



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**La construcción de la escuela como un
espacio transnacional**

TESIS PRESENTADA POR

María de Jesús Pasallo Zepeda

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE **Maestra**
en Psicología

COMITÉ TUTORIAL

Ana María Méndez Puga (Tutor)
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

María de Lourdes Vargas Garduño
Doctora en Ciencias Sociales

Alethia Danae Vargas Silva
Maestra en Psicología Social

REVISORES

Blanca de la Luz Fernández Heredia
Doctora en Educación

Fabiola González Betanzos
Doctora en Psicología

MORELIA, MICH., JULIO DE 2014



ÍNDICE

Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
Capítulo 1: Migración y retorno	12
1.1 Conceptualizando la migración	12
1.2 Perspectiva histórica de la migración	13
1.3 Índices e incidencia migratoria en el estado de Michoacán	18
1.4 Implicaciones de la migración	21
1.5 La migración de retorno	25
1.6 Antecedentes del retorno	26
1.7 El retorno: historia y presente	30
Capítulo 2: La educación intercultural como fundamento para la atención migrante de retorno.	37
2.1 La cultura como fundamento para la educación	37
2.2 Modelos educativos: la educación intercultural como modelo de atención a la población migrante.	42
2.3 Políticas y programas educativos para la atención a la población migrante en México.	49
2.4 Práctica educativa y prácticadocente en contextos de migración de retorno.	61
2.5 Estrategias educativas en contextos de migración de retorno	71

Capítulo 3: Transnacionalidad como posibilidad de vivir en, desde y con la migración.	85
3.1 La transnacionalidad como fundamento	85
3.2 La comunidad migrante y la familia como espacio transnacional	89
3.3 La escuela: aula-profesor- alumno y lengua como espacio transnacional	94
Capítulo 4: Método	112
Resultados y discusión	124
Conclusiones	179
Referencias	185
Anexos	201

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es promover la inclusión de niñas y niños transnacionales, a través de la construcción de un espacio transnacional en la escuela, de un análisis de la práctica docente y del diseño de estrategias. La investigación se basa en el paradigma cualitativo, desde el enfoque de la etnografía escolar. Participan 15 niños transnacionales, 10 madres de familia, 18 profesores de nivel básico que tienen en sus grupos a niños y niñas transnacionales y una persona representante del Programa Binacional de Educación Migrante en Michoacán. Dentro del diseño de estrategias se elaboró una propuesta de intervención llamada “pasaporte para un sueño: guía práctica para docentes y alumnos transnacionales” con el objetivo de proporcionar herramientas a los profesores que se encuentran en contextos de migración. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos fueron observación etnográfica, diarios de campo, entrevista a profundidad y un grupo de discusión. Como resultado, se observa que los niños transnacionales a través de las fronteras, están creando espacios transnacionales, que les permiten unir lo de aquí y lo de allá, para generar nuevos conocimientos y la escuela no es consciente de ello. La investigación permite concluir que el transnacionalismo debe ser promovido desde la escuela como una alternativa que posibilita condiciones para generar espacios transnacionales que sobrepasan las fronteras, donde se aproveche lo mejor de ambos contextos, logrando así un adecuado desarrollo e inclusión al aula.

Palabras claves: Migración de retorno, Infancia, Educación, Transnacionalidad

ABSTRACT

The main objective of this research is to promote the inclusion of girls and boys transnational, through the construction of a transnational space in the school, from an analysis of the teaching practice and the design of strategies. The research is based on the qualitative paradigm, from the perspective of the ethnography school. Transnational involved 15 children, 10 mothers, 18 teachers of basic level they have in their groups to boys and girls and a transnational person representative of the Binational Program Migrant Education in Michoacán. Within the design of strategies was developed a proposal for intervention called "passport to a dream: A practical guide for teachers and students transnational" with the goal of providing tools to teachers who are in contexts of migration; to improve educational practice, so that for the integrated development of the transnational children. Instruments and techniques of data collection were ethnographic observation, field journals, in-depth interviews and a discussion group. As a result, it is noted that transnational children across borders, are creating transnational spaces that allow them to unite two different societies simultaneously and the school is not aware of this. Research allows us to conclude that the transnationalism must be promoted from the school as an alternative that allows conditions to generate transnational spaces that extend beyond the borders, where the best of both contexts, thus achieving an adequate development and inclusion in the classroom.

Key Words: Return Migration, Children, Education, Transnationality

INTRODUCCIÓN

Una larga línea de más de tres mil kilómetros separa a México y Estados Unidos, desde el Monumento 258, al noroeste de Tijuana, hasta la desembocadura del Río Bravo en el Golfo de México. En ambos lados de la frontera se producen fenómenos sociales, políticos, psicológicos, económicos y culturales que corresponden a dos realidades nacionales y en parte, a lo que atañe propiamente a un mundo fronterizo

(Nolasco y Acevedo, 1985).

La migración se ha convertido en un suceso cada vez más frecuente, que ha cobrado interés en los últimos años, sin embargo, el traslado de mexicanos hacia los Estados Unidos de América es un hecho que tiene toda unahistórico. Específicamente, México tiene una larga tradición migratoria hacia los Estados Unidos. De acuerdo con el Consejo Nacional de Población, alrededor de uno de cada once mexicanos vive actualmente en el país del norte. Esto significa que en el año 2007 había 11.8 millones de mexicanos residentes en el vecino país, lo que representa el 4% de la población total de Estados Unidos y cerca del 30% de la población migrante (CONAPO, 2008). Específicamente en el estado de Michoacán se habla de 1.5 millones de personas que han salido a Estados Unidos; 87 de los 113 municipios de Michoacán son grandes expulsores de migrantes. Así pues 85,117 michoacanos han migrado según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010).

Es evidente que la presencia de este fenómeno migratorio está permeando la vida de la mayoría de los michoacanos; lo cual nos remite a pensar bajo una lógica migratoria, donde se involucra a todos los integrantes de la sociedad: aquellos que partieron, aquellos que van a partir, los que se quedaron en sus países, los que nunca van a migrar, a los que regresan ya los que van y vienen. Se generan así condiciones diferentes dentro del mismo fenómeno, situaciones que no están alejadas a los contextos reales, mismos que se modifican, y justamente dentro de esas modificaciones nos encontramos el gran tema del **retorno**.

La situación que se vive actualmente en Estados Unidos, ha orillado a que los principales actores de la migración regresen a sus lugares de origen. Así pues, el retorno se convierte en una fase complementaria de la migración, desde sus orígenes. Hoy en día su estudio ha cobrado mayor importancia, puesto que el número de retornados cada vez es mayor. Sin embargo, y pese a su mayor incidencia, se sabe poco del tema. Las investigaciones dirigidas al retorno en México son muy escasas comparadas con la gran cantidad de la literatura sobre migración internacional. A pesar de ser un fenómeno histórico de ida y vuelta, los especialistas le han dado poca prioridad, al grado de desconocerse en la mayoría de los casos, sus causas y sobre todos sus consecuencias, tanto a nivel global, como regional y local, aun cuando el retorno tiene fuertes implicaciones en todos los ámbitos de la sociedad donde ellos están inmersos.

Dada la falta de investigaciones, desafortunadamente, no hay datos exactos y concretos de la cantidad de personas retornadas en los últimos años, sin embargo, las estadísticas migratorias proporcionadas por el Instituto Nacional de Migración, nos hablan de cifras estimadas de repatriación. Se dice por ejemplo que hubo 439,1898 repatriados de enero a noviembre de 2010, de los cuales 19,296 son menores de edad, lo que equivaldría 1,754 niños repatriados al mes. Cabe aclarar, que estas cifras no equivalen al porcentaje total de la población retornada, puesto que la repatriación se vincula más con términos legales, refiriéndose a personas que fueron deportados por autoridades migrantes, por lo que se trata de un regreso forzado, por razones políticas o de otra índole. Se desconocen, por lo tanto, las cifras de las personas que regresaron a México por decisión propia, familiar o comunitaria. Sin embargo, entendemos que en ambos casos-repatriación y retorno- estamos haciendo referencia al regreso de personas a sus comunidades de origen. Estadísticamente las cifras de repatriación nos acercan a un estimado de retornos total (Anguiano, 2000; Oller y Colomé, 2010; INM, 2010).

En síntesis, concordamos con Cobo (2008) al considerar que cualquier individuo que regresa a su lugar de origen, independientemente del tiempo de duración de la experiencia migratoria y del ciclo de vida en el cual ocurra, debe verse como un **migrante de retorno**. Desde esta perspectiva, el marco interpretativo incluye a todos los que regresan o regresaron a México, definitiva o temporalmente después de haber tenido una experiencia migratoria internacional en Estados Unidos.

Cabe destacar, que la falta de cifras contundentes de la población retornada, ya nos acerca a la valoración al grado de la importancia que se le ha dado al tema. De ese modo es mucho lo que se tiene que investigar sobre la dimensión histórica, antropológica, sociológica, psicológica, lingüística, demográfica, política que trae consigo este fenómeno. Durán y Massey (2003) aseguran que México es el único país en el mundo que recibe un importante número de migrantes de retorno, argumentación que quizás a muchos nos provoque una cierta incertidumbre, que surge al reflexionar sobre la infinidad de implicaciones de las que hablamos cuando nos referimos al retorno en México.

Creemos que un buen inicio para el análisis del tema debería ser pensando bajo la mirada de todos los actores, que para fines de esta tesis, nos enfocamos en los infantes; es decir, en los niños y niñas que han sido abrazados por este fenómeno, puesto que son los que se encuentran en un estado de mayor vulnerabilidad. Es predecible entender que esta situación es generadora de nuevas condiciones en toda la sociedad mexicana, que conduce a nuevas formas de vivir, generando un reacomodo en casi todas las áreas de la vida: familiar, comunitario, educativa, cultural, laboral, etc. (Leiva, 2008).

Específicamente en el área educativa, el problema adquiere dimensiones preocupantes, sobre todo desde la consideración de que prácticamente no existen datos que sean definitivos y confiables acerca de la magnitud y características del impacto que tiene la migración de retorno en la educación. Por este motivo, es en

la que centraremos mayor interés, ya que, entre otras cosas, justamente la escuela es el primer espacio de contacto sistemático que tienen los niños con los nuevos modelos culturales, es en la escuela donde se brida a los niños y niñas una nueva manera de pensar, actuar, construir y reconstruir su presente.

A partir de lo anterior, resulta importante reconocer que estos tiempos son de cambios educacionales; y uno de los mayores retos de la educación es el de dar respuesta tanto a necesidades como a expectativas de las alteridades que arroja la migración en las prácticas educativas; y bajo el lema constitucional mexicano, que dice que **“la educación debe ser de calidad y para todos”**, pensamos que el “para todos” implica a los niños que se integran día con día a las aulas, los niños “nuevos”, los “retornados”, los “repatriados”, los “transnacionales”; de ese modo estamos obligados a realizar esfuerzos en donde confluyan prácticas y compromisos de diversos sectores: políticos, centros de formación, inspectores, familias, agentes sociales, etc. (Quicios y Quicios, 2010).

Bajo este escenario, le apostamos al transnacionalismo como una alternativa que nos permite crear **espacios transnacionales**, es decir, espacios que no se circunscriben en un solo país, espacios que sobrepasan las fronteras; y que estos a su vez posibilitan condiciones para aprovechar lo mejor de ambos contextos y lograr así un adecuado desarrollo de bienestar subjetivo. De ese modo el transnacionalismo representa una perspectiva novedosa, pero no un fenómeno nuevo, bien dice Smith (2006), la vida transnacional existía en el pasado pero no era considerada como tal. La lente transnacional realiza el nuevo trabajo analítico de ofrecer una manera de ver lo que estaba ahí y que antes no podía advertirse.

El transnacionalismo es pues, parte esencial de la migración, de la evolución de la misma y del proceso natural que debería ser generado en todo contexto de migración. Uno de sus principales objetivos, es permitir una efectiva incorporación e inclusión, incorporando a todos los miembros de la familia como pueden ser los

niños y las niñas. Cuando hablamos de inclusión, hacemos referencia a cualquier espacio que se habite, por las circunstancias que fuesen; de este modo, implica, un sentimiento de seguridad, de bienestar, de protección y acogida; de sentirse querido y aceptado en un espacio.

Al hacer referencia a niños y a niñas en situaciones de transnacionalidad, hablamos de pequeños extranjeros y nacionales, que se internan en el país -México o USA-, para residir temporalmente o definitivamente. Pero la condición transnacional va más allá de la residencia, puesto que implica unir lo de aquí y lo de allá. Se habla pues de niños nacidos en México viviendo en Estados Unidos, niños nacidos en Estados Unidos viviendo en México, niños que viven en Estados Unidos y que regresan un par de meses o años a México y después regresan a Estados Unidos; es decir, niños que van y vienen de un país a otro, de una cultura a otra y de una escuela a otra.

De este modo, el transnacionalismo proporciona una adecuada identificación, un sentimiento de pertenencia, permitiendo incorporarse a los espacios diversos donde se habite. Desde la perspectiva de los niños y las niñas, es un sentimiento que se vivencia día con día, pero que en muchos de los casos no se asume de manera consciente. Ante eso, es importante la sensibilización sobre estas situaciones reales de la sociedad. Las actitudes adecuadas de acogida, recibimiento y protección, ayudarán a los menores a generar espacios transnacionales que les permitan sentirse parte de un aquí y un allá, conectado positivamente el país de origen con el de destino.

Desde esta posturase propone, que el análisis del papel de los sujetos transnacionales requiere un enfoque transnacional, más allá de conceptos literarios tradicionales. En contraste, la migración y la movilidad transnacionales han de entenderse como procesos multifacéticos, mismos que vinculan a los países de origen y destino, a los personajes principales, –migrantes- a los

secundarios, –familiares, amigos, profesores de migrantes- a los adultos,-abuelos, padres, madres, tíos- y a los pequeños, -niños y niñas-.

Bajo esta situación, la escuela como institución formadora, debe estar capacitada para actuar de una manera responsable ante todas estas demandas. No puede ya limitarse al estilo de educación tradicional; sino que, se espera que los docentes estén conscientes y capacitados acerca de nuevas y mejores formas de educar considerando estas situaciones de transnacionalidad, para atender de la mejor manera, las necesidades reales y actuales de los alumnos, favoreciendo la incorporación del niño a la escuela de una forma equitativa y justa, para que pueda aprovechar las ventajas de ambas realidades y de ambas culturas.

Desde la idea de Moctezuma (2011), este espacio transnacional es entendido como aquel puente imaginario que permite unir lo de aquí y lo de allá en el caso de migrantes México-Estados Unidos: es decir, las conexiones que los migrantes establecen entre los países y que les permiten asumirse como de ambos lados. En el caso de los niños y las niñas, les abre una gama de posibilidades para constituir espacios de representación simbólica, y prácticas sociales específicas que les hacen posible un mejor desarrollo.

Sañudo (2007) describe algunas características en las que se encuentran estos niños, en particular, las dificultades de aprender a la par que los demás, mismas que surgen como consecuencia, muchas veces, del desconocimiento de la lengua, de la nueva situación que están pasando, incluyendo el cambio en todos los aspectos, desde un plano académico, cultural y social. Todo esto aunado a las mismas necesidades que presentan los demás niños y al mismo tiempo las mismas obligaciones; por lo tanto es necesario que el entorno escolar les ofrezca retos alcanzables, en una situación de respeto, apoyo y comprensión.

Oller y Colomé (2010), agregan que estos niños necesitan un tiempo de adaptación, ya que cada alumno vive una realidad distinta que desempeña un papel muy importante a la hora de afrontar el reto académico con garantías, sin embargo, las diferencias no son un obstáculo para el avance académico si se pueden ofrecer las atenciones adecuadas a las características de este alumnado. Por su parte, los alumnos son capaces de reconocer las diferencias culturales de sus compañeros con quienes comparten aula y de asimilar los cambios, a veces notables, entre los distintos sistemas educativos. Por lo tanto, hay que contar con su predisposición y sus buenas intenciones, ya que en ámbito escolar se aprende como en ningún otro espacio.

Se habla pues, de un espacio transnacional donde se permita identificar los significados, las acciones y las estrategias de los administradores escolares, director, docente y los padres de familia, para incorporar al niño o a la niña con estas características al proceso educativo; donde los educadores promuevan estrategias inclusivas que aseguren una educación justa y equitativa en el aula (Cano, 2008).

Por lo tanto cada vez es más conveniente que se proponga una educación que analice las distintas formas de interacción del alumnado en el aula y que permita descubrir que, en realidad, muchos de sus referentes y significados tienen más aspectos en común con sus iguales de lo que se está dispuesto a reconocer. Estas bases, a su vez, permitirán el trabajo en interacción en pos de la igualdad y el respeto de la diversidad, abandonando posturas esencialistas y discriminadoras, donde se permita crear un nuevo contexto educativo que cumpla con la mayoría de las necesidades (Rosselló, 2010).

Para un futuro a corto y mediano plazo, se pronostica que el número de mexicanos menores de edad que dividen su educación en escuelas estadounidenses y mexicanas irá en aumento (Sánchez, 2008). Asimismo, Zúñiga

(2001) afirma que el futuro de la migración de México a Estados Unidos no estará representado por el establecimiento definitivo de un contingente cuantioso de mexicanos en el extranjero, sino por el nacimiento de una sociedad migrante binacional que utilizará las ventajas comparativas de los dos países.

Concordamos con Sánchez (2008), cuando dice que es urgente estimar la dimensión social; es decir, el volumen de cuántos estudiantes que se encuentran actualmente en escuelas nacionales han tenido experiencia de haber vivido y estudiado en Estados Unidos y trazar la distribución geográfica: ¿Hacia dónde van y a dónde regresan? Por tal motivo, se requiere conocer la cantidad de menores migrantes internacionales y los lugares donde estudian en México, y más aún conocer las experiencias que tuvieron en las escuelas en México y Estados Unidos.

A sabiendas del gran camino que hace falta recorrer en el campo de la migración, nos sumamos a quienes se preocupan por llevar a cabo investigaciones dirigidas a esos espacios transnacionales que se crean con la migración, con la intención de generar información que ayude a las nuevas generaciones de **niños y niñas transnacionales**.

De aquí surge la presente investigación que tiene como objetivo principal promover la inclusión de niñas y niños transnacionales, a través de la construcción de un espacio transnacional en la escuela, de un análisis de la práctica docente y del diseño de estrategias. La investigación se basa en el paradigma cualitativo, desde el enfoque de la etnografía escolar. Participan de forma voluntaria quince niños transnacionales, diez padres de familia transnacionales, dieciocho profesores activos de nivel básico que tienen en sus respectivos grupos a niños y niñas transnacionales; asimismo, colaboró en la investigación una persona representante del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) en Michoacán.

Dentro del diseño de estrategias se elaboró una propuesta de intervención llamada “pasaporte para un sueño: guía práctica para docentes y alumnos transnacionales” con el objetivo de proporcionar herramientas a los profesores que se encuentran en contextos de migración; para mejorar la práctica educativa, de modo que favorezcan el desarrollo integral de los niños transnacionales.

La organización de la presente investigación, está conformado por cuatro capítulos. **El capítulo 1: *la migración y retorno***; abarca un análisis de las conceptualizaciones de la migración y del retorno, así como las perspectivas y procesos históricos, los índices e incidencias en estado de Michoacán y sus implicaciones en causas y consecuencias. Así, en este capítulo se exhibe una visión general sobre la reflexión teórica del fenómeno de la migración del retorno. **El capítulo 2: *La educación intercultural como fundamento para la atención migrante de retorno***; donde se pretende reflexionar sobre la educación en nuestro país, la cultura como fundamento de la educación, modelos educativos y la interculturalidad como modelo de atención a la población migrante de retorno, políticas y programas educativos en México, la práctica educativa y docente, y las estrategias educativas en contextos de migración de retorno. **El capítulo 3: *Transnacionalidad como posibilidad de vivir en, desde y con la migración***; plasma el análisis de la transnacionalidad en sí mismas, desde la comunidad, la familia y la escuela. **El Método** lo encontrarán en el **capítulo 4**; donde se expone la ruta de la investigación, se habla del tipo de investigación que se utilizó, de los objetivos, participantes, el contexto y las técnicas e instrumentos, así mismo se describe el procedimiento de sistematización y análisis de la información por categorización. La investigación se finaliza con un apartado de ***resultados y discusiones, conclusiones y anexos*** de la investigación.

CAPÍTULO 1

MIGRACIÓN Y RETORNO

Proceso natural, observable y social. Vehículo de transmisión e intercambio de ideas y costumbres, que siempre ha estado, está y estará

(Sañudo, 2007).

1.1. Conceptualizando la migración

Conceptualizar el fenómeno migratorio es complejo, puesto que involucra múltiples dimensiones; por un lado alude a un proceso de cambio de residencia de las personas, ya sea hacia el territorio de otro país o dentro del mismo, por distintos motivos y finalidades, puede ser permanente, temporal o circular; por otro lado, constituye más que un simple movimiento o desplazamiento de personas, puesto que refleja las transformaciones, adaptaciones y evoluciones de las sociedades. Los elementos que la caracterizan son múltiples, dependen de su duración, de la distancia, las fronteras, la circularidad, del origen y destino. Asimismo, hablar de migración involucra a quien se moviliza y a todos aquellos que están inmersos en esos contextos migratorios; incluye a aquellos que partieron, aquellos que se quedaron en su país y los que van y vienen (Canela y Moreno, 2009; Lamy, 2013; Martínez, 2008; Moctezuma, 2011; Onoda y Rionda, 2007; Sañudo, 2007).

Aceptar que no hay una forma única de abordar el fenómeno migratorio, es un paso más al entendimiento del mismo fenómeno. Bajo la lógica de esta tesis, la migración es vista como un vehículo de transmisión de ideas, costumbres, emociones, conocimientos e intercambios de toda clase; de esta manera el cambio de lugar o residencia se transforma en inicio de la historia que da sentido a una nueva existencia y reproducción social.

Hablar de migración implica también hablar de historia; la recapitulación histórica de la migración nos permite acercarnos a un entendimiento actual del mismo fenómeno, conocer los inicios, patrones, tendencia, intervenciones y evoluciones nos posibilita un análisis contextual más completo.

1.2 Perspectiva histórica de la migración

La migración México - Estados Unidos tiene una larga historia que nos remite a la época del Porfiriato (1876-1910), puesto que es ahí donde surge la ley de colonización, la cual pretendía generar que los mexicanos y extranjeros que habitaban los territorios perdidos durante el gobierno de Santa Ana, regresaran y se establecieran dentro del país. Como medio para lograrlo se utilizó el engaño; se prometió que quienes regresaran al territorio nacional obtendrían grandes extensiones de tierra en el noroeste y norte del país. La realidad era que esas tierras no eran aptas para la producción. Se alentaba con mayor medida a los extranjeros, con el objetivo de lograr la productividad con base a los recursos naturales -que en ese momento eran la mayor fortaleza de México-. A pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno porfirista, los resultados fueron otros: los mexicanos optaron por migrar, la mayoría rumbo a Estados Unidos de Norteamérica, como lo explica Ruiz (2005).

Este mismo autor refiere que en ese momento la elección de migrar se basaba en tres razones principales: una de ellas, la inconformidad de los mexicanos, generada al observar que el gobierno alentaba con promesas de beneficiar a través de la obtención de tierras, buena productividad y mejor estilo de vida a los migrantes del país vecino; mientras que a las personas que radicaban en México no se les ofrecía esa posibilidad de crecimiento. La segunda razón era la integración; caracterizada por la necesidad de los individuos que permanecían en México, de reencontrarse con los familiares que por la situación política que se vivió en México debido a la pérdida de territorios, fueron obligados a pertenecer a dos naciones distintas. El tercero y último motivo fue que, a causa de la

Revolución Mexicana, la gente huía hacia los Estados Unidos de América por miedo a la guerra que se vivía en México y en busca de seguridad.

En 1909, el presidente Porfirio Díaz, en el último año de su mandato, junto con el presidente de los Estados Unidos de América en ese entonces William H. Taff, firmaron el primer convenio para la exportación de capital humano, en el cual se establecía la posibilidad de que trabajadores mexicanos laboraran en los campos del sur de California dedicándose prioritariamente a la agricultura. Sin embargo, la manera en la que vivían y trabajaban los migrantes era pésima, se encontraban en condiciones insalubres y precarias, el trabajo era desgastante y el peor remunerado de la escala laboral. Este suceso fue un parteaguas muy importante en la migración México-Estados Unidos, ya que los presidentes, siendo las figuras más importantes de cada país, detonarían lo que sería un anclaje social migratorio. Posteriormente no fue necesario otro convenio de exportación de trabajadores mexicanos, ya que decenas de éstos cruzaban diariamente el Río Bravo sin ningún problema (Durand y Massey, 2003).

Alanís (2001) señala que en 1917, un poco antes de que EUA iniciara su participación en la Primera Guerra Mundial, se crea la ley migratoria de Burnett, condicionando claramente por primera vez el ingreso de los migrantes, estableciendo requisitos muy claros; como el pago de ocho dólares, que la persona fuera mayor de 16 años y demostrar que sabía leer y escribir. Todo esto con el objetivo de detener o minimizar el flujo migratorio europeo que se originó debido a la situación de la primera guerra mundial en su país. Esta nueva reglamentación afectó de forma importante a los trabajadores migrantes mexicanos, ya que éstos no contaban con los requisitos que el gobierno estadounidense exigía, acrecentando así la dificultad de cruzar la frontera hacia Estados Unidos.

Como efecto de esta situación, el flujo migratorio de México a Estados Unidos disminuyó notablemente, orillando al gobierno estadounidense a desaparecer las

condiciones anteriormente propuestas, lo cual, aunado a la presión del gobierno de los EUA hacia el gobierno mexicano en cuanto al proceso de reclutamiento de mano de obra mexicana, dio como resultado un empuje tremendo de la migración entre México y Estados Unidos (Alanís, 2001).

Ante la irrupción de la Primera Guerra Mundial -mayo 1917- las necesidades eran tan determinantes que el gobierno de EUA prefería a los migrantes que tuvieran familia, ya que todo el grupo familiar podía ser integrado a las actividades de trabajo, pero no sólo los empleadores tenían interés en la migración de mexicanos, también los reclutadores del ejército, los cuales alentaban a los trabajadores mexicanos con su nacionalización y obtención de un buen trabajo, si éstos aceptaban ser parte de la defensa de EUA. Ante tal oferta, muchos mexicanos aceptaron, sin embargo, otros regresaron a México (Carreras, 1974).

En 1920, durante el gobierno de Miguel Alemán, se aprueba una reforma migratoria que permite la legalización de los mexicanos hasta entonces ilegales en el país vecino, pero con esto también se produjo más control en las fronteras, limitando así la entrada de migrantes a EUA. Debido a estas políticas se dio la creación de las patrullas fronterizas que trataban de evitar la entrada de indocumentados a EUA.

Durand y Massey (2003) indican que otro suceso que marcó pauta en el origen de la migración de mexicanos a Estados Unidos fue la implementación de nuevas leyes por parte del gobierno norteamericano. Entre los años 1942 y 1964 nace el Programa Bracero, de acuerdo con el cual el gobierno estadounidense solicitaba trabajadores mexicanos, puesto que sus nacionales se encontraban en el frente de batalla a causa de la Segunda Guerra Mundial. De este modo, se generó nuevamente una grande movilización de migrantes mexicanos, en la que Michoacán fue uno de los principales participantes. Debido a que EUA pasaba por un momento difícil a causa de su protagonismo en la segunda guerra mundial, lo

cual provocó que los mexicanos que migraron para trabajar como obreros en el campo, industrias o minas, fueran mandados a la guerra, en defensa de EUA.

Con el Programa Bracero se inaugura un nuevo periodo en la historia de la migración México-Estados Unidos, que aunque se dio en un contexto de guerra, fue tan exitoso y trajo muchos beneficios para los agricultores norteamericanos que se prolongó veinte años más. Al mismo tiempo se produjo un cambio en el patrón migratorio, que deja de ser familiar, de larga estancia y dudosa situación, para convertirse en un proceso legal, masculino, temporal, de origen rural y orientado hacia el trabajo agrícola. Su objetivo fundamental era solucionar el problema de la escasez de mano de obra en un campo específico del mercado de trabajo (Alanís, 2001).

Una vez que el Programa Bracero terminó, los trabajadores mexicanos siguieron cruzando la frontera y los empleadores estadounidenses los siguieron contratando (Durand y Massey, 2003). Sin embargo, las condiciones del migrante ya eran otras: el gobierno de Estados Unidos comenzaba a tratar con hostilidad a los migrantes mexicanos, desencadenando así un cambio significativo para las actuales migraciones de los diversos estados de la República Mexicana a los Estados Unidos de Norteamérica.

A pesar de la gran hostilidad por parte del gobierno de Estados Unidos, los mexicanos seguían migrando, debido a las dificultades que se vivían en México. Esto provocó que durante el gobierno de Miguel Alemán Valdez (1946-1952) se implementaran nuevos convenios braceros, para tratar de encubrir las desgracias y escasez con la que muchos paisanos que radicaban en Estados Unidos vivían en el país vecino. Esto sucedió porque la noción de migración en el país era algo adecuado para disminuir la presión de la pobreza y la falta de empleo que se vivía en México.

La historia de la migración se puede integrar en cuatro etapas principales que definen partes esenciales de la migración, incluyendo sucesos, características, evolución y migración actual (Alanís, 2001; Carreras, 1974; Durand y Massey, 2003).

Primer periodo: Desde finales del siglo XIX hasta la Gran Depresión. Se sentaron las bases de lo que constituyó un factor determinante de larga duración: los flujos migratorios México-Estados Unidos se vieron fundamentalmente condicionados por los factores de demanda laboral en el vecino país del norte.

Segundo periodo: Desde la Gran Depresión hasta 1941. Se vivió en Estados Unidos una coyuntura de crisis que redujo substancialmente la demanda de trabajadores mexicanos y se inició incluso, un proceso masivo de expulsión y repatriación de migrantes mexicanos.

Tercer periodo: Comprende la vigencia del Programa Bracero, que abarca desde 1942 a 1964. Como resultado de la entrada de Estados Unidos a la segunda Guerra Mundial, nuevamente se observaron condiciones de elevada demanda laboral en la economía estadounidense, en particular de trabajadores agrícolas.

Cuarto periodo: Contempla desde el término del Programa Bracero hasta inicios de los ochenta. Podemos observar ciertas expresiones de continuidad e intensificación de la dinámica migratoria derivada del factor de demanda.

Desde la implementación del Programa Bracero, las transformaciones más relevantes que ha experimentado la migración hacia Estados Unidos según Cabrera (2007) son las siguientes:

- El notable incremento en la intensidad y magnitud del fenómeno migratorio
- El desgaste de los mecanismos de circularidad migratoria –temporal, permanente-.

- La migración predominante es ahora la indocumentada
- El movimiento migratorio no autorizado es cada vez más riesgoso y más costoso.
- El fenómeno migratorio ya no se origina únicamente en la región centro-occidente de México, sino que se ha extendido en mayor medida por todo el territorio nacional.
- La presencia de mexicanos es más visible en todo el territorio estadounidense
- El flujo migratorio hacia Estados Unidos procedentes de áreas urbanas de México es cada vez más notorio.

Como se ha podido observar, la situación de la migración va ligada al momento histórico del cual se hable, sus cambios van enmarcados de todo un proceso. Como se aclaró en la introducción, esta investigación se realizó en el estado de Michoacán, por lo cual, creemos conveniente hablar desde nuestro estado, sobre los índices e incidencias migratorias.

1.3 Índices e incidencia migratoria en el estado de Michoacán

Con el tiempo la migración se ha transformado. Desde las características de las personas que migran, se puede observar que en la década de los noventa eran sobre todo hombres solos y jóvenes solteros, campesinos pobres, quienes trabajaban en actividades agrícolas en los Estados Unidos. En cambio, en la actualidad, mujeres y familias completas muestran un promedio de migración semejante al de los varones; hay también una significativa incorporación de jóvenes con edades promedio de 19 años, lo que representa un 40% del total de trabajadores indocumentados en Estados Unidos. Además el tiempo que permanecen los migrantes en EUA es mucho mayor, ahora los migrantes mexicanos no provienen de los hogares más pobres, ya que pueden migrar solo aquellas personas cuyas familias pueden cubrir los altos costos que representa el traslado (SEP, 2008).

Agrega Gaspar (2012) que la intensidad de la migración y el patrón migratorio reciente presentan cambios importantes que ya se venían observando y que se habían identificado como los “nuevos elementos del patrón migratorio”: una mayor proporción de migrantes de origen urbano, la migración de familias completas, acompañada ahora de un mayor retorno, niveles de escolaridad más altos y la diversificación de los lugares de origen y destino.

Aun con el nuevo patrón migratorio, Estados Unidos ha sido, y es, el principal destino de los migrantes mexicanos. Estimar el número de mexicanos que año con año pierde el país debido a la migración internacional no es una tarea fácil, debido a que ésta se caracteriza por ser primordialmente indocumentada y a que los instrumentos de medición utilizados hasta el momento no captan en su totalidad los componentes complejos de este fenómeno. Hasta el día de hoy, por lo menos 34 millones de personas de origen mexicano viven en Estados Unidos.

Aunque la migración de mexicanos a Estados Unidos es de larga data, es hasta 1970 que el número de nacionales radicados en ese país empieza a ser visible, con cerca de 900 mil mexicanos. Desde entonces, México figura como uno de los principales emisores de emigrantes a ese país. En 1980, el número de migrantes era de poco más de 2 millones; a partir de ese momento, México destaca, por mucho, como el principal país emisor de migrantes a Estados Unidos. En 1990, el número de mexicanos se duplica a 4.4 millones; y a finales de 1994, México comienza una terrible crisis económica que derivó en una devaluación del peso y en tasas de desempleo altas, lo que debió ser un estímulo más para que la migración continuara creciendo como lo había hecho durante esta década. Con base en la American Community Survey (ACS) de 2010, cada año, entre 1990 y 2000, ingresaron 366 mil migrantes a Estados Unidos; sin embargo, esta cifra fue superior, ya que los datos de la ACS corresponden a los migrantes que hasta

2010 permanecían todavía en Estados Unidos. Con el censo de 1990, se calcula que en ese mismo periodo ingresó anualmente 428 mil mexicanos (Gaspar 2012).

Para el censo estadounidense del 2000 se contabilizaron 9.3 millones de mexicanos, es decir, 4.9 millones más que el de 1990, periodo en que la población mexicana alcanzó el mayor crecimiento absoluto y relativo; poco más de tres de cada diez -35%- declaró haber vivido en México en 1995. Todo parecía indicar que la migración de mexicanos a Estados Unidos disminuiría a raíz de los acontecimientos ocurridos en 2001 -el ataque a las torres gemelas y la recesión económica de Estados Unidos, iniciada en ese mismo año-, y así fue durante los dos meses siguientes al ataque (Zúñiga, 2001; Gaspar, 2012). Sin embargo, se puede verificar que el número de mexicanos continuó creciendo, aunque con menor intensidad. Entre 2001 y 2007, esta cifra pasó de 9.4 a 11.9 millones, es decir, el número creció en 2.4 millones, lo que equivaldría a aproximadamente 356 mil ingresos anuales; con base en la ACS de 2010, se calcula que en ese periodo ingresaron 388 mil mexicanos al año, 22.7% del total de nacionales en Estados Unidos (Gaspar, 2012).

A raíz de la crisis económica que comenzó a finales de 2007, el número de mexicanos se mantuvo prácticamente constante hasta 2010: su monto creció en 68 mil e ingresaron 265 mil mexicanos durante ese periodo. Aun así, México conserva su posición con el mayor número de migrantes en Estados Unidos. Si consideramos la década completa del 2000–2010, al año tuvieron que ingresar 400 mil migrantes mexicanos para alcanzar el monto estimado para 2010 (CONAPO, 2012).

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) los estados de la República Mexicana que presentan mayor índice

migratorio son: Guanajuato con 119 706 migrantes; *Michoacán* con 85 175, de los cuales se sabe que 65 207 son hombres y el 19 986 restantes son mujeres; y Zacatecas con un total de 31 205 migrantes; ubicando la mayor población migrante en un rango de edad de 15 a 24 años. Así pues, se puede considerar a Michoacán como uno de los estados con mayor migración en el país.

Los estados que más reciben ingresos por remesas, según la Secretaría de Educación Pública son Michoacán y Zacatecas seguidos de Oaxaca y Guerrero. La gran mayoría de los recursos recibidos se gastan en la satisfacción de necesidades básicas, en la adquisición de bienes de consumo duradero y en la compra y mejora de la vivienda (SEP, 2008).

1.4 Implicaciones de la migración

Definir por qué se van y porqué se quedan los migrantes es una tarea compleja, pues la historia de cada uno depende de factores muy diversos. Es importante tener clara la idea que la migración no es sólo producto de la pobreza o falta de empleos ni de la falta de oferta de trabajo, también es apoyada y motivada por tradiciones, como en el caso de México, que es uno de los países con una larga tradición migratoria; además, la migración puede ser simultáneamente una necesidad y una aventura (SEP, 2008). Sin embargo, García (2007) agrega que aunque son varios los motivos para migrar, el más importante sigue siendo la escasez de recursos naturales de distintas regiones, que han empujado a sus habitantes a salir en busca de mejores condiciones de vida.

Gómez (2003) clasifica las causas de la migración de la siguiente manera:

- Socioeconómicas. Constituyen las principales causas de la migración en México a Estados Unidos, es evidente que su origen radica en la pobreza, la marginación y el desempleo, fruto de nuestra historia y del modelo económico que tenemos.
- Socioculturales. Estas causas surgen a partir de la inseguridad, desigualdad, violencia, exclusión social y deterioro del tejido social. Se desarrollan igual

que una especie de cadena, llamada redes de apoyo, que van de padres a hijos, familiares, amigos y conocidos. Cuando una persona migra, lo más probable es que lleve con ella a sus familiares y vecinos, en una especie de círculo vicioso interminable, que además, va motivando incluso a los niños a visualizarse como migrantes cuando tengan la edad suficiente para hacerlo.

- Personales. Se basan en la superación personal, motivos que competen solo a la persona o simplemente para buscar “mejores ambientes”. Por ejemplo: migrar para estudiar inglés, migrar en busca de un lugar más pacífico y seguro, etc.
- Placer. Esta clase de motivos se centran en conocer nuevos ambientes, salir de lo mismo, romper con el fastidio, por curiosidad, distracción o afán de aventuras.

Al respecto, Sañudo (2007) agrega que en su origen, la migración de mexicanos a Estados Unidos estuvo relacionada con situaciones laborales, pero que en la actualidad se encuentran en un contexto de vecindad histórica compleja, en el cual conviven dos países con profundas diferencias y al mismo tiempo profundas relaciones, lo que permite mirar al país vecino como un refugio en ocasiones de la violencia e inseguridad que se vive en nuestro país, incluso hay quienes se van a aprender inglés o a estudiar una carrera universitaria.

Sin embargo, es un hecho que cada año ingresan a Estados Unidos cientos de miles de mexicanos que buscan establecer su residencia en ese país y aunque sean diversas las razones para hacerlo, lo que queda claro es que la migración (indocumentada o documentada) es un medio efectivo para mejorar las condiciones socioeconómicas de las familias, siendo ésta una de las percepciones cada vez más arraigadas en la sociedad mexicana y que pese a los 40 años de la migración de trabajadores mexicanos en Estados Unidos, no se aprecia una mejora sustancial en los niveles de desarrollo. Las cuantiosas remesas que reciben las familias son empleadas, en su mayor parte, para el consumo básico; por otro lado, los conocimientos que adquieren los migrantes en los países de

destino no pueden ser aplicados en sus países de origen debido a las carencias de infraestructura (Cabrera, 2007).

Desde otra perspectiva, Pellegrino (2003) menciona que el proceso migratorio es un “contagio social” referido fundamentalmente al deseo de poseer lo que el vecino ha adquirido, lo que provoca una suerte de efecto dominó entre quienes quieren migrar, motivado también por las redes sociales en los países a donde se viaja. Estas redes de apoyo de las que habla Pellegrino si bien son ciertas y en muchas de las ocasiones se constituyen en motivos para migrar, no es el único factor que alienta y mantiene la migración de mexicanos a Estados Unidos; estos factores son parte de la diversidad, es decir, están sujetos a las historias individuales y en ocasiones familiares.

Dentro de esa misma diversidad, el fenómeno migratorio tiene repercusiones psicosociales que transforman la vida de las naciones, familia e individuos, dichos desplazamientos han provocado diversos cambios en los espacios culturales de las comunidades (Cano, 2008). La migración involucra un cambio que no sólo pone en evidencia, sino también en riesgo la identidad; durante este proceso la pérdida de objetos es evidente, involucrando incluso los más significativos y valorados: personas, cosas, lugares, idioma, cultura, costumbres, clima, a veces profesión y medio social económico, a todos los cuales están ligados recuerdos y afectos, quedando expuestos los vínculos a estos objetos (Grinberg y Grinberg, 1980).

El Consejo Nacional de Población menciona que la migración ha venido a producir cambios significativos, cambios con perspectivas sociales y culturales en las localidades de origen y en todo el estado, cambios que se expresan en los valores, la vestimenta, la alimentación, los gustos musicales; y en algunos casos el desarraigo y la pérdida de compromiso con sus paisanos. Y más aún el hecho de no tener familia en Estados Unidos o no ser migrante directo, no significa que escape de la dinámica migratoria, sino por el contrario con el hecho de interactuar

cotidianamente con gente que tiene una relación directa con la migración, se hace posible la participación de este fenómeno (CONAPO, 2010).

Al mismo tiempo Cano (2008) agrega que uno de los fenómenos de cambio más notables en las familias, se da con la entrada de la migración a la vida de los esposos, padres, hermanos y parientes pues da paso a la adquisición de nuevas formas y reglas al interior de la familia, de manera que la dinámica familiar sufre una transformación total.

Una de las primeras implicaciones de la migración, en algunos casos, es la desintegración familiar, el abandono de los hijos, del cónyuge y el consecuente deterioro emocional y físico del que migra, tanto como del que se queda en su comunidad de origen (Gómez, 2003).

Por lo tanto los niños se desenvuelven en un entorno sociocultural en el que la migración es un fenómeno presente que permea gran parte de la manera de comportarse y de dar significado a la cotidianidad. Este fenómeno se vuelve habitual en sus vidas y en las acciones familiares. Así pues, es posible considerar la migración como un fenómeno en donde se realizan las interacciones infantiles, y en donde están en juego no solamente acciones de los adultos sobre los niños, sino también valoraciones y expectativas futuras de los niños; constituyendo de esta forma un verdadero nicho de desarrollo, un hábitat en el que los infantes se desenvuelven (Sañudo, 2007).

Por el otro lado, como consecuencia de la migración está la diversidad cultural, que junto con otras diferencias, se despliegan de manera clara en el proceso educativo. Aquí no hay confrontación. El ser humano tiene derecho a ser diferente y a ser educado respetando y produciendo en esa diversidad (Sañudo, 2007).

Como indica Vargas (2006) la migración constituye una práctica social tan valiosa para muchas comunidades, que sería innegable pensar en la enseñanza que brinda a los sujetos inmersos en ella, por ende los niños y las niñas están

introducidos en los procesos sociales migrantes, y este hecho les permite perpetuar en su vida cotidiana, las prácticas sociales que su comunidad practica y valora.

Hasta el momento hemos intentado ahondar sobre la migración como un fenómeno social; denominarlo social, implica entenderlo desde una lógica flexible y cambiante, sabemos que la migración no es estática y que está en constante evolución. Actualmente surgen diferentes intereses por mirar otros escenarios de migración, pero no con esto nuevos; un tema que actualmente ha cobrado importancia dentro fenómeno migratorio, es la migración de retorno.

1.5 La migración de retorno

De 1848 a la fecha, los cambios económicos y socioculturales en ambos lados de la frontera hacen de la migración de México a Estados Unidos un fenómeno de características muy particulares, donde impera un proceso social de grandes dimensiones, que data de cerca de 160 años y que se ha caracterizado por las diferencias y desigualdades entre las dos naciones. Durante ese tiempo, el perfil de la migración mexicana se ha convertido en un fenómeno muy complejo y un aspecto importante para estudiarlo es, precisamente, la migración de retorno.

El retorno es una fase complementaria de la migración, desde sus orígenes. Hoy en día, su estudio ha cobrado mayor importancia, puesto que el número de retornados cada vez es mayor. A pesar de ser un fenómeno histórico de ida y vuelta, los especialistas le han dado poca prioridad a las consecuencias de éste, y en concreto a las causas y efectos de los retornados tanto a nivel global, como regional y local, aun cuando el retorno tiene fuertes implicaciones en todos los ámbitos de la sociedad donde ellos están inmersos.

Cobo (2008) menciona que cualquier individuo que regresa a su lugar de origen, independientemente del tiempo de duración de la experiencia migratoria y del ciclo de vida en el cual ocurra, debe verse como un migrante de retorno. Desde esta perspectiva el marco interpretativo incluye a todos los que regresan o regresaron a México definitiva o temporalmente después de haber tenido una experiencia migratoria internacional en Estados Unidos.

1.6 Antecedentes del retorno

Las primeras apariciones de trabajos sobre el tema de retorno se dan en la década de los sesenta, principalmente en el continente europeo. Sjaastades unos de los pioneros que inaugura la investigación en esta área, es quien revela una lógica para los movimientos primarios, así como para los movimientos repetidos, los cuales pueden ser movimientos hacia delante o de retorno a los lugares de origen. Este investigador sugiere que la gente invierte en un movimiento inicial si espera altos salarios en el lugar de destino, de modo tal que sobrepasen el costo del movimiento. Las decisiones para migrar requieren información acerca de los nuevos lugares, qué se obtiene tras invertir tiempo o costos monetarios. Para subsecuentes momentos, los individuos cuyo movimiento fue exitoso han aprendido cómo obtener información relevante y fiable acerca de nuevos lugares, y esto facilita los movimientos repetidos (Anguiano, 2000; Fernández, 2011).

Por su parte Appleyard en 1962 investigó el retorno de británicos desde Australia. Sidney Goldstein, en 1964, llevó a cabo una investigación de migración repetida y su respectivo retorno en Dinamarca. Richmond 1968 estudió a los migrantes que retornaron a Gran Bretaña desde Canadá y distingue tres tipos de retorno migrante: *a)* cuasi-migrantes, quienes originalmente planearon retornar a Gran Bretaña; *b)* repatriados permanentes, quienes originalmente intentaron establecerse en Canadá, pero que esperaban regresar a Gran Bretaña; *c)* migrantes transitorios, quienes exhiben una alta propensión a moverse de regreso

y más allá entre dos o más países sin llegar a enraizarse permanentemente en ninguno (Fernández, 2011).

Específicamente en México, se comienzan a trabajar los primeros indicios de investigaciones dirigidas al retorno en la década de 1990. Fernández, Ramírez y Vega (2010) mencionan que una de las primeras investigaciones en las que se incluyó el tema del retorno en México, fue la de David Lindstrom en 1996, en su artículo “Economic Opportunity in Mexico and Return Migration from the United States”, en el que argumenta la idea de que los migrantes de áreas en México económicamente dinámicas con favorables oportunidades de empleo y pequeño capital de inversión, tienen mayor motivación por quedarse en Estados Unidos durante más tiempo y aguantan más los costos psicológicos de la separación de familiares y amigos, que los migrantes de áreas económicamente estancadas en México, donde los usos productivos de los ahorros están severamente limitados.

Al analizar la migración México-Estados Unidos, existen por lo menos cinco consideraciones fundamentales a la hora de decidir el retorno: a) el *capital humano*, conformado por las habilidades, conocimientos y capacidades adquiridas en el extranjero; b) el *capital social*, o redes sociales en ambas partes, por lo que consideran los autores que entre más familiares se establezcan en Estados Unidos, las posibilidades de retorno y contacto con la comunidad de origen disminuyen con el tiempo; c) *capital físico o material*, o el número de propiedades, terrenos, parcelas agrícolas con las que cuenta en su comunidad de origen; d) *las condiciones económicas de la comunidad de origen*, donde la diversificación económica y las posibilidades de inversión juegan un papel importante en la duración de la estancia en el extranjero; e) *las condiciones macroeconómicas en ambos países*, en donde la inflación, crisis y devaluación influyen a la hora de retornar e invertir. Esto nos permite comprender cómo este proceso migratorio está sellado por una tensión constante entre quedarse en Estados Unidos o retornar a México (Anguiano, 2000; Fernández, 2011; Durand y Massey, 2003).

Para 1998 Víctor Espinosa en su obra “El dilema del retorno. Migración, género y pertenencia en un contexto transnacional”, analiza la compleja decisión de retornar a permanecer en la sociedad estadounidense, donde al mismo tiempo argumenta que los nuevos roles sociales, culturales, económicos y de género que se adoptan en la sociedad de recepción modifican y causan sensaciones contradictorias en relación con la permanencia. Desde esta idea vemos pues que el retorno se complejiza debido a las perspectivas y proyectos diversos de los miembros familiares (Fernández, Ramírez, y Vega, 2010).

Desde la perspectiva económica, se encuentran investigaciones más recientes como es la de Papail (2005), quien estudia la inversión económica de los migrantes retornados en el centro-occidente de México. En su investigación considera la importancia de las remesas para maximizar la inversión productiva, y así permitir a los ex trabajadores migrantes, aspirar a un negocio propio, al retornar a México.

Por su parte Durand y Arias (2005), realizaron una investigación que llamaron “Ensayo teórico sobre la migración de retorno: el principio del rendimiento decreciente”, en la cual habla de la incapacidad de la teoría existente para entender suficientemente el tema del retorno, critican pues la falta de interés por generar investigaciones que no sólo intenten dar explicaciones a la migración internacional, a su permanencia y recurrencia, sino por el contrario generen investigaciones donde se intervenga con el objetivo de mejorar esos contextos y situaciones. De este modo, los autores afirman que la categoría del rendimiento decreciente que proponen puede ser utilizada para explicar el caso de la migración de retorno, entendiendo esta categoría como los costos y beneficios que ocasiona la migración.

En cuestión al retorno, entienden al migrante como aquel que ha tomado conciencia y ha llegado a un límite que se genera a partir de una situación que implica una toma de decisiones, donde se tienen que evaluar nuevamente costos y

beneficios económicos, sociales, culturales y familiares, del quedarse o regresar. Sin embargo, en el acto del retorno, el migrante cuenta con un nuevo capital humano y social que puede utilizar tanto para quedarse como para regresar.

En nuevas fechas se ha argumentado que no siempre el retornado cuenta con ese capital humano y social. A causa pues de ese cambio que ha venido teniendo la migración, es posible observar algunos casos donde el migrante toma la decisión de regresar como única opción, puesto que el país vecino no ha podido generar recursos que ayuden a solventar su estancia, mucho menos la de su familia que se ha quedado en sus lugar de origen -si ese fuera el caso-, o por lo contrario no cuenta con la economía suficiente para mantener a toda su familia instalada ya en los Estados Unidos. Aun así como fuese la situación, las nuevas investigaciones dan pauta e indicios para repensar el tema del retorno desde otra perspectiva.

Por su parte, Wong, Pollani y Soldo (2007) realizaron un trabajo donde investigaron la situación de los migrantes retornados, en relación a su bienestar, la investigación fue realizada específicamente con retornados mayores de 50 años, donde la hipótesis central fue que en promedio, entre individuos de 50 años y más residiendo en México, aquellos con experiencia migratoria en Estados Unidos exhiben más altos niveles de riqueza que permiten una mayor calidad vida, así como una gama más amplia de experiencias que le permiten afrontar de una manera más positiva el proceso de su vejez, a comparación con aquellos que nunca migraron.

Como se puede observar, en la literatura existen pocas investigaciones dirigidas al tema del retorno; además, en su mayoría, las investigaciones han centrado su atención en el impacto económico con relación al retorno. No obstante las implicaciones en el ámbito educativo son temas poco estudiados, probablemente porque no se les ha dado la misma prioridad que a las repercusiones económicas.

1.7 El retorno: historia y presente

La revisión del proceso histórico del retorno de migrantes mexicanos a su país de origen, permite contextualizar la situación actual en la que se encuentra nuestro país, ya que se podrán apreciar cuales han sido los elementos más constantes en los distintos periodos de la historia.

Haciendo una revisión histórica, en la década de 1929 tuvo lugar uno de los mayores actos del retorno, surgido como consecuencia de la Gran Depresión que se vivía en ese momento. Investigaciones como la de Guerin-González (1985), hablan de más de un millón de mexicanos retornados de Estados Unidos a México durante dicho periodo.

Aunado a ello, hubo también muchos otros que eran migrantes legales, o nacidos en Estados Unidos hijos de padres migrantes y que decidieron retornar a México. Además, por supuesto todos aquellos que fueron deportados por autoridades estadounidense, más de la mitad de los cuales eran menores de 12 años. La mayoría de los repatriados se dirigieron a estados como Durango, Jalisco, *Michoacán* y *Zacatecas*. Sin embargo, y pese a que hubo diversas razones para regresar a México, el 80% de estos lo hacían por falta de empleo (Alanís, 2001).

Hablando del número de retornados, se sabe que aproximadamente 79,000 mexicanos retornaron en el año de 1929, mientras que en 1930 se hablaría de 70,000 retornados. Esta disminución, aunque representa sólo el 11.4%, dio pie a pensar el retorno como un acto en retroceso. En relación a 1931, el número de retornados estaría rebasando lo esperado con aproximadamente 124,999 mexicanos retornados. De éstos, cabe mencionar que 75,849 eran varones y 49,142, mujeres. En conclusión se habla de un promedio de 365, 158 migrantes cuyos hijos salieron de Estados Unidos a México entre 1929 y 1931. Para 1933 y 1937 disminuyó notablemente a un promedio de 92, 521 retornados. Así pues,

cerca de medio millón de mexicanos y México-americanos fueron retornados o repatriados durante la Gran Depresión (Alanís, 2001).

Es importante mencionar que los migrantes mexicanos han tenido siempre como horizonte el retorno a su comunidad de origen, a diferencia de otros migrantes de nacionalidades distintas. Esta diferencia mencionada por Durán y Arias (2005) tiene que ver, en parte, con la vecindad geográfica, la gran expansión de la red ferroviaria estadounidense y su conexión con México en 1884 que lo volvió cercano y accesible. Hasta ese momento la migración de mexicanos se entendía como un programa de trabajadores huéspedes, basado en la circulación de braceros. Después de 1964 con el cambio de política de inmigración en Estados Unidos la migración se convertiría en la circulación de migrantes indocumentados. Hasta 1985 este flujo permaneció predominantemente en forma circular, y estuvo compuesto principalmente por jóvenes que se trasladaban de ida y vuelta atraídos por el trabajo de temporada en Estados Unidos.

Cabe mencionar que las instancias gubernamentales mexicanas han tenido y tienen políticas y acciones demasiado limitadas para atender las necesidades de los migrantes internacionales -tanto de los que se van como de los que regresan-, y en muchas situaciones la postura de las autoridades es la indiferencia.

El antecedente más remoto de respuesta del gobierno ante una problemática que implicaba el retorno de mexicanos se dio en 1847, cuando México fue despojado de gran parte de su territorio por Estados Unidos. En esa ocasión, para aminorar las consecuencias del Tratado de Guadalupe Hidalgo, el gobierno mexicano emitió un decreto en el que establecía que todos los mexicanos que habían quedado atrapados entre los territorios cedidos a Estados Unidos, serían trasladados a México por cuenta del erario nacional y que recibirían dotaciones de tierra en caso de que quisieran residir en este país. Sin embargo, la realidad era que estas tierras no eran aptas para la producción.

Desde la primera ocasión, las respuestas y propuestas hacia la migración de retorno no han cambiado mucho; sigue dominando el discurso, la promesa y el engaño. Ya decía Espinoza (1998) que el gobierno gastaba más en sus discursos sobre programas de inversión en las poblaciones de origen, dotación de apoyos, de empleos, de créditos o de tierras, que en los hechos, pues en la realidad, lo más que se ha logrado es instruir a los embajadores para que organicen a los migrantes en su retorno a México o en su permanencia en Estados Unidos, o bien, regalar algunos boletos de pasaje a los lugares de origen de los migrantes. No obstante, ya pasada la preocupación y viendo que no se presentan retornos masivos, el gobierno no vuelve a hablar del tema.

Ahora bien, hacia finales del siglo XX, los datos del Consejo Nacional de Población arrojan que entre 1987 y 1992 hubo un total de 1 865 312 migrantes mexicanos a Estados Unidos, de los cuales 990 179 no retornaron, 875 133 fueron migrantes circulares, y 180 124 retornaron (CONAPO, 2012).

Cabe mencionar que *Michoacán*, con 37 210 migrantes (20.7%) fue el estado de la República Mexicana que más retornados reportó; seguido de Jalisco con el 18.2%, y Guanajuato con el 7.8%. En el periodo 1992-1997 la cifra total de migrantes mexicanos al vecino país fue de 1 952 459; de estos, 1 309 428 se quedaron en Estados Unidos, 643 031 fueron migrantes circulares y 288 663 retornaron. Jalisco con el 20% desplazó a Michoacán al segundo lugar que aportó el 10.2% del total nacional de migrantes retornados. Finalmente, siguiendo con los datos oficiales, en el periodo 1997-2002 casi dos millones y medio de mexicanos buscaron fortuna en Estados Unidos, quedándose allá 1 523 mil, 951 mil estuvieron en la categoría de migrantes circulares, y 334 241 retornaron a México. De nueva cuenta Jalisco estuvo a la cabeza en el porcentaje nacional de retornados con el 20.7%, seguido de Guanajuato con el 12.2% y el tercero Michoacán con el 10.4% (Fernández, Ramírez, y Vega, 2010). Como podemos apreciar la entidad michoacana desde

esos años hasta la fecha, ha figurado entre los tres principales estados de México con migrantes de retorno.

En relación a datos porcentuales, se desconoce el índice de personas retornadas en los últimos años. Sin embargo, se sabe que los índices de retornados van en aumento. Por su parte el Instituto Nacional de Migración intenta dar un acercamiento con cifras de las personas repatriadas, cifras que cabe aclarar no equivalen al porcentaje total de la población retornada, puesto que el dato de repatriados no incluye a quienes regresan por propia voluntad, cuyas estadísticas no existen. Los porcentajes de repatriación son en promedio, de 439, 898 personas repatriadas de enero a noviembre del 2010, de los cuales 19, 296 son menores de edad lo que equivaldría 1754 niños repatriados al mes en el país (INM, 2010).

Dado lo anterior, al menos se sabe desde una lógica social, que la cercanía geográfica y las condiciones poco propicias en las que se realiza la migración internacional, han estimulado que el retorno sea una constante en el flujo migratorio mexicano (Durand y Massey, 2003).

Ahora bien, en México el tema del retorno ha sido estudiado mayoritariamente desde dos principales ángulos; por un lado, desde la óptica economicista utilitaria de aprovechar las nuevas habilidades que presuntamente adquieren los migrantes en Estados Unidos. Es decir, se considera que los migrantes traen a su regreso nuevas habilidades sociales y productivas que pueden ser útiles al desarrollo del país; pero por otro, existe una corriente de opinión temerosa de que un retorno masivo afecte la frágil estructura laboral mexicana (Montoya, Salas, y Soberón, 2011). Hasta el momento estos ángulos pueden ser observados a partir de los antecedentes antes expuestos.

En relación a los motivos para retornar, menciona Leiva (2008) que en su mayoría las personas retornadas, deciden regresar por factores parecidos, como la crisis financiera actual, las redadas masivas en aquel país, la aparición de políticas antimigrantes, la falta de empleo y las reducciones en la recepción de remesas internacionales en los lugares de origen de los migrantes. Todo lo anterior obliga en cierta medida a tomar la decisión de regresar, siendo esta la opción más segura para la familia entera. Como vemos el retorno de mexicanos es multicausal; sin embargo, se sabe que los retornos se observan principalmente en el mes de diciembre y en menor medida entre septiembre, octubre y noviembre. Las fechas festivas siguen actuando en favor del retorno, pero también porque son meses difíciles para conseguir trabajo en aquel país.

Según Nieto (2011) las motivaciones de retorno se podrían dividir en cinco principales grupos: factores económicos, factores sociales, factores familiares y ciclo de vida, condiciones del contexto económico en origen y destino, así como capital cultural y capital social de los migrantes:

- Factores económicos: en este grupo se encuentran los migrantes que retornaron fundamentalmente porque consideraron que su objetivo económico fue alcanzado. En este caso el objetivo de la migración es puramente acumular una determinada cantidad de dinero, donde el retorno es parte integrante del proyecto migratorio.
- Factores sociales: Los factores sociales suelen ser importantes en la decisión de retornar, estos se dividen en tres grandes grupos; hostilidad racial o dificultad de integración, nostalgia del hogar y deseo de mayor estatus social.
- Ciclo de vida y factores familiares: el ciclo de vida y los factores familiares en relación a la motivación del retorno, se encuentran fuertemente ligados, factores como el matrimonio, la familia y las obligaciones hacia los padres de edad avanzada puede empujar a los migrantes a retornar al lugar de

origen. En relación al ciclo de vida, se encuentran los migrantes retornados que han pasado los 50 años de edad.

- Condiciones económicas del contexto: las condiciones económicas de los países de origen y de destino pueden influir en la decisión de retorno. Se podría entender como retornar justo durante los años de crecimiento económico, o por el contrario, se retorna empujados por la recesión política y la crisis económica.
- Capital cultural y capital social al centro de las razones del retorno: contar con capital cultural y social permite construir un proyecto de vida en el país de origen. Este proyecto de vida es lo suficientemente atractivo y realizable que garantiza que los migrantes no modifiquen su proyecto migratorio inicial una vez iniciada la migración. Inversamente, los migrantes que tienen un limitado capital cultural y social en el país de origen -acumulado previo al proceso migratorio-carecen de motivaciones fuertes para retornar. Este grupo de migrantes buscará permanecer en el país de acogida porque consideran que sus posibilidades de éxito en el país de origen son bastante reducidas.

Agrega Mendoza (2013) que existen tres principales tipos de retorno: retorno voluntario, retorno voluntario compulsivo -que alude a la terminación de un contrato temporal de trabajo- y retorno involuntario como es el caso de las repatriaciones por deportación. Cabe señalar que dentro de esta investigación hacemos referencia a dos tipos de retorno el primero a un retorno común, permanente único, que sería como un retorno voluntario y el otro es más complejo, desde una perspectiva continua, asociado más a la idea de vivir migrando como una forma de vida, donde siempre está presente el retorno; así el retorno se convierte en circular, que se relaciona con el retorno compulsivo, puesto que se hace presente en momento de terminación del contrato laboral.

La migración de retorno como fenómeno social está ligada a recrear nuevos horizontes de análisis, trastocando escenarios antes inexplorados; uno de los cuales es la atención educativa al migrante de retorno. Como anteriormente se mencionó, el retorno de miles de mexicanos y de sus niños y niñas en edad escolar, ha tomado por sorpresa en general al sistema de educación en México, y en particular a los profesores. En ese escenario, surge la necesidad de analizar por un lado y la educación en México y por otro lado las propuestas educativas para la atención de niños retornados.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO FUNDAMENTO DE LA ATENCIÓN MIGRANTE DE RETORNO

No hay persona más vulnerable que un niño o una niña en desventaja con respecto a los demás, que la diferencia no es igual que la igualdad y que esa confusión origina la segregación más cruel: la indiferencia, y que la migración enfrenta a los niños y las niñas a retos que pueden convertirse en una ventaja para su desarrollo (Sañudo, 2007).

2.1 La cultura como fundamento para la educación

La educación se contempla como el desarrollo de las posibilidades de la persona humana y como la necesidad de nutrir de conocimientos al sujeto. Es un fenómeno histórico social que puede entenderse como procesos de socialización y aculturación. Así mismo la educación produce significados que permiten al educando comprender de mejor manera su contexto, incluyendo dimensiones individuales y sociales a la par, permitiéndole al sujeto ampliar su nivel de comprensión y de explicación sobre sus diferentes prácticas y acciones educativas (Arredondo, 1989).

La educación básica, agrega Onoda (2007), es fundamental, ya que representa el aprendizaje de los elementos necesarios para poder desenvolverse en la sociedad y dentro de la cultura. Es concebida como un proceso de integración del individuo que comprende actualmente diez años de escolaridad, distribuidos en tres niveles obligatorios: uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. Así pues, la educación básica, es una etapa de formación para las personas, en la que se

deberán desarrollar las habilidades del pensamiento y las competencias básicas, para favorecer al pensamiento sistemático y continuo, así como las actitudes que normaran la vida (Marín, 2004).

En México se exige que los niños reciban educación básica como mínimo, además de ser una obligación, también es un derecho. Ya en 1867, Benito Juárez promulgaba la Ley Orgánica de Instrucción Pública, que establecía a la educación como obligatoria, gratuita y laica. Este hecho fue sumamente importante, a tal grado, que dieron fundamento a las principales características de la educación en México y fueron la base para la elaboración del Artículo Tercero Constitucional, que en esencia dice que todos los mexicanos tienen derecho a la educación.

Bajo esa lógica, se crea la Secretaría de Educación Pública en 1921, durante el gobierno de Álvaro Obregón, con el objetivo de fomentar, organizar, promover y orientar la educación en México. Actualmente su misión es la de velar y garantizar los derechos a la educación, derechos que comprenden a todos los niños, niñas y jóvenes; asegurando la igualdad de oportunidades para acceder, permanecer y obtener los resultados de una educación de calidad, donde adquieran los conocimientos y desarrollen las competencias necesarias para su formación ciudadana (SEP, 2010).

En la misma línea, y hablando específicamente de una educación básica para todos, la SEP argumenta que se debe brindar una educación de calidad, incluyente, plurilingüe y pluricultural, basada en competencias que respondan a las exigencias de nuestro tiempo; se compromete también a mejorar el funcionamiento del sistema educativo, reformando la educación básica a fin de asegurar la eficacia en el diseño e implementación de las políticas, para garantizar que las políticas se centren en el alumno, el docente y la escuela (SEP, 2010).

Por su parte organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), conciben la educación como un elemento de cohesión y un factor importante para la integración social, si se toma en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y se evita, a su vez, que funcione como un medio para la exclusión social. Esta propuesta replantea un gran debate sobre la educación en México, a pesar de que éste sea un tema muy controvertido en los últimos años, y pese que en los planos teóricos se dice que la educación en México es para todos. Se sabe que en la práctica, los sistemas educativos funcionan como mecanismos de exclusión social, y no se han convertido en factores de integración en la diversidad de las culturas (Sañudo, 2007; Onoda, 2007).

Por tal motivo, hablar de educación nos remite directamente al tema de cultura, puesto que pensar la cultura como fundamento de la educación nos permite comprender el sentido de la diversidad; entender y respetar la diversidad nace de la convicción de que cada quien tiene derecho a ser especial, y en la misma lógica, cada comunidad cultural tiene derecho a ser respetada en sus especificidades. Respecto a la diversidad es un producto de movimientos sociales y educativos que reclaman el derecho a la diferencia. El papel de la educación en este marco cultural de respeto a la diversidad es relevante, puesto que es una de las posibilidades de lograr la igualdad en el sentido de la justicia social e igualar las oportunidades de acceso al conocimiento y a la formación de cada quien desde su situación particular (Sañudo, 2007).

Pensando a la educación como un proceso cultural, se hace implícito un intercambio de significados que transmiten, transforman y facilitan el uso del conocimiento. Esta concepción cultural de la educación agrega Sañudo (2007) que es inclusiva, es decir comprende y espera que cada sujeto, institución o comunidad sea singular, sea el centro del proceso y comparta significados con la comunidad.

De eso modo, la educación que es fundamentada desde la cultura, percibe obsoletos los principios educativos dominantes hasta hace algunos años que contenían una concepción negativa de las diferencias. Actualmente existe la conciencia de que el otro siempre es distinto y que eso implica riqueza en la experiencia. La educación tanto en teoría como en la práctica, debería promover el derecho que tiene un estudiante de ser tratado con respeto a su diversidad igualando sus oportunidades de tener acceso al conocimiento.

Menciona Sañudo (2007) que este derecho al reconocimiento de la identidad cultural, y por ende a la diversidad, es un factor inherente a la naturaleza de la cultura, repercute en las normas, ideas y prácticas establecidas en las instituciones y en las comunidades, de ese modo un migrante de retorno tiene una serie de particularidades que lo hace singular y diferente, pero al mismo tiempo, comparte con la cultura institucional y con su cultura familiar una serie de significados y acciones que lo identifican con la cultura mexicana y a su vez con la cultura estadounidense.

Desde otro marco, Cano (2008) menciona que la falta de entendimiento de la diversidad produce dificultades en el aprendizaje, la comunicación, y el lenguaje. El éxito de los estudiantes, sobre todo en el caso de minorías, implica una relación entre los procesos cognitivos y la cultura. Dentro de esta tendencia se concibe a los procesos de comunicación y de aprendizaje como saturados de significados culturales, por lo que diferentes ambientes ofrecen distintos tipos de habilidades cognitivas y estilos conceptuales.

La escuela, como una organización que es parte de un todo más amplio, tiene una cultura de referencia; la cultura del sector dominante de la comunidad de la cual es parte. Esta se constituye en cultura de referencia y proporciona las normas para decidir qué es la realidad, qué se puede ser, qué hacer y cuáles son los procedimientos para tratar a las personas o las cosas. Las dificultades surgen cuando la cultura de referencia es diferente a la cultura de las y los

estudiantes(Sañudo, 2007). En este caso, no sólo son inapropiados la organización y el currículum de la escuela, sino que es probable incluso que los profesores, como seres culturales que han emergido de la cultura hegemónica estén incapacitados para comunicarse con ellos, y más aún para responder con flexibilidad a sus necesidades (Cano, 2008).

Menciona Sañudo (2007) que en cualquier institución educativa la cultura no sólo se observa a través de los contenidos, sino que, se distinguen un cruce de culturas que provocan tensiones, conflictos, restricciones, intercambios y contrastes en la construcción de significados, y por ende las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio institucional como es la escuela, le dan sentido a las interacciones, desarrollándose en ellas la construcción de significados de cada sujeto, sea estudiante, académico o gestor.

Bajo este marco es muy pertinente la definición de cultura propuesta por Sañudo (2007), quien menciona que la cultura es el conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres, hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en sociedad; es decir, todos aquellos espacios y productos que le brindan una identidad propia y colectiva; un modo de ser, que difiere a otro. En este caso los migrantes de retorno que se incorporan a las escuelas mexicanas, cuentan con un marco de referencia cultural que se ha generado a partir de la relación que se ha tenido con ambos sistemas culturales, de ese modo la migración en sí misma ha llegado a crear una cultura, que propone una manera de vivir y concebir la vida, una cultura de búsqueda, de movimiento, de aspiración, de creencia de mejora. Dice Geertz(1986) que la cultura no es una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones, y es de esas significaciones particulares que los migrantes han construido un modo de vida y de sobrevivencia.

Ahora bien, como sabemos que la educación es un derecho humano universal, todos los niños, más allá de su estatus legal, deben tener acceso a una educación

de calidad. Bajo este escenario, y poniendo de relieve los principios legislativos de la educación en México que sostiene la “educación para todos”, cabría analizar en qué medida los modelos educativos que se han implementado en México promueven la inclusión de todos los niños independientemente de sus características específicas. La inclusión desde nuestra perspectiva no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas a la escuela, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

2.2 Modelos educativos: la educación intercultural como modelo de atención a la población migrante.

Un modelo educativo es un patrón conceptual a través del cual se esquematizan las partes y los elementos de un programa de estudios. Estos modelos varían de acuerdo al periodo histórico, ya que su vigencia y utilidad depende del contexto social. En un modelo se fijan las pautas, los fines, los sujetos y los medios que participan en el proceso educativo; como también se describe el proceso a seguir para alcanzar las metas propuestas (Morales, 2013).

Rentería (2011) agrega que un modelo educativo lo integran distintos elementos que al fusionarse consiguen efectos que deben ir de acuerdo con la finalidad y la idea originaria que lo fundamenta. Desde el punto de vista formal los componentes de un modelo educativo son los siguientes:

- Componente Filosófico
- Componente Teórico
- Componente Político

El componente filosófico nos habla sobre la generalidad del proceso educativo; el componente filosófico ha de expresar tanto los supuestos antropológicos que se esconden tras un sistema, así como las causas y condiciones últimas que los

hacen posible. El componente teórico es la guía por la que se interpreta la realidad, orientando las decisiones y acciones, es decir, a lo que significa educar hoy en México, así como de la realidad histórico-social que tiene conciencia del pasado y configura la visión del futuro. Finalmente el componente político es una fusión de los otros dos componentes, ya que define las estrategias mediante las cuales la filosofía y la teoría intervienen en la realidad educativa. De este modelo educativo se basa en el ordenamiento o articulación de una filosofía, una teoría, una política.

En la misma lógica nos encontramos también con la fase operativa del modelo, que hace mención de dos puntos clave: 1) El proceso educativo, que se refiere a la operación del modelo en la escuela y la sociedad. En este apartado adquiere importancia la búsqueda de lo relevante y lo pertinente en la determinación de los contenidos educativos. 2) La evaluación que se realiza en dos vertientes: en la retroalimentación de los planes y programas, y en la estimación del impacto de dichos planes y programas en la sociedad. Es en esta etapa donde se verifica el éxito del modelo. A través de la evaluación se ratifica la vigencia de los contenidos educativos, tanto hacia dentro del sistema como hacia fuera (Rentería, 2011).

Ahora bien, en México han existido un gran número de modelos educativos. Morales (2013) nos habla de cuatro modelos diferentes, desde finales del siglo pasado y hasta nuestros días. Modelos que desde luego han tenido diferentes etapas, pero una misma esencia y una articulación tal, que los hace permanecer:

- 1) El modelo ilustrado; que corre desde el México independiente hasta el movimiento revolucionario.
- 2) El modelo revolucionario; que va desde el movimiento revolucionario hasta principios de los ochenta.
- 3) El modelo modernizador; de finales de los ochenta y en la perspectiva del 2000.

4) El modelo por competencias; aplicado desde el 2012

Modelo ilustrado: tenía una orientación filosófica basada en la liberal positivista, la educación como un medio de integración nacional. La teoría educativa se basaba en proyectos y teorías no consolidadas por pugnas políticas, pero se establecía que la educación debería ser libre, gratuita, uniforme, obligatoria, laica, integral y nacional. La política educativa abordaba una educación orientada a la clase media y urbana, se buscaba el aumento del número de escuelas –primarias-, así como mejorar la formación de los maestros.

Modelo revolucionario: mostraba una orientación filosófica dirigida hacia la educación basada en tendencias liberales, socialistas, comunistas y nacionalistas. La teoría educativa buscaba la unidad nacional fundada en la identidad mexicana, al mismo tiempo perseguía una educación adaptada al medio del alumno, donde se lograra la comprensión del indígena y grupos marginados, así como la formación de buenos ciudadanos y la exclusión de la religión. En este modelo se crea la Secretaría de Educación Pública y se institucionaliza la educación.

Modelo modernizador: buscaba una orientación filosófica sustentada en el artículo 3° Constitucional. La teoría educativa tenía como objetivo, realizar una modernización general de la educación, no sólo con cambios cuantitativos, sino cualitativos. Al mismo tiempo se seguía buscando una educación ajena a cualquier doctrina religiosa, democrática y nacional. La política educativa de igual manera se inclinaba por la modernización de todo el sector educativo, se buscaba eliminar desigualdades, ampliar y diversificar servicios, mejorar la calidad y la eficacia, e integración armónicamente la educación al desarrollo y la reestructuración organizativa del sector de acuerdo a las necesidades. La política educativa le apostaba a una escuela democrática y popular, donde se analizara principalmente el combate de la pobreza y la desigualdad; por sus métodos y contenidos se

reflejaba una educación nacionalista, que promovía el amor a la patria, a la cultura, democracia y solidaridad. De igual manera se establece que la educación tendría que ser gratuita y obligatoria -en nivel primaria-.

El modelo por competencias: el concepto de competencias, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás. La educación basada en competencias se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales.

En síntesis, consideramos que un verdadero modelo educativo requiere partir de la persona humana y organizarse en función y a favor de ella. La filosofía y la teoría de un modelo conceden rumbo y modo al proceso educativo, mientras que la política lo debe concretar en el tiempo y en el espacio. La práctica y las políticas deben estar enmarcadas en la concepción del modelo general que les da sustento filosófico, consistencia teórica y por consecuencia integridad, orientación y un modo propio correspondiente a nuestra cultura.

En México, las intensas migraciones de retorno en los últimos años pusieron a la orden del día la discusión sobre la interculturalidad, como postura conceptual y sus efectos en el tipo de gestión educativa ante la diversidad. La educación intercultural, reconoce la existencia de los distintos grupos de personas que son miembros actuantes de las diversas culturas, y que llegan a formar parte de la población de una sociedad que los abarca a todos y que requieren interactuar entre sí. Bajo este escenario, hablar de interculturalidad significa construir un

marco explicativo para interrogar, indagar e interpretar la realidad educativa actual referida a los niños y niñas migrantes.

Por nuestra parte, creemos en la necesidad emergente de la educación, de integrar y aplicar un modelo educativo intercultural, al cual le apostamos. Menciona Sañudo (2007) que los objetivos de la educación intercultural repercuten en la transformación de las concepciones de todas las personas que se involucran en el proceso, no sólo afecta la manera de comprender las acciones y los significados particulares; en específico, tiene que ver con un nuevo proyecto educativo, es decir, un modelo intercultural no supone un simple cambio de denominaciones sino de perspectiva personal, de hecho, implica una forma distinta de operar el currículo, de establecer las relaciones entre los agentes y modificar las estrategias de aprendizaje.

Un modelo intercultural parte del supuesto que afirma que la diferencia es una característica humana y que el origen experiencial de cada sujeto está en íntima relación con su comunidad, de manera que cuando comparte con otros sus creencias, valores, saberes, costumbres, comportamientos -significados y acciones-, entonces pertenece a una cultura específica; también considera que aún dentro de ella, cada individuo la comparte de manera subjetiva y diferencial, ya que cada uno responde de acuerdo a la versión que ha construido (Sañudo, 2007).

Según Tovar (2011) la educación intercultural debería aparecer junto con las reformas jurídicas y políticas, como una de las mediaciones básicas para lograr el respeto y reconocimiento de la diferencia cultural entre los diferentes grupos sociales. La interculturalidad en los procesos educativos evidencia la necesidad de fomentar un verdadero diálogo de saberes y, con ello, la adopción de maneras diferentes de pensar el hecho educativo.

De este modo, la opción intercultural considera a la escuela como un lugar de encuentro entre culturas y como un ámbito privilegiado para el aprendizaje de las exigencias de la comunicación intercultural; en donde se valoren las diferentes experiencias y conocimientos que cada estudiante desde su contexto. Tales diferencias no deben ser vistas como deficiencias, puesto que todas esas características son el punto de partida para que cada uno aprenda recuperando sus saberes y reafirmando la identidad cultural a través de su contacto con otras culturas en un ambiente de respeto e igualdad (Tovar, 2011).

Así pues, hablar de un modelo intercultural posibilita y contribuye al conocimiento de la identidad propia y de la identidad de los demás; al mismo tiempo ayuda a rehacerlas y redefinirlas. Pensar desde la interculturalidad implica entender que no se existe sin los otros, que somos parte de una misma especie humana, que los diversos idiomas, tradiciones y costumbres son expresiones de una diversidad que nos enriquece, implica comprender que no existe la cultura sino las culturas. Una pedagogía de la interculturalidad dice Fonet-Betancourt (2004), implica un diálogo intercultural, no solo con base en el reconocimiento de la igualdad en las diferencias, sino en la construcción de una praxis compartida con intereses y responsabilidades comunes.

La oportunidad que ofrece el reflexionar acerca de una educación que incluya a niños y niñas migrantes y a sus familias con una cultura experiencial intercultural, implica romper los moldes desde los que se ha pensado educar, reconociendo por ejemplo, que no existe un sólo tipo de estudiante, con una manera de aprender y un tipo de conocimiento sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento.

Por otro lado, no es suficiente el cambio en las concepciones para transformar su práctica hacia el uso de estrategias que tomen en cuenta la diversidad en el aula, sino que es necesario que la gestión de la institución apoye, propicie y consolide este modelo. Agrega Sañudo (2007) que la gestión propicia el desarrollo

institucional que se encuentra siempre íntimamente ligado al desarrollo de los agentes que participan en el proyecto educativo y, viceversa, el crecimiento de las personas hacia un fin compartido provoca el crecimiento institucional. Si esto está acunado por una cultura crítica, académica y social, entonces se podrá presenciar una transformación educativa plena que tendrá resultados evidentes.

De este modo, las acciones de gestión posibilitan que en la institución educativa, la comunidad acepte la diversidad individual, respete la diferencia y por ende, la identidad e igualdad de las culturas que participan en la institución o el contexto social donde conviven y asuman la necesidad de la coexistencia a través del diálogo y la interrelación entre todos.

Por otro lado aunque en los planes y programas de estudio de la educación primaria y en los de la educación normal, se declara tener más interés y sensibilidad para tratar a la diversidad, debe reconocerse que el currículo formal de la educación básica no ha sido pensado o no está lo suficientemente logrado, para atender las necesidades educativas de la diversidad. Eso mismo ocurre con los planes de estudio de las Instituciones formadoras y actualizadoras de docentes. Para Sañudo (2007) los planes y programa de formación docente fallan sobre todo en la actualización de los profesores, ya que no se ha podido diseñar la estrategia lo suficientemente efectiva que favorezca el cambio conceptual para que el viejo normalismo diseñado sólo para percibir lo uniforme y lo homogéneo, se transforme y adquiera la capacidad para percibir la realidad social en su complejidad y pueda distinguir los matices culturales que hacen plural, heterogénea y diversa la realidad social.

Un ejemplo de este rezago educativo en México, en cuanto a la situación en la que se encuentra la cultura académica con respecto a la diversidad cultural y migración, nos lo pone en la mesa Sañudo (2007) cuando se dispuso a revisar 37 libros de textos gratuitos de educación primaria. Del total de libros analizados solo once de ellos tocan de manera directa la diversidad cultural o la migración. Esta cantidad representa el 30 por ciento de los textos, es relevante notar que menos

de la mitad de ellos mencionan la migración. Como se puede leer la información que se pone a disposición de los niños y niñas migrantes sobre ese fenómeno es muy escasa, al igual que la que se refiere a la diversidad cultural. Igualmente, los niños y las niñas no se sienten representados o incluidos en los dibujos, textos, ejercicios o actividades de los libros de texto.

En síntesis, creemos que México a nivel educativo, debe implementar prontamente un modelo de educación intercultural, donde se instituya tanto para las mayorías como para las minorías en la aceptación de la alteridad y en la urgencia de aprender a convivir con la diferencia; no sólo para los niños y las niñas migrantes sino para todos.

En efecto las políticas y programas educativos para la atención migrante que se han generado en nuestro país, resultan importantes, pues por medio de estos se promueven una educación intercultural. Por tal motivo el siguiente apartado revisa el marco normativo que permitirá contar con una visión política de la migración.

2.3 Políticas y programas educativos para la atención a la población migrante en México.

Desde lo más básico, como es la Constitución Política mexicana, podemos observar algunos puntos incluyentes que deberían favorecer a la población migrante, aunque aún no se lleva a la práctica. Se habla por ejemplo de que todo individuo gozará de las garantías que otorga la propia Constitución, quedando prohibida toda discriminación que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. Con esta disposición, los migrantes deben recibir en territorio nacional el mismo trato que reciben los propios mexicanos en lo que respecta al disfrute de los derechos humanos básicos.

En relación a la educación, la Constitución ahonda básicamente en el derecho a recibir educación, de este modo se asume una obligación de la federación, estados y municipios para impartir educación preescolar, primaria y secundaria; como se estipulada en los artículos 1°, 3° y 5°. Al mismo tiempo el artículo 31 agrega que todos los mexicanos gozan de los derechos que les otorgan la constitución, donde al mismo tiempo se tienen deberes que cumplir, uno de ellos es la obligación de los padres de familia de llevar a sus hijos a la escuela ya sean públicas o privadas, prioritariamente a cursar los niveles de educación obligatoria (Onoda, 2007).

Existe también la *Ley General de Educación*, donde se estipula en el artículo 32 que todas las autoridades educativas tomarán medidas para permitir el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Estas medidas están principalmente dirigidas a los grupos y regiones vulnerables que presentan rezago educativo, o que presentan condiciones económicas y sociales en desventaja (Marín, 2004).

Los artículos 13, 14, 61 y 63 hablan que la atención específica como orientación deberá darse para realizar trámites y garantizar la consecución de estudios. Así mismo, los artículos 33 y 36 refieren a la actividad que deben de realizar las autoridades, en pro de la búsqueda de equidad educativa (Marín, 2004).

El 20 de noviembre de 1989 fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas la *Convención de los Derechos de los Niños*, que es el primer tratado internacional especializado de carácter obligatorio que reconoce los derechos humanos de todos los niños, niñas y adolescentes del mundo. A lo largo de sus 54 artículos, establece un marco jurídico de protección integral a favor de las personas menores de 18 años de edad, que obliga a los Estados que la han

ratificado a respetar, proteger y garantizar el ejercicio de los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, independientemente de su lugar de nacimiento, sexo, religión, etnia, clase social y condición familiar.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), México ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño el 21 de septiembre de 1990, por lo que quedó obligado a adoptar todas las medidas administrativas, legislativas y de cualquier otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en ella. La Convención está compuesta de una serie de normas, básicas que establecen derechos y libertades mínimas que los gobiernos deben cumplir. Se basan en el respeto a la dignidad y el valor de cada individuo, independientemente de su raza, color, género, idioma, religión, opiniones, orígenes, riqueza, nacimiento o capacidad. Acompañan a estos derechos la obligación de los gobiernos y los individuos de no infringir los derechos paralelos de los demás (UNICEF, 2014).

Esto sitúa la discusión en el ámbito educativo ya que comprende la práctica en el aula como facilitadora de construcción de ambientes educativos que incorporen las diferencias culturales como un derecho educativo a la accesibilidad del conocimiento. Así, cuando algún niño o niña se encuentra en la exclusión y la invisibilidad, las condiciones para ello son limitadas, el sujeto vive excluido de una vida digna y en consecuencia, se le niegan las condiciones para el pleno ejercicio de todos los derechos que un ser humano tiene. Por lo tanto, la negación de los derechos culturales dentro de la institución educativa es claramente un factor de exclusión y de situación de indignidad de quienes se ven afectados por ello. De esta manera la agenda de incidencia en políticas educativas de los movimientos sociales debe hacer efectiva la educación como derecho y no sólo como servicio (Sañudo, 2007).

Sabemos que en teoría los niños y las niñas tienen derecho a ser indiscriminadamente acogidos, atendidos educativamente y aceptados y respetados incondicionalmente; contar con derechos disponer de estrategias de cooperación internacional propia en cada país que resuelvan su situación administrativa y apoyen sus procesos educativos para que se incluya en los sistemas educativos de los países involucrados; pero también sabemos como ya los anteriores autores lo han afirmado, que en el praxis estos derechos no se hacen notar.

Bajo esta perspectiva el Programa Nacional de Educación se plantea que el reto educativo consiste en transitar de la mera coexistencia entre culturas, a un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia, y se valoren las diferencias (SEP, 2003). Sin embargo, Besalú (2002) agrega que hoy la tolerancia ya no es suficiente: al otro no sólo debemos respetarlo, sino que con él debemos cohabitar y construir un destino común.

Hasta este momento hemos hablado de las políticas básicas en la educación; todos los niños y jóvenes tienen derecho y obligación a una educación, tienen derecho a una equidad educativa y a una igualdad al acceso y permanencia, así como también las instituciones están obligadas a dar orientación y agilizar procesos en trámites y contribuir al seguimiento de estudios. Bajo este escenario podríamos argumentar que la educación no es pues una condición sólo de un sector de la población, mejor dicho, la educación debe estar al alcance de todo el alumnado, y al mismo tiempo debe posibilitar un desarrollo adecuado y satisfactorio. Aclarado lo anterior pasemos al análisis de los programas sociales dirigidos a la población migrante y que de cierta manera han contribuido a beneficios de éstos.

Cabe destacar que Michoacán fue de los estados pioneros en el país en atender este fenómeno educativo. En la década de los ochenta se inició el primer esfuerzo

de coordinación binacional, con un programa migrante entre la localidad de Gómez Farías y la de Pájaro Valley, en California y estableció el uso de un documento que registraba los datos principales del alumno y sus avances en los conocimientos correspondientes a su grado escolar, a fin de que los profesores que le educaban en los dos países pudieran llevar un seguimiento eficaz. Así, se mantuvo y amplió poco a poco una estrecha coordinación con el sistema educativo de Estados Unidos, particularmente de California, estado que en el año escolar 1991-1992 atendió a más de 12 mil alumnos migrantes michoacanos durante parte del año escolar (Sañudo, 2007). Otros de los programas que se han aplicado se enlistan a continuación:

1) *Programa Oficina de Servicios Migratorios (Office of Migrant Services, OMS, por sus siglas en inglés):*

Este programa fue creado en 1965. Surge como un mecanismo del estado de California y el Departamento de Trabajo para minimizar el estado de vulnerabilidad con el que se encontraban un gran número de familias mexicanas que se desplazaban a áreas agrícolas de California para trabajos temporales. Hasta la fecha, se encarga a la fecha de gestionar viviendas dignas y seguras para alquilar por temporada a precios económicos, y servicios de ayuda durante la época de mayor actividad de siembra y cosecha, que generalmente se da entre comienzos de abril y fines de noviembre (Onoda, 2007).

Agrega Onoda (2007) que antes de 1965, las familias solían vivir en pequeñas habitaciones de motel, que muchas veces compartían con otras familias. Los que tenían menos recursos en ocasiones vivían en sus automóviles o se instalaban en chozas improvisadas a la orilla de riachuelos o plantíos, sin electricidad, baño ni ningún tipo de seguridad.

En actualidad, este programa sigue vigente y es sin duda una de las pocas ayudas por parte del gobierno estadounidense para familias migrantes; Menciona Onoda (2007) que las familias deben de cumplir una serie de requisitos para poder ser beneficiaron del programa, como por ejemplo, deben tener un estatus migratorio, deben comprobar sus ingresos mínimos o máximos, las familias deben comenzar a gestionar los espacios al menos tres meses antes de la fecha en que necesite vivienda. Así mismo, los Centros de Vivienda para Familias Migrantes están disponibles durante la época de mayor actividad de cultivo y cosecha, normalmente es el período entre abril y noviembre. Las familias pueden alquilar las viviendas por un período de seis meses. Sin embargo, dicho período puede extenderse según las necesidades de cada familia y de cada centro.

Este programa además de brindar espacios para vivir a bajos precios, ofrecía -y aún ofrece- programas educativos como guarderías para niños de 2 a 5 años, escuela de verano para niños y jóvenes de 6 a 15 años instrucciones individuales y actividades después de la escuela (Onoda, 2007).

2) Programa para las comunidades mexicanas en el extranjero (PCME):

En 1990 el gobierno de México puso en práctica este programa, la misión era mejorar y proporcionar nuevas relaciones con la población de origen mexicano que vivían fuera de México, a través de proyecto de interés y beneficio mutuos. Sus objetivos principales eran difundir e incrementa el conocimiento de historia, cultura, tradiciones y desarrollo actual de México, a fin de mantener y fortalecer las raíces con México. Al mismo tiempo, se pretendía procurar una mejor imagen de México en el exterior y de los México- americanos en México (Onoda, 2007).

El programa también incluía la capacitación para educadores bilingües, encuentros entre educadores mexicanos y estadounidenses, materiales

educativos culturales, concursos interescolares, apoyo en los programas de educación para los migrantes e intercambios académicos.

3) Proyecto para Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los migrantes (FOMEIM):

Los principales objetivos de FOMEIM son contribuir a mejorar la calidad de trabajadores agrícolas que se encontraban en situaciones de movilidad o migración interna, especificar los modelos de necesidades en lo relativo a la oferta de educación primaria, establecer homogeneidad de los parámetros de registro, acreditación y evaluación de los niños migrantes, impulsar una educación democrática a través de la educación. En general el FOMEIM trataba de mejorar y promover la educación intercultural para los niños, niñas y jóvenes migrantes (Onoda, 2007).

4) Memorandum de entendimiento sobre educación entre el gobierno de México y el gobierno de los EUA:

El gobierno mexicano tomó la iniciativa de establecer un convenio de cooperación entre México y los EUA, firmando dicho memorandum, donde se establecen tres aspectos fundamentales que han llevado a la práctica de manera experimental, y que tienen que ver más con un control de instituciones, que con un aspecto escolar práctico, dichos aspectos se refieren a la estrategia de intercambio, atención a estudiantes migrantes y la atención a comunidades mexicanas en el extranjero (Zúñiga, 2000). Dentro de las iniciativas tomadas con respecto a la educación migrante en el memorandum, se encuentra el PROBEM.

5) Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM):

El PROBEM surge a partir de una necesidad social, que intenta visibilizar la situación educativa de la población migrante entre México y Estados Unidos. De manera general busca asegurar la pertenencia, cobertura, calidad y eficacia de la educación básica primordialmente, dirigido a niños y jóvenes que cursan un ciclo escolar parcial entre ambos países.

Este programa internacional se estableció inicialmente en 1976 con la iniciativa de los estados de Michoacán en México, y de California en Estados Unidos. Se aprobó por medio de un convenio entre ambos estados en 1982; poco después en 1990 se firmó un Memorandum de Entendimiento sobre Educación entre el Department of Education (Departamento de Educación) de los EU y la Secretaría de Educación Pública de México, dando así mayor fortaleza al convenio inicial por los estados. Para ello en 1995 la Secretaría de Educación Pública en unión con la Secretaría de Relaciones Exteriores, impulsan con mayor peso el programa, a nivel nacional; lo que da como resultado la oficialización de un documento de transferencia del estudiante binacional entre ambos países; el cual consiste principalmente en simplificar los trámites administrativos de inscripción de los estudiantes en ambos países (Marín, 2004; Onoda, 2007).

Esto permite que los niños y jóvenes puedan darle continuidad a sus estudios cuando regresan a sus lugares de origen y también en los lugares receptores. El programa ofrece a los niños migrantes la posibilidad de ser inscritos fácilmente en alguna de las escuelas primarias y secundarias, en cualquier época del ciclo escolar, con el sólo requisito de poseer el documento de transferencia; el cual debe avalar el último grado cursado por el niño. Un aspecto que llama la atención de programa, es que aunque los niños no contaran con algún documento que respaldara su escolaridad, éstos tendrían que ser aceptados e inscritos en alguna escuela. El sistema de ubicación para estos niños los establece cada una de la

escuela. Por ejemplo, en el caso de la escuela primaria, la escuela determina el método de ubicación más conveniente (Tuirán, 2000).

De acuerdo con el reporte de la Secretaría de Educación Pública publicado el 9 de septiembre del 2003, en los cinco años anteriores a esa fecha, esta instancia había tramitado un total de 21 mil 571 documentos de transferencia, para que los niños y jóvenes migrantes que cursaban una parte del ciclo escolar en México y otra en Estados Unidos, pudiesen continuar sus estudios sin ningún problema. La cifra anterior se divide en 17 mil 613 estudiantes procedentes de EUA que se registraron en escuelas de educación básica en México, y los 3 mil 958 alumnos restantes que estaban matriculados en primaria y secundaria, migraron a los EUA con documentos de transferencia y validez oficial para la continuación de sus estudios (Onoda, 2007).

Los objetivos de PROBEM son los siguientes (Marín, 2004):

- 1) Contribuir a ofrecer a los niños migrantes en México y en Estados Unidos, una educación de calidad con equidad y pertenencia.
- 2) Realizar acciones que aseguren la continuidad escolar de los niños migrantes en ambos países.
- 3) Contribuir a mejorar los servicios educativos que se ofrecen a la población migrante en México y en Estados Unidos.
- 4) Contribuir al fortalecimiento del conocimiento de la historia, la cultura, los valores y las tradiciones nacionales en los alumnos de origen mexicano que radican en Estados Unidos, para fortalecer su identidad nacional.
- 5) Fortalecer las relaciones educativas entre México y Estados Unidos, a través del intercambio de experiencias académicas y culturales con los maestros de ambos países.

- 6) Diseñar mecanismos de investigación educativa para establecer estrategias metodológicas que apoyen a creación de nuevas concepciones pedagógicas de apoyo a la educación migrante.
- 7) Apoyar los procesos de desarrollo profesional, capacitación y actualización de docentes a través del conocimiento de diversas opciones educativas, para intervenir en la práctica docente; administrar y organizar los sistemas educativos mexicanos y estadounidenses.
- 8) Orientar y capacitar a los padres de familia migrantes para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos.
- 9) Evaluar en forma permanente e integral el programa, para garantizar su funcionamiento e impacto educativo.

En el mismo Programa Binacional aparece *el programa de intercambio de maestros México-Estados Unidos*, que fue creado con el objetivo de cooperación internacional, para reducir la demanda de maestros bilingües, que requieren las instituciones educativas que atienden a niños de origen mexicanos, residentes en Estados Unidos, que dominan el idioma.

Sus principales objetivos son:

- Contribuir al fortalecimiento del conocimiento de la historia, la cultura, los valores y las tradiciones nacionales en los alumnos de origen mexicano que viven en Estados Unidos.
- Proporcionar una experiencia formativa en los maestros mexicanos y estadounidenses que permita establecer programas de colaboración educativa que enriquezcan el rendimiento de los niños y niñas migrantes.

El programa de intercambio de maestros se lleva a cabo en dos etapas; en la primera los profesores mexicanos viajan a Estados Unidos, por periodos de tres a ocho meses, y colaboran como maestros asistentes en los salones de clases,

como asesores de alumnos y como titulares de grupo. En la segunda etapa, los maestros estadounidenses visitan, de una a dos semanas, la escuela de donde provienen sus alumnos mexicanos, con lo que se pretende que el profesor se acerque a la cultura y experiencia de sus alumnos, así como ampliar sus conocimientos sobre el sistema educativo mexicano (Marín, 2004).

Actualmente el programa Binacionales atendido por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Relaciones Exteriores; asimismo, participan los gobiernos y autoridades educativas de los treinta estados mexicanos y veinticuatro estadounidenses.

Otra de las acciones de gran importancia, según señala Sañudo (2007), es el apoyo que se da a los niños mexicanos migrantes con la donación de libros mexicanos a sus escuelas y maestros. La Secretaría de Relaciones Exteriores y la Secretaría de Educación Pública, a través de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, han establecido un programa anual de donación de libros de texto gratuitos a las escuelas y bibliotecas públicas estadounidenses que atienden a poblaciones de origen mexicano, a fin de que sean utilizados esos libros como materiales de apoyo tanto para la educación de los niños monolingües en español, como para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Sin bien es cierto que el surgimiento de los programas y políticas públicas ha sido un esfuerzo de México y en ocasiones de Estados Unidos para contribuir a mejorar los servicios dirigidos a los menores migrantes, los resultados observados muestran que no han sido suficientes las acciones destinadas hacia la atención de ese tipo de alumnos. Además, en muchos casos, el fenómeno es prácticamente desconocido por las autoridades educativas, los maestros mexicanos y la población en general; de este modo llevar estas políticas a la práctica sigue siendo lo más complicado.

Agrega Sañudo (2007) que para cubrir las expectativas que se generan al crear políticas y programas se requiere la realización de acciones educativas a partir de enfoques que reflejen la equidad, la pertinencia, la inclusión y una formación integral en educación básica para todas y todos los mexicanos.

Por su parte, el gobierno estadounidense también ha generados políticas y programas educativas para la integración de estas minorías. Respecto a ello podemos decir que el gobierno estadounidense provee de educación a los niños mediante los denominados programas de educación migrante, programas existentes desde 1966, luego de una enmienda al título primero de la Ley de Educación Elemental y Secundaria. Se trata en su gran mayoría de programas educativos bilingües español-inglés, ya que la matrícula se integra principalmente por hispano-hablantes, sobre todo por mexicanos, y algunos de ellos no autorizados.

Los programas son administrados en cada entidad estadounidense con planes y currículos de estudios que cada estado aprueba de una manera autónoma, aunque una parte de los fondos que se utilizan son proporcionados por la Oficina Federal de Educación Migrante. Los programas de educación migrante existentes en la Unión Americana están integrados a un Sistema Nacional de Coordinación que contiene un registro computarizado de todos los estudiantes migrantes, lo cual favorece que la información escolar de cada alumno pueda ser consultada por todos los programas. Así, cuando un estudiante cambia de escuela, -considerando que algunos de ellos lo hacen varias veces al año y en diferentes estados-, la nueva escuela y sus profesores cuentan con todo su expediente académico, lo que les permite tener todas las referencias académicas y atender mejor a los estudiantes. No obstante –esta estrategia aún no se ha podido implementar en México- (Sañudo, 2007).

Uno de los programas nacionales dedicados a los niños y niñas inmigrantes es el programa “Iniciativa para la excelencia de la educación de los

hispanoamericanos". Se trata de un programa dirigido a los estudiantes o padres de familia. Aunque es claro que este sector de la población puede tener poco o nulo acceso a esta información, porque normalmente se desconocen por la población migrante (Sañudo, 2007).

Siendo ésta la situación actual, cabría la necesidad de analizar cuáles son las prácticas educativas que se están aplicando en las escuelas mexicanas en pro de la educación inclusiva, y más aún cuales serían las formas más adecuadas de afrontar tales situaciones.

2.6. Práctica educativa y práctica docente en contextos de migración de retorno.

Vivimos en sociedades cada vez más vulnerables en lo social y también cada vez más complejos en lo cultural. Nuestras fronteras se han ampliado y los grupos humanos son cada vez más plurales. Esta realidad ha dado lugar a una sociedad plural, donde la diversidad cultural es la nota predominante, lo que ha provocado nuevas demandas formativas no solo del profesorado, sino también del sistema educativo en general; al mismo tiempo los niños y las niñas que acceden a la escuela ya no son monolingües y monoculturales y, por tanto, la escuela debe cambiar sus objetivos, sus estrategias y metodologías y sus sistemas de organización y evaluación. De este modo la educación en contextos permeados por la migración, obliga a las instituciones escolares y a los docentes que laboran en ellas a generar nuevos métodos de enseñanza e inclusión al aula, en pocas palabras exige un cambio a la práctica educativa y docente. Para entender mejor esta idea, vale la pena analizar que se entiende por práctica educativa y práctica docente.

La práctica educativa se entiende como esa actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y

alumnos. Tiene tres grandes dimensiones, es decir el análisis de ésta requiere hacerse desde las grandes áreas que abarca, desde un “antes”, un “durante” y un “después”. Entendiendo el “antes” como el pensamiento de profesor, donde tiene lugar el momento previo a la intervención didáctica, aquí es donde entran todos los pensamientos, creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de su asignatura en particular, así como la planeación que el profesor realiza de su clase y las expectativas que posee acerca del grupo y de su misma eficiencia como docente (García-Cabrero, Loredo, y Carranza 2008).

En el momento denominado, “durante”, se plantea la interacción profesor-alumno, se refiere meramente a la intervención didáctica que se realiza en las aulas, donde el profesor pone en operación sus marcos de referencia, se ponen en juego sus teorías para ejercer su práctica docente. Justamente la práctica docente no es lo mismo que la práctica educativa, como vemos la práctica docente es el quehacer de profesorado única y exclusivamente en el interior del aula (García-Cabrero et al. 2008).

Desde lo que corresponde para el tercer momento de la práctica educativa, el “después”, que no es más que la reflexión sobre la enseñanza, donde el profesor realizan un reconocimiento de sus logros alcanzados en el aprendizaje, que a su vez involucra un reajuste y transformación en los aprendices y en el profesor mismo (García-Cabrero et al. 2008).

Ahora bien, aclarado lo anterior, se puede comenzar a hablar sobre la práctica educativa en escuelas de comunidades migratorias. Relacionar migración y educación, plantea retos a los cuales se está enfrentando la educación en México, algunos de esos retos no son ni siquiera visualizados por los centros educativos, o

bien, son visualizados pero no se tiene el conocimientos suficiente para enfrentarlos, lo que finaliza nuevamente en la invisibilización.

Entender la práctica educativa en contextos migratorios, nos remite ineludiblemente a la multiculturalidad. Ahora bien, el reto es pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad y ya hace algunos años que en el ámbito educativo muchos autores emplean los términos de escuela intercultural y de educación intercultural como una forma de asumir el modelo educativo inclusivo basado en el enriquecimiento de las diferencias culturales, y por tanto, del enriquecimiento compartido y cooperativo que supone la interacción de valores culturales diferentes en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad sería una mera expresión descriptiva de la situación de convivencia de alumnado y familias de diversas culturas en un mismo espacio educativo (Leiva, 2008).

Marín (2004) agrega que la opción intercultural considera a la escuela el medio de encuentro entre niños de diferentes cultural; como el lugar privilegiado para el desarrollo y aprendizaje de valores comunes y espacio de formación para atender las exigencias actuales de la educación. La escuela es por la tanto la esperanza de una transformación social, donde la preparación de los niños y las transformaciones de los adultos, posibiliten a la sociedad para enfrentar los futuros retos, ya que en este espacio conviven profesores, padres familia así como la comunidad en general. Desde esta lógica la educación intercultural es la respuesta pedagógica a varias de las exigencias actuales. Su reto es preparar a los niños para que sean ciudadanos que desarrollen adecuadamente en las sociedades globales, entre diversas culturas, fortaleciendo la interacción y el intercambio reciproco entre ellas.

En este contexto, las escuelas están afrontando el reto de la convivencia intercultural, inclusive se puede afirmar que las aulas y escuelas han pasado en poco tiempo de ser espacios monoculturales a multiculturales. Evidentemente

estamos ante un desafío social que demanda una respuesta pedagógica. A la escuela le corresponde, en una buena parte, la labor integradora de la diversidad cultural, en un plano de igualdad, desde una orientación educativa intercultural. La educación desde esta perspectiva se convierte en un intento de ver la diferencia cultural no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr.

En la misma línea Aguado, Gil y Mata (2008) consideran que educar para la convivencia intercultural supone formular propuestas e iniciativas de acción pedagógica de carácter inclusivo que atiendan a esa necesidad, la de responder a formar en el respeto de la diversidad cultural a todos los niños, jóvenes y mayores en una sociedad cada vez más heterogénea y plural. De este modo la educación intercultural nutre los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo.

Aprovechar educativamente la diversidad cultural pasa por reconocer que lo común es la diversidad y la diversidad debe ser, desde la perspectiva pedagógica, lo común en los diseños y propuestas de intervención educativa que se consideren, ya no sólo oportunos y adecuados, sino imprescindibles en una sociedad democrática como la nuestra; una sociedad que necesita respuestas educativas, dirigidas a la diversidad cultural (Leiva, 2008; Valverde, 2010).

La importancia de la diversidad cultural, generada principalmente por la migración, queda reflejada en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural adoptada por la trigésima primera reunión de la Conferencia General de UNESCO en París el 2 de noviembre de 2001. En la presentación afirma que se trata de un instrumento jurídico novedoso que trata de elevar la diversidad cultural a la categoría de patrimonio común de la humanidad y erige su defensa en imperativo ético indisoluble del respeto de la dignidad de la persona (Espinosa y Tapia, 2011).

Villoro (1995) habla de la diversidad social como un producto de movimientos sociales que reclaman el derecho a la diferencia. De ese modo incluye la exigencia de derecho a su propia forma de vida y elección de valores de minorías raciales, opciones sexuales, distinciones de género; demanda de conocimiento de nacionalidades, comunidades étnicas, culturas en sus formas de expresión más diversas.

Essomba (2006) agrega que los sistemas educativos deben asegurar una base sólida para la igualdad de oportunidades en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad. Así pues, la educación intercultural, entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte en la mejor forma de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia.

Ciertamente lo anterior es un escenario ideal, que muy pocas veces se hace presente en los contextos educativos actuales, escenarios que diariamente se enfrentan a conflictos poco manejables, a lo que Leiva (2008) agrega la idea de que los conflictos denominados interculturales tienen un menor peso en la realidad escolar de lo que los medios de comunicación pretender transmitir, o incluso de las ideas preconcebidas que en un momento dado se pueden tener. De hecho, diferentes estudios confirman la idea de que son muchos los docentes quienes consideran que los conflictos escolares tienen una vertiente más social que cultural, y que los conflictos que se desarrollan en contextos educativos caracterizados por una significativa diversidad cultural hunden sus raíces en problemáticas sociales y familiares más que en cuestiones identitarias o culturales (Aguado, 2008; Essomba, 2006; Leiva, 2008; Valverde, 2010).

Por otro lado, existen visiones o enfoques pedagógicos diversos que, en su traducción en la práctica escolar se pueden discernir de una manera más o menos

definitoria. En este punto, en un trabajo anterior Leiva (2008), planteaba la existencia de cuatro “*miradas*” sobre educación intercultural y convivencia desde el punto de vista del profesorado: técnica reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

La perspectiva técnica-reduccionista es aquella que plantean los docentes que consideran que la educación intercultural es, más que otra cosa, una educación que se imparte en contextos educativos donde hay muchos alumnos inmigrantes y especialmente dirigida a ellos y a sus familias. La diversidad cultural es vista como un problema para la convivencia escolar, y las acciones educativas interculturales se contemplan como una respuesta educativa a problemas fundamentalmente lingüísticos, conductuales y de índole de curricular con alumnado inmigrante con problemas de incorporación tardía o desfase curricular significativo.

La perspectiva romántica-folclórica, especialmente predominante en muchos centros es aquella donde el profesorado percibe y siente la interculturalidad como una propuesta fundamentalmente utópica y cuyo reflejo real en la práctica escolar es exaltar el mero conocimiento cultural de determinados aspectos de las culturas de los alumnos inmigrantes de sus centros escolares a través de fiestas y jornadas escolares específicas. Es la típica perspectiva de iniciación a la educación intercultural cuyo riesgo o déficit radica precisamente en que sólo permanezca en la valoración y conocimiento del folclore (baile, música, ropa, gastronomía, etc.) en momentos puntuales de la convivencia escolar, sin ningún tipo de vinculación o imbricación curricular por parte del profesorado. Además, en esta perspectiva resulta curioso que muchos docentes alaban la necesidad de contar con diferentes entidades socioculturales para la realización de actividades puntuales de carácter lúdico o formativo, pero no existe un claro compromiso por parte del docente en su colaboración o coordinación.

El enfoque o mirada crítica-emocional en educación intercultural se asocia a un profesorado comprometido con la diversidad cultural como un elemento de

motivación educativa para la transformación, el cambio y la innovación curricular. La interculturalidad no se plantea como una propuesta dirigida a toda la comunidad educativa, y se trasciende el marco lectivo y de clase para dinamizar la escuela como un espacio donde tengan voz familias y alumnos autóctonos y migrantes para aprender a convivir juntos, y donde el contagio emocional del intercambio cultural es un elemento clave para la promoción positiva de la autoestima de los jóvenes migrantes, y, también, de la crítica constructiva de las diferentes identidades culturales grupales. En esta perspectiva lo importante es el fomento de la participación comunitaria y el empleo de todos los recursos educativos al alcance de la institución escolar, pero siempre con un compromiso crítico, ético y político del profesorado con las minorías étnicas y a favor de un currículum intercultural (Valverde, 2010).

El último enfoque o perspectiva intercultural sería la que denominamos humanista o reflexiva. Esta perspectiva implicaría que la interculturalidad es un cambio actitudinal y de educación en valores. En esta perspectiva se plantea la importancia de manejar competencias interculturales en una comunicación que debe ser auténtica y empática por parte del docente hacia el alumnado y las familias inmigrantes, pero abriendo la necesidad de que educación intercultural sea un ejercicio de compartir significados culturales, donde lo importante no es tanto las actuaciones prácticas sino el sentido y sensibilidad que subyace en dichas prácticas (abiertas y colaborativas) para la mejora de la convivencia escolar.

Es importante destacar que el estudio del pensamiento pedagógico intercultural del profesorado implica conocer las percepciones educativas en sus diferentes dimensiones: cognitiva, procedimental, ética y emocional (Leiva, 2008).

Así pues, mientras en el enfoque técnico reduccionista la interculturalidad tiene un fuerte componente de acción educativa de carácter compensatorio, la perspectiva crítica defendería la vertiente crítica de la interculturalidad como herramienta

dirigida a transformar el currículum escolar hegemónico en un currículum intercultural, que sea útil y funcional para todos los alumnos, donde la diferencia cultural sea un valor educativo en la planificación e intervención didáctica (Leiva, 2008).

Desde este enfoque es obvia la consideración de que la interculturalidad es una respuesta educativa dirigida a todo el alumnado, es decir, no es una educación específica ni especial para el alumnado de origen migrante, sino que debe verse desde la colaboración y participación crítica de todos los miembros de la comunidad educativa. En este punto, la posición reflexiva-humanista es similar a la crítica, y la única diferencia se sitúa en el plano de la comunicación y de la innovación curricular. En el caso de la postura romántica-folclórica, los docentes perciben la interculturalidad como una respuesta educativa dirigida a toda la población escolar, pero haciendo especial hincapié en la dimensión cognitiva de la cultura.

Sánchez (2007) menciona que los nuevos profesionales de la educación y equipos docentes que necesitamos, deberían fundamentar su competencia profesional, en lugar de su destreza para el uso de métodos específicos e individuales medidos por las características diferenciales de sujetos y grupos homogéneos, en su capacidad para ordenar un continuo de respuestas educativas de calidad, adaptadas a las diferentes necesidades, que manifieste todo el alumnado, en el que la diversidad de aportaciones de cada uno, se convierta en medio y recurso para el logro de aprendizajes significativos.

Lo idóneo sería como bien dicen Etxeberría y Elosegui (2010), un profesional capaz de conjugar los conocimientos con las actitudes necesarios para crear ambientes propicios para aprender, un profesor con la habilidad de diagnosticar la situación del aula, el ritmo y modos de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, que al mismo tiempo cuente con un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepa simultanear

diferentes situaciones de aprendizaje en el mismo espacio para conseguir lo que se pretende y que sepa incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familias, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensión del currículum y la atención a las diferencias individuales.

La situación intercultural que se vive en las aulas exige de éstos una preparación para comprender la realidad y adaptarse a las diversas situaciones que se producen en el aula. Para hacer esto posible el papel del profesor es esencial. El profesor o maestro no es un mero técnico o especialista que aplica el currículum, sino un profesional que comparte con sus alumnos los significados, los sentimientos y la situación concreta del aula intercultural. Los fenómenos culturales son fenómenos que son y suceden en las personas. Ni las escuelas, ni los profesores son lugares neutrales ni pueden adoptar posturas neutrales. No existe el profesional aséptico y menos en el ámbito educativo. Trabajar con una pedagogía o con otra puede tener consecuencias decisivas a favor o en contra de las personas y de la práctica intercultural (Etxeberria y Elosegui, 2010; Valverde, 2010).

También los profesores pueden favorecer la integración escolar del alumno culturalmente distinto a través de la pedagogía del reconocimiento y de la pedagogía de la profesionalidad. La práctica de la pedagogía del reconocimiento versa sobre el reconocimiento de la persona y de la cultura de cada uno de los alumnos. La escuela ha de integrar a estos niños en la cultura en que viven ahora, y debe enseñársela; pero sin olvidar que tienen una cultura propia y que no ha de ser anulada. Cuando alguien siente rechazo hacia lo propio difícilmente se puede integrar en lo ajeno (Etxeberria y Elosegui, 2010).

De la misma manera, la práctica de la pedagogía de la profesionalidad versa sobre la solicitud del profesor por tomar conciencia de su compromiso con la suerte educativa de todos y de cada uno de sus alumnos, en virtud de una

responsabilidad ética derivada de su profesionalidad. La pedagogía de la profesionalidad se centra en el desarrollo de la personalidad global del alumno, es decir, en el desarrollo de la persona que es persona antes que migrante (Etxeberría y Elosegui, 2010).

Ahora bien, debemos reconocer que los docentes están realizando un enorme esfuerzo en comprender que la diversidad cultural es ya un factor educativo de primera magnitud. En este sentido, la interculturalidad es concebida como una propuesta educativa reflexiva de enorme interés y potencialidad para los docentes, pero su traducción en la práctica escolar está llena de contradicciones y ambigüedades, que nos hacen repensar la interculturalidad desde diferentes enfoques para comprender el pensamiento pedagógico que el profesorado tiene acerca de esta propuesta de acción educativa. Esta afirmación está avalada por numerosos trabajos e investigaciones (Aguado, 2008; Essomba, 2006; Etxeberría y Elosegui, 2010; Morales, 2013).

Reafirmamos entonces, lo ya dicho líneas atrás: En la formación de los profesores no existen espacios curriculares en los planes de estudio de las escuelas normales en México que destaquen la atención a escolares migrantes. De la misma manera, no han sido planteados adecuadamente los cursos de capacitación para los docentes en servicio que trabajan con niños que han tenido la experiencia migrante. Se requiere estudiar este fenómeno para su entendimiento y tratamiento pedagógico en la formación, capacitación, actualización y especialización de los maestros mexicanos y estadounidenses. Del mismo modo creemos que no es suficiente el cambio en las concepciones y la práctica de los docentes para transformar la práctica hacia estrategias que tomen en cuenta la diversidad en el aula, sino que es necesario que la gestión de la institución apoye, propicie y consolide este modelo.

2.5 Estrategias educativas en contextos de migración de retorno

Después de haber revisado lo anterior, resulta importante reconocer qué se está haciendo en el ámbito educativo para atender esta problemática y cuáles son los retos para la formación de maestros en educación intercultural. De manera general se observa que los planes educativos no han sido pertinentes al momento de atender la diversidad cultural, social e individual de los alumnos que conviven en las escuelas, ya que como vimos anteriormente en ellas prevalece un modelo que intenta tratar a los estudiantes por igual ignorando que si se trata a todos de la misma manera, se fomenta la desigualdad. Las instituciones educativas por lo tanto tienen una gran responsabilidad. En ellas radica la importancia de fomentar la ideología de que la diversidad no es una problemática sino una oportunidad para aprender y crecer en conjunto.

Monereo (1998) menciona que una estrategia es un procesos de toma de decisiones -conscientes e intencionadas- en la cual el docente elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la actuación.

Sañudo (2007) habla sobre las estrategias de los agentes de gestión desde tres subcategorías: 1) procesos administrativos; que incluyen los procesos de recepción de los niños y niñas migrantes, sus correspondientes mediaciones o artefactos culturales, 2) la descripción y propuestas de la formación directiva y, finalmente, 3) los aspectos educativos en términos de estrategias de atención.

1) *Procesos administrativos*: Los procesos administrativos son las acciones determinadas por los trámites que realizan las autoridades educativas, directores, profesores, padres de familia para admitir e incorporar a los y las niñas migrantes a la escuela. Está recepción incluye las acciones y ritos que la escuela realiza, cuando un alumno inicia su escolarización, tales como la matrícula, adscripción al

curso, presentación al profesor y a los demás alumnos; básicamente se refiere a todos aquellos documentos o trámites legales que el alumno debe tener para ser admitido en un plantel escolar. Aunque es importante en este trámite facilitar información clara sobre la estructura y funcionamiento del sistema educativo y sobre los procesos de preinscripción y matriculación, eso casi nunca se cumple.

Agrega Besalú (2002), que los documentos oficiales que se les entregan a los padres de familia cuando se regresan los alumnos a los Estados Unidos algunas veces sin previo aviso, son la constancia de que cursó unos meses, casi siempre a través de la boleta de calificaciones, si así fuera el caso el Documento de Transferencia binacional o el certificado en caso de haber concluido el ciclo escolar. La documentación escolar oficial de su estancia en alguna escuela de Estados Unidos suele ser la boleta de calificaciones o una carta expedida por el maestro o el director de la escuela de la que proceden, la mayor parte de las veces en inglés.

Aunque el Documento de Transferencia del estudiante migrante binacional es importante y oficial para su admisión, tal como se ha descrito, no siempre se le solicita al interesado y tampoco es impedimento para su ingreso al plantel educativo –el Documento de Transferencia del estudiante migrante binacional México-EUA, es un instrumento dedicado a que los niños y niñas migrantes ingresen a las escuelas tanto mexicanas como estadounidenses-. Por esta razón, la estadística de alumnos atendidos en el sistema educativo nacional mediante el PROBEM por los documentos de transferencia provenientes de Estados Unidos, es incierta (Sañudo, 2007).

La expedición del Documento de Transferencia a los alumnos que se trasladan a Estados Unidos es tramitada algunas veces en el plantel educativo correspondiente; otras, los directivos las solicitan en las Delegaciones Regionales de Servicios Educativos (DERSE) o a la inspección, debiendo tenerla cada plantel escolar permanentemente, para simplificar su expedición. Por parte de la DERSE

debe haber una capacitación, asesoramiento y apoyo permanentes para el llenado del documento de transferencia, por zona o municipio hasta lograr la autonomía en este aspecto y se facilite así la toma de decisiones por parte de los directores del plantel.

Este Documento de Transferencia, se convierte en una de las mediaciones culturales propias de la recepción de los niños y niñas migrantes. Las mediaciones culturales o artefactos culturales, como les dice Bolívar (2002), son aquellas objetos materiales que forman parte y tienen sentido en la cultura institucional, juegan un papel significativo para crear y conservar la cultura institucional. Dada su relevancia en los procesos administrativos, en concreto en los procesos de admisión y ubicación de los niños y niñas migrantes, se plantean aquellas mediaciones o artefactos que son usados por los directores y directivos con ese fin. Dos mediaciones culturales son relevantes en esta indagación, una de ellas es el Documento de Transferencia y el otra son las evaluaciones que se realizan para el ingreso de los niños y niñas migrantes a las instituciones educativas.

En el Sistema Educativo Mexicano, los papeles oficiales que comúnmente se les piden a los padres de familia de niñas y niños migrantes para ser admitidos en el plantel escolar de acuerdo a la normatividad de educación primaria para su inscripción son: copia certificada y copia fotostática del Acta de Nacimiento o documento legal equivalente.

En la normatividad de educación primaria se señala que: en el caso de los alumnos de educación primaria provenientes de Estados Unidos de América, el comprobante de escolaridad podrá ser el Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México–EUA. En los casos donde no se cuenta con el Documento de Transferencia, dice Sañudo (2007) que al interior de la escuela se establece comúnmente la solución, que radica básicamente en dos opciones: se pide la boleta de calificaciones o una constancia que le expiden en los Estados Unidos, o se le aplica al menor un examen de admisión o una

evaluación para ubicar al niño en el nivel de acuerdo a los conocimientos adquiridos.

Menciona Sañudo (2007) que el criterio que más pesa, es la evaluación, y a veces, aún a pesar de los documentos, se les hace un examen de diagnóstico. Cabe señalar que este acto refleja puntualmente la condición de igualdad sobre la condición de diferencia, ya que la evaluación es igual para todos los niños, no hay equidad.

Estos exámenes evalúan conocimientos basados en los contenidos del sistema educativo mexicano, y muchas veces los alumnos migrantes de retorno no logran aprobarlos debido a que se les pregunta sobre historia o geografía de México, cuando ellos tienen conocimientos del país en que estudiaron, Además, algunos docentes y directivos desconocen los trámites necesarios para regular la condición migratoria de los menores y no son recibidos en la escuela por no contar con documentos reconocidos por el sistema educativo nacional, lo que provoca que no les revaliden los estudios que realizan en otro país.

Sañudo (2007) habla de dos tipos de exámenes: uno clásico de conocimientos, donde se enfatiza el desempeño adecuado en el dominio de contenidos del grado. Esta evaluación es realizada con contenidos en español e indicaciones en español, por razones obvias, produce segregación y discriminación; a causa de esto es muy común que los niños y las niñas migrantes se convierten en repetidores sólo porque tienen dificultades temporales en la comprensión oral y escrita del español. Y si a esto le agregamos que se tiene una gran población de migrantes circulares, -como es el caso de esta investigación- entonces esta situación se repite cada vez que regresan a su país, a su estado, a su escuela. En el caso del sistema educativo estadounidense, existe más flexibilidad en cuanto a la incorporación o inscripción de niños y niñas migrantes a los planteles escolares. Ingresan en la escuela y se les ubica de acuerdo a la edad.

La segunda categoría de las que nos habla Sañudo (2007) sobre las estrategias de los agentes de gestión es:

2) Formación de los gestores educativos:

Un aspecto fundamental para entender cómo se da la incorporación de las niñas y niños migrantes al sistema educativo, por la razón de la temporalidad de sus estudios en el país, es el hecho de conocer cuál es la formación de los gestores educativos.

Como ya se mencionó, la falta de formación de docentes para la diversidad es un problema que no se ha atendido. Específicamente en México se está dando un tratamiento insuficiente en los procesos de formación de los futuros profesores; lo mismo ocurre con los problemas educativos que derivan del fenómeno de la migración, de la diversidad, del multiculturalismo y de la interculturalidad.

Se esperaría que en la formación inicial de los profesionales de la educación, se incluyeran planes de estudio con asignaturas directamente relacionadas con la interculturalidad, lo cual no sucede. Como resultado de esa falta formación, los profesores no tienen suficiente conocimiento respecto a las necesidades que les plantean los niños migrantes, se encuentran en situación de precariedad a la hora de dominar las habilidades para adaptar materiales, diseñar nuevas experiencias integradoras y mejorar el rendimiento del alumnado migrante. A nuestro juicio, las carencias en la formación del profesorado, constituyen otro de los obstáculos con los que se enfrenta la buena marcha de la integración del alumnado migrante en la escuela: las carencias en la formación del profesorado para las nuevas tareas que exigen la presencia de niños y niñas -retornados y migrantes- en las aulas. Agrega Etxeberria y Eloseg (2010) que si los profesores no están suficientemente preparados, motivados y con los recursos necesarios para llevar a cabo su tarea, es comprensible que los resultados no sean todo lo positivo que debiera esperarse.

De ese modo se necesita formar maestros en su propia lengua, en su cultura, en las didácticas de la enseñanza de la lengua y en el enfoque intercultural. Se requiere formación con alto nivel de calidad con los docentes que ya están ejerciendo. Es importante enseñar a los maestros a aprovechar la diversidad para desmontar las actitudes de rechazo, propiciando que se conozca, que se valore y que se respete la diversidad.

Se debe reconocer la importancia de la lengua propia y procurar un bilingüismo de doble inversión contratando profesores que impartan asignaturas para ambas lenguas, sin embargo, en México no se aplica esta doble inversión. La mayoría de los profesores no conocen el idioma inglés. Así mismo el bilingüismo no debe terminar en las aulas, se debe formar al docente en metodologías de apreciación lingüística y propiciar el aprendizaje de diferentes expresiones. Por otro lado menciona Marín (2004) que una problemática recurrente en la formación de profesorado es la propia perspectiva de los profesores, que en ocasiones, la idea de la escuela para la diversidad es percibida como una idea valiosa pero poco vinculada a la práctica curricular cotidiana y en muchos casos focalizada en los alumnos de culturas minoritarias.

De este modo, la formación docente requiere además de una crítica a las innovaciones, se necesita pues: fundamentar las estrategias pedagógicas, capacidad de evaluación objetiva del contenido que se enseña, apertura al trabajo interdisciplinario, autoeducación, autocrítica y cambios de paradigmas personas sobre educar para la diversidad (Avilés, 2009; Cano, 2008).

Para establecer una propuesta de intervención educativa desde la perspectiva de la interculturalidad, se plantean una serie de retos para la educación. Según Avilés (2009) son tres los retos principales:

- Es necesario adecuar el currículo de acuerdo a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes que presenta las características de migración de retorno.
- Rediseñar el programa educativo para un mejor tratamiento de la diversidad.
- Aprovechar las experiencias de los profesores de la carrera que han tenido trayectorias como estudiantes transnacionales.

Esta perspectiva enfrenta a los docentes a retos de distinta complejidad, en los que sobresale la instrumentación didáctica de los planteamientos pedagógicos. Entre ellos se encuentran principalmente el aprovechar las identidades e idiomas presentes en el aula, el diseño de experiencias de aprendizaje culturalmente pertinentes, así como a las concepciones pedagógicas que sitúen el aprendizaje en relación con la cultura y el contexto.

Bravo (2012) propone estrategias para el docente vinculados a la noción de reconocimiento, donde una educación con enfoque en el reconocimiento, debe basarse no solamente en el respeto de las identidades y en la valoración de la cultura del otro, si no que requiere incentivar que estas mismas entren en contacto para superar estereotipos. De este modo las destrezas de los profesores deben estar orientadas al desarrollo de espacios dialógicos, a la búsqueda de las tensiones como instancias de aprendizaje mutuo y a la orientación al trabajo interdependiente.

Freire (1997) menciona que los educadores deben tomar consciencia sobre el enseñar, puesto que no se trata de transferir información sino de crear las posibilidades de su construcción, lo que implica que cada sujeto al interior del aula ocupa un lugar importante, porque su experiencia facilita el aprendizaje de todos.

De este modo una pedagogía del reconocimiento implicaría entonces revitalizar la formación inicial y continua del profesorado a través del desarrollo de competencias profesionales tales como la interculturalidad pues esta última,

supondría un cambio en la manera de abordar los aprendizajes, trasladándose desde una acción que pretende impregnar al estudiante de información, hacia la movilización de conocimientos plenos de sentido para él, pasar de una dinámica de la transmisión a la de aprendizajes socio-culturalmente productivos (Bravo, 2012).

La tercera y última estrategias de gestión de las que habla Sañudo (2007) es:

3) *Los Significados sobre educación, cultura y migración en la cultura experiencial de los agentes de la gestión.* Las instituciones determinan las acciones que orientan su comportamiento en sentido estricto. Median entre el sujeto y la sociedad, eligiendo ciertos valores, referentes, supuestos y saberes por encima de otros, por lo que como cualquier otra institución, la escuela desarrolla, reproduce y protege la cultura específica que produce.

La institución es la clave para que la migración pueda convertirse en una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. Este marco se refiere a la cultura institucional conformada por las acciones y los significados de los que constituye la escuela y especialmente de los que ejercen la función de la gestión, ya que, como figuras de autoridad, tienen un mayor alcance en la definición de la cultura organizacional. Así pues, la organización en la escuela facilita y promueve un sentido de comunidad, de pertenencia a un proyecto cultural común donde adquieran sentido los aprendizajes académicos y donde se favorezcan los valores que se consideran educativos.

Las estrategias que se debe tomar en los centros escolares permeados por la migración de retorno según Sañudo (2007) tienen que ver con los supuestos que subyacen en las prioridades de cada agente, puede ser un supuesto basado en la igualdad; donde la primera estrategia responde al tipo de educación inclusiva y la segunda, a la incorporación. Estos supuestos le dan sentido y razón a las acciones que se deriven de ella.

Igualmente se pueden identificar algunos supuestos que hacen la referencia a las acciones que se realizan con la intención de apoyar al niño o niña migrantes. Estos supuestos responden a la dirección del apoyo: la adaptación de quienes son diferentes al grupo escolar que funciona como parámetro de lo correcto y adecuado y, en el otro extremo: la interacción de los integrantes del grupo, todos como diferentes al recibir tratamiento adecuado para cada uno, en donde el niño o niña migrantes son uno más, diferente también, en el aula (Besalú, 2002).

Por esto, los supuestos y las creencias de los agentes educativos, como veremos en el siguiente capítulo, definen un tipo de gestión concreta que articula de manera predeterminada la relación entre todos los miembros de la institución escolar. Esto genera un tipo de cultura de la organización institucional, los agentes escolares están ligados a la forma en que esta gestión del aprendizaje se da. El desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven la institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo institucional (Pérez- Gómez, 1998).

Por tal razón, es necesario un cambio en la educación que dé respuesta a las necesidades que la sociedad multicultural y diversa del país exige. Las clases sociales, los géneros, las capacidades, motivaciones, expectativas y concepciones de los alumnos, son factores que deberán estar presentes en una manera distinta de pensar y orientar la educación.

Aprovechar la diversidad implica que el alumno se sienta contento en la escuela, que sienta que está aprendiendo y que lo que aprende le servirá en su vida personal y posteriormente, profesional; es decir, que sea relevante. No obstante, el clima escolar también es importante; el estudiante debe sentir que es respetado, para poder respetar, debe sentirse seguro de poderse expresar sin que haya burlas y con esto se puede evitar también la violencia. La educación inclusiva debe ser un camino para la equidad, la función como docente no debe ser que

todos sean iguales, al contrario, se deben reconocer y aprovechar las diferencias para que haya un mutuo enriquecimiento (Ibáñez, 2008).

Esscoba (2006) analiza cuatro estrategias claves para atención educativa migrante de retorno, estableciendo como parámetros las Estrategias de Gestión de la Diversidad, que surgen en el Consejo de Europa en el 2003. Estas estrategias van desde una perspectiva segregadora hasta una propuesta intercultural. Agrega Sañudo (2007) que cualquier institución educativa que se analice, se encuentra en alguna de las estrategias para abordar la diversidad.

1. Especialización: Parte de las diferencias de los estudiantes, igual que de las diferencias en los contenidos curriculares y mediaciones que hay que manejar con cada uno. El principio fundamental es que a personas diferentes, se tienen que manejar desarrollos curriculares diferentes. Desde esta estrategia se adapta el programa oficial a las especificidades de cada niño. Para esta tendencia, la diferencia es sustancial y no contingente, lo que implica que es necesario tomar medidas para evitar el riesgo de la desigualdad, dándoles posibilidades de logro a los menos aventajados para que alcancen igualdad en resultados e igualdad social. Esta estrategia protege y legitima al grupo en el poder, donde educar por separado no implica, posteriormente, vivir juntos, refuerza valores de respeto y libertad de la diferencia. Se constituyen entornos sociales separados, lo cual imposibilita la futura convivencia social.
2. Incorporación: es la estrategia para atender la diversidad presente en la mayoría de las instituciones educativas del país. Igual que la anterior no responde a un enfoque comprensivo. Consiste en la oferta de un mismo currículo para todos los y las estudiantes. El principio es que todos deben alcanzar los objetivos, aprender lo mismo, de la misma manera, sin importar las diferencias individuales. De este modo, cada uno debe adaptarse a las

necesidades del currículo. El eje de formación está centrado en los contenidos y no en quien estudia, lo que caracteriza a este proceso desde la instrucción y la normalización. Los criterios para incorporar a cada uno son generales y establecidos a todos; como edad y nivel académico, sin tomar en cuenta variables de diversidad y mucho menos de origen migratorio.

3. Integración: se trata de una estrategia comprensiva, se aplica a todo el alumnado considerando su desarrollo completo y no sólo el intelectual. Parte del supuesto de que la pertenencia a un grupo de iguales es esencial para constituir una sociedad justa y equitativa, pero, al mismo tiempo es una manera de lograr una educación de calidad para todos. Se ha introducido con la idea de atender primordialmente a quienes tienen requerimientos de educación especial, incluidas las derivadas de las diferencias culturales. Cabe mencionar que esta estrategia nace en un contexto centrado en la incapacidad, lo cual tiene costos adicionales en la formación y desarrollo profesional de sus profesores. Muchos de los países del mundo tienen políticas educativas integradoras, especialmente referidas a los servicios de educación especial que presentan un avance en lo referido a la atención del diverso.

4. Inclusión: esta tendencia incluye y trasciende a la integración, ya que la integración alude al alumnado que requiere atención especial –como una manera de entender la diferencia-, y la inclusión está dirigida a todo el estudiantado –como una manera de entender la igualdad-. Esta estrategia implica transformar el espacio educativo en un espacio para todo el mundo porque parte del principio de que todos pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida cotidiana de la institución. Los contenidos son los comunes a todo el grupo y se incorporan algunos específicos que respondan a las características propias de cada uno. Igualmente se flexibiliza el tipo de agrupación en función de las necesidades de la

actividad. El enfoque es funcional, no estructural, basado en la flexibilidad y el fomento de la comprensión de las diferencias individuales, ya que considera las variables personales del propio alumno y supone a éste como el elemento prioritario a la hora de tomar decisiones sobre qué estrategia seguir para su escolarización. Esta estrategia debe ser dinámica y adaptarse constantemente de acuerdo a las variaciones de las condiciones de cada niño o niña, debe estar animada y dirigida por los equipos directivos con el apoyo de redes externas. La institución se instala en un código abierto en relación con el entorno, descentrado sus planteamientos culturales.

A lo largo de este análisis teórico hemos demostrado que los movimientos migratorios suponen un desafío complejo para la escuela, puesto que existen nuevas complejidades sociales que nuestra educación no puede dejar de atender y que tensionan la manera en cómo se conciben los aprendizajes de los estudiantes, por ello es necesario pensar en la inclusión de los migrantes a nuestro sistema educativo; desde esta perspectiva una pedagogía basada en el reconocimiento menciona Bravo (2012), sobrepasa la idea de hacer de la escuela un sitio de homogeneidad cultural y pone el énfasis en garantizar que los aprendizajes sean un asunto de derechos, así mismo busca restituir el rol de los profesores, alejándolos de la idea de concebir el mundo monocultural, lineal y estático, un mundo que sin duda hace bastante tiempo dejó de existir.

Menciona Sañudo (2007) que los estudiantes que son hijos de familias de migrantes circulares o temporales, o de retorno reciente, no sólo se enfrenta a las estrategias de incorporación de la escuela mexicanas, sino también han experimentado diversas estrategias de incorporación en escuelas estadounidenses que van desde la exclusión de la educación regular hasta que muestre las competencias deseadas en inglés, hasta instituciones biculturales.

La estrategia más utilizada y aceptada en Estados Unidos es aquella que recibe a los niños y niñas migrantes sin preguntar su procedencia o legalidad. Se inscriben

en una clase especial y ahí permanecen hasta que aprueban el examen de ESL *-English as SecondLanguage-* y se integran al grado que les corresponde. Son instituciones que asimilan a los niños y niñas migrantes lo más rápido y mejor posible, la cultura de origen debe quedar en un segundo plano. Es común que algunos padres y madres de familia mexicanos prefieran este tipo de escuela ya que les garantiza una adaptación rápida y efectiva a la nueva cultura.

Otro sistema con fundamentos multiculturales implica una escuela bilingüe, en donde los y las estudiantes son respetados y aceptados desde su origen. El supuesto del que parten es que un niño o una niña que ama su origen será un buen ciudadano estadounidense, aprenden a respetar y compartir la diversidad. Una de las estrategias observadas era el trabajar dos días de la semana completamente en español y tres en inglés, otra de ellas estaba dirigida a las asignaturas: ciencias sociales y naturales en español, lenguaje y matemáticas en inglés. Se observan periódicos murales y festivales para mostrar y compartir la cultura. Algunas asociaciones, organismos no gubernamentales o los mismos distritos escolares buscan y contratan profesores mexicanos para mejorar la enseñanza y por ende, el aprendizaje del español. El futuro de estas instituciones es incierto por la aprobación de la ley que reconoce al inglés como la oficial en Estados Unidos.

Como se ha podido observar la situación en ambos lados de la frontera, no es nada fácil, involucra tanto a los mexicanos en Estados Unidos, los mexicanos retornados en México y los nacidos en EU que llegan en México. Y bajo el escenario donde no parece que la migración disminuya, si no que se observa un agravamiento de las profundas desigualdades existentes entre ambos países, puede preverse que la migración México-Estados Unidos seguirá siendo una realidad en el futuro. Por esto, es fundamental que ambos gobiernos, sobre todo en lo referente a la educación, logren un manejo adecuado de los efectos de la migración en la educación. Esto, en beneficio de los niños y las niñas migrantes que son los primeros afectados por un fenómeno social del que no son

responsables, y que de forma particular la situación es vista como menos favorable para estos niños y niñas que cada día llegan a escuelas de ambos países, es decir, que transitan en ambos centros educativos; que en su mayoría se trasladan de acuerdo a los intereses de la familia. Menciona Sañudo (2007) que se muestra mayor dificultad cuando a éstos se les lleva y trae con diferentes periodos de México a Estados Unidos y viceversa.

De ese modo pensar la educación bajo escenarios de migración nos remite a instalarnos en una educación inclusiva como propuesta, esta educación, debe abordar como ya vimos tres dimensiones principalmente: la cultura, las políticas y las prácticas. Una cultura inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, colaboradora donde cada alumno es valorado. A partir de una cultura escolar inclusiva se crean políticas en las que se determinan los lineamientos dirigidos a dar respuesta a la diversidad del alumnado y a mejorar su aprendizaje y su participación. En las prácticas se asegura que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación del alumnado y se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido tanto en la escuela como en otros ámbitos.

Bajo este contexto, acuñar una mirada transnacional, puede generar espacios sanos y permite tener una gama más amplia de probabilidades para el bienestar común; acercándose a replantear la migración desde una mirada transnacional. Hablar entonces del contexto bajo esta perspectiva en que es entendida la migración, supone por lo tanto, una descripción por demás compleja, implica tomar en cuenta las características que definen la comunidad, la institución, el aula y la familia. A partir de lo anterior proponemos que las escuelas permeadas por la migración deben adoptar un método transnacional; en el siguiente apartado ahondaremos sobre ésta propuesta.

CAPÍTULO 3

TRANSNACIONALIDAD COMO POSIBILIDAD DE VIVIR EN, DESDE Y CON LA MIGRACIÓN

*El hombre no es esclavo ni de su raza, ni de su lengua, ni de su religión, ni de los cursos de los ríos, ni de la dirección de las cadenas de montañas
(Renan, 1987).*

3.1 La transnacionalidad como fundamento

Cuando se hace referencia a transnacionalidad en el contexto de la migración entre México y Estados Unidos se piensa en un puente imaginario que permite unir lo de aquí y lo de allá, es decir, las conexiones que los migrantes establecen entre los países y que les permiten asumirse como de ambos lados. En el caso de la personas les abre una gama de posibilidades para constituir espacios de representación simbólica, y prácticas sociales específicas que les hacen posible un mejor desarrollo.

El término transnacional tiene sus orígenes en el campo de la economía política del siglo XIX, donde se utilizaba para describir las corporaciones privadas que contaban con grandes operaciones financieras, así como una presencia organizacional y administrativa en varios países. Cabe mencionar que existe la tendencia a relacionar la globalización con el transnacionalismo, exagerando la idea de la desaparición de las fronteras, las naciones, los estados, enalteciendo las perspectivas de inserción de los migrantes en la sociedad de destino y perdiendo la riqueza que implica la simultaneidad de las prácticas transnacionales y la transformación de las instituciones de los estados involucrados en la migración internacional. (Mendoza, 2007; Moctezuma, 2010; Portes y DeWind, 2006; Rouse, 1991).

Portes y DeWind (2006) han identificado dos procesos que se articulan en la globalización y los han denominado el *transnacionalismo desde arriba* -el de las corporaciones financieras y empresariales, o el de los agentes políticos locales, nacionales o transnacionales- y el *transnacionalismo desde abajo* -el de la gente común y corriente que busca mejorar su situación personal o familiar mediante la migración, la deslocalización o el envío de remesas-. Ambos procesos son interdependientes y existen múltiples formas de articulación entre las estrategias globales del capital y las estrategias reproductivas de individuos y familias transnacionales. Con el fin de contextualizar al lector, cabe mencionar que si analizáramos bajo esta perspectiva la investigación que estamos presentando, estaríamos hablando de transnacionalismo desde abajo, ya que se hace referencia a aquellas personas que se mueven entre dos países con diversos contextos sociales y culturales.

Una de las diversas miradas a este fenómeno es la de Smith (2006), que habla de la nueva clase de trabajadores transnacionales, para referirse a las personas y familias completas denominadas transnacionales, estas a su vez experimentan el transnacionalismo desde abajo; la decisión activa que toman sus miembros de familias económicamente vulnerables para reducir su vulnerabilidad, adoptando estrategias que les permitan tomar ventajas de los recursos legales, económicos y culturales en más de un estado- nación.

Por su parte Moctezuma (2011) menciona que en sus comienzos se hablaba del “transnacionalismo del capital”, que surge con las corporaciones privadas producto de la concentración y centralización del capital, las cuales van apropiándose de los mercados y materias primas de los países, hasta dar origen al capital monopolista, poniendo en duda la regulación normativa del territorio por parte de los estados y el control de sus fronteras nacionales; a lo que Mummert (1999) llama el transnacionalismo desde arriba.

Siguiendo a Moctezuma (2011) se entiende la transnacionalidad como aquel conjunto de procesos por los cuales los migrantes construyen y mantienen redes sociales entrelazadas que vinculan sus sociedades de origen y de acogida. Desde esa perspectiva el vivir transnacional crea nuevas formas de asociación y de proyectos empresariales, nuevas formas de relación y vínculo reproductivo familiar, de creación de espacios de interacción y sociabilidad, y también de generación de nuevas identidades híbridas, que operan más allá de las fronteras nacionales, cruzándolas y trascendiéndolas.

Específicamente cuando se hace referencia al “transnacionalismo de los migrantes” se habla de las relaciones de identidad y pertenencia, mientras que la transnacionalidad alude a las prácticas sociales que aquéllos desarrollan, es decir, las relaciones que se construyen extraterritorialmente con la comunidad, entidad o nación. Se trata de distintas formas de ser y pertenecer, formas que distinguen entre sentimientos y compromisos, identidad e involucramiento de los migrantes, lo que implica actividades diferenciadas en función de cada contexto, en las que se logra una adaptación completa, generando un espacio que constituye y da forma a una nueva idea de pertenencia, a la que podríamos denominar, de aquí y de allá (Moctezuma, 2011). Bajo esta postura, en la investigación haremos referencia tanto a las identidades y sentidos de pertenencia de los migrantes (transnacionalismo), como a las prácticas sociales de los migrantes (transnacionalidad).

Por medio de esas prácticas menciona Guigou (2011) que el sujeto consigue introducirse "en el mundo" y sentirse parte de “algo”; puesto que dan la oportunidad de pertenecer a un lugar sin necesidad de estar físicamente, haciendo todas las acciones que remiten a un espacio de vida -comiendo, pensando, recordando, escribiendo, escuchando-.

Por su parte Portes y DeWind (2006) definen dos formas de transnacionalismo; una forma de ser y otra de pertenecer: si los individuos participan en relaciones y prácticas sociales que atraviesan fronteras, como una características de su vida cotidiana, exhiben entonces una forma transnacional de ser. Cuando la gente reconoce esto de manera explícita y señala los elementos transnacionales a los que se identifican, también expresan una forma transnacional de pertenecer. En el caso de las personas que cruzan fronteras y que tienen un vínculo social con dos naciones conforman identidades transnacionales de ser y pertenecer.

Un planteamiento interesante que realiza Portes y DeWind (2006) dicen que los migrantes en ocasiones están en un país pero no se sienten parte de éste y prefieren verse a sí mismos como pertenecientes a otro país, tanto social como económicamente. O como mencionan Rouse (1991) que algunos migrantes se identifican más con una sociedad que con la otra, la mayoría parece mantener varias identidades que los vinculan simultáneamente a más de una nación; básicamente esto nos habla que a partir del proceso de transnacionalidad los migrante generan una capacidad de estar en dos sitios a la vez, -estar en el sentido simbólico, puesto que como sabemos se puede estar físicamente en un lugar pero sentirse que no se este, o por lo contrario no se está físicamente pero simbólicamente se habita ese lugar- lo que permite generar una identidad neutra, sin conflicto alguno.

De este modo, la transnacionalidad además de recoger las identidades y la pertenencia ha de dar cuenta de las prácticas individuales y sociales que los migrantes desarrollan como sujetos en su sentido plural, donde las comunidades transnacionales son puntos de encuentro y de socialización. Son puntos de encuentro, pensando en el desplazamiento de los migrantes y en el establecimiento de sus redes, y son puntos de socialización en tanto que en ellos, independientemente de la distancia, se reproduce la vida de las comunidades.

Dentro de las prácticas transnacionales veremos como ejemplo, aquel migrante que por su parte nunca deja de incidir de alguna u otra forma en el destino de su comunidad, o de su familia, de esta manera se argumenta lo dicho por Rouse (1991) cuando menciona que la integración de los migrantes a otro contexto o sociedad no necesariamente conduce a la pérdida de la matriz cultural originaria, sin embargo; en la migración la cultura primordial tampoco se mantiene intacta e impermeable a las nuevas influencias. Así pues, habitar dos mundos no sólo lleva a reconocer la pertenencia, la comunicación o el desplazamiento permanente entre ellos, sino también la necesidad de intervenir simultáneamente en su transformación.

De este modo, lo transnacional permite construir “espacios transnacionales” esta construcción es subjetiva, no es que exista en sí misma, es decir, se habita a nivel afectivo; al mismo tiempo que no se construyen dentro de límites geográficos precisos, sino que se crean en “naciones-estado desterritorializadas” y son precisamente esos espacios los cuales permiten unir a dos sociedades distintas de forma simultánea, donde la toma de decisiones, acciones, la experiencia de sentimientos y el desarrollo de identidades surgen aun en la distancia física sin importar los kilómetros. Así, las identidades y los sentimientos de pertenencia se forman con recursos materiales y simbólicos de origen local, nacional y transnacional (Mendoza, 2007; Pedone, 2006).

3.2 La comunidad migrante y la familia como espacio transnacional

Cuando se hace referencia a las comunidades migrantes una de las posibilidades de abordarla es a través de lo transnacional; esta postura incita a modificar la idea tradicional de comunidad y reestructurarla, particularmente, en términos de sus dimensiones espaciales y territoriales. Agrega López-Castro (1986) que una comunidad transnacional permite que los migrantes le den sentido a su vida, produciendo y reproduciendo pautas de conducta, normas y valores, convicciones,

creencias y mitos, historia y cultura, gestándose valores compartidos, culturas compartidas, y por lo tanto identidad compartida.

La comunidad transnacional se construye de desplazamientos recurrentes y circulares, en un continuo intercambio de personas, bienes, símbolos e información. Lo cual implica entender la comunidad como un lugar en constante interacción de todo tipo. De ese modo, tanto la comunidad de origen como la de destino absorben elementos de la otra cultura, de la otra sociedad, sin que ello suponga la pérdida de la identidad de original, sino que ésta más bien se trastoca, mediante préstamos generando la identidad transnacional, ligada a nuevos grupos o comunidades, así como a nuevas fórmulas de entender el espacio y las relaciones interpersonales y comunitaria (Mendoza, 2007; Pedone, 2006).

La identidad transnacional puede entenderse como aquella que, estando generada en base a una comunidad, no encuentra su formación ligada a la existencia de un estado nación o de una ciudadanía civil, sino que se articula, sin ningún tipo de elemento coercitivo en torno a la persecución de una serie de intereses y valores comunes que se forman tanto en la sociedad de origen como en la de destino, con un deterioro de la soberanía nacional y una desterritorialización de la ciudadanía (Canela y Moreno, 2009).

De ese modo las comunidades transnacionales se formulan a través de las mismas prácticas, actividades e intercambios que traspasan continuamente las fronteras políticas, geográficas y culturales que tradicionalmente habían enmarcado y separado las comunidades de origen y las de asentamiento, lo cual, permite construir a su vez nuevas formas de relacionarse. Así pues, las comunidades transnacionales se integran por diversos grupos sociales, entre ellos las **familias transnacionales**, puesto que la comunidad alberga esta institución con prácticas sociales y culturales sostenidas por la migración; lo que permite hablar de familias transnacionales.

Específicamente la familia es el contexto o grupo social primario, donde se interactúa y convive de forma más o menos permanente, que le permite al individuo desarrollarse y crear su propia pertenencia e individualización; es la familia la que en condiciones ordinarias tiene la función más importante en la formación de cada uno de los miembros; por lo general, es dentro de ésta donde se pasan los primeros años de vida del individuo, quien en ella recibe la información y los estímulos más determinantes para su independencia, al mismo tiempo prepara al individuo para incorporarse a la sociedad y su cultura, que determinan en cierta medida la adaptación de los miembros a la sociedad (Balaban, 2000; Minuchin, 1979; Nieto, 2011; Zúñiga, 2007).

Históricamente la familia ha pasado por diversos procesos de transformación, que la redefinen, en relación a su estructura, organización y funcionamiento; esto implica que hay distintos tipos de familia: nuclear, extensa, monoparental, reconstituida, etc., (Andolfi, 2003; Minuchin, 1981). Lo anterior requiere un análisis específico, donde se contemplen los múltiples aspectos que derivan de la complejidad creciente de las relaciones familiares, de su fragilidad y de su recomposición y transformación. De esta manera se observa no sólo una diversidad en cuanto a sus formas y estructuras, sino también una creciente fragilidad e inestabilidad en las mismas. En consecuencia, a la par de esta fragilidad o inestabilidad observamos también la fuerza de los vínculos, y la nueva dimensión que adquieren como son los apoyos entre el núcleo y la red parental.

La migración es una de los factores que han contribuido a la emergencia de nuevas formas de familias, las llamadas familias transnacionales. Menciona Canales (2005) que las familias transnacionales son estructuradas en hogares localizados tanto en las comunidades de origen como en las de destino, constituyendo grupos familiares en los que, a pesar de la distancia geográfica entre el migrante y su familia, las relaciones no se fracturan, por el contrario recrean nuevos matices para su funcionamiento.

Si bien existen más teóricos como Martínez-Ruiz (2008); Moctezuma (2011); Mummert (1999); Parella (2007) y Vargas, (2006) por mencionar algunos, apuntan a las familias transnacionales como esa dispersión de sus miembros en distintos países debido a la migración, y que estos a su vez viven una parte o la mayor parte del tiempo separados y logran o no funcionar pese a la separación; nosotros pensamos que dentro de este tipo de familias transnacionales, también se deben incluir aquellas familias que sus vidas permean entre un lugar y otro, pero con la diferencia que toda la familia viaja unida, es decir no hay una fragmentación de sus miembros, sino por el contrario hay un sentido de unidad dentro de fenómeno de la migración.

Por consiguiente, en esta tesis se propone que la separación geográfica de las familias no es lo que define la constitución de las familias transnacionales, en síntesis lo que define esa constitución es el cómo se vivencia ese espacio simbólico, por tal motivo la idea tradicional de familia transnacional ha sido rebasada, ya no se puede pensar en familia transnacional como sinónimos de separación, las nuevas tendencias de migración como es la migración circular ha generado nuevos matices de conceptualización y práctica, donde también se forman espacios transnacionales que no surgen específicamente ligados a la dispersión de sus miembros.

Ahora bien, dentro de las familias transnacionales se han generado maneras distintas de relacionarse entre sí, de comunicación dentro de la familia, distintas pautas de la crianza de los hijos, etc. Estrada (1997) señala que la comunicación en la familia tiene un papel importante para que exista una relación favorable entre los miembros de la familia y un adecuado funcionamiento familiar, dicha comunicación consiste en transmitir información de una persona a otra para obtener una respuesta de escucha. Eguiluz (2004) añade que es en la familia donde se establecen las bases del sistema de comunicación, en ella debe centrarse la atención para la prevención y tratamiento de los principales problemas de salud, tanto psicológica como social que nos aquejan.

La calidad de la comunicación familiar puede tener dos posibles efectos: si se trata de una buena comunicación afectiva, lo que favorecerá es la valoración de los integrantes de la familia, el amor y el compartir sentimientos y pensamientos. Si la calidad de la comunicación es mala, puede generarse daño a los integrantes, pues puede provocar una sensación de rechazo o de percibirse ignorado. Esta comunicación requiere de un cuidado especial, exige de cada uno de los involucrados un olvido personal para estar pendiente de lo que la otra persona dice, de sus intereses y sus necesidades. Éste es el arte de transmitir información, ideas, creencias, sentimientos y pensamientos (Eguiluz, 2004).

De igual forma la dinámica familiar es modificada en este tipo de familias, ya que es vista como aquella confrontación de fuerzas, tanto positivas como negativas que interactúan como un conjunto de pautas transaccionales en el comportamiento de cada miembro de la familia, y hace que ésta, como unidad, reaccione ante diversas circunstancias que se presenten en el diario vivir. Así pues, la dinámica familiar es la armonía o la desarmonía en sus relaciones, la organización de los papeles, los derechos y obligaciones (Nieto y Peña, 2000; Servín, 2001).

Ahora bien, dentro de la dinámica familiar se establecen distintas formas de comportamiento, que permiten que la familia tenga un desarrollo adecuado, es ahí donde surge el rol, siendo este la asignación de las funciones o conductas a una persona dentro de la familia, se distribuyen roles específicos a cada miembro que la conforma dependiendo de sus características y del lugar que ocupan, existen roles tradicionales como padre, madre e hijos (Nieves, 1992). Sin embargo, podemos decir que los roles no son estáticos sino que se encuentran en constante movimiento, cambio, adaptación y desarrollo (Zicavo, 2006). Así, las familias migrantes han transformado sus estructuras, redefinido roles y han construido estrategias para gestionar la vida cotidiana en contextos transnacionales.

De ese modo la migración reacomoda los espacios ya existen, ese es el caso de las comunidades transnacionales, familias transnacionales y escuelas transnacionales que se extienden y se consolidan más allá de la frontera y que son instituciones de socialización y asimilación de la cultura como de las nuevas prácticas que surjan en ésta; por lo tanto son espacios privilegiados para la observación y actuación de los fenómenos sociales, lo cual implica estudiar la migración transnacional bajo un enfoque sociocultural y pedagógico.

3.4 La escuela: aula-profesor-alumno y lengua como espacio transnacional

La escuela vista desde lo transnacional implica asumir que se debe construir conocimientos junto con todos los niños y niñas en las aulas. Pensamos que la clave radica en tomar en cuenta las diferencias y en contar con la sed de conocer de los niños. No se trata de separar el aula entre migrantes de retorno y no migrantes de retorno, y hacer el juego de la discriminación, más bien, hay que ser precavidos y buscar construir el conocimiento de manera conjunta. Es posible partir de las diferencias entre los alumnos de un mismo salón, para construir conocimientos con base en las vivencias de los niños y de sus familiares. De lo que se trata entonces es de partir siempre de los conocimientos de los niños. Implica entonces, concebir a la escuela como heterogeneidad y que a partir de esa heterogeneidad se construya la riqueza de entender y posicionar a los niños como actores en la creación del conocimiento. De este modo, las experiencias de los alumnos transnacionales, sus conocimientos previos, sus capacidades y su identificación con dos culturas y dos naciones son oportunidades para construir bases de aprendizajes.

La escuela es una posibilidad de cambio social, desde esa postura la atención que se brinda en ella debe estar guiada -como ya se mencionó- por la diversidad. Atender a la diversidad cultural implica una transformación de concepciones de todas las personas que se involucran en el proceso; involucra tanto la manera de comprender las acciones y los significados particulares, como la gestión e

incorporación de un nuevo proyecto educativo, así mismo se requiere flexibilizar las prácticas docentes que rigen la dinámica escolar. En la medida en la que la educación responda a las necesidades e intereses de los todos los alumnados matriculados en ellas, se garantizara una adecuada atención transnacional (Sañudo, 2007).

Recordemos que las escuelas son el principal agente de socialización y de conformación de una identidad compleja, y si se expande la mirada, también transnacional. Así, reconocer que en las instituciones existe un número considerable de estudiantes transnacionales es el primer paso. Intentar reconocer estas realidades ayuda a entender el proceder de los alumnos y sus familias ante las exigencias académicas y aporta elementos para adecuar el funcionamiento escolar a las características y necesidades de ellos. Delaunay (1997) plantea la invisibilidad en términos de ausencia y confusión del fenómeno de migración, que pone en relieve una falta de visión, por parte de quienes atienden los servicios educativos y de los científicos sociales, que requiere ser estudiada, explicada y atendida.

Para establecer una propuesta desde el ámbito de la educación transnacional, se plantean algunos retos del sistema educativo mexicano, para atender las necesidades de los alumnos transnacionales. (Sánchez y Zúñiga, 2010).

- 1) Se necesita proponer políticas educativas binacionales que permitan acuerdos entre México y los Estados Unidos para mejorar la atención a menores migrantes mediante programas que involucren a instituciones y organismos públicos y privados (Zúñiga y Hernández-León, 2005).
- 2) Es de emergente necesidad realizar un diagnóstico de la situación, la localización y atención de todos los alumnos transnacionales.
- 3) Capacitar y actualizar a los docentes, adaptar los sistemas de evaluación y realizar modificaciones curriculares en las instituciones educativas. En

último aspecto, cabe señalar que los sistemas educativos de ambos países no cuentan con similitud en sus planes de estudio, menciona Sánchez y Zúñiga (2010) que parece ser que en México se está tratando con un currículo más riguroso que en Estados Unidos. Y esto a su vez presenta riesgos para los alumnos transnacionales, ya que los que llegan a México, podrían enfrentar contenidos para los que no están preparados. De igual manera los conocimientos que se refuerzan en ambos sistemas son distintos; en México se habla de habilidades matemáticas más avanzadas, por mencionar un ejemplo.

- 4) Incorporar propuestas interculturales y con respeto a la diversidad, donde los alumnos migrantes transnacionales y los que no hayan tenido esta experiencia puedan aprender juntos y convivir.

Giroux (1991) sostiene que el fenómeno educativo no debe limitarse por el espacio y el tiempo, sino que significa traspasar las fronteras del conocimiento para un mejor entendimiento; las escuelas funcionan entonces como espacios de socialización y de reconocimiento histórico- cultural. De este modo, los alumnos y profesores que poseen experiencias internacionales pueden ser aliados muy creativos para el logro de estos propósitos.

Sánchez (2007) menciona que las sociedades que se proyectan en un futuro próximo serán étnica y culturalmente más diversas que la actual, donde la escuela deberá preparar a los futuros ciudadanos, formándolos para la diversidad, por encima de todas las diferencias; claramente para eso es necesario repensar todo el contenido y los objetivos de la educación.

De ese modo, la escuela con todos sus agentes –maestros y directivos- se muestran conviviendo en un espacio transnacional, que muchas veces es desconocido, y pese a que la necesidad de innovar las prácticas educativas está latente todos los días, no siempre pueden atender a las necesidades transnacionales, pensamos que una de las razones que tiene mayor peso es la falta

de conocimiento el ¿qué hacer? Y el ¿cómo lo hago?, así mismo falta sensibilidad del fenómeno. No podemos negar que son los maestros los que están en trato directo con los estudiantes y es necesario que se busquen soluciones a este problema.

Desde esta lógica, un espacio transnacional, está permeando como ya vimos con anterioridad, por la comunidad, la familia y la escuela –incluyendo a todas las personas que están involucradas directa e indirectamente-. Dentro de la escuela, encontramos a **los profesores** que son vistos como los principales encargados de la enseñanza y que de los cuales se esperaría un compromiso directo con el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos del aula. La solución supone, en la mayoría de los casos, emprender un proceso de redefinición y de reconversión profesional, un proceso que no puede dictaminarse por decreto, puesto que implica un cambio profundo tanto en las tareas de aprendizaje como en las estrategias de enseñanza, así como, nuevas maneras de pensar y diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje; teniendo en cuenta que cada profesional trabaja en unas condiciones particulares difíciles de generalizar, de ese modo es conveniente que cada profesor mediante un proceso de reflexión sobre el contexto sociocultural y la educación en la diversidad decida qué es conveniente hacer en cada situación.(Rosselló, 2010; Sánchez, 2007).

Así pues, en actualidad es un hecho que la tarea de docente es una labor compleja; los profesores son un colectivo sujeto a presiones y exigencias de distinta naturaleza, -responsabilidades de varias clases y obligados a cumplir los objetivos oficiales, en la práctica se traduce en acabar uno o varios libros de texto; deben registrar las ausencias y el progreso obtenido por los alumnos; deben hacer y calificar exámenes; además tienen que asistir a las reuniones de profesores, deben atender a los padres de sus alumnos, incluso en algunos sistemas educativos se les pide que escriban informes de algún tipo- y están obligados a cumplir con todas estas exigencias por lo que les queda muy poco tiempo para reflexionar y realizar experiencias de innovación en el aula (Rosselló, 2010). Ahora

bien, al profesor como mencionamos líneas atrás, se le ha cambiado el panorama, siendo sorprendido por grandes contingentes alumnos retornados en sus aula; teniendo por un lado la obligación de seguir cumplimiento con las exigencias básicas de los centros escolares y al mismo tiempo generar nuevas prácticas - muchas de veces espontaneas- para cubrir con la necesidades que se presentan.

Bajo este escenario es innegable que la migración recrea nuevos matices de la práctica educativa, obliga pues a incorporar y modificar la práctica que hasta hace un tiempo se conocía y manejaba. Oller y Colomé (2010) mencionan que para generar espacios adecuados de conocimiento se necesita una inmersión a la lingüística, así como a contenidos y materiales especiales acompañados de acciones tutoriales; además, mencionan la importancia de profesores empáticos, capaces de promover la igualdad y atender a la diversidad de alumnado. Por otro lado expone Esteve (2003), que el docente es como el actor al que de repente le cambian el escenario, porque puede optar por seguir recitando en latín, o renovar su discurso y adecuarlo al nuevo marco.

Por otro lado es importante hablar sobre los estereotipos y prejuicios que los profesores tienen sobre la migración y que a su vez afecta el trato con aquellos alumnos que tienen experiencia de haber vivido o estudiando en otro país. Agrega Capelari (2009) las creencias, experiencias y perspectiva de los profesores en este caso sobre la migración, influyen en la práctica docente y evidentemente éstas inciden en el aula que se constituye intercultural, donde el profesor juega un papel importante y trascendental, ya que es un espacio donde plasma de manera explícita sus pensamientos y actitudes sobre su actividad docente y sobre sus expectativas. De ese modo, la percepción y el concepto que el docente tiene del alumno transnacional es un elemento determinante en el proceso educativo, al grado tal que el éxito de la integración del alumno migrante va depender de forma muy especial de la actuación del profesor. Desde esta lógica, es necesario conocer la percepción que los profesores tienen acerca de la migración.

Jordán, Mínguez y Ortega (2002), mencionan que si los encargados directos de atender a los niños migrantes -retornado en este caso- desde el principio marcan una etiqueta negativa se pone en peligro la construcción de una identidad cultural y personal armónica del alumnado migrante o de minorías. Ortiz (2008) agrega que el profesorado suele emplear ciertos adjetivos y afirmaciones que reflejan una variada gama de ideas respecto a la presencia de alumnado migrante extranjero. Estas opiniones pueden agruparse del siguiente modo: más trabajo y esfuerzo, trabajo añadido, extra o adicional, consumen demasiado tiempo, son muy tímidos, tienen baja autoestima, retrasan la práctica docente, lo que al mismo tiempo les genera preocupación, frustración y angustia.

Asimismo, nos encontramos con el gran dilema de la integración. Ortiz (2008) dice que el término integración es utilizado habitualmente para referirse a una situación ideal en la que debe encontrarse toda persona en general, y especialmente cuando se habla de personas en situaciones de migración. Al aludir al alumnado migrante extranjero, su integración en los centros escolares suele ser una cuestión recurrente en el discurso de los profesionales de la educación.

Ortiz (2008) agrega que los alumnos de cualquier nivel escolar desarrollan mecanismos de diferenciación entre unos grupos y otros, y esas diferencias sirven para mantener determinadas actitudes de discriminación y que además es frecuente encontrar un profesor defensivo, cuya postura es la negación de racismo en la escuela, y que para él, si en todo caso existe, es debido a agentes externos al centro.

Una interpretación a estos temores apunta a la escasa formación para abordar el tema desde un punto de vista didáctico y metodológico, y a las presiones de los propios docentes por cumplir con una programación en la que prevalecen no tanto los contenidos de tipo actitudinal, sino más bien los de tipo conceptual. Al mismo

tiempo, este profesorado no cuenta con las herramientas, experiencias y capacitaciones necesarias para el trabajo con un alumnado transnacional (Delpino, 2008; Hamann, Zúñiga and Sánchez, 2006).

Bajo esta misma preocupación, nos dimos a la tarea de buscar mecanismos de inclusión que se pueden utilizar cuando se habla de migración escolar transnacional: por un lado nos encontramos con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (2003) y por otro la resiliencia según Cyrulnik (2002); y al respecto, el concepto de zona de desarrollo próximo nos habla de la brecha entre las actividades cognitivas que el niño puede realizar por su cuenta y lo que puede llegar a hacer con la ayuda de otros; el potencial del aprendizaje del niño puede valorarse a través de esta zona, concepto que es importante para ubicar el papel del docente (Vigotsky, 2003). El docente al potenciar las competencias y facultades de los alumnos transnacionales con su intervención o con la de algún compañero, establece dinámicas de inclusión, que no sólo se presentan en las aulas, sino que trascienden en todo el contexto social y cultural.

En relación a la resiliencia, se habla de que es la capacidad que resulta de un proceso dinámico, que surge al contacto con otra persona y que es justo lo que permite tejer una resiliencia, es decir que cuando se cuenta con el apoyo de una persona, se inicia un proceso de resiliencia. Mediante este proceso se trabaja la afectividad y la socialización de personas que han pasado por situaciones traumáticas (Cyrulnik, 2002). En el caso de migrantes transnacionales; los maestros, compañeros, amigos y familiares son verdaderos tutores de resiliencia. En su mayoría estas figuras no son conscientes de su labor, sin embargo, existen tutores de resiliencia que pueden tener una misión institucional como mediadores. De ese modo los maestros y compañeros de clase pueden estar preparados para brindar apoyo a quienes lo requieran, sobre todo a los alumnos transnacionales que han sufrido experiencias no positivas en los países donde han vivido y estudiado.

Por su parte Delpino (2008) comenta que una parte de los alumnos migrantes con frecuencia resultan, pues, percibidos como tímidos, rasgos que los diferencian notoriamente de los alumnos autóctonos, dando como resultado de su desconcierto ante la carencia de recursos para enfrentar un medio desconocido.

Sin embargo otras investigaciones como la de Sañudo (2007) hablan sobre los **alumnos transnacionales** como niños que transitan entre dos sistemas educativos, y que a partir de eso han generado conocimientos y experiencias escolares y no escolares para vivir y asimilar las diferencias culturales, escolares y sociales. Sin embargo, las escuelas no han considerado estos recursos del aprendizaje, como un logro y fortaleza. Sánchez (2007) afirma la idea anterior cuando menciona que los alumnos transnacionales ante el hecho de enfrentarse a un doble proceso de exclusión, tanto en las escuelas estadounidenses como en las mexicanas, han desarrollado cierta versatilidad cultural que les hace posible moverse entre esos dos estados nacionales, construir arraigos en ambos lados de la frontera y renegociar su pertenencia y sus identidades complejas en espacios transnacionales. Así mismo han desarrollado competencias que no tienen los estudiantes que tienen una sola nacionalidad y que viven en contextos monolingües, como la adquisición de destrezas lingüísticas.

Delaunay (1997) agrega que estos alumnos parecen ser “invisibles”, ya que poco se sabe de su procedencia y de su movilidad en las escuelas de los dos países. Esta noción de invisibilidad también ha sido reportada por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014), lo que pone en relieve una falta de visión por parte de quienes atienden los servicios educativos pero también de los científicos sociales.

En México, el número de alumnos con experiencia escolar internacional es desconocido. Sin embargo, algunas estimaciones entre el 2001 y 2002 realizadas en Estados Unidos indican que el número de alumnos nacidos en México, inscritos

a las escuelas públicas, son casi un millón, evidentemente no se sabe cuántos de estos alumnos regresaron a México, pero lo que sí se sabe es que muchos de ellos iniciaron su escolarización en México (Zúñiga y Hamann, 2008).

Zúñiga (2003) mencionan que algunas consideraciones por la que no se tiene un conteo estimado, de alumnos con experiencia escolar internacional es justamente porque en su mayoría los alumnos que regresan a las escuelas mexicanas, son muy similares a la mayoría del alumnado, pues su apariencia física, su apellido y su domicilio les permiten confundirse enteramente con los demás compañeros, lo que nuevamente presenta un problema de invisibilización. El problema aquí agrega Zúñiga (2003) es que si la escuela no los ve, no hay ninguna posibilidad de emprender estrategias didácticas que les ayude a esos alumnos. De ese modo, pasar inadvertidos y ser invisibles, es el problema principal para los alumnos transnacionales.

Así pues, reconocer la existencia de alumnos transnacionales es un inicio; sin embargo, la escuela como tal, tienen limitadas capacidades para responder a las necesidades e intereses de estos estudiantes, agregan Zúñiga y Hamann (2008) que estudiar en Estados Unidos y luego regresar a escuelas mexicanas, puede significar una búsqueda de espacios de socialización e integración en la sociedad, que en mucho de los casos, se convierte en un proceso de acomodación, sin asimilación en los contextos sociales.

Por otro lado, esos mismos alumnos quienes en escuelas mexicanas pasan desapercibidos, han pasado por escuelas estadounidenses en donde se maximiza su visibilidad, menciona Zúñiga (2003) que muchas veces estos alumnos son definidos como hispanos, latinos, de bajo dominio del inglés, miembros de una minoría, características socioescolares que definen su posición en la institución educativa y social; cuestión que pone al alumno transnacional en condiciones de doble riesgo –por un lado la invisibilización y por otro lado la alta visibilidad- que conduce a un aumento de vulnerabilidad.

En relación al sistema educativo estadounidense, la experiencia escolar transnacional suele ser descrita como problemática; ciertamente, presenta obstáculos serios para el éxito escolar de los alumnos (Hamann, 2003; Hamann, Zúñiga and Sánchez, 2006; Manzano, 2003). Los alumnos transnacionales enfrentan numerosas dificultades para integrarse adecuadamente y desempeñarse con éxito en las escuelas. La carencia de puentes culturales hace de la escolaridad de los alumnos de origen latinoamericano en Estados Unidos una experiencia compleja que, en ocasiones, termina en fracaso escolar (Zúñiga y Hamann, 2008). Esto explicaría, al menos en parte, el bajo nivel de éxito escolar – terminación de escolaridad obligatoria, competencias básicas desarrolladas y transición a estudios superiores– que caracteriza a los alumnos “latinos” en Estados Unidos.

Por su parte, Sánchez (2007) agrega que en México la situación no es muy diferente, puesto que los procesos de aprendizaje de los alumnos transnacionales se muestra con dificultades por encontrarse ante la oportunidad de adquirir y desenvolverse en dos idiomas distintos -inglés y español-, y por pertenecer a dos sistemas educativos diferentes –estadounidense y mexicano-. Al mismo tiempo, se ha encontrado, que es una población expuesta a situaciones de riesgo y sistemas de exclusión como la deserción y reprobación escolar.

Ejemplo claro de lo anterior, son la decisiones que se toman al interior de las instituciones en México, de hacer que el alumno que llega de Estados Unidos repita año, cuestión de la que ya discutimos en el capítulo anterior, pero que resulta de gran relevancia en este momento; este acto de repetición del año escolar, es una decisión comenta Zúñiga y Hernández-León (2005) en la mayoría de los casos, basada en la creencia de que los alumnos que estudian en aquel país, en términos de contenidos aprendidos, están más atrasados, que los que estudian en México. Esta decisión es tomada sin fundamento; y así existen muchas creencias en interior de las instituciones. Justamente en Estados Unidos

también muestras conductas basadas a partir de creencias escolares, un ejemplo que nos plantea el mismo autor, se da cuando un padre de familia llena la ficha de inscripción de sus hijos, si en ésta se afirma que en la casa de alumno se habla una lengua diferente al inglés, la escuela de manera automática establece que éste alumno va tener una escolaridad de segunda –en las siglas en inglés se le llama ESL; English as a SecondLanguage- que es algo muy parecido a repetir el año escolar.

Zúñiga y Hamann (2008) comentan que los alumnos transnacionales muestran una serie de características -estudiante bilingüe, bicultural, binacional- que en la educación usual es difícil concebir la escolarización, puesto que para el sistema en general, no encuentran cabida principalmente por las bases ideológicas de la educación de ambos países. La educación tradicional en ambos lados de la frontera es monolingüe, nacionalista y unicultural, atendiendo a la función que se le ha dado a la educación desde el siglo XIX, que es la de cohesionar al país bajo respectivo conocimiento de símbolos homogéneos de nacionalidad.

En este punto es significativo recordar que las escuela mexicanas se construyeron como un instrumento para crear la unidad nacional, esta idea estaba argumentada bajo las condiciones históricas del periodo, agrega Vázquez (1975) que la educación y la enseñanza de la historia se concibieron como respuestas a las divisiones políticas por la que pasaba el país después de su independencia. Esto nos ayuda a entender por qué la creación del sentido de pertenencia a la nación constituyó uno de los principales objetivos de la educación pública. La revolución mexicana vino a profundizar este espíritu nacionalista. La Constitución Política de 1917 y la creación de la Secretaria de Educación Pública en 1921 la convirtieron en un instrumento del Estado central con el propósito de fortalecer la relación entre currículum escolar y nacionalismo.

A pesar de que ha pasado ya más de un siglo desde que la escuela mexicana se definió para la construcción de la nacionalidad, se sigue produciendo sus rasgos

nacionalistas. Las escuelas públicas mexicanas contemporáneas siguen teniendo como una de sus importantes tareas enseñar a los alumnos a amar y respetar a su país (Zúñiga y Hamann, 2006).

Estas tendencias nacionalistas tienen efecto hasta nuestros días; y se reflejan en la percepción que los demás tienen de los niños transnacionales, dice Zúñiga (2003) que en ocasiones estos niños se perciben como menos mexicanos que el resto, porque hablan el español de manera diferente, tienen hábitos diferentes o porque ignoran importantes datos de la historia o la geografía de México.

Así pues, los alumnos transnacionales tienen la necesidad de saber cómo identificar y acceder fácilmente a los recursos culturales que sostienen una gama de oportunidades a un nuevo escenario y para negociar los lugares anteriores –donde han vivido previamente, donde viven, y donde posiblemente vuelvan a vivir-. De ese modo el desafío implica generar habilidades metacognitivas, donde se negocien los múltiples sitios y culturas; y por supuesto donde se pueda negociar la identidad y la pertenencia a un grupo (Hamann, Zúñiga and Sánchez, 2006).

La escuela transnacional involucra como ya hemos visto tanto a los profesores como a los alumnos; así mismo incluye a **las aulas** de clases, puesto que el estudiante en el aula aporta el bagaje cultural que juega en la construcción de nuevos significados. Estos actos de significado implican los propios de la cultura de cada sujeto y en su articulación constituyen la unidad funcional de la cultura en el aula. Aun cuando la experiencia cotidiana define que en cualquier aula se despliegan diversas formas de culturas experienciales, tanto de los niños y niñas como de los y las docentes, sólo se piensa que existe diversidad cultural cuando se cuenta en el grupo con estudiantes muy distintos, caso concreto es algún niño

o niña con Síndrome Down, débil visual, o algún estudiante de culturas muy ajenas a la mexicana (Sañudo, 2007).

Menciona Sañudo (2007) que si lo que se quiere lograr para la escuela es construir una sociedad más respetuosa de las diferencias es importante pensar el aula de clases como una sociedad en miniatura. En éste es factible enseñar a los niños, con hechos. De ese modo, se esperaría que en el aula se atiende de manera respetuosa y diferenciada las condiciones que se presentan, como lo deberían hacer con todos los demás. Sánchez (2007) agrega que lo que está ocurriendo en la aulas determina en gran parte el futuro de los niños mexicanos que vivieron y estudiaron en Estados Unidos y que regresan a escuela mexicanas -o viceversa-.

Determina el futuro sí, por tal, es necesario que entendamos que el aula, es un magnifico escenario, donde se pueden observar infinidad de relaciones entre niños y niñas diferentes, con formas de pensar y actuar únicas, incluso en aulas como las que describimos no se habla la misma lengua; así existen múltiples practicas valiosas que constituyen la diferencia.

Así mismo un aspecto importante que surge dentro de aula de clases, va relaciona al lenguaje; en este aspecto, las aulas trasnacionales implican considerar **la lengua** como parte del reconocimiento a la diversidad transnacional-entendiendo por lengua aquel sistema de signos y reglas combinatorias orales y escritas que permiten la comunicación -.El aprendizaje del idioma tanto inglés como español resulta una habilidad que les permiten al alumnado transnacional ponerse en contacto y dialogar con miembros de la cultura receptora, por tal motivo el idioma es considerado como prioritario en el proceso de integración de los niños y niñas

transnacionales al país receptor (Etxeberria y Elozegi, 2010; Sánchez y Zúñiga, 2010).

Con la adquisición de la lengua en el seno de una cultura, no sólo se aprende una forma específica de comunicarse con los demás y con la realidad sino que se hereda una manera de pensar y significar el mundo: los valores, los usos y la visión sobre éste. La lengua contiene y expresa la idea del mundo y la realidad que cada uno ha construido; esto es, la experiencia de los miembros de cada grupo como identidad colectiva. Si bien la lengua es un vehículo de comunicación que facilita la expresión de la persona, también es el soporte para generar y organizar el conocimiento. Mediante el uso creador de los diversos lenguajes -oral, escrito, simbólico, artístico, entre otros-, el individuo puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento, en el marco de la o las lenguas que haya adquirido a partir de su interacción y experiencia social (Etxeberria y Elozegi, 2010; Sánchez y Zúñiga, 2010).

Parece fuera de toda duda que la influencia de la competencia en la lengua de la escuela es un factor determinante en los resultados escolares, su importancia reside en que suponen una herramienta clave en la integración como instrumento de comunicación y socialización. Los déficits lingüísticos tienen una influencia determinante en momentos cruciales. De este modo la escuela a partir de la incorporación de alumnos transnacionales, está expuesta a nuevos retos. Donde asumir una formación lingüística sistemática ya es parte de las responsabilidades educativas. De ese modo la enseñanza de la lengua debe partir del conocimiento que el alumno tiene como hablante nativo para promover desde allí la reflexión que le permita adquirir un dominio cada vez mayor y un uso más eficaz en la comprensión y producción de textos orales y escritos (Etxeberria y Elozegi, 2010).

La lengua materna - o primera lengua- es aquella que se aprende en primera instancia en el hogar. La segunda lengua es aquella adquirida luego de ésta, en la que se posee una competencia comunicativa y cultural. La presencia cultural es un

rasgo definitorio con respecto a la primera y segunda lengua y es lo que la diferencia de la lengua extranjera. Para Vygotsky (1999) el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la lengua materna, de este modo los alumnos transnacionales pueden transferir al nuevo lenguaje el sistema de significados que ya posee en el propio. Agrega Sánchez (2007) que lo contrario también resulta cierto: una lengua extranjera facilita el dominio de las formas superiores de la materna. Así mismo; por medio del lenguaje se puede interactuar con las personas e interpretar el mundo, siendo el lenguaje un elemento esencial de la formación de la identidad y una herramienta psicológica influyente en el desarrollo cognoscitivo.

Meece (2000) menciona que los niños en general, están equipados para aprender varias lenguas al mismo tiempo, solo basta que el ambiente sea lo bastante rico y les ofrezca las interacciones lingüísticas necesarias. Por tal motivo creemos que hablar dos lenguas de ninguna manera significara un problema o una limitante en la escuela, por lo contrario debe ser una herramienta de vida. Agregan Jordán, Mínguez y Ortega (2002) que los profesores, en su mayoría, minimizan ese aprendizaje, es decir, no se le da la importancia ni la valoración necesaria al hecho de que los niños sean bilingües, este es un tema que no se trabaja dentro de las aulas, con la excusa de que no disponen de profesorado o personal especializado que promueva la práctica de esa segunda lengua. Argumentación en la que estamos de acuerdo, Sin embargo, agregaríamos que más allá de los profesores se encuentra el sistema educativo mexicano como tal y al que en primera instancia se le debería exigir que contemplen una educación bilingüe, no por gusto o necesidad, sino por necesidad.

Bajo este marco agrega Sánchez (2007) que uno de los problemas del sistema educativo en aceptar el bilingüismo en las aulas, radica en la concepción de escuela misma, una escuela nacionalista principalmente, donde lo que busca es una identidad nacional –una lengua, una historia, una patria, una lealtad- y

evidentemente la idea de la identidad transnacional –varias lenguas, varias historias, varias lealtades, varias nacionalidad- no tiene cavidad hasta el momento; incluso el mismo autor señala que existen escuela sobre todo estadounidense, donde no se les permite a los alumnos hablar la lengua materna –español- en la escuela.

Así pues se necesita reconocer una educación bilingüe como una manera de definir los propósitos y procedimientos de la escuela, puesto que el en el sistema educativo juega un rol importante, ya que permite que los niños amplíen su repertorio comunicativo en función de los nuevos requerimientos funcionales y sociales que implica la socialización. Sin embargo, Hamann, Zúñiga y Sánchez (2006) agregan que la utilidad de la escolaridad transnacional no se limita al aprendizaje de una segunda lengua, incluye la adquisición de una serie de competencias educativas igualmente valiosas para el futuro de los alumnos, como son la capacidad de leer y negociar códigos distintos y, en ocasiones, contradictorios; de establecer comunicación intercultural exitosa; de adaptarse a contextos locales diferentes, entre otros dominios del aprendizaje.

De ese modo, la migración transnacional bajo un escenario educativo ha sido prácticamente ignorada en México. Los estudiantes transnacionales tienen una existencia poco visible para el sistema educativo, pero también para líderes sociales, autoridades gubernamentales, representantes públicos y la población en general. Esta falta de visión ha dado como resultado insensibilidad por parte de instituciones escolares en relación a los alumnos transnacionales, en la mayoría de los casos se carece de estrategias para atender a este tipo de estudiantes; lo cual demuestra nuevamente que no han sido suficientes las acciones destinadas hacia la atención de estos alumnos. Como bien dice Zúñiga (2003) sabemos que hay individuos transnacionales, pero no tenemos ni escuelas ni maestros ni objetivos ni diseños curriculares ni libros ni directivos escolares que sean realmente transnacionales, ni programas que fomenten a niños y jóvenes para ser exitoso en

diversos contexto sociales, bajo este escenario es necesario que los sistemas escolares de ambos países acepten su responsabilidad, haciendo que la construcción de espacios transnacionales y las características que esto conlleva – dominio de las lenguas, conocimiento de estrategias discursivas, la familiaridad con símbolos culturales, etc.,- se vuelvan una ventaja; y deje de ser una traba que conduzca a la vulnerabilidad.

Por otro lado un adecuado manejo en la educación transnacional implica no sólo esfuerzo del sistema educativo mexicano y estadounidense; también incluye la colaboración y participación tanto de la comunidad, y de las familias de los alumnos, de ese modo se esperaría que los padres participen en el sostenimiento de los procesos educativos de sus hijos, comprometiéndose en las actividades escolares, haciendo un proceso de encuadre de los alumnos en casa. Por otra parte, la colaboración de la escuela con los padres es necesaria (Yurén y Cruz, 2009; Rentería, 2011). Así pues, la problemática de las relaciones escuela-comunidad-familia es compleja y frecuentemente concebida de manera unidireccional, de la escuela hacia el exterior, y no en una idea de cooperación verdadera que tomaría en cuenta las necesidades, lo que se espera, y lo que se desea evitar.

La colaboración entre el profesorado, en el aula, entre las comunidades escolares y entre la escuela y la comunidad permitirá un proceso en el cual todos aprenden de la experiencia, comparten recursos, se brindan apoyo mutuo, se ayudan en la resolución de problemas, que por ende dará como resultado un incremento en las expectativas y posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Como mencionan Vargas, Méndez y Vargas (2012) se espera que la escuela sea un espacio capaz de migrar con los niños que regresan de Estados Unidos y se incorporan a las escuelas en México, o viceversa; niños mexicanos que se incorporan a escuela de Estados Unidos. Así mismo se espera que los docentes

comprendan que es ser transnacional es una forma de comprender el mundo. Desde la lógica de esta investigación insistimos que los niños y niñas transnacionales exigen una mirada transnacional donde quepan sus conocimientos sociales y culturales, donde sean reconocidos por sus competencias y habilidades. La escuela es una institución que debe trabajar para la sociedad y a pensando en eso, se necesita que las prácticas educativas se esfuercen en la comprensión de los sujetos y se amplíe la mirada y se rompan fronteras sociales, nacionales e idiomáticas.

Por otro lado, el hacer y ser transnacional debería estar siendo promovido como parte de la cotidianidad, de las actividades diarias familiares y de socialización, y no sólo visto como un tema que es parte del curriculum escolar, agregan Vargas, Méndez y Vargas (2012) que ello supone todo un desafío para cada uno y cada una de los sujetos que están inmersos en estas relaciones y espacios, puesto que la formación, el diálogo que se debe establecer y las actividades requieren que puedan promover, a partir del espacio escolar, posibilidades de relación distintas en la comunidad, implicando a los padres y madres, las creencias de los profesores, los niños, niñas y las relaciones entre ellos, así como la forma de conducirse con el medio social y ambiental que rodea a cada uno. De este modo, el vivir migrando puede representar para muchas personas una opción de vida aprendida en los primeros viajes durante su infancia, y que les permite vivir y ser reconocidos.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

En este capítulo se presentan los elementos claves de la construcción de la investigación que da sustento a esta tesis; se muestra el tipo de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, los participantes, el contexto, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el procedimiento de la misma. Así mismo se describe la forma de sistematizar y analizar la información obtenida que finalmente llevó a categorizar los datos.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo cualitativa, desde el enfoque de la etnografía escolar. Uno de los intereses de este tipo de investigación es comprender la conducta humana desde el punto de vista del mismo actor, además de ello, se considera que ésta perspectiva investigativa es holística e integral, justo por ese interés de conocer a los sujetos y sus motivos, desde su propio contexto (Marín, 2004).

Como parte de la gama de la investigación cualitativa, se encuentra la etnografía escolar, ésta surge como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía (Serra, 2004). La etnografía, comenta Aguirre (1995) es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, en ese sentido, la etnografía escolar se ocuparía de realizar estudios descriptivos de la cultura escolar, tanto a nivel de los centros como de las aulas. Velasco y Díaz de Rada (2006) agregan que la etnografía escolar es el resultado de una práctica etnográfica y una reflexión al estudio de la institución escolar. Su principal característica es la participación del investigador durante un periodo de tiempo,

observando qué sucede, escuchando qué se dice e interactuando con el campo escolar (Hammersley y Atkinson, 2005).

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo que guió todo el proceso investigativo de esta tesis fue:

Promover la inclusión de niñas y niños transnacionales, a través de la construcción de un espacio transnacional en la escuela, de un análisis de la práctica docente y del diseño de estrategias.

Y para poder cumplir con ese objetivo general, se definieron los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las percepciones de los profesores, padres de familia y niños sobre la migración de retorno.
- Conocer las percepciones de los niños migrantes de retorno y los padres de familia sobre educación transnacional.
- Conocer las concepciones de los profesores acerca de su propia práctica educativa en un contexto transnacional.
- Conocer las acciones que realizan los directivos y administrativos para registrar e inscribir a los niños migrantes de retorno en los centros escolares mexicanos.
- Describir las estrategias utilizadas por los profesores para la inclusión al aula transnacional.
- Diseñar una propuesta de intervención en estrategias de inclusión al aula y escolarización.

PARTICIPANTES

- 15 niños transnacionales, de entre 6 y 12 años.
- 10 madres de familia transnacionales, de entre 32 a 50 años.
- 18 profesores activos de nivel básico -dos de ellos son directivos, y cuatro de ellos dan clases extras; como educación física, cuento-biblioteca, artes y computación-, de entre 23 y 58 años aproximadamente. Los 18 profesores han trabajado y trabajan desde hace años con alumnos transnacionales en sus clases.
- Una persona representante del Programa Binacional de Educación Migrante en Michoacán (PROBEM).

EI CONTEXTO: CUTO DE LA ESPERANZA Y LA ESPERANZA DE SUS MIGRANTES.

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria de la localidad rural Cuto de la Esperanza, perteneciente al Municipio de Morelia, en el estado de Michoacán. Cuto de la Esperanza se encuentra en coordenada DMS: con latitud de 194351 y longitud de -1012025. La localidad se encuentra en una altura de 2140 metros sobre el nivel del mar. La población total de Cuto es de 1,019 personas, de los cuales 550 son mujeres y 469 hombres (INEGI, 2010).

La escuela estudiada se eligió en virtud de haber sido reportada con altos índices de migración de retorno. La escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez con clave: 16DPR0922A, imparte educación básica, (primaria general) es de control público (federal transferido). Tiene aproximadamente 117 alumnos. Cuenta con ocho aulas equipadas, un espacio para dirección y una sala de juntas. Tiene áreas deportivas o recreativas, plaza cívica, cuartos para baño. Tiene servicios de energía eléctrica, agua de la red pública y drenaje.

El centro escolar elegido se caracteriza por tener en sus aulas a niños y niñas transnacionales, que en la generalidad muestran características específicas. Para la investigación cualitativa los sujetos de investigación son personas activas en el propio proceso, incluso el curso de la teoría toma caminos insospechados al escuchar y escribir las voces de los que han vivido la experiencia de la migración. Si bien, hay infinidad de comunidades que viven la experiencia del migrar, Cuto de la Esperanza se nos presenta, en palabras de Bourdieu (1997), como un caso de figura en el universo finito de las configuraciones posibles del fenómeno migratorio.

Desde esa lógica la elección de los sujetos de investigación fue siempre encaminada a los objetivos planteados. Cuto de la Esperanza es una de tantas localidades de Michoacán que muestra altos índices de migración de retorno. Se caracteriza por familias enteras que migran y retornan cada año; bajo un programa estadounidense que contrata a personas mexicanas por temporadas.

En relación a los niños transnacionales, se puede observar en la tabla 1 que se entrevistaron a quince niños; de los cuales diez son mujeres y cinco son hombres; en relación a la edad se encuentran entre los seis y once años. Así mismo, los participantes muestra diferencias en cuanto su proceso migratorio; encontramos dos modalidades de migración de retorno: por un lado nos encontraremos con los niños que tienen una migración de retorno circular, es decir van a Estados Unidos y vienen a México cada año, y por otro lado están los niños que han vivido en Estados Unidos la mayor parte de tiempo y han retornado a México una o dos veces como máximo. De los quince niños, ocho nacieron en México y siete en Estados Unidos.

En relación a las trayectorias escolares: primero nos encontraremos a los alumnos que han pasado de un sistema escolar a otro en varias ocasiones, empezando en Estados Unidos o en México -estos pueden haber nacido en Estados Unidos o

México-. Esta trayectoria es la más común de todas, pero no es la única. También hay casos donde el alumno nace en México, inicia su escolaridad en México, luego migra con sus padres a Estados Unidos donde se inscribe en la escuela y, posteriormente, regresa a México; y por último los estudiantes que han nacido en Estados Unidos, sus padres son mexicanos, han estado escolarizados todo el tiempo en Estados Unidos, y a últimas fechas han llegado a México. Sin embargo, estos casos constituyen una minoría.

Tabla 1 Datos descriptivos de los niños

Sujetos	Edad	Grado escolar	Tiempo migrando	Característica de la migración	Trayectoria escolar
1) Mujer	9 años	4to grado	Viajó a Estados Unidos de América (EUA) por primera vez a los 2 años. (Nació en México).	Es migrantes de retorno, va y viene cada año.	Estudia en Estados Unidos de América (EUA) Estudia en México
2) Hombre	6 años	1er grado	Nació en EUA	Es migrantes de retorno, va y viene cada año.	Estudia en EUA Estudia en México.
3) Hombre	6 años	1er grado	Viajó por primera vez a EUA a los 4 meses de nacido. (Nació en México).	Es migrantes de retorno, va y viene cada año.	Estudia en EUA Estudia en México.
4) Hombre	6 años	1er grado	Viajó por 1era vez a EUA a los 2 meses de nacido. (Nació en México).	Es migrantes de retorno, va y viene cada año.	Estudia en EUA Estudia en México.
5) Mujer	6 años	1er grado	Nació en EUA	Es migrantes de retorno, va y viene cada año.	Estudia en EUA Estudia en México.
6) Mujer	7 años	2do grado	Nació en EUA	Es migrantes de retorno, va y viene cada año.	Estudia en EUA Estudia en México.
7) Mujer	7 años	2do grado	Nació en EUA	Hace dos meses llegó a México por primera vez.	Estudió en EUA Ahora estudia en México.
8) Hombre	7 años	2do grado	Nació en EUA	Es migrantes de retorno, va y viene cada año.	Estudia en EUA Estudia en México.
9) Mujer	11 años	6to grado	Nació en EUA	Ha retornado dos veces a México, a los 6 años y permaneció un año, se regresó a EUA y vivió 5 años allá y regreso hace unos meses.	Estudió en EUA Estudia en México

10) Mujer	11 años	5to grado	Nació en EUA	Es su primera vez en México.	Estudió todo el tiempo en EUA, y ahora en México.
11) Mujer	10 años	5to grado	Viajó por primera vez a EUA a los 2 años (Nació en México).	Es su primer Retorno a México.	Estudió todo el tiempo en EUA y ahora en México.
12) Hombre	11 años	6to grado	Viajó a EUA por primera vez a los 5 años. (Nació en México).	Es migrante de retorno va y viene cada año.	Estudia en México y en EUA.
13) Mujer	10 años	5to grados	Nació en México y migró a EUA a los 6 años de edad.	Es migrante de retorno va y viene cada año	Estudia en México y en EUA.
14) Mujer	9 años	4to grado	Viajó a los 5 años a EUA. (Nació en México).	Es su primer retorno a México.	Estudió todo el tiempo en EUA y ahora en México.
15) Mujer	6 años	2do grado	Nació en México y migró a EUA a los 3 años de edad.	Va y viene cada año a México y EUA	Estudia en México y en EUA.

En relación a los padres de familia; cómo podemos observar en la tabla 2 únicamente acudieron las madres, pese a que la convocatoria fue para ambos padres. Se entrevistó a diez madres de familia, respecto a su edades encontramos que radican entre los 32 y los 50 años, con relación a la trayectoria migración cinco de la entrevistadas muestran una migración de retorno circular, cuatro de ellas muestran un retorno único, y una madre muestra retorno doble -ha retornado en dos ocasiones a México-. Con respecto a sus destinos en México todas las madres han retornado a Cuto de la Esperanza perteneciente al Municipio de Morelia en el estado de Michoacán; mientras que en los destinos en Estados Unidos son variados; las madres de retorno circular llegan todas a Parlier en el estado de California, las demás madres llegan a otros estados como Florida y Wisconsin.

Tabla 2 Datos descriptivos de los padres de familia

Sujeto	Edad	Trayectoria de migración	Destino en México	Destino en Estados Unidos
1) Mujer	48 años	Migrante de Retorno circular -	Cuto de la Esperanza en	Parlier en California.

		van y vienen cada año-.	Michoacán.	
2) Mujer	41 años	Migrante de Retorno circular	Cuto de la Esperanza en Michoacán.	Parlier en California.
3) Mujer	42 años	Migrante de Retorno circular	Cuto de la Esperanza en Michoacán.	Parlier en California.
4) Mujer	32 años	Migrante de retorno único	Cuto de la Esperanza en Michoacán	Fresno en California
5) Mujer	32 años	Migrante de retorno circular	Cuto de la Esperanza en Michoacán	Parlier en California
6) Mujer	40 años	Migrante de retorno circular	Cuto de la Esperanza en Michoacán	Parlier en California
7) Mujer	35 años	Migrante de retorno doble	Cuto de la Esperanza en Michoacán	Orlando en Florida
8) Mujer	34 años	Migrante de retorno único	Cuto de la Esperanza en Michoacán	Merrillan en Wisconsin
9) Mujer	45 años	Migrante de retorno único	Cuto de la Esperanza en Michoacán	Los Ángeles en California
10) Mujer	50 años	Migrante de retorno único	Cuto de la Esperanza.	Sacramento en California

Respecto a los profesores y profesoras; se puede observar en la tabla 3 que se entrevistaron a 18 profesores activos en nivel básico; dos de ellos son directivos, y cuatro de ellos dan clases extras; como educación física, cuento-biblioteca, artes y computación; de los cuales diez son mujeres y ocho hombres, de entre 23 y 58 años aproximadamente, los profesores que son titulares imparten clases a niños de primero a sexto grado, mientras que los profesores de clases extra les dan clases a todos los niños inscrito en la escuela. Los 18 profesores han trabajado y trabajan desde hace años con alumnos transnacionales en sus clases. El promedio de años de servicio de los profesores es de 19 años aproximadamente lo cual sugiere una amplia experiencia y cierto conocimiento acerca del fenómeno migratorio.

Tabla 3 Datos descriptivos de los profesores

Sujeto	Edad	Años de servicio	Cargo que desempeña en centro escolar
1) Mujer	28 años	4 años de servicio	Maestra titular de quinto grado
2) Mujer	32 años	8 años de servicio	Maestra titular de cuarto grado
3) Hombre	23 años	1 año de servicio	Maestro titular de primer grado
4) Mujer	55 años	27 años de servicio	Maestra titular de tercer año
5) Hombre	55 años	38 años de servicio	Maestro titular de sexto grado
6) Mujer	33 años	10 años de servicio	Maestra titular de quinto grado
7) Hombre	50 años	30 años de servicio	Maestro titular de segundo grado
8) Hombre	55 años	35 años de servicio	Maestro titular de cuarto grado
9) Mujer	32 años	11 años de servicio	Maestra titular de 2do grado
10) Mujer	41 años	15 años de servicio	Maestra titular de tercer grado
11) Mujer	31 años	8 años de servicio	Maestra titular de primer grado
12) Mujer	30 años	9 años de servicio	Maestro titular de sexto grado
13) Hombre	43 años	18 años de servicio	Maestro de computación
14) Mujer	41 años	19 años de servicio	Maestras de biblioteca y cuento
15) Mujer	48 años	20 años de servicio	Maestra de artes
16) Hombre	35 años	14 años de servicio	Maestro de educación física
17) Mujer	58 años	39 años de servicio	Directora
18) Hombre	56 años	39 años de servicio	Director

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para poder llegar al objetivo de la presente investigación se utilizaron cuatro técnicas e instrumentos de recolección de datos:

- La observación etnográfica
- Diarios de campo

- Entrevistas a profundidad a niños, madres, profesores y directivos y un representante del Programa Binacional de Educación Migrante en el estado de Michoacán
- Grupo de discusión con los niños

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Observación etnográfica: La observación es un recurso vital dentro de la investigación. En la investigación se realizó una observación externa y directa, tal como menciona Marín (2004) es externa porque el investigador no pertenece al grupo que se investiga; es una persona ajena que se presenta solo algunos días para realizar las observaciones planeadas. Es directa porque observa de manera medular al niño migrante de retorno y al docente. Las observaciones se realizaron durante las visitas semanales a la escuela.

Diarios de campo: Son redacciones extraídas de las visitas a la escuela, los diarios de campo son importantes porque permiten recuperar información que surge de manera informal a los diálogos, o de lo que se observa en las visitas a la escuela. La producción de estos elementos reside en la observación que posteriormente son transcritos para conforman los registros.

Entrevista abierta semiestructurada (niños, madres de familia, profesores y directivos y un representante del Programa Binacional de Educación Migrante en el estado de Michoacán): La entrevista es un instrumento muy rico y noble ya que permite la recuperación de información entre dos o más personas. Su aplicación en este caso, fue utilizada bajo un guía de preguntas establecidas o ejes temáticos (ver anexos), las respuestas son abiertas y se da la oportunidad de extenderse el tiempo necesario y posible para que los sujetos de investigación expresen su visión, vivencia y comprensión de la realidad que los rodea.

Grupo de discusión (niños): el grupo de discusión es un procedimiento de producción de información que consiste en una sesión grupal de discusión de un tema específico, en este caso la migración; donde el investigador guía, con base en una lista de preguntas predefinida, la discusión y opinión en relación a algún tema específico; en el caso de esta investigación, éste se realizó con 15 niños y niñas transnacionales y el tema eje fueron los viajes a Estados Unidos y a México.

PROCEDIMIENTO

La presente investigación se realizó con base a las siguientes fases:

1. Se visitó la institución escolar en la comunidad de Cuto de la Esperanza, municipio de Morelia, para establecer el primer contacto con la escuela y realizar la primera entrevista con las autoridades de la misma. En esta primera visita acordamos objetivos y horarios.
2. Se entrevistó formalmente al director de la institución
3. Se realizó una reunión con padres de familia, con objetivo de compartir la intención del proyecto de investigación y autorizaran el trabajo con los niños y con ellos.
4. Se realizó una reunión con los niños transnacionales, donde les compartimos la intención de nuestro proyecto y realizamos un grupo de discusión sobre los viajes a Estados Unidos y México.
5. Se realizaron las entrevistas dirigidas a los niños transnacionales, y a sus padres.
6. Se levantaron observaciones en el aula
7. Se realizaron las entrevistas a los profesores
8. Se levantaron observaciones fuera del aula
9. Se realizó la organización de los datos proporcionados por los instrumentos -una vez terminado el trabajo de campo-.
10. Se llevó a cabo el análisis de los resultados
11. A partir del análisis de resultados se diseñó una propuesta de intervención llamada "pasaporte para un sueño: guía práctica para docentes

y alumnos transnacionales” dirigido a los profesores y profesoras en contexto de migración (ver resultados).

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Marín (2004) mencionan que el análisis de los datos implica un proceso de varias etapas en que un tema global es dividido en unidades, éstas son clasificadas en categorías que a su vez se ensamblan y relacionan para conseguir un todo coherente.

En la presente investigación, el análisis de los datos se estableció de acuerdo a los ejes temáticos, que permitieron a su vez conformar categorías de análisis de los elementos importantes. Se transcribieron las observaciones, los diarios de campo, las entrevistas, y el grupo de discusión. En el caso de las entrevistas y el grupo de discusión fueron utilizadas grabadoras, que permitieron transcribir también cada una de las entrevistas, procedimientos llevados a cabo por la misma investigadora. Además de lo anterior, también encontraron informes descriptivos, donde también se realizan comparaciones, coincidencias y buscando igualdades y diferencias.

A partir del marco teórico y los datos recabados en el trabajo de campo, es que se pudieron construir las siguientes categorías de análisis, que si bien no abarcan todo el material recabado en el campo, si permiten discutir el objetivo general y los específicos que guiaron la investigación, como se podrá ver, estas categorías responden a líneas de reflexión que muestran “espacios” de la realidad con la que conviven los niños y niñas transnacionales día a día en la escuela y en su comunidad, por ello, es que se intenta dialogar con los diferentes sujetos de investigación los puntos nodales de análisis:

1. ***“Agarramos una fleca y después un avión, y después otra fleca y después llegamos al norte”***: Migración de retorno
 - 1.1 Experiencia migratoria
 - 1.2 Identidad
 - 1.3 Lengua
2. ***“Allá en Estados Unidos encontramos a personas negras, pero bien negras”***: Percepción de los contextos
 - 2.1 La vida
 - 2.2 La casa
 - 2.3 La familia
3. ***“A mí me gusta ir a dos escuelas, conozco más amigos y es bonito, además aprendo más cosas: La escuela aquí y allá”***
 - 3.1 La integración y socialización en la escuela
 - 3.2 Diferencias y coincidencias
 - 3.3 Los profesores
 - 3.4 El idioma
4. ***“Ya venimos con la mentalidad de que vienen con problemas, uno como profesor siempre tiene expectativas de sus alumnos”***: La escuela transnacional
 - 4.1 Los procesos de incorporación
 - 4.2 Los niños y niñas transnacionales desde la mirada de los otros: los profesores y los compañeros
 - 4.3 Las practicas

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados y discusiones que se presentan a continuación están organizados bajo cuatro principales categorías de análisis, estas están basadas en el análisis de las entrevistas, el grupo de discusión, los registros del aula, observaciones y notas de campo. Así mismo se presenta la propuesta de intervención que surgió a partir de esos mismos resultados.

1. *Agarramos una fleca y después un avión, y después otra fleca y después llegamos al norte*: Migración de retorno.

En esta categoría abordáramos temas como la experiencia migratoria, la identidad y la lengua, en este sentido, respecto a la *experiencia migratoria* encontramos que cuando se hace referencia a la migración y el retorno los sujetos participantes perciben estos actos como resultado de la “necesidad”, es decir, se migra y se retorna por necesidades económicas, buscando un mejor estilo de vida; que involucra directamente el trabajo de los padres. Con anterioridad mencionábamos que en la investigación se encontraron dos casos de migración de retorno, por un lado las familias que van y vienen cada año, y por otro, las familias que después de haber vivido la mayor parte del tiempo en Estados Unidos regresan a México indefinidamente. En relación a este último tipo de familia, comentan que regresaron por la crisis económica estadounidense y por las políticas antimigrantes, y aunque ninguno miembro de la familia ha sido deportado, la sola idea de poder estar en esta situación, ha generado temor e inseguridad, motivando nuevamente a un retorno.

En relación a las familias que van y vienen la condición de migrantes depende completamente del contrato laboral que el padre y la madre tienen, una vez que éste termina ellos están básicamente obligados a retornar a México. Las

contrataciones dependen del tiempo de las siembras y cosechas. Así mismo la familia viaja junta tanto a Estados Unidos como a México. Veamos un par de discursos de los niños:

“Nos fuimos porque mi papá quería trabajar para ganar dinero... Porque en México no tenía trabajo... Mis papás allá trabajan en la uva o en el durazno, por ejemplo si ya acabaron la uva ya los cambian para el durazno... Regresamos cada año en diciembre, cuando se termina el tiempo de trabajo allá... El tiempo que estemos en el norte depende de mi papá y de que sí se acaba el trabajo o no pronto, pues así vivo como nueve meses y me regresó” (M/9/MRC).

“Aquí mi papá sólo trabajaba de taxista, allá trabaja en el fil secando uvas, donde corta uvas y las ponen en un papel café y luego las enrollan y las llevan a la secadora y en la secadora limpia las tablas y las cajas donde van a poner la uvas, y mi mamá en un empaque... Nos venimos porque se termina el contrato de mis papás....A veces me voy en marzo, o a veces me voy en abril” (M/10/MRC).

En la mayoría de las familias ambos padres trabajan en Estados Unidos; los trabajos son específicamente en el campo; sembrando, cosechando y empacando frutas y verduras. Como se refleja en el siguiente discurso:

“Allá él trabajó es muy pesado, yo trabajo en una secadora de uvas, o empacando duraznos y chabacanos, mi esposo trabaja en el fil él siembra y cosecha uva, duraznos y ciruelas” (M/48/MRC).

Sobre las fechas exactas en las que se van a Estados Unidos y en las que llegan a México, y el tiempo que se permanece en los lugares, sabemos que comienzan a llegar a finales de octubre o principios noviembre, y regresan en el mes de abril, esta situación se repite año con año. Agrega un profesor:

“Generalmente ellos llegan en octubre, últimos de octubre o primeros de noviembre y están aquí un promedio de cuatro meses, están aquí diciembre, enero febrero y marzo y se van hasta el mes de abril, en promedio están allá ocho meses y aquí cuatro” (M/55/27/MT3).

Esta situación de ir venir constante, se ha dado desde hace más de 11 años, por lo que se observa como una tradición de las familias en Cuto. En relación a los niños que regresan a la escuela, comenta el directo se ha intensificado, puesto que la cantidad de niños que regresaban y se iban era mucho menor, parece ser

que desde hace cuatro años a la fecha se muestra con más intensidad, regresando hasta 30 niños, al mismo tiempo el director agrega que se ha podido observar que cada ciclo se incorporan más niños, es decir, es un fenómeno que va asenso. Veamos el discurso del director: Veamos el siguiente discurso:

“En esta escuela desde hace muchos años que es un fenómeno que se da diariamente, te estoy hablando de hace unos 11 años, lo que sí es importante mencionar es que ahora se da más intensamente, antes llegábamos a tener dos niños por mucho unos tres cada ciclo escolar, pero ahora como vez estamos observando que es mayor, hemos tenido ciclos que hasta 30 niños llegan y siguen incorporándose más cada ciclo” (H/56/39/D).

Así mismo, un directivo agrega que desde hace dos años se han observado casos de niños que regresan de Estados Unidos para quedarse definitivamente, aunque estos son minoría, no muestran el tipo de retorno habitual al que la escuela está familiarizada, puesto que son niños que han vivido todo el tiempo o la mayor parte de tiempo en Estados Unidos y no pertenecen a la población que retorna año con año.

“Tenemos casos que se han estado dando de un par de años para acá de niños que regresan de Estados Unidos para quedarse ya para siempre en México, estos niños siempre han vivido en Estados Unidos... Te digo esto es nuevo porque siempre eran niños que van y vienen, pero estos otros niños ya se quedan definitivamente acá, por lo general son niños que nunca habían venido a México, que no lo conocían, pero que sus papás son mexicanos y ellos nacidos en Estados Unidos, llegan hablando poco español por lo regular” (H/56/39/D).

Desde la perspectivas de las madres la idea del retorno está asociada a la sobrevivencia, en el caso de la familias que van y vienen, las madres comentan que han tenido que generar estrategias como las de ir y venir; trabajando arduamente una temporada en Estados Unidos, en la que se ahorra todo el dinero posible para sobrevivir todo el año, incluyendo la temporada que se establecen en México. Las madres agregan:

“No hay manera de quedarnos aquí en México, si nos quedamos aquí nos morimos de hambre, allá uno trabaja y junta el dinero y con ese dinerito uno la va pasando todo el año” (M/48/MRC).

“Yo de querer querer pues me quedo aquí, pero de qué va vivir uno aquí si no hay nada. Por eso aprovechamos la temporada que no dejan trabajar allá y ya con ese dinero pues medio vivimos” (M/41/MRC).

Comenta Mendoza (2013) que existen tres principales tipos de retorno: retorno voluntario, retorno voluntario compulsivo -que alude a la terminación de un contrato temporal de trabajo- y retorno involuntario como es el caso de las repatriaciones por deportación. Cabe señalar que dentro de esta investigación hacemos referencia a dos tipos de retorno el primero a un retorno común, permanente único, que sería como un retorno voluntario y el otro es más complejo, desde una perspectiva continua, asociado más a la idea de vivir migrando como una forma de vida, donde siempre está presente el retorno; así el retorno se convierte en circular, que se relaciona con el retorno compulsivo, puesto que se hace presente en momento de terminación del contrato laboral.

Así mismo, en los discursos de los participantes se muestra la idea del ir y venir ya establecido, donde se espera seguir migrando y retornando, como una modo de vida. Agrega un niño:

“No me acuerdo cuando fui por primera vez, era bebé, tenía como un mes, como voy cada rato y muchas veces... Siempre nos vamos a ir, toda la vida” (H1/6/MRC).

En esta parte, hacemos referencias a García (2007) cuando menciona que es cierto que actualmente se muestran varios motivos para migrar, sin embargo, el más importante sigue siendo la escasez de recursos naturales de distintas regiones, que han empujado a sus habitantes a salir en busca de mejores condiciones de vida; igualmente la decisión de migrar es apoyada y motivada por las tradiciones del lugar donde se habite, que es el caso de México, puesto que es uno de los países con una larga tradición migratoria. Se muestran por ejemplo familias enteras que han optado por una vida binacional tomando lo mejor de cada país. Agrega Zúñiga (2001) que el futuro de la migración de México a Estados Unidos no estará representado por el establecimiento definitivo de un contingente cuantioso de mexicanos en el extranjero, sino por el nacimiento de una sociedad migrante binacional que utilizará las ventajas comparativas de los dos países.

En relación a la *identidad* de los niños y niñas transnacionales encontramos que el retorno se muestra de manera simbólico en todos los casos, pese a que algunos han nacido en los Estados Unidos y legalmente tienen una doble nacionalidad, ellos se asumen en su mayoría como mexicanos nacidos en Estados Unidos. Existen otros casos donde se asumen como de ambos lados. Pero en ninguna de las entrevistas se encontró que se asumirán únicamente como estadounidenses. Con relación a los niños que nacieron en México y que viven la mitad del año en México y la mitad en Estados Unidos, se representan como mexicanos que migran a Estados Unidos. Parece ser entonces que el hecho de nacer en un país o en otro, no se involucra en la posición de asumirse de un lugar y no del otro. En relación a lo anterior los niños comentan que:

“Yo nací en Houston Texas, y entonces siempre viví allá, pero yo sé que soy de México, México es mi país aunque haya vivido y nacido en Texas, yo siempre me quería venir a mi casa en Cuto” (M/11/MRD).

“Mi casa es México, aquí en Cuto, allá en el norte nomás es prestado... Y yo nací en los Estados Unidos, pero no soy de allá, yo siempre quise venir para México” (M/11/MRÚ).

Algunos discursos de los niños donde se observa una doble pertenencia más o menos consciente son los siguientes:

“Yo sí me quiero ir a Estados Unidos y después venirme de nuevo a México, porque sí me gusta México pero también me gusta allá, “A mí me gusta ir y venir... Yo siempre quisiera estar en dos partes, pero un poquito más allá, porque me gusta más allá, a la mejor es porque duro más tiempo allá y me acostumbro más rápido. Pero luego pienso que México es más bonito y me gusta estar también más en México, no me entiendo (risas) es como si fuera de dos lugares” (M/10/MRC).

“Yo siento que somos de los dos lados, yo tengo mi papel que dice esta niña es de Estados Unidos, pero también tengo mi papel que dice esta niña es de México, y yo le creo a los dos papeles, yo soy de los dos lados (risas)” (M/10/MRÚ).

“Porque allá vivo y acá también y porque allá me gusta, y porque me gusta acá. ¿No puedo ser de dos lados?.. Pues yo creo que sí, que soy de los dos” (H1/6/MRC).

Así mismo, encontramos varios discursos donde los profesores hacen referencias a la identidad de los niños retornados, ellos piensan que los niños no tienen una identidad definida, puesto que mezclan cosas de ambas culturas, ellos creen que

esto es una problemática seria, y que limita al niño a acoplarse por completo a los centros escolares mexicanos; mencionan algunas de las y los profesores:

“Se nota que no se identifican con un solo sitio sino que mezclan lo de aquí y lo de allá muy comúnmente, eso pues les trae muchos problemas, imagínese” (H/56/39/D).

“Estos niños traen cosas de allá y traen cosas de aquí, y andan todos mezclados, como que no se identifican ni con allá, ni con aquí... Pues eso obvio que no les ayuda a que se adapten a la escuela” (M/31/8/MT1).

“Yo he visto que no tienen una identidad propia, como que anda confundidos entre las culturas, porque allá tienen una cultura diferente a la de nosotros, y como que mezclan todo y se hacen bolas ellos solitos” (H/35/14/MEF)

Es importante tener en cuenta que al hacer referencia a niños y a niñas en situaciones de transnacionalidad, hablamos de pequeños extranjeros y nacionales, que se internan en el país –México o USA-, para residir temporalmente o definitivamente. Se habla pues de niños nacidos en México viviendo en Estados Unidos, niños nacidos en Estados Unidos viviendo en México, niños que viven en Estados Unidos y que regresan un par de meses o años a México y después regresan a Estados Unidos; es decir niños que van y vienen de un país a otro, de una cultura a otra y de una escuela a otra. Desde esta postura se propone, que el análisis del papel de los sujetos transnacionales requiere un enfoque transnacional, más allá de conceptos literarios tradicionales.

Así pues encontramos que los niños transnacionales a través de las fronteras, de ese ir venir constante, han generado espacios transnacionales, esta construcción es subjetiva, no es que exista en sí misma, es decir, se habita a nivel afectivo; al mismo tiempo que no se construyen dentro de límites geográficos precisos, sino que se crean en “naciones-estado desterritorializadas” y son precisamente esos espacios los cuales permiten unir a dos sociedades distintas de forma simultánea. Donde la toma de decisiones, acciones, la experiencia de sentimientos y el desarrollo de identidades surgen aun en la distancia física sin importar los kilómetros. Así, las identidades y los sentimientos de pertenencia se forman con

recursos materiales y simbólicos de origen local, nacional y transnacional. Asumiéndose simbólicamente en la mayoría de los casos como de ambos lados, generando a su vez prácticas sociales específicas que les hacen posible un mejor desarrollo. Por medio de esas prácticas menciona Guigou (2011) que el sujeto consigue introducirse "en el mundo" y sentirse parte de "algo"; puesto que dan la oportunidad de pertenecer a un lugar sin necesidad de estar físicamente.

A través de los espacios transnacionales los niños generan una capacidad de estar en dos sitios a la vez; permitiendo generar una identidad propia, problemática sólo para los otros pero no para los mismos sujetos. O como dicen diversos autores una identidad transnacional de "ser" y "pertenecer". De ese modo, asumirse como de ambos lados no supone la pérdida de la identidad, sino que ésta más bien se trastoca, mediante préstamos simbólicos del aquí y del allá, ligada a nuevos grupos o comunidades, así como a nuevas formas de entender el espacio y las relaciones interpersonales y comunitarias. Así pues, habitar dos mundos no sólo lleva a reconocer la pertenencia, la comunicación o el desplazamiento, sino también la necesidad de intervenir simultáneamente en su transformación (Mendoza, 2007; Moctezuma, 2011; Pedone, 2006; Portes y DeWind, 2006; Rouse, 1991).

En relación a *la lengua* en el proceso migratorio los niños que van y vienen prefieren el idioma español, dicen manejar mejor el español tanto en habla como en escritura, además agregan que es difícil aprender el inglés justo porque cuando están adaptándose al idioma regresan a México y jamás lo vuelven a usar hasta regresar de nuevo a Estados Unidos. Igualmente mencionan que Estados Unidos se viven normalmente en zonas donde todos hablan español y en las casas también se habla sólo español porque los padres no hablan inglés; en los casos donde se llega a hablar un poco de inglés en las casas es porque existen hermanos mayores que manejan el idioma, agregan los niños:

“Sé más hablar y escribir español... Cuando estoy allá aprendo tantito más inglés pero cuando me vengo para acá se me olvida eso que aprendí” (M/9/MRC).

“Mis papás no hablan inglés, pero mis hermanos sí, entonces a veces cuando no están mis papás hablamos inglés pero cuando estamos allá en Estados Unidos, cuando estamos en México no hablamos inglés” (M/9/MRC).

En contraste, los niños transnacionales que han vivido la mayor parte tiempo en Estados Unidos, muestran una clara preferencia por el idioma inglés, sin embargo, en algunos casos, no han encontrado un buen uso a ese doble conocimiento en la lengua. Puesto que no han encontrado motivación por parte del contexto, refieren dos niñas:

“Me gusta más hablar inglés, pero a veces la gente en México me dicen gringa y no me gusta eso, por eso ya no hablo inglés... En mi casa allá siempre hablamos español... acá es al revés en la casa con mis hermanas inglés” (M/11/MRÚ).

“En México no quiero hablar en inglés porque me da pena hablar” (M/7/MRÚ).

Las madres afirman que ni ellas ni los padres hablan ni escriben el inglés, la justificación a esta situación es porque no han tenido mayor necesidad, y porque tienen poco tiempo para acudir a las escuelas que prestan sus servicios en la enseñanza de la lengua. Comentan las madres:

“Yo no hablo inglés y menos lo escribo... En el trabajo se habla en español como la mayoría de la gente es de acá de México. No nos presionamos tanto por aprenderlo... Y es que uno no tiene tiempo para nada” (M/35/MRC).

“Yo aunque he vivido allá muchos años no he aprendido inglés... Nosotros onde vivíamos era un pueblito donde había puro mexicano, y casi todos hablan español entonces si tal vez todos hablaran inglés uno trataría de entenderles” (M/45/MRÚ).

Desde la perspectiva de las madres sus hijos han aprendido el inglés necesario, una minoría menciona que sus hijos hablan y escriben el inglés a la perfección, sobre todo los niños que han sido escolarizado la mayor parte del tiempo en Estados Unidos - migración de retorno único o doble-. Comentan las madres:

“Mi niña apenas empieza a hablar poquito a leer poquito también, y confunde las letras porque se pronuncian diferente, ahora que quiere leer aquí quiere leer como allá, y allá como aquí, y ahorita más que nada porque ella apenas está empezando a leer aquí y allá también” (M/42/MRC).

“Mis hijos sí todos hablan inglés, hablan más inglés yo creo que español, pero porque estudiaron siempre allá... El español como que se le dificulta un poco sobre todo a la hora de escribir, pero ya está aprendiendo” (M/34/MRÚ).

“Mi hijo el grande ya entiende, yo he visto que ya el inglés lo agarran bien cuando ya están en la secundaria o en prepa” (M/41/MRC).

Así mismo los padres aceptan que no hacen mucho por reforzar la segunda lengua desde casa, sobre todo cuando se encuentran en México. Comentan que los niños no muestran interés por practicar el idioma y que ellos a su vez se ven incapacitados puesto desconocen el inglés. Agregan las madres:

“Aquí en México su papá les dice y les dice practiquen el inglés, practiquen el inglés, para que no se les olvide lo que se saben... Yo también les digo que hablen inglés entre ellos pero muy no me hacen caso, yo digo que también es porque uno no sabe y pues no los ayudamos” (M/48/MRC).

“Cuando estamos aquí en la casa yo les digo hablen inglés, vean películas en inglés, pero nada que me hacen caso” (M/41/MRC).

Es importante aclarar que la lengua materna - o primera lengua- es aquella que se aprende en primera instancia en el hogar. La segunda lengua es aquella adquirida luego de ésta, en la que se posee una competencia comunicativa y cultural. La presencia cultural es un rasgo definitorio con respecto a la primera y segunda lengua y es lo que la diferencia de la lengua extranjera. Para Vygotsky (1999) el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la lengua materna, de este modo los alumnos transnacionales pueden transferir al nuevo lenguaje el sistema de significados que ya posee en el propio. Agrega Sánchez (2007) que lo contrario también resulta cierto: una lengua extranjera facilita el dominio de las formas superiores de la materna. Así mismo; por medio del lenguaje se puede interactuar con las personas e interpretar el mundo, siendo el lenguaje un elemento esencial de la formación de la identidad y una herramienta psicológica influyente en el desarrollo cognoscitivo.

Parece ser que la mayoría de los niños y sus padres aun no son conscientes de la importancia que tiene la adquisición de la lengua –inglés o español- en el seno de

una cultura, pues a partir de la lengua no sólo se aprende una forma específica de comunicarse con los demás y con la realidad sino que se hereda una manera de pensar y significar el mundo: los valores, los usos y la visión sobre éste. La lengua contiene y expresa la idea del mundo y la realidad que cada uno ha construido; esto es, la experiencia de los miembros de cada grupo como identidad colectiva. Si bien la lengua es un vehículo de comunicación que facilita la expresión de la persona, también es el soporte para generar y organizar el conocimiento. Mediante el uso creador de los diversos lenguajes -oral, escrito, simbólico, artístico, entre otros-, el individuo puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento, en el marco de la o las lenguas que haya adquirido a partir de su interacción y experiencia social (Etxeberria y Elozegi, 2010; Sánchez y Zúñiga, 2010).

2. “Allá en Estados Unidos encontramos a personas negras, pero bien negras”: Percepción de los contextos.

En esta categoría se integran las percepciones de los niños, padres y profesores sobre la vida, la casa y la familia en ambos países, en ese sentido; se encontraron diferencias significativas de las percepciones de los niños migrantes de retorno circular –ida y vuelta- y los niños migrantes de retorno único o doble. En ambos casos describen sus vivencias sobre lo que conocen de Estados Unidos y México. Cabe mencionar que en el caso de los niños migrantes de retorno circular, es poco lo que conocen de Estados Unidos, sus conocimientos radican en los espacios donde ellos interactúan: el campo migrantes, la casa y la escuela; así mismo las ideas de los niños sobre Estados Unidos están en gran parte regidas por la dinámica familiar que tienen en ambos países; en Estados Unidos por ejemplo, se muestra un distanciamiento entre los miembros de la familia, este distanciamiento está muy marcado, puesto que los padres laboran todo el día y sólo ven a sus hijos durante las noches. De esa manera encontraremos los discursos de los niños sobre cómo es México y cómo es Estados Unidos:

“Mi vida allá es así como aburrida, una señora nos cuida, en la mañana antes de entrar a la escuela mi mamá me lleva a la casa de la señora que nos cuida, la señora me lleva a la escuela y me recoge, después mi mamá va por mí en la noche como a las 9... Esa señora cuida muchos niños...Allá no puede salir como aquí en México” (M1/7/MRC).

“Allá en Estados Unidos no te dejan jugar ni tener perros, nada de animales...También no podemos salir porque este año hubo muchos rateros y teníamos que cuidar mucho las casas... Allá si andas en la calle sólo los policías te agarran y te llevan a una parte y sí te agarran tres veces ya no te regresan a tus papás” (M/9/MRC).

“Allá no podemos salir a la calle, sólo a la escuela, porque a veces hay muchos “robachicos”...Aquí es más divertida, puedes salir a jugar y hay más cosas de todo, tienes más amigos... Pues me gusta más México porque hay de todo...A mí me gusta más estar en México” (M1/6/MRC).

Los niños migrantes de retorno único o doble describen un Estados Unidos grande –a diferencia de los niños de retorno circular que hablan de un Estados Unidos pequeño- con restaurantes y tiendas comerciales. En su mayoría los niños hablan de dinero, ellos identifican que en Estados Unidos hay más dinero que en México puesto que son dólares y valen más. Así mismo mencionan que vivir en el país vecino es inseguro, -en este aspecto ambos tipos de niños retornados circulares y los que han llegados por primera vez a México, coinciden en que la vida en Estados Unidos es insegura-, la seguridad que se tiene en México no es la misma que se tiene en Estados Unidos; en donde es necesario cuidarse debido a que nunca sabes lo que te va pasar allá. Hablan también de un Estados Unidos aburrido, mecanizado, donde tienen una rutina marcada y establecida y no pueden modificar. En cambio se refieren a México como un lugar donde se puede ser libre, estar tranquilo, donde hay tradiciones. En ambos caso de retorno los niños comentan que prefieren quedarse en México por todo lo que les proporciona y que Estados Unidos no lo hacía ni lo hace, incluso lo niños que han llegado por primera vez a México y que no lo conocían hasta hace unos meses, dicen quererse quedar en México para siempre.

“Estados Unidos es muy grandote pero es muy aburrido...Allá todos los días es lo mismo, escuela y casa... En Estados Unidos pagan en dólares no es pesos como acá, y el dinero de allá vale más acá, allá hay más dinero que acá... Y México es un lugar tan bonito, aquí puedo hacer lo que yo quiera porque aquí si es nuestra casa, y allá no era nuestra casa...”

No podías patear una pelota porque luego se rompía algo, y aquí si podemos patear todas las pelotas (M/11/MRD).

“Ahora me quiero quedar en México a vivir, porque me siento más feliz, aquí no nos puede pasar nada malo” (M/7/MRÚ).

“Allá no me gusta porque es inseguro la gente roba niños... No me gusta que allá cuando vas a un mandado tardas todo el día porque las distancias son largas y tienes que caminar y caminar... yo me siento más cómoda en Cuto... México tiene bonitas escuelas, tienes muchos perros y la gente tiene pollos y gatos en sus casas... De México no me gusta que para todo tengas que hacer filas grandes (M/10/MRÚ).

Las madres por su parte coinciden en que los niños viven más felices en México veamos algunos discursos:

“Aquí en México sí nos gusta vivir, allá no mucho, yo lo noto en mis hijos, los más grandes me dicen que ya nos quedemos aquí en México” (M/48/MRC).

“Yo creo que mis hijos aquí se sienten más cómodos y felices, allá andan estresados y su vida es más rápida” (M/41/MRC).

“Pues a mis hijos les gusta estar más en México, porque allá uno los descuida mucho... Ellos están más felices porque están con toda su familia, no se sienten solos como allá” (M/42/MRC).

Específicamente en el tema de las casas donde se vive tanto en México como en Estados Unidos, se observa que los niños tienen percepciones muy marcadas. Encontramos por ejemplo que todos los niños migrantes de retorno circular, viven en Estados Unidos en algo que han denominado “el campito”, este lugar efectivamente es un campo migrante que surge como programa en apoyo a las familias migrante, el cual consiste en acondicionar pequeñas casas para que las familia migrantes se alojen en la temporada de trabajo. Este campo migrante muestra algunas características generales mencionadas por niños, una de ellas es que cada año las familias llegan a una casa diferente, es decir, los espacios que los niños habitan son distintos cada año, de ese modo se refleja que no se tienen una casa establecida. Al mismo tiempo los discursos de los niños, hacen notar claras diferencias entre ambas casas; se hablan de la infraestructura, de un espacio que simboliza seguridad, bienestar y libertad; en todos los casos se

muestra una clara preferencia por las casas de México. A continuación algunos discursos de los menores:

“En Estados Unidos vivo en “el campito” que es casi como un pueblo... El campito, es un lugar donde vivimos todos los de México... Allá todo es blanco o café... Allá no es seguro que tengas la misma casa de cada año, te dan la que ellos quieran, siempre son diferentes porque las rentamos... Allá no podemos tener animales porque dicen que son sucios... Me gusta más la casa de aquí porque allá no es tu casa solo la rentas, y aquí si es tu casa puedes hacer lo que quieras” (M/9/MRC).

“Allá vivo en el campito, el campito es un país que tiene casas que son apartamentos... Las casas son diferentes, allá son chiquitas y tengo que dormir con mi hermano, porque nomas tenemos dos camas... Allá cada cuarto tiene su puerta, aquí en Cuto no hay tantas puertas... Allá la casa es de color blanca y en México las casas son de todos los colores que quieras... Me gusta más la de aquí porque aquí está más grandota y más bonita” (H1/6/MRC).

“En Estados Unidos hay muchas casas, pero todas son iguales y están pegadas... Allá la casa donde vivimos es como de madera, está bien fea se despinta bien fácil es toda blanca, es de puro cartón... La casa de aquí es de tabique y me gusta más la de aquí... Allá se pueden meter a robar, se meten bien fácil porque toda la gente deja las puertas abiertas” (H2/7/MRC).

Este campo migrante que los niños mencionan pertenece al Programa Oficina de Servicios Migratorios. Agrega Onoda (2007) que fue creado en 1965 como un mecanismo del estado de California y el Departamento de Trabajo para minimizar el estado de vulnerabilidad con el que se encontraban un gran número de familias mexicana que se desplazaban y desplazan a áreas agrícolas de California para trabajos temporales. Se encarga a la fecha de gestionar viviendas para alquilar por temporada a precios económicos, y servicios de ayuda durante la época de mayor actividad de siembra y cosecha, que generalmente se da entre comienzos de abril y fines de noviembre.

Agrega Onoda (2007) que antes de 1965, las familias solían vivir en pequeñas habitaciones de motel, que muchas veces compartían con otras familias. Los que tenían menos recursos en ocasiones vivían en sus automóviles o se instalaban en

chozas improvisadas a la orilla de riachuelos o plantíos, sin electricidad, baño ni ningún tipo de seguridad.

En actualidad, este programa sigue vigente y es sin duda una de las pocas ayudas por parte del gobierno estadounidense para familias migrantes; Menciona Onoda (2007) que las familias deben de cumplir una serie de requisitos para poder ser beneficiaron del programa, como por ejemplo, deben tener un estatus migratorio, deben comprobar sus ingresos mínimos o máximos, las familias deben comenzar a gestionar los espacios al menos tres meses antes de la fecha en que necesite vivienda. Así mismo los Centros de Vivienda para Familias Migrantes están disponibles durante la época de mayor actividad de cultivo y cosecha, normalmente es el período entre abril y noviembre. Las familias pueden alquilar las viviendas por un período de seis meses.

Bajo la misma idea, las madres muestran diferentes perspectivas en relación al lugar donde se vive tanto en México y en Estados Unidos, ellas comentan que las casas en ambos países son cómodas, ya que cubren con todas las necesidades de los niños, incluso, agregan que los niños viven contentos en ambas casas; esta información es contraria a los discursos de los niños, puesto que ellos como ya vimos con anterioridad, perciben el lugar en donde viven específicamente en Estados Unidos, como un espacio que no cubre con sus necesidad, un espacio que no les agrada, donde se sienten muchas de las veces se sienten inseguros. Algunos discursos de las madres son los siguientes:

“Allá vivimos en unos departamentos que son de bajos ingresos, no es así de lujo pero está bien, está bonita, tiene todo lo necesario, los niños viven felices, a los niños si les gusta el campito, se ven contentos y estamos como en nuestra casa. Además no pagamos mucho, pagamos 400 dólares al mes... Nosotros ganamos al mes unos 2000 dólares entre los dos y nos alcanza bien para pagar esa renta” (M/48/MRC).

“En Estados Unidos los niños se sienten seguros en donde vivimos, y sí están seguros, no les puede pasar nada” (M/42/MRC).

“Allá llegamos a Parlier, es una ciudad muy acogedora. En Parlier vivimos en el campito...Es un campo grande, tiene como 100 y tantos departamentos, tiene su cancha

de futbol grande para los niños, hay un parque recreativo para que los niños se entretengan... Hay muchas formas de irse entreteniendo uno ahí, de hacer su vida los seis o siete meses que uno se está ahí, se la pasa uno bien en ese campo. Las casas están amuebladas casi todas. Y los niños se la pasan contentos, les gusta el campito” (M/41/MRC).

Evidentemente las madres y los niños tiene distintas valoraciones para percibir los espacios, para los niños la comodidad que desprende un espacio radica en el tamaño, en la seguridad que les brinda el saber que son ellos los dueños, en la posibilidad de poder jugar y correr libremente. Mientras que para los padres un lugar cómodo se remite a un lugar que tenga bajos costos económicos y que cubra las necesidades básicas. Cabe mencionar que cada uno de estos participantes, habla desde sus concepciones y a partir de ellas conforman sus necesidades.

La familia en el proceso migratorio, es un rubro de importancia ya que se refleja una dinámica familiar completamente diferente en cada país. Los niños ya agregaban anteriormente que preferían vivir en México, puesto que en Estados Unidos no convivían con sus padres, esta misma idea es reafirmada por las madres, ellas comentan que en México se tiene el tiempo para estar en casa, y prestar atención a los hijos, en Estados Unidos la mayor parte del día los niños están alejados de los padres, los padres trabajan largas jornadas y tienen que recurrir a personas que los cuiden en su ausencia. A fin de entender mejor está idea, las madres refieren algunos comentarios de la dinámica familiar en Estados Unidos:

“Allá hay un programa que se llama proveedoras, se trata de señoras que cuidan a los niños cuando uno está trabajando, este programa funciona de cinco de la mañana hasta la noche como a las once o doce... Estás señoras casi siempre llevan y recogen a los niños de las escuelas... Cada madre que vamos de aquí tenemos nuestra proveedora que ya sabemos cómo nos cuidan a nuestros niños” (M/48/MRC).

“En Estados Unidos es muy difícil vivir, casi no veo a mis niños... yo ya paso por ellos cuando están dormidos y me los llevo dormidos a la casa... Los fines de semana también con la señora porque mi esposo no descansa ni domingo ni nada, y yo tengo un día a la semana de descanso pero varea el día, casi es raro que sea fin de semana... Mi esposo por ejemplo entra a trabajar a las cinco de la mañana todos los días, también sábados y

domingos, y él se tiene que levantar a las tres de la mañana pa poder salir a tiempo... allá es mucho estrés, nos vemos muy poco, casi no estamos juntos” (M/48/MRC).

“Allá mis hijos, los pobres tienen que levantarse temprano muy temprano, los despierto como a las cinco y media de la mañana, porque a las seis los llevo con la señora que me los cuida... Allá se te va la vida trabajando, no ves a los niños, ni hablas con ellos, uno no más quiere llegar, cenar y dormir” (M/40/MRC).

Mientras que la dinámica familiar en México:

“En México es diferentes la organización de mi familia, aquí yo llevo a mis hijos a la escuela, les llevo su desayuno, voy por ellos, estoy más al pendiente, como con ellos, les ayudo a la tarea, no nos desvelamos, somos más libres” (M/32/MRC).

“Cuando estamos aquí en México todo es diferente, yo no trabajo, me dedico sólo a la casa y a los niños, a la comida y ayudarle en la escuela, en las tareas, voy por ellos y los recojo” (M/41/MRC).

Los profesores perciben a las estas familias transnacionales como desinteresada en el aprendizaje escolar de sus hijos, agregan los profesores:

“Los papás apoyan muy muy poco, yo me imagino que han de pensar cosas como: “ay no más vamos a estar dos meses o tres meses, pues, no les dan el interés” (M/28/4/MT5).

“No recibimos el apoyo de sus papás, los papás de esos niños casi nunca nos apoyan, parece como que no les importa, no les ayudan a sus hijos a las tareas” (M/ 32/8/MT4).

“Yo trate de interactuar con los papás, pero también son raros” (H23/1/MT2)

Es importante entender que un adecuado manejo en la educación transnacional implica no sólo esfuerzo del sistema educativo mexicano y estadounidense; también incluye la colaboración y participación tanto de la comunidad, y de las familias de los alumnos, de ese modo se esperaría que los padres participen en el sostenimiento de los procesos educativos de sus hijos, comprometiéndose en las actividades escolares, haciendo un proceso de encuadre de los alumnos en casa, lo que muchas veces como se observó en esta investigación no sucede. (Yurén y Cruz, 2009; Rentería, 2011).

Así mismo, los profesores reflexionan sobre la vida de los niños transnacionales, y nos comparten estar en desacuerdo con la condición social que tienen los niños retornados, ellos consideran que los niños están generando sentimientos de inestabilidad e inseguridad. Al mismo tiempo perciben que en Estados Unidos las familias viven juntas pero distantes. Veamos el discurso de uno de ellos:

“A mí no me parece que estos niños anden de arriba abajo, por el niño básicamente que es lo que a mí me interesa... Como lo veo es que si yo tuviera ese problema con mis hijos yo los dejaría allá o los mantendría acá, porque yo siento que lo que se está ocasionando es una desestabilización muy grande, confundiéndolos, en lugar de ayudarlos lo están retrocediendo, y además imagínese se la viven solos allá, usted cree que no sufran” (H23/1/MT2).

Incluso se comentan entre los profesores que estos niños cuando llegan a las escuelas, están acostumbrados a hacer lo que ellos quieran, porque no tienen reglas ni horarios en las casas estadounidenses, puesto que los padres no están con ellos durante todo el día:

“Claro, ellos hacen lo que se les dé la gana, porque ellos se mandan solos, si los papás no están con ellos en todo el día, por eso ellos no tienen reglas de nada, hace lo que se su voluntad” (H23/1/MT2).

En este rubro los niños agregan que efectivamente el ir y venir no es del todo placentero, en este proceso ellos generan sentimiento. Y aunque ellos observan su proceso migratorio como no negativo, parece ser que la gente no lo observa de esa manera, que conduce nuevamente a generar sentimientos, algunos no positivos. Veamos dos discursos:

“Yo me siento más feliz aquí en México porque esta toda mi familia... A veces pienso que todo el tiempo voy a ir y a venir hasta que sea grande y no esta malo, a mí me gusta, porque así es mi vida... Pero yo no quisiera irme ya la verdad, me quisiera quedar aquí ya para siempre... Todos nos ponemos felices cuando sabemos que ya nos vamos para México” (M/9/MRC).

“Cuando nos vamos al norte me pongo triste pero yo no lloró y mi hermano sí... Yo me pongo contento cuando me vengo a México... Lo que me pone enojado es que acá en México me digan gringuito, no me gusta que me digan eso, me siento mal, no sé por qué me dicen así... Y es que yo no soy gringo yo soy de Cuto” (H2/6/MRC).

Las madres coinciden que para sus hijos la decisión de irse a Estados Unidos es mucho más dolorosa que la idea de regresar, comentan así:

“A la niña incluso me le salen unas ojeras bien feas y yo noto que es cuando ya nos vamos a ir que se le va el sueño, como que se pone estresados muy estresados, hasta uno se estresa” (M/41/MRC).

“Los primero tres años que no íbamos mero que sufrían mis hijos, ahorita ya no es tanto, pero sí les cuesta trabajo” (M/42/MRC).

“Cuando uno se va venir se ponen bien contentos y cuando nos vamos a ir sí se le ponen las caritas de tristeza, para qué le voy a mentir, sí es verdad, sí se ponen triste, nos ponemos triste (risas)” (M/32/MRC).

Como menciona Sañudo (2007) generar espacios transnacionales conlleva un proceso, y en algunos casos, provoca una constante lucha dentro las prácticas de los niños, lucha que va del sentirse de aquí de allá o de ambos lados, o por el contrario de ninguno. En este aspecto creemos que la escuela tiene una importante labor, puesto que puede ayudar a proporcionar una adecuada identificación, un sentimiento de pertenencia, permitiendo incorporarse a los espacios diversos donde se habite. Desde la perspectiva de los niños y las niñas, es un sentimiento que se vivencia día con día, pero que en muchos de los casos no se asume de manera consciente. Ante eso, es importante la sensibilización sobre estas situaciones reales de la sociedad, las actitudes adecuadas de acogida, recibiendo y protección, ayudarán a los menores a generar espacios transnacionales que les permitan sentirse parte de un aquí y un allá, conectado positivamente el país de origen con el de destino.

3. “A mí me gusta ir a dos escuelas, conozco más amigos y es bonito, además aprendo más cosas”: La escuela aquí y allá.

Bajo esta lógica es importante pasar a la siguiente categoría de análisis en la que analizamos las percepciones de los niños y niñas, madres de familia y profesores sobre ambas escuelas –mexicana-estadounidense-. De ese modo abordaremos: los espacios, las diferencias y coincidencias entre las escuelas, la integración y

socialización en la escuela, los profesores y el idioma en la escuela desde todas las perspectivas.

En esta categoría es importante mencionar que los niños que van y vienen están incorporados a los mismos centros educativos tanto en México y en Estados Unidos, es decir, llegan a estudiar en las mismas escuelas de siempre –pero no en el mismo salón-. En el caso de los niños que regresaron a México por primera vez, estos habían estado inscritos siempre en escuelas de Estados Unidos y ahora están incorporados en la misma escuela mexicana, como refiere este niño:

“Yo estoy en dos escuelas, en la del norte y en la de Cuto... cada año me cambio de escuela, una vez para acá y otra vez para allá... Siempre son las mismas escuelas, pero me gusta más ésta, la de Cuto, porque aquí siempre te toca en el mismo salón, con tus mismos amigos y allá no, allá cada año que llegamos nos toca en un salón con niños nuevos que no conoces... Cada año nos cambien a un nuevo grupo donde el año pasado no estabas” (M1/6/MRC).

Todos los niños refieren que la escuela de Estados Unidos es más grande, por tanto tiene más salones, maestros y alumnos. En su mayoría comentan que además de que es más grande tiene más juegos y un espacio específico para desayunar y comer; con respecto a los alimentos, los niños mencionan que en la escuela de Estados Unidos la comida es gratuita y por ende la escuela tiene control completamente de los alimentos. Comentan los niños:

“La escuela allá es más grande, tiene más salones, y más niños, muchos de esos niños también se vienen como yo... Allá sólo hay dos patios, pero sí hay muchos juegos y una cafetería” (M/9/MRC).

“Allá hay muchos juegos, allá no tenemos que llevar comida, ni te venden comida, y las mamás no pueden ir a llevarte comida, toda la comida nos la regalan, comemos a veces hamburguesas y a veces papitas con lechuga... Me gusta más aquí en Cuto, me gusta más la escuela en México, tenemos patios grandes, y puedes comprar dulces y churritos... En México es más bonita todo” (H1/6/MRC).

“La de allá tenía juegos, allá hay una cafetería que no tienes que pagar, allá te regalaban hamburguesas en la tarde y en la mañana pan con leche o jugo de naranja... Aquí tienes que pagar por la comida o tu mamá tiene que venir a traerte (risas) eso es raro” (M/7/MRÚ).

Respecto a cuestiones académicas los niños perciben que Estados Unidos la escuela es menos pesada, es decir, con menos contenidos escolares. Agregan que hay materias como matemáticas que en Estados Unidos no ven hasta que van en grados más grandes. En cuestión de aprendizaje en su mayoría coinciden que aprenden más y mejor y México. Así mismo agregan que en la escuela estadounidense hay más espacios lúdicos dentro de clases, y no se encuentran todo el día en el salón de clases como en México. Describen los niños:

“Allá estás más tiempo en la escuela entras a las siete de la mañana y sales a las cuatro o a las cinco de la tarde, por eso a mí me gusta más aquí porque salimos más temprano... De allá me gusta que tengamos dos recreos y no estamos todo el día en el salón como en México, pero aquí que me enseñan más de matemática” (M/9/MRC).

“Allá no te enseñan tantas cosas como aquí. Allá por ejemplo no me enseñan cosas que dice el maestro que ya me las deberían de ver enseñado, pero como que allá están más atrasado en eso. Yo creo que aprendo más aquí en México” (M/11/MRD)

“Acá la escuela es más pesada, escribimos mucho, hacemos muchas, muchas matemáticas... Allá es más divertida, porque aquí se me hace más difícil, allá te dan cuentas hasta que vas en quinto año” (M/9/MRÚ).

Las madres de retorno circular agregan que en cuestiones de aprendizajes escolares sus hijos muestran problemas en ambas escuelas. Por un lado perciben la escuela mexicana al igual que los niños como muy pesada, densa, con muchos contenidos, que les impide adquirir en mismo nivel que los demás niños muestran. Y por el otro lado, en la escuela estadounidense presentan problemas escolares relacionados al idioma. Veamos los discursos:

“Me preocupa lo que aprende mi hijo, a veces pienso que no aprende nada, aquí las maestras se la pasan dice y dice que andan mal, que no saben, que esto y lo otro, allá no me dicen nada, pero también puro tache en la libreta” (M/40/MRC).

Aquí mis hijos me dicen que la escuela es más pesada, pero yo creo que es porque le entiende más que allá por el idioma... Pero de todos modos ni aquí ni allá veo que aprendan mucho, las maestras se la pasan diciendo que es burro y que está atrasado” (M/40/MRC).

Las madres que han llegado por primera vez a México también observan que la escuela mexicana muestra mayores contenidos escolares, y eso a su vez impide

que los niños adapten sus conocimientos previos a los nuevos. Comentan las madres:

“La escuela acá es bien pesada, tiene muchas materias y de todas tareas, trabajo, y más trabajo, ellos llegan a la casa diciendo ¡me duele la cabeza de tanto pensar! Es que sí es bien pesada, les enseñan mucho en un sólo día, en la escuela allá no era así, ven una materia por día y a parte como que los dejan jugar y luego otra vez clases” (M/50/MRÚ).

“Mis hijos como que sí aprenden aquí, pero yo veo que aprendían más allá, como que allá les dejan que ellos aprendan lento y yo creo que eso es mejor, no todo rápido, ni mucho como aquí” (M/34/MRÚ).

Por su parte los profesores coinciden con los niños y las madres al percibir el sistema escolar mexicano como excesivo, es decir, las expectativas de la escolaridad en México son muy altas y no se fincan sobre situaciones reales, los contenidos son muy abundantes y se les obliga a abarcarlo en poco tiempo; lo que tiene como resultado exigirles a los alumnos en demasía, y a su vez esto provoca en la mayoría de los casos, que los alumnos en general, estén abrumados y confundidos por tantos contenidos.

“Yo creo que la finalidad de nuestro sistema educativo es muy alta, sus expectativas son muy altas a la realidad en la que tenemos, son muchos contenidos y es poco tiempo. Y como consecuencia es que menos de la mitad estamos alcanzando esos objetivos. Los niños están bombardeados de información que logran captar” (M/31/8/MT1).

“Nosotros como maestros sabemos que la educación en México está muy baja a comparación con otros países, yo principalmente creo que se debe muchas de las veces a que la SEP no es realista a las condiciones que tenemos en México, piensan que nuestros niños son robots. (M55/27/MT3).

En relación a las percepciones del sistema educativo estadounidense cabe señalar que estas surgen del desconocimiento, puesto que en la mayoría de los casos de madres y profesores aceptan desconocer la forma de trabajo en las escuelas de Estados Unidos; lo único que se sabe es que en los centros estadounidenses incorporan a los niños dependiendo sus edades, es decir, no hay reprobaciones. También comentan que allá suelen usar el conductismo -castigo-premio- en las clases. A partir de esa información se han generado percepciones negativas de las escuelas estadounidenses, se piensa por ejemplo, que la calidad

de las escuelas allá, es menor que la de las escuela en México. Veamos los discursos de los profesores:

“Yo no sé cómo sea el sistema educativo en Estados Unidos. Pero estuve investigando algunas cosas y leí que allá se toma por edades, por ejemplo los niños que tiene 6 años se van a primero, si tiene 11 se van a sexto... Aquí que sí apruebas pasas de año y sino no y por lo que sé el sistema de allá nunca los reprueba” (H23/1/MT2).

“Allá todo mecanicista, castigan a los niños o les dan premios, entonces yo he visto que allá, no es muy buena la educación. Estamos más avanzados aquí que allá, yo considero nosotros somos maestros avanzados, ellos allá todavía tienen sus pizarrón verde con gis, yo eso te lo puedo hablar porque yo he ido a Chicago y es donde he visto, allá en las escuelas todavía tienen su pizarrón verde y con gis y los maestros no tienen absolutamente nada de tecnología” (M/55/27/MT3).

“No sé cómo sea el plan y programas de Estados Unidos...Si con trabajo conozco el de aquí, solo sé que allá no es por numeración de primero segundo, creo que allá es por edades, sepan lo que sepan los niños” (H/55/38/MT6).

Los niños que llegaron por primera vez a México mencionan que la escuela en México está atrasada en cuanto a conocimientos, comentan que los alumnos y los maestros en Estados Unidos están más preparados, tienen más materiales didácticos para enseñar, etc. Veamos un par de discursos:

“Aquí están más atrasados que allá, aquí están yendo despacito y allá están yendo más rápido, porque allá los niños son más inteligentes... Allá en mi salón tenemos muchos materiales, juegos, hojas, muchas cosas, y aquí es como una escuela pobre” (M/11/MRÚ).

“Yo creo que sí, las escuelas allá son mejores, porque los niños saben más, hablan mejor, viajan, pero en la escuela de México tenemos materias que allá no tengo artísticas, y una vez a la semana vamos a clases de cuento en la biblioteca, ¡tenemos biblioteca! (risas)” (M/9/MRÚ).

En relación a las preferencias de ambas escuelas los niños que van y viene comentan preferir las escuelas mexicanas, mientras que de los niños que no van y vienen una minoría comentan que prefieren las escuelas estadounidenses. En ambos casos comentan que una de las razones para preferir algún centro escolar es la presencia de los amigos y las gestiones que hace los centros escolares para salir de vacaciones, de viaje, de campeonato, etc. Agregan los niños:

“Yo acabo de llegar a México pero a mí me gusta, me gustó más aquí la escuela, Aquí me siento más contenta porque a todos les caigo bien, los niños son más amigueros” (M/9/MRÚ).

“Me gusta en México más porque aquí estudian todos mis amigos y mis hermanos, Allá casi no tengo amigos y no juego con mis compañeros” (H2/6/MRC).

“Me gusta más la de allá porque es más divertido, allá vas a paseos, allá hay autobús de la escuela, allá están los amigos” (M/11/MRÚ).

La integración y socialización en la escuela, es percibida por los profesores como menos problemática, comentan que en el caso de los niños que van y vienen sucede algo muy interesante, parecería que nunca se fueron, pues al regresar todos los demás niños del salón les hablan y se comportan igual con ellos. Comenta el siguiente profesor:

“Como que los demás niños de aquí ya saben en cuanto van a regresar, y cuando regresan los integran ellos mismos, juegan y todo normal, es como si siempre estuvieron, ellos llegan así como si no se hubieran ido nunca, los quieren yo veo que hasta los extrañan, a veces me preguntan maestra cuánto falta para que lleguen” (M/37/11/MT2).

Sobre los niños que recién llegan por primera vez, es decir que no van y vienen, los profesores dicen que la socialización con los demás niños sí es más complicada, ya que algunos de estos niños muestran suelen tener conductas de egocentrismo, que a su vez perjudica la relación con los demás niños; esta información también se pudo confirmar por medio de las observaciones dentro y fuera del aula. Algunos profesores agregan:

“Son medios egoístas y presumidos y eso implica que no se llevan muy bien con los demás niños, no son todos los niños algunos sí son muy amistosos a la primer” (M/55/27/MT3).

“A veces son medios presumidos y yo los aplaco porque como si hacen cosas para hacer sentir mal a los otros, yo les digo que todos son iguales, que no se sentían más o menos en el salón todos son iguales” (H/50/30/MT2).

“Sí hay niños que los relegan, yo he visto la forma en que no les hablan para nada, y en lugar de tratar de hacerlos amigos a veces los ignoran, pero es sobre todo porque estos niños se creen mucho, traen ropa buena y computadoras” (M/31/8/MT1).

Al mismo tiempo los profesores en su gran mayoría son conscientes de que su labor como profesor depende en muchas de las ocasiones del modo que el grupo integre a los niños retornados. Al respecto mencionan:

“Yo he formado a mis grupos muy sociables, para que cuando lleguen estos niños se muestren amables sin apatía con ellos y los integran y como que sí me ha funcionado” (H23/1/MT2).

“Mira la relación que lo demás niños tengan con los niños migrantes mucho tiene que ver con uno como maestro, como uno les permite que tengan una buena relación, como uno los incluye o uno al grupo, que cosas y comentarios dice uno de ellos, eso afecta y ayuda mucho” (H/55/35/MT4).

En relación a la adaptación al aula, los profesores comentan que los niños que han llegado por primera vez a la escuela mexicana, muestran dificultades diferentes a los niños que van y viene, ellos comentan que peses a que estos niños muestran más aprendizajes que los niños que van y vienen, sus conductas parecen ser de menor adaptación. Los maestros agregan que en general todos los niños transnacionales se muestran muy distantes con ellos. Agregan los profesores:

“Se adaptan entre comillas... Pues yo creo que sí les cuesta trabajo integrarse, pero no sé en qué medida... Como que no confían en uno, casi no se acercan a mí nunca, ni nada ni preguntan ni nada y eso pues no permite que se adapten y que uno los integre” (M/32/8/MT4).

“Los niños de allá no se adaptan a los proyectos, ellos quieren hacer los que ellos quieran, como que no están acostumbrados a que un maestro les diga que hacer, sino que ellos hacen lo que quieren; ese problema lo hemos tenido con todos los compañero aquí, que cuando llegan esos alumnos y claro ya tenemos al grupo organizado ya ordena, ya adaptados a trabajar por medio de proyectos, y estos niños llegan y reestructuran todo, o sea generan muchas situaciones así” (M/55/27/MT3).

“En estos niños en especial venían retraídos como con miedo y angustia, no se integraban al salón ni a la dinámica de los demás niños, les costó mucho trabajo, no quiero decir que todos los casos sean iguales, pero en el caso que a mí me toco todos han actuado igual como con miedo” (H/55/35/MT4).

Las madres piensan que sus hijos están más integrados y adaptados al centro escolar de México, ellas agregan que esto se debe a las actitudes negativas tanto de los profesores como de los compañeros en el centro escolar estadounidense, comentan dos de las madres:

“A mí me dicen que están más a gusto aquí en México... Allá también están a gusto pero mientras no haya escuela, la escuela allá como que me los estresa demasiado, los maestros mero me los desmotivan” (M/35/MRC).

“Mis hijos están felices aquí y allá cuando no hay escuela, la escuela los pone mal, dicen que las maestras son muy malas y que los niños no los juntan” (M/40/MRC).

Menciona Sañudo (2007) que si lo que se quiere lograr para la escuela es construir una sociedad más respetuosa de las diferencias es importante pensar el aula de clases como una sociedad en miniatura. En éste es factible enseñar a los niños, con hechos. De ese modo, se esperaría que en el aula se atiendan de manera respetuosa y diferenciada las condiciones que se presentan, como lo deberían hacer con todos los demás. Sánchez (2007) agrega que lo que ocurre en las aulas determina en gran parte el futuro de los niños mexicanos que vivieron y estudiaron en Estados Unidos y que regresan a escuela mexicanas -o viceversa. Si determina el futuro, es necesario que entendamos que el aula, es un magnífico escenario, donde se pueden observar infinidad de relaciones entre niños y niñas diferentes, con formas de pensar y actuar únicas, incluso en aulas como las que describimos no se habla la misma lengua; así existen múltiples prácticas valiosas que constituyen la diferencia.

Respecto a la relación que llevan los niños transnacionales con sus demás compañeros y amigos, los profesores comentan que los niños que van y vienen suelen juntarse y hacerse de amigos de niños que también van y vienen, esta información también se pudo corroborar con los diarios de campo que se realizaron en la escuela, específicamente en las aulas, y espacios de recreo. Agregan un profesor:

“Ellos hacen sus grupitos entre ellos, entonces con el que se llegan a juntar es con el niño también viene de allá cuando salen al recreo aunque no vayan en el mismo salón se juntan todos como pollitos, y en el salón me piden que los deje en los mismos equipos o que los deje sentarse juntos” (M/28/4/MT5).

Los niños que van y vienen confirman esta información ellos comentan que sus amigos son los mimos, puesto que ellos para minimizar los desprendimientos han optado por la estrategia de hacerse amigos de los niños que están en sus mismas condiciones, es decir migrantes de retorno. Algunos niños comentan:

“Pues mis amigos de allá se vienen pa acá todos, yo me junto con los que nos venimos y nos vamos ellos son mis amigos siempre” (H1/6/MRC).

“Mis amigos se vienen conmigo, son los que viven en el campito conmigo” (M1/6/MRC).

Por su parte los niños que llegaron a las escuelas de México por primera vez comentan:

“A mí me caen mejor los de aquí, porque los de allá son como más agresivos, grosero, y a cada rato juegan juegos rudos y se pelean” (M/11/MRD).

“Se siente casi lo mismo, como si fueran los mismos amigos, no más que como que aquí se portan mejor conmigo, y allá no, allá como que son más serios y hablan puro en inglés” (M/9/MRÚ).

Esta Información fue corroborada gracias a las observaciones y diarios de campo; los niños retornados en los espacios escolares suelen dirigirse, acercarse y juntarse con los niños retornados, en momentos de clases y recesos, suelen estar juntos, sentarse juntos, desayunar juntos y piden estar en los mismos equipos trabajo.

Respecto a los *profesores* de aquí y de allá los niños comentan que en Estados Unidos los atienden varios maestros en el mismo salón, mientras que en México sólo tiene a uno, a sí mismo, en su mayoría coinciden que en Estados Unidos los maestros parecen tener menos paciencia y por tanto acuden más seguido a regaños y sanciones, como mencionan los siguientes niños:

“Allá mi maestra no sabe hablar español, nada de español, sólo sabe decir hola y cómo están en español (risas)... A mí me tocó un maestra que se llama Anaya me cae bien aunque es regañona” (M1/6/MRC).

“Pues allá las maestras son bien malas, regañonas y gritan mucho, por ejemplo allá no les dicen a las maestras el nombre de enfrente su primer nombre no se les dice, le dicen su último nombre, su apellido, y sí le dices su nombre primero te regañan porque no te permiten que les digas así, dicen que eso es que no estás respetando a las personas” (M/11/MRÚ).

“Allá son más malos que aquí porque allá si no les pones atención te castigan, te mandan a un salón que se llama intención donde tienes que mandar la cabeza para abajo todo el día y allí hay muchos niños” (M/11/MRÚ).

Por su parte las madres coinciden con los argumentos de los niños, agregan que en las escuelas de Estados Unidos suelen usar estrategias de castigos, mientras que en México los maestros han tomado una postura de conformismo en algunos casos, sobre todo con los niños que se van y vienen cada año, agregan las madres que los profesores piensan que no tiene ningún caso esforzarse con ellos porque finalmente se va ir, delegando la responsabilidad a los centros escolares en Estados Unidos. Situación que se refleja en los discursos de las siguientes madres:

“Allá anda con estrés porque si no le entienden a la tarea los maestros los castigan, los ponen en la pared, los niños pueden estar jugando y los castigados ahí parados nada más porque no llevaron la tarea o porque no supo cómo hacerle en algún trabajo” (M/42/MRC).

“Allá si los castigan, los dejan parados horas... En la escuela de aquí no me los castigan pero como que me los dejan nomas ahí a la mirada de dios, ni fu ni fa, mejor me los castigaran porque no aprenden, pero ni eso, porque ni cuenta se dan si aprende o no” (M/41/MRC)

“Aquí me tocó una maestra que me mandó llamar y me dijo que ella no iba estar batallando con mi niño, que mi niño estaba muy atrasado y que ella ahí me lo iba dejar... Imagínate mi hijo llega extraño, lo que uno quiere es que la maestra los ayuden más que nada” (M/48/MRC).

“Aquí en México hay maestros que dicen “como vienen de allá lo dejamos un rato así, al cabo ellos se van a ir” y no le ponen tanta atención a los niños, algunos maestros no todos” (M/32/MRC).

Una de las diferencias más marcadas que encuentran los niños entre las escuelas, es el idioma; en Estados Unidos evidentemente hablan y escriben todo en inglés, mientras que en México lo hacen en español. Así mismo el idioma es visto por la mayoría de los niños como una barrera en el aprendizaje sobre todo si no se tiene una buena comprensión. Al mismo tiempo, encontramos incoherencias dentro de la escuela estadounidense sobre todo en el manejo a la diversidad lingüística, por un lado la escuela muestra apoyos de aulas bilingües, donde implícitamente se está aceptando un contexto de diversidad, pero por otro lado se reprime a los niños cuando entre ellos dialogan en español. Este es un doble mensaje que marca pautas en las percepciones de los niños, por ejemplo ellos llegan a pensar que aprenden más en la escuela en México; aunque desconocemos que eso sea cierto, es importante la valoración que los niños les dan a esos aprendizajes. Veamos algunos discursos:

“Aquí aprendo más porque la maestra habla más despacito, allá en el salón bilingüe la maestra habla rápido como corriendo y todo en inglés” (H2/6/MRC).

“Allá la escuela es en inglés y luego hay cosas que no entiendo nada y cuando no entiendo nada le pongo lo que sea, y cuando alguien me habla en inglés yo sólo hago lo que hace la maestra” (H1/6/MRC).

“En la escuela hablamos inglés todo en inglés, y ya en veces cuando salimos al recreo hablamos español, pero a escondidas, porque en veces no regañan sin hablamos español... Las maestras allá en la escuela de Estados Unidos no quiere que uno hable en español, te regañan y te dice ¡no puedes hablar español aquí!” (M/9/MRC).

“yo me quedaba callado porque no sabía inglés y porque allá no puedes hablar español y la maestra no me decía nada, luego le dije a mi papá que yo no quería ir a esa escuela, pero luego me tocó otra maestra de segundo y luego empecé a hablar inglés” (H2/7/MRC).

Las madres por su parte comentan que ven la necesidad de aprender inglés todos los días, y sobre todo para poder ayudarles a sus hijos con las situaciones escolares, pero también asumen que la escuela es la responsable de escolarizarlos en inglés, delegando toda la responsabilidad. Veamos este discurso:

“Me gustaría aprender para ayudarles a las tareas, pero después pienso para qué está la escuela, en la escuela les deben enseñar, para eso van” (M/32/MRC).

En relación al idioma ninguno de los profesores entrevistados hablan ni escriben inglés; y pese a que ellos no manejan el idioma, comentan que los niños que van y vienen tampoco lo hacen, puesto que en la escuela no hablan inglés. Unido a estos lo profesores piensan que el conocimiento del inglés no es relevante en la escuela mexicana. Veamos los discursos de los profesores:

“Yo no sé mucho inglés, pero para lo poquito que me he percatado ni ellos lo hablan... Pues en la escuela hablan puro español, yo no sé, a mí no me consta que hablen inglés, y si hablan pues a mí qué, yo qué me gano con que hablan inglés” (M/28/4/MT5).

“Yo nunca he hablado con ellos en inglés, no se inglés. Según esto ellos dicen que dominan bastante bien el inglés, pero yo a mi percepción no... El español si lo hablan bien, pero al escribirlo ni saben escribir” (M/ 32/8/MT4).

“Yo creo que ninguno de los dos idiomas maneja bien, porque ni el inglés lo habla, ni lo escriben a la perfección, ni el español... Aquí en la escuela pues hablan español, y sé que en sus casa también. Como te digo el inglés no lo saben bien yo nunca he escuchado que hablen inglés, son más mexicanos que nada” (H/55/38/MT6).

Así mismo las madres agregan que parece ser que el aprendizaje del idioma inglés y español no es importante en ninguna de las escuela –mexicana y estadounidense- puesto que en ningún momento las escuelas han intentado reforzar los conocimientos de los niños sobre el idioma aprendido, incluso comentan, que parece ser una barrera; en Estados Unidos por ejemplo, se les impide hablar en el español dentro del centro escolar, en México no se les impide como tal, pero sí son objeto de burlas y malos comentarios cuando intentan hablar o escribir en inglés. Comentan las madres:

“Allá en California regañan a los niños si hablan español, no pueden hablar ni escribir español porque los castigan, en México mis hijos me dicen mamá mis amigos se burlan cuando hablo en inglés, dicen que soy del norte. Y también la maestra a veces les han dicho que escriban en español que en inglés nada” (M/50/MRÚ).

“No, a la escuela no le importa que mi hijo hable bien el inglés, eso no le sirve en México, ellos quieren que hable español, el inglés en México no tiene caso saberlo, allá en norte tampoco les importa que sepa español... Inglés en Estados Unidos, y el español en México” (M/45/MRÚ).

En relación al lenguaje se observa que los profesores minimizan ese aprendizaje, es decir, no se le da la importancia ni la valoración necesaria al hecho de que los niños sean monolingües en algunos caso, este un tema que no se trabaja dentro de las aulas, con la excusa de que no disponen de profesorado o personal especializado que promueva la práctica de esa segunda lengua como una herramienta de vida (Jordán, Mínguez y Ortega, 2002). Así mismo los padres al desconocer el inglés se sienten incapacitados para reforzar ese conocimiento en los hogares. De ese modo, se muestra que la única oportunidad para que el niño transnacional practique su segunda lengua son los centros escolares.

Considerar la lengua en la aulas, es parte del reconocimiento de la diversidad transnacional. El aprendizaje del idioma tanto inglés como español resulta una habilidad que les permiten al alumnado transnacional ponerse en contacto y dialogar con miembros de la cultura receptora, por tal motivo el idioma debe ser considerado como prioritario en el proceso de integración de los niños y niñas

transnacionales al país receptor (Etxeberria y Elozegi, 2010; Sánchez y Zúñiga, 2010).

Con la adquisición de la lengua en el seno de una cultura, no sólo se aprende una forma específica de comunicarse con los demás y con la realidad sino que se hereda una manera de pensar y significar el mundo: los valores, los usos y la visión sobre éste. La lengua contiene y expresa la idea del mundo y la realidad que cada uno ha construido; esto es, la experiencia de los miembros de cada grupo como identidad colectiva. Si bien la lengua es un vehículo de comunicación que facilita la expresión de la persona, también es el soporte para generar y organizar el conocimiento. Mediante el uso creador de los diversos lenguajes -oral, escrito, simbólico, artístico, entre otros-, el individuo puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento, en el marco de la o las lenguas que haya adquirido a partir de su interacción y experiencia social (Etxeberria y Elozegi, 2010; Sánchez y Zúñiga, 2010).

Bajo este marco agrega Sánchez (2007) que uno de los problemas del sistema educativo en aceptar el bilingüismo en las aulas, radica nuevamente en la concepción de escuela misma, una escuela nacionalista principalmente, donde lo que busca es una identidad nacional –una lengua, una historia, una patria, una lealtad- y evidentemente la idea de la identidad transnacional –varias lenguas, varias historias, varias lealtades, varias nacionalidad- no tiene cabida hasta el momento; incluso encontramos discursos de los niños donde expresan que en la escuela estadounidense no se les permite hablar español, mientras que en la escuela mexicana reciben burlas por parte de mismos compañeros cuando los sorprenden hablando inglés.

Así pues se necesita reconocer una educación bilingüe como una manera de definir los propósitos y procedimientos de la escuela, puesto que en el sistema educativo juega un rol importante, ya que permite que los niños amplíen su repertorio comunicativo en función de los nuevos requerimientos funcionales y

sociales que implica la socialización. Hamann, Zúñiga y Sánchez (2006) agregan que la utilidad de la escolaridad transnacional no se limita al aprendizaje de una segunda lengua, incluye la adquisición de una serie de competencias educativas igualmente valiosas para el futuro de los alumnos, como son la capacidad de leer y negociar códigos distintos y, en ocasiones, contradictorios; de establecer comunicación intercultural exitosa; de adaptarse a contextos locales diferentes, entre otros dominios del aprendizaje.

4. “Ya venimos con la mentalidad de que vienen con problemas, uno como profesor siempre tiene expectativas de sus alumnos”: Las escuela transnacional.

Esta categoría de análisis gira entorno a los procesos de incorporación y gestión escolar, hablando de trámites administrativos y conductas de acogida por parte de la escuela, al mismo tiempo se aborda la percepción de los niños y niñas transnacionales desde la mirada de los profesores y compañeros, y finalmente analizaremos las prácticas de los profesores dentro de la escuela en relación a los alumnos transnacionales.

Respecto a los procesos de incorporación en el centro escolar mexicano, los niños desconocen los trámites administrativos, pero observado en la práctica como se da la incorporación a la escuela, así una niña nos explica:

“Cuando me voy a venir para México mi mamá y mi papá piden permiso para salir de la escuela y en la escuela les dan un papel, y cuando estamos aquí mi mamá va con el director y el director dice si sí o no puedo entrar a la escuela siempre que hemos venido ha dicho que sí y entonces entro de nuevo a las escuela... No sé qué papeles se ocupan mi mamá hace eso” (M/10/MRC).

Así mismo los niños participantes observan que en el centro escolar estadounidense estaban cursando un grado mayor y que al llegar a la escuela mexicana los bajan de grado. Esta misma razón refuerza la idea de lo niños, sobre

todo de los que van y vienen, de que la escuela en México los percibe como niños académicamente inferiores Veamos los discursos:

“Mi escuela en Estado Unidos se llama Jostin Martínez... Allá voy en cuarto y aquí en México en tercero... No sé por qué allá voy más adelantada, allá se más yo creo” (NM/9/MRC).

“Yo en Estados Unidos iba en el salón tres, pero ahora acá en México voy en el salón uno, dice la maestra que porque acá soy menos listo” (H1/6/MRC).

Las madres agregan que en ambas escuelas sus hijos sufren de exclusión, por un lado y como los niños ya mencionaban con anterioridad, en la escuela mexicana hacen que sus hijos cursen en grados menores de los que estaban en Estados Unidos –repiten años-, y por otro lado en las escuelas estadounidenses permiten que los niños estén sólo un corto tiempo en aulas bilingües, y al no saber el idioma por completo tienen menos posibilidades de las que tienen los niños que manejan a la perfección el inglés, en su mayoría el resultado es el mismo: rezagos y problemas escolares, nos comparte una de las madres:

“En estados Unidos no le hacen examen de admisión, colocan a los niños en el salón que les toca por la edad, pero qué se gana uno si no saben el inglés, luego en la escuela los dejan como tres meses nomas en las bilingües porque no hay muchos salones de español y acá en México de burro no me lo pasan, me lo ponen en años menores” (M/32/MRÚ).

Por otro lado los tramites escolares para inscribir a sus hijos es otro tema que sobresale en los discursos de la madres, comentan que estos trámites son muy inflexibles; tanto para las familias que llegan a México por primera vez como para las familias que van y vienen, comentan que la escuela en México aplica por lo general un examen diagnósticos de conocimientos; –pese a que existe un convenio con ambas escuelas, que garantiza la incorporación de los menores sin mayor problema- en este examen los niños suelen salir muy bajos y esto a su vez, motiva la idea de los administrativos de colocar a los niños en grados menores. Las madres no platican:

“Hay un acuerdo con el presidente de allá de Estados Unidos de que los hijos de los migrantes en California deben de ser aceptados y no deben de darse de baja nunca, y aquí en la escuela de Cuto también llegamos a un acuerdo con el director, donde pagamos todo

lo que se ocupe pagar y damos todos los papeles que se ocupen a tiempo para que los niños no sean dados de baja... Así cuando regresemos entran a la escuela sólo con sus comprobantes de estudios de que estuvieron aquí o que estuvieron allá” (M/40/MRC).

“Allá como el gobierno cuida mucho a los niños, las escuelas están obligadas a recibirlos en cualquier mes del año, no es como acá, acá en la escuela de Cuto sí, porque ya tenemos un convenio, pero por ejemplo si yo quisiera meter a mis hijos en una escuela de Morelia, no me los reciben porque no traigo los papeles en orden, así me dicen. Allá nunca tengo problemas por meterlos en la escuela, allá a todos los niños los aceptan y no los reprueban, aquí dependen como vayan pero para la escuela siempre van mal, siempre...Eso sí no me la dan de baja porque yo estoy al pendiente de los pago y de todo como si estuviera aquí... Allá no le cobran a uno nada de nada, allá no más con presentar los papeles de aquí de que estuvo aquí y ya me la vuelven a poner en su grupo” (M/40/MRC).

“Como nosotros nos venimos apenas de Estados Unidos y como ya no vamos a regresar, me tocó darlos de baja definitiva y al llegar aquí un problemón para apuntarlos, y eso que yo traía todo los papeles que me pidieron, luego le hicieron un examen que de conocimiento de México, pues claro que no pasaron bien porque no saben de cosas de acá” (M/45/MRÚ).

El representante de PROBEM en el estado de Michoacán agrega que no entienden por qué los trámites escolares se hacen tan pesados, puesto que los niños al tener sus papeles en orden pueden dirigirse a los centros escolares a inscribirse con normalidad y en cualquier parte del país. Pero también acepta que hay centros escolares donde les ponen más requisitos, pero en general todas las escuelas están obligadas a recibir a los niños que llegan de Estados Unidos, únicamente con la bótela de calificaciones de los centros estadounidenses; estos requisitos extras llegan a ser en su mayoría la exigencia de que los niños apliquen un examen de diagnóstico sobre conocimientos generales:

“Llegando a las escuelas con su boleta los niños deben ser inscritos, pero ya es organización interna de las instituciones, porque muchas veces al inicio del ciclo escolar, se les aplica el examen de diagnóstico, entonces muchos niños como los estándares curriculares que manejan allá son diferentes, muchos niños no alcanzan a tener el domino que según se supone deben tener”.

Los profesores agregan, que dentro de la escuela de Cuto sólo se les aplica el examen diagnósticos en situaciones donde los niños no traen consigo ningún tipo de documento, este examen se solicita en la Secretaria de Educación del estado y se pide específicamente como un examen de conocimientos globales; este

examen no lo aplica la escuela, la SEP es la encargada de ir al centro escolar y aplicar el examen, así mismo la SEP es quien califica el examen y da los resultados –los resultados básicamente consisten en determinar el grado escolar en donde se va incorporar al niño- , este examen mide los conocimientos de los niños en matemáticas, ciencias, español geografía e historia. Veamos los discursos de los directivos:

“He tenido el caso de niños que regresan muy rápido que salieron de Estados Unidos aceleradamente y que no tuvieron tiempo de pasar por su boletas o constancia de la escuela de allá y entonces es ahí donde se pide a la SEP que venga y les aplique ese examen, el examen ellos lo aplican no nosotros, y tiene conocimientos de todas la áreas, y depende el resultado que saque el niño se le acomoda en tal salón que eso también la SEP nos lo determina, no es algo que uno decida. Pues el examen según se yo tiene conocimientos de matemáticas, español, ciencias, geografía e historia” (H/56/39/D).

“Ya que la SEP tiene los resultado nos mandan un oficio, donde en base a las calificaciones que saque el niño en el examen, que es la calificación global, se pone al niño en el año que corresponda” (M/58/39/D).

Agrega el representante del PROBEM, que en la mayoría de los casos los niños no aprueban el examen, porque no se cuenta con los conocimientos que el examen evalúa, puesto que el examen contiene conocimientos de México; como historia y geografía. Al igual el representante de PROBEM afirma que efectivamente dentro las escuelas se llegan a tomar decisiones de poner a los alumnos que llegan de Estados Unidos en grados menores. Agrega:

“El proceso que se sigue es que el maestro titular platica con el director, el director lo valora, lo platica con el supervisor y ellos determinan si el niños se queda y se puede nivelar en ese mismo ciclo escolar con los demás compañeros, o se baja de grado... Los niños pues traen problemas en geografía y en historia, en todo lo que se refiere pues al país y no lo saben porque no están aquí, y ahí es donde los docente valoran si se puede quedar en ese salón aunque no sepa eso, pero sepa las materias fundamentales que son español y matemáticas...El examen de diagnóstico, mide conocimientos no competencias, y desgraciadamente hasta este ciclo escolar se sigue manejando así, o sea el examen diagnóstico para ver cuánto sabe el niño, pero en referente a conocimientos. Este examen no tiene un diseño a nivel nacional... Cada ciclo escolar se establece realizar el examen diagnóstico”

Los profesores por su parte agregan que en cuestiones de trámites administrativos desconocen este procedimiento. Ellos piensan que el encargado de conocer y

atender esos asuntos son los directores directamente. Veamos el discurso de un profesor:

“No, eso lo hace el director. A mí sólo me mandan llamar y me explican que ya llego un niño nuevo y que es de Estados Unidos y me lo presentan y me dan un papel que está en inglés y como no sé inglés ya ni los abro” (M/ 32/8/MT4).

Mientras que los directivos explican que en los casos de los niños que van y vienen nunca se les da de baja, es decir, ellos permanecen inscritos a la escuela estén o no físicamente. Esta decisión se tomó hace ya varios años, cabe señalar, que este acuerdo no aplica en todo el Estado de Michoacán, sino que es un acuerdo interno de la comunidad y la escuela de Cuto, justamente por la gran cantidad de niños que se encuentran en esta situación. La escuela así se compromete a permitir que los niños se incorporen con normalidad en cualquier mes del año y ciclo escolar, con único requisito; una constancia de estudios, o en su defecto una copia de la boleta de calificaciones donde se garantice que los niños estuvieron cursando en la escuela estadounidense la parte del año que se ausenta de México, veamos el siguiente discurso:

“Mira a estos niños que van y vienen nunca se les da de baja, siempre los tenemos como inscritos en la escuela, este es un convenio que tenemos desde hace ya años atrás con los padres de familia de Cuto, en el convenio llegamos al acuerdo de que aceptaríamos a estos niños básicamente porque tienen derecho a estudiar e incorporarse a las escuela tal como lo dice la constitución, a ningún niño se les debe negar la posibilidad de estudiar, lo único que se les pide es que cuando se vengán traigan con ellos la constancia de que estuvieron estudiando allá en Estados Unidos, esa constancia nos asegura que el niño estuvo en la escuela allá” (H/56/39/D).

Comúnmente se les pide a los padres de familia que no olviden pedir en los centros de Estado Unidos la constancia de estudios, la escuela mexicana evita que los padres sólo traigan la boleta de calificaciones, puesto que ésta se encuentra en inglés y al desconocer ellos el idioma, tienen que recurrir a la Secretaria del Estado para que la traduzcan, este es un procedimiento tardado puesto que la SEP tarda entre 20 o 30 días en tener el oficio con la boleta traducida. Agrega un directivo:

“Luego los niños cuando nomas traen sus boletas estas vienen en inglés, uno la tiene que mandar allá a Morelia a que la descifren o la traduzcan y ya nos dicen allá mediante un

oficio donde dice que el niño fulano de tal va estar en el grupo tal, pero eso se evita porque la SEP dura meses para mandar el mentado oficio” (M/58/39/D).

En el caso de la escuela estadounidense se sabe poco del seguimiento, lo único que conocen es que al igual que la escuela en México, se exige una constancia de estudios o una boleta de calificaciones, cabe agregar que ambas escuelas no tiene ningún tipo de comunicación directa o por ende no existe un seguimiento de los niños transnacionales. Agrega un directivo:

“Por lo que yo sé en la escuela de Estados Unidos es igual nunca se les da de baja y nosotros mandamos una constancia también de estudio que allá se la piden a ellos para integrarlos a la escuela” (H/56/39/D).

Normalmente cuando llegan se les incorpora al mismo grupo donde estaban antes. Los abuelos o tíos que están aquí en México vienen y los inscriben, así mismo pasan por el material. Esta es la manera en que la escuela se entera de cuántos niños de los que se fueron van a regresar, por lo general siempre son los mismo, al menos que se incorpore un niño de primer grado ya son niños nuevos. Afirma el siguiente profesor:

“Para inscribirlos tiene que venir un familiar, ellos siempre dejan encargado a alguien para que vengan, y haga todos los trámites de la inscripción, incluido los pagos, cuando viene el familiar a ellos se les entrega el material de los niños y así nos damos cuenta de cuantos regresan. Ya cuando llegan se les ponen en los mismos grupos donde estaba antes de irse” (M/37/11/MT2).

Los profesores agregan que en la ausencia del niño, usualmente optan por poner en las boletas las calificaciones mínimas, lo que significa que el niño está aprobado aunque no esté en la escuela físicamente.

“Entonces en las evaluaciones se le pone la mínima, la calificación mínima” (H/55/38/MT6)

“Ya nada más me dicen el director hay estos niños que andan en Estados Unidos, póngale la calificación mínima” (M/28/4/MT5).

En los casos de los niños que llegan por primera vez a la institución escolar, se les pide igualmente la boleta de calificaciones, si estos se incorporaron a medio ciclo escolar, se les pide un documento con la calificación parcial, cuando llegan a

principios del ciclo escolar los directivos están obligados a gestionar la certificación de los documentos del niño. Menciona un directivo:

“Pues se les pide que traigan en regla su documentación, que traigan sus papeles de traslado o sus boletas mínimamente, o su calificación parcial si se vinieron a medio año. Pero he tenido el caso de niños que vinieron desde el inicio del año, en ese caso a uno como director le corresponde aceptarlos y mandar la documentación para certificación” (M/58/39/D).

El representante del PROBEM agrega que mayoría los profesores y directivos desconocen los programas que ellos imparten, que sabes que se encarga principalmente de atender la escolaridad de los niños migrantes retornados. Al desconocerlos, no tienen ninguna oportunidad de recibir la ayuda que estos proyectos brindan. Agrega el representante de PROBEM:

“Muchas veces por eso se complica el proceso de apoyo a los maestros, en primero lugar no conocen los programas y como no conocen el programa pues no nos dicen si tienen niños retornado o dónde están esos niños. La verdad es que es bien difícil que los maestros conozcan estos programas como el PROBEM y como no conocen el programa los maestros atiende a sus posibilidades”.

Los pocos profesores que conocen el programa comentan que han regresado desilusionados, puesto que observan que los cursos están desorganizado, fuera de contexto e incompletos. Agregan dos profesores:

“Yo ni sabía que había estos cursos que para prepararnos, ya ves que nadie nos dice nada, cuando supimos fuimos como tres maestros de aquí de la escuela, pero pues nada, estaba malísimo ese curso, ni te enseñan nada, ni te dicen nada, nomás perdimos el día, y ya llegamos tristes a la escuela a contarle al director” (H/50/35/MT2).

“Mira yo he me preocupo incluso fui a un curso de PROBEM creo se llama, pero lo único que hacen en la ahí es decir que les tengan paciencia que son niños, que ellos no tienen la culpa, que ellos no tienen el nivel de los niños de aquí y que tratemos de incluirlos y eso es todo el curso, y tú dices bueno pues con eso no te soluciona nada, eso ya lo sabes” (M/33/10/MT5).

El representante de PROBEM en el estado de Michoacán, comenta que uno de los principales objetivos de programa, es agilizar el papeleo legal para que los niños que llegan a México sin documentación de ningún tipo, se puedan inscribir a las escuelas mexicanas. Normalmente los trámites que se siguen son mandar una

solicitud a los centros estadounidenses para que estos a su vez mande a México los documentos curriculares que en su mayoría son las boletas de calificaciones.

“Nosotros solicitamos hacia los distritos de Estados Unidos los papeles oficiales en cuanto a educación, entonces se le tramita la boleta de calificaciones que manejan allá, y ahí viene a que grado va el niño, y así ya lo pueden recibir en la escuela”.

Respecto a la llegada de los niños transnacionales a las escuelas mexicanas, encontramos que los profesores conocen las fechas en las que regresan, sobre todo de los niños los niños que van y vienen y que permanecen inscritos; ese día los niños son acompañados por sus padres, los cuales se dirigen principalmente con el director, el director les da una rápida bienvenida y los acompaña a su salón de clases donde estudiara los próximos meses; menciona los directivos que sí es un niño que de nuevo ingreso, que recién llega a México por primera vez, intentan presentarlo tanto a la maestra como al grupo, pero si el niño es de ida y vuelta, no es necesaria la presentación puesto que el grupo y la maestra ya los conocen. Veamos el discurso de un directivo y de un profesor:

“Pues mira yo ya sé que van a llegar porque desde antes ya vinieron a inscribirlos y por sus libros, llegan pues vienen con su mamá y ya me los dejan, yo les doy la bienvenida y los llevo a su salón, en el salón ya todos los conocen porque van y vienen cada año, y ya lo demás lo hace la maestra o el maestro (H/56/39/D).

“El director me avisa, primeramente los padres de familia llegan a la dirección llegan con los documentación que traen de allá, y entonces el director viene al salón con el niño y me lo deja, ya cuando me lo deja por lo regular les preguntó que cómo les fue y esas cosas” (M/55/27/MT3).

Por otro lado, encontramos profesores que comentan no haberse dado cuenta que tienen niños migrantes del retorno en sus aulas, hasta después de un tiempo, sobre todo cuando son niños de primer grado, puesto que en primer grado todos los niños son nuevos, y no conocen a los niños. En este caso mencionan que no siempre el director acude con ellos para presentarles a los niños -esta información no coincide con la dada por los directivos-. Dos profesores nos comparten sus experiencias:

“Mire para serle sincero yo no sabía que tenía niños de Estados Unidos, yo me di cuenta como al mes porque me comentó por coincidencia una maestra, pero yo no los conocía, el directo a mí no me aviso nada, a la mejor porque yo doy primero y como todos los niños son nuevos no conozco a ninguno” (H/23/1/MT1).

“A mí nadie va y me dice que ya me llegó un niño de Estados Unidos, yo me doy cuenta que tengo niños de allá porque aparecen de un día para otro en el salón, veo la carita nueva y ya sé que viene de allá” (M/41/19/MB).

Recordemos que las escuelas son el principal agente de socialización y de conformación de una identidad compleja y transnacional. Así, reconocer que en las instituciones existe un número considerable de estudiantes transnacionales es el primer paso. Intentar reconocer estas realidades ayuda a entender el proceder de los alumnos y sus familias ante las exigencias académicas, y aporta elementos para adecuar el funcionamiento escolar a las características y necesidades de ellos.

En relación a los niños y niñas transnacionales desde la mirada de los otros: se encontró que los profesores han generado ideas preconcebidas sobre los niños transnacionales. Es común que en este escenario los profesores tengan bajas expectativas de los niños de retorno. Lo cual se puede apreciar en discurso de este profesor:

Ya venimos con la mentalidad de que vienen con problemas por el cambio en lo que se adaptan. Uno como profesor siempre tiene expectativas de sus alumnos, y créeme que no soy la única que piensa eso.... Estos niños vienen bien atrasado, demás atrasado, no traen ni los conocimientos bases (M/28/4/MT5).

Se pudo observar que los profesores tienden a generarse expectativas no muy positivas hacia los niños transnacionales, incluso la discriminación está presente en el discurso de los y las docentes de manera implícita que obliga a tomar decisiones y expresar opiniones a veces de una manera segregadora, lo cual tiene gran impacto, ya que como bien dicen Jordán, Mínguez y Ortega (2002), si los encargados directos de atender a los niños desde el principio marcan una etiqueta

negativa se pone en peligro la construcción de una identidad cultural y personal armónica del alumnado, en este caso del alumnado transnacional.

Ortiz (2008) menciona que el profesorado suele emplear ciertos adjetivos y afirmaciones que reflejan una variada gama de ideas respecto a la presencia de alumnado migrante. Estas opiniones pueden agruparse del siguiente modo: más trabajo y esfuerzo, trabajo añadido, extra o adicional, preocupación, frustración, angustia, etc., un problema. Afirmaciones todas que pueden comprobarse igualmente en esta investigación, donde se alude mayoritariamente a un incremento en el trabajo y en el esfuerzo del docente.

Al mismo tiempo los profesores argumentan la dificultad en la cual se encuentran al tener que atender a todos los alumnos y que estos a su vez muestran distintas dificultades. Mencionan no poder darles un trato especializado a cada uno de ellos, incluyendo a los niños transnacionales. En ocasiones el profesor tiene las mejores intenciones de prestar más atención a la educación de los niños retornados, sin embargo, sus pocos conocimientos –estrategias y herramientas– en esa área los limitan para obtener buenos resultados. Argumento que se muestra en los discursos de cuatro profesores:

“Además mi grupo no es homogéneo yo no tengo solamente a los niños que me llegan de Estados Unidos, también tengo niños con dificultades de aprendizaje y niños que tiene problemas en su casa, entonces pues yo no soy todóloga y aunque quiera, pues no puedo abarcar con todos... El material que uno tiene que enseñar es mucho y no da tiempo para perder tiempo” (M/28/4/MT5).

“Mira uno aunque quiera no tiene el conocimiento o no sabe qué hacer en esos caso... Y a veces lo que nos pasa es que nos orillamos a que aunque no nos sintamos capaces lo tenemos que hacer salga como salga o bajo cualquier medio que a la mejor es el incorrecto” (H/43/18/MC).

“Uno por ejemplo no sabe cómo hacerle con estos niños y nos toca andar improvisando, por ejemplo pues cuando nos toca a uno pues tiene que hacer esfuerzo doble, trabajo de más, tienes que investigar cómo hacerle para incluirlos y de más... Yo pienso que sí nos hace falta conocer más estrategias de cómo tratar a un niño que viene de Estados Unidos” (H23/1/MT2).

Es una realidad que los profesores tienen múltiples responsabilidades y pese a eso son vistos como los principales encargados de la enseñanza y de los cuales se espera un compromiso directo con el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos del aula. Sánchez (2007) agrega que la solución supone, en la mayoría de los casos, emprender un proceso de redefinición y de reconversión profesional, un proceso que no puede dictaminarse por decreto, puesto que implica un cambio profundo tanto en las tareas de aprendizaje como en las estrategias de enseñanza, así como, nuevas maneras de pensar y diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje; teniendo en cuenta que cada profesional trabaja en unas condiciones particulares difíciles de generalizar, de ese modo es conveniente que cada profesor mediante un proceso de reflexión sobre el contexto sociocultural y la educación en la diversidad decida qué es conveniente hacer en cada situación.

Ahora bien, al profesor, se le ha cambiado el panorama, siendo sorprendido por grandes contingentes alumnos transnacionales en sus aulas; teniendo por un lado la obligación de seguir cumpliendo con las exigencias básicas de los centros escolares y al mismo tiempo generar nuevas prácticas -muchas de veces espontáneas- para cubrir con las necesidades que se presentan.

De ese modo, la escuela con todos sus agentes –maestros y directivos- se muestran conviviendo en un espacio transnacional, que muchas veces es desconocido, como se evidenció en esta investigación, y pese a que la necesidad de innovar las prácticas educativas está latente todos los días, no siempre pueden atender a las necesidades transnacionales. Agrega Rosselló (2010) que la tarea de docente es una labor compleja; puesto que los profesores son un colectivo sujeto a presiones y exigencias de distinta naturaleza: responsabilidades de varias clases y obligados a cumplir los objetivos oficiales, en la práctica se traduce en acabar uno o varios libros de texto; deben registrar las ausencias y el progreso obtenido por los alumnos; deben hacer y calificar exámenes; además tienen que asistir a las reuniones de profesores, deben atender a los padres de sus alumnos, etc., y están obligados a cumplir con todas estas exigencias por lo que les queda muy poco tiempo para reflexionar y realizar experiencias de innovación en el aula.

Cuando se cuestiona a los docentes sobre si los niños transnacionales generan algún tipo de problema, los profesores coinciden en que no un problema para la escuela, pero sí un problema para ellos como docentes, ya que provoca una situación de descontrol que implica más trabajo, más tiempo, más dedicación y por ende más esfuerzo; incluso se tiene la idea de que los niños transnacionales atrasan al grupo entero, puesto que ellos van en un nivel menos al que va el grupo y eso a su vez hace que el profesor muchas de la veces tenga que detenerse o regresarse a contenidos ya vistos. Comentan los profesores:

“Mira un problema no, para sus compañeros y para la escuela no, para mí sí. Para mí sí porque son otro tipo de niños que hay que atenderlos y hay que darles otro tiempo e implica ese extra más mío todavía” (M/32/8/MT4).

“Implica que yo dedique más tiempo, más dedicación... Pues que me meten en problemas a mí en relación a la escuela, porque implica más cosas para mí, un doble esfuerzo... A veces uno está tan ocupado en sacar el ciclo escolar que lo que menos quiere es perder el tiempo en cosas como esos niños (M/ 32/8/MT4).

“Lo primero que pienso es que llega más trabajo... Una porque si en el caso del año pasado como yo los tenía desde primero, pues ya íbamos avanzados y ellos llegaron como en noviembre ya la mayoría de mis niños sabía leer y cuando ellos llegan vienen en ceros pues me atrasaron todo el grupo” (M/37/11/MT2).

“Jamás me imaginé que era un problema tan fuerte, porque realmente es un problema, porque tú llevas a tu grupo a un nivel y de repente llegan y no puedes dejarlos, porque eso sería lo más fácil pensar ¡pues sabes que como sé que te vas a ir pues no me importas!, pero no, uno trata de incluirlos en el grupo... Pero sí es mucho muy difícil porque tienes que regresarte y muchas veces volver a empezar de cero con ellos e intentar llevarlos a la par y al nivel, a la vez pues ¡yo también pienso si se lo van llevar otra vez qué caso tiene que me esfuerce!, pero uno como maestro se siente en la responsabilidad de apoyarlos en lo que más puedo” (H23/1/MT2).

Uno de los aspectos importantes son los estereotipos y prejuicios que los profesores tienen sobre la migración y que a su vez afecta el trato con aquellos alumnos que tienen experiencia de haber vivido o estudiando en otro país. Agrega Capelari (2009) las creencias, experiencias y perspectiva de los profesores en este caso sobre la migración, influyen en la práctica docente y evidentemente éstas inciden en el aula, donde el profesor juega un papel importante y trascendental, ya que es un espacio donde plasma de manera explícita sus pensamientos y actitudes sobre su actividad docente y sobre sus expectativas. De ese modo, la percepción y el concepto que el docente tiene del alumno

transnacional es un elemento determinante en el proceso educativo, al grado tal que el éxito de la integración del alumno va depender de forma muy especial de la actuación del profesor.

Los profesores aceptan estar experimentado sentimientos de angustia y desesperación, al saber que los niños de retorno son parte de aula de clases y como miembros de esta tienen derechos a ser atendidos, sin embargo, ellos en ocasiones se piensan como incapaces e inseguros al ver pocos o nulos resultados. Así mismo se piensa que el mayor problema de los niños es justamente por estar escolarizados en ambas escuelas, donde no logran adquirir conocimientos completos ni en la escuela de allá ni en la de acá:

“A mí me dan mucha tristeza y preocupación, la verdad yo era una persona que me metía mucho con los niños, me involucraba mucho con ellos, entonces he aprendido como a ponerme ese caparazón, todo lo que hago para que aprendan no me funciona, he aprendido que no está en mis manos, pero lo que yo pueda hacer, pues ya” (M/33/10/MT5).

Pues a veces a uno le da como inseguridad. Yo me angustio y me preocupo mucho... Es que mira uno también se preocupa mucho porque sabe que es su responsabilidad. Y además cuando llegan es un problema yo digo que el problema es que los traen de arriba para abajo, ni aprenden aquí ni aprenden allá (M/ 32/8/MT4).

Bajo este escenario es innegable que la migración recrea nuevos matices de la práctica educativa, obliga pues a incorporar y modificar la práctica que hasta hace un tiempo se conocía y manejaba. Oller y Colomé (2010) mencionan que para generar espacios adecuados de conocimiento se necesita de profesores empáticos, capaces de promover la igualdad y atender a la diversidad de alumnado. Como expone Esteve (2003), el docente es como el actor al que de repente le cambian el escenario, éste puede optar por seguir recitando en latín, o renovar su discurso y adecuarlo al nuevo marco.

En la mayoría de los discursos de los profesores, se encuentra la idea de obligación y responsabilidad ante la situación de tener niños en su clase niños de

retorno, que en ocasiones no se quieren aceptar de una manera positiva; sin embargo son conscientes de que la situación de los niños retornados no es responsabilidad de ellos como niños. He aquí algunas opiniones:

“Es una responsabilidad más para nivelar a esos niños tenemos yo me siento obligación cuando no es mi obligación” (M/55/27/MT3).

“Ellos no tienen la culpa... No es que ellos se quieran regresar o irse por gusto me entiendes... No se dan cuenta que sí los están perjudicando, porque sí los perjudican porque es un cambio grande, no es igual lo de allá que lo de aquí” (M/55/27/MT3).

“Son cosas que ellos no piden ni controlan, los papás en ese caso son los más responsables” (M/33/10/MT5).

Una de las ideas más presentes en los profesores es que los niños retornados ya están acostumbrados a ir y venir, y que por su condición de niños, tienen la capacidad de adaptarse sin problemas. Los profesores piensan que en cuestión de socialización e integración al centro escolar mexicano, los niños de retorno no sufren ningún tipo de problema, el problema radica básicamente en la adaptación y asimilación de los conocimientos. Tales argumentos se aprecian en los discursos siguientes:

“Pues que ya están acostumbrados, no se genera nada... No hay mucho problema, o sea te explico, no hay mucho problema en su integración al grupo, más bien el problema es la adaptación a los conocimientos... Yo pues creo que integrarlos no es como mucho problema, ya que en un ratito los niños se acomodan, luego, luego vemos como a los días el niño ya juega, se ríe y todo (M/58/39/D).

“Son niños comunes y corrientes que por circunstancias diferentes tienen que pasar por esas situaciones, es feo sacarlos de su medio y meternos a otro, pero los niños son fáciles de adoptarse a todos los medios y no les cuesta tanto trabajo, lo que sí es que en conocimientos no se adaptan como que no logran aprenden acá (H/55/35/MT4).

Al mismo tiempo se tiene la idea de que son los niños los que tienen que adaptarse a la escuela pues son estos los que llegan, así lo explica un profesor:

“Para empezar ellos tiene que entrar al salón y llevar el ritmo que ya teníamos, y también tienen que aprender a respetar el reglamento del salón que ya todos tenemos y que ya todos saben y lo respetan. Ellos se tienen que adaptar a la manera en la que trabajamos todos, porque ellos son los que van llegando” (M/41/19/MB).

Por su parte las madres coinciden con los profesores al percibir la adaptación de sus hijos a los nuevos lugares como una habilidad que está ya dada. Se agrega que los niños ya están acostumbrados a su condición y que para ellos resulta fácil adaptarse y estar feliz en el lugar donde estén.

Asimismo, nos encontramos con el gran dilema de la integración y adaptación de los niños transnacionales al centro escolar; los profesores y las madres hablan de la integración como equivalente a la simple presencia física de este alumnado en el aula normal, en el recreo, etc., sin profundizar en el tipo de relaciones que se establecen en esos mismos espacios. En relación a la adaptación, es percibida como algo natural. La realidad, que se vive hasta el día de hoy, es que la escuela no se adapta al niño y niña transnacionales, sino ellos son los que deben adaptar a ella. Agregan Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008) que la adaptación del niño transnacionales no sólo es vista como algo natural, sino como algo que tiene que resolver el niño y no la escuela como parte de su compromiso de brindar las mejores condiciones para él.

Se encontró que los profesores muestran una clara diferencia, en las percepciones de los niños que van y viene y los niños que llegaron por primera vez a las escuelas mexicanas y que han sido escolarizados todo el tiempo en Estados Unidos, ellos piensan que estos últimos niños tienen más habilidades tanto sociales como cognitivas. Los profesores creen que esto se debe a la posibilidad que da la estabilidad y el seguimiento de estudiar en un mismo centro escolar, respecto a la adaptación, a los contenidos, a los materiales, etc., dos profesores señalan:

“Mira los niños que acaban de llegar, que nacieron allá y estudiaron allá si son más listillos, luego luego se les nota, son más sociables, más responsables, su vocabulario es mejor, tienen mejor aprendizaje y saben más cosas” (M/41/15/MT3).

“Los que van y vienen si son diferentes a los que estudiaban nada más allá, los que van y vienen no más no se les da la escuela, se les dificultad de todo a todo, y cada año es lo

mismo. Y los que llegaron apenas estos sí se les nota que iban a buenas escuelas allá, traen mucho conocimiento” (H/55/38/MT6).

A últimas fechas, los profesores han notado que están asumiendo una postura conformistas ante la llegada de niños retornados a sus aulas, en seguida, dos ejemplos que aluden al tema:

“Yo de hace meses para acá, ya ni me angustio, ya pienso ay ya lo que se es bueno. Antes recuerdo que cuando me llegaban me preocupa, investigaba qué estrategias utilizar y así, pero después dije ay ya no me voy a angustiar porque pues ya qué hago, yo voy a poner lo que está de mí parte, lo que puedo yo pues hacer” (M/32/8/MT4).

“Yo ya no hago nada, porque tengo niños que van avanzando y yo no me puedo detener con estos niños que viene de Estados Unidos, así que hay los dejo que aprendan si pueden, antes como que ponía más con ellos, ahora ya no” (M/37/11/MT4).

Uno de los hallazgos quizás más importantes es que de los 18 profesores entrevistados sólo una maestra percibe ventajas en que los niños estudien en dos sistemas escolares, a continuación un ejemplo:

“Pues ventajas yo creo que si los profesores no pusiéramos a ver todas la ventajas que tiene tener en el salón un niño que sabe de otras culturas que habla otro idioma, las clase serían mucho más enriquecedoras, desgraciadamente muchos de nosotros le vemos solo el lado negativo, que si me va atrasar el grupo que si me va quitar tiempo, cosas como esas son comentarios de maestros que yo he escuchado. Yo pienso diferentes yo creo que es una oportunidad para sacar todos los conocimientos de esos niños y que nos los compartan con los demás niños, es como viajar sin viajar, que ellos nos cuenten sus experiencias, lo que saben y todo eso” (H/55/35/MT4).

Mientras que los niños perciben que estar en dos escuelas a la vez es bueno, que les gusta, es decir, ellos están convencidos que no es algo negativo, incluso agregan que a partir de su condición de migrantes han aprendido más cosas que los demás niños no saben, como se aprecia en el discurso de un niño:

“A mí me gusta ir a dos escuelas, conozco más amigos y es bonito, además aprendo más cosas, otro idioma... A veces hay cosas feas como en la escuela los niños se burlan de los niños que sólo saben hablar español, o de los niños como yo que estamos un lado y en otro... Pero yo creo que somos iguales y diferentes también, lo único es que nosotros podemos viajar y tener más conocidos de otros lado pero lo demás es igual” (M/9/MRC).

En relación a las percepciones positivas que los profesores ven en los niños retornados son muy escasas a comparación de los aspectos negativos que observan, ellos por ejemplo piensan que los niños ya tienen inherente la capacidad de adaptarse e integrarse solo a la escuela, así mismo agregan que estos niños se muestran más independientes y autónomos que los demás. Veamos los discursos de los profesores:

“Al final de cuentas se logran integrar, porque también es parte de su buen aprendizaje el hecho de convivir y compartir experiencias con sus compañeros. Pues a la mejor que aprenden a sobrellevarlo, pues al final de cuentas aprenden a adaptarse a su situación” (M/28/4/MT5).

“yo creo que los niños estando allá o acá se integran, pasa un día o dos días e inmediatamente se ve que se integran, eso es algo muy positivo su capacidad de adaptarse, es como si los niños tuvieran magia se comportan bien, se ponen a jugar y hacen su vida normal, se integran solos” (M/58/39/D).

“Son niños un poquito más autónomos ellos mismo, yo creo que su condición los ha obligado a ser más independientes y ordenados... pero sí ellos se integran solos... Esas serían las únicas ventajas que yo les veo” (M/55/27/MT3).

Con respecto a las percepciones negativas, la gran mayoría de los profesores comentan que los niños que van y vienen muestran un atraso considerable en contenidos escolares. Veamos sus discursos:

“Son niños que vienen con muchos rezagos educativos, básicamente en lectura y en operaciones básicas, vienen muy muy mal, muy bajo su nivel, eso es una realidad lamentablemente” (M/28/4/MT5).

Estos tienen muchos rezagos educativos... Fíjate que yo veo que vienen bien atrasados en cuestión académica, por ejemplo para escribir todavía están en pre-silábico o sea todavía no te saben leer ni escribir, todavía te confunden las letras, aparte cuando recién llegaron en matemáticas no sabían ni sumar, ni restar que es lo básico, y para la altura de un niño de segundo ya todos saben sumar y restar mínimo... (M/55/27/MT3).

En cuestiones académicas muchas diferencia, estos son niños que no traen el nivel académico para nada parecido a los de aquí. Por ejemplo en escritura y lectura, todos vienen muy atrasados, demás atrasados... (H/55/38/MT6).

Al mismo tiempo los profesores mencionan haberse esforzado en un primer momento en intentar nivelar a los alumnos retornados, sin embargo, como sus discursos reflejan parecería que estos esfuerzos son en vano puesto que es poco lo que se logra:

“Entonces a él le cambié el método, me venía en la tarde, trabaje con sus papás y todo, ahorita el niño está en tercero perdón, porque ha repetidos años... Yo di de mi tiempo y mucho esfuerzo, y no logré absolutamente nada” (M/33/10/MT5).

“A pesar de mis esfuerzos, no él no aprendió nada y uno se decepciona ya después ya ni esfuerzos hace uno ya para qué, si ya sabemos que es en balde” (M/55/27/MT3).

Los profesores describen a los niños del retorno en general como niños diferentes a los demás, niños que se muestran ante ellos como timidez, serios y sensibles. Cabe señalar que durante las observaciones es notorio que los niños se muestran distantes y tímidos únicamente con los profesores, con los compañeros se muestran sociables. Agregan los profesores:

“Los niños de Estados Unidos son muy retraídos, son muy tímidos, pero sí son tímidos con uno, como que no nos tiene confianza” (M/ 32/8/MT4).

“Son más distantes, están más tímidos y sensibles, yo siento que es porque allá en Estados Unidos están solos todo el día y entonces están acostumbrados pues a estar solos pues se la pasan encerrados o en la escuela y por esos son más calladitos y reservados” (M/28/4/MT5).

“Hay niños que no hablan con uno, son muy serios hay otros que parecen que están en otro mundo muy dispersos y les cuesta más todo, no participan son lo más tímidos, porque no captan, como que uno les da miedo” (M/41/19/MB).

“Ellos hacen lo que ellos creen lo que ellos quieran, no están acostumbrados a que nadie les diga que hacer, a que nadie los mande... Pero sí la verdad son más antisociales con los maestros, con los niños son normales” (M/55/27/MT3).

Por su parte Delpino (2008) comenta que una parte de los alumnos migrantes con frecuencia resultan, pues, percibidos como tímidos, rasgos que los diferencian notoriamente de los alumnos autóctonos, dando como resultado de su desconcierto ante la carencia de recursos para enfrentar un medio desconocido, explicación que se puede dar a las cuestiones presentadas por los profesores entrevistados cuando comentan que los niños retornados se caracterizan por ser tímidos y callados.

Sin embargo, la escuela vista desde lo transnacional tiene como clave tomar en cuenta las diferencias y en contar con la sed de conocer de los niños. Buscar construir el conocimiento de manera conjunta debería ser un objetivo de todos los centros escolares. En necesario partir de las diferencias de los estudiantes para

construir conocimientos con base en las vivencias de los niños y de sus familiares. De lo que se trata entonces es de partir siempre de los conocimientos de los niños y eso implica concebir a la escuela como heterogeneidad y que a partir de esa heterogeneidad se construya la riqueza de entender y posicionar a los niños como actores en la creación del conocimiento. De este modo, las experiencias de los alumnos transnacionales, sus conocimientos previos, sus capacidades y su identificación con dos culturas y dos naciones son oportunidades para construir bases de aprendizajes.

La escuela es una posibilidad de cambio social, desde esa postura la atención que se brindan en ella debe estar guiada por la diversidad. Agrega Sañudo (2007) que atender a la diversidad implica una transformación de concepciones de todas las personas que se involucran en el proceso. De ese modo en la medida en la que la educación responda a las necesidades e intereses de los todos los alumnos matriculados en ellas, se garantizará una adecuada atención transnacional

Mientras que los niños transnacionales se perciben a ellos mismos como iguales a los demás compañeros, la única diferencia que ellos notan es que saben hablar otro idioma, y han tenido otra experiencias, que los lleva a tener otro tipo de conocimientos como viajar en avión y conoce otro país.

En relación a *las practicas*, encontramos que las estrategias que se utilizan para incorporar e integrar a los niños transnacionales al aula van desde presentar al niño al grupo, formar equipos de trabajo, hablar con ellos para lograr una confianza, darles horas extras de clases, hacerles exámenes diagnostico dentro del salón para conocer las debilidades y fortaleces, tratarlos igual que a los demás niños, invitar a los papás a la escuela para que ayuden en clases a sus hijos., etc. La mayoría de los profesores coinciden en que utilizan muy pocas estrategias. Veamos los discursos de los profesores:

*“Cuando recién llegan los presento al grupo para que los conozcan y esa es mi estrategia”
(M/ 32/8/MT4).*

“Yo soy de platicar con ellos, de decirle mira hijo yo soy tu maestra no me tengas miedo y cosas así, pero no hago mucho, esa es la verdad” (M/28/4/MT5).

“Pues lo que estoy haciendo es que tengo cinco niños que son los picos arriba, y lo que estoy haciendo es que los estoy juntando en equipos con ellos, para que así ellos les ayuden a los que van llegando, casi siempre por lo regular cuando vienen trabajos en equipo en el libro los pongo juntos, para que se apoyen y de esa manera se ayuden entre ellos” (H23/1/MT2).

“La única estrategias que yo utilizo es tratarlo iguales a todos, nada que porque viene del norte son más, nada de eso yo igual parejo a todos, yo los trato igual y los califico igual... A veces les dejo más tareas para la casa” (H/50/30/MT2).

Por su parte los profesores proponen algunas estrategias que posiblemente puedan funcionar en sus centro escolar y en todos los centros donde se tengan niños con estas características; en su mayoría los profesores remiten que es necesario una personas especializa en la escuela que los apoye y guíe en los proceso de enseñanza-aprendizaje. Veamos los discursos de los profesores:

“Yo creo que necesitamos de alguien más, alguien especializado que nos acompañe y nos apoye, que nos diga cómo tratarlos y qué hacer con ellos... No solamente para esos tipos de niños con esas características, insisto también con las demás que tenemos, las dificultades que los niños presentan y que nosotros como maestros tenemos que trabajar con ellos” (M/28/4/MT5).

“Yo pienso que en la escuela debería haber personal especializado que hable el inglés y que oriente a los niños que no saben mucho español... Sería bueno que nos dieran lo más básico de inglés a nosotros también para podernos entender y comunicar con ellos” (H/55/38/MT6).

“Yo siempre he dicho que utilizar lo que los niños saben en su propio aprendizaje es la mejor herramienta, los haces sentir parte de algo y los ayudas a que se aclimaten al nuevo lugar. Pero no sé cómo hacerlo por eso ocupamos a alguien que nos oriente.” (M/37/11/MT2).

Como podemos observar, el profesorado afirma contar con conocimientos mínimos o nulos sobre cómo y con qué ayudar a incluir a estos niños no solo al salón de clases, sino al proceso de enseñanza-aprendizaje, aluden al hecho que en su formación profesional se les preparo para trabajar con un alumnado homogéneo; cuestión que les provoca muchas de las veces descontrol y angustia. Algunos autores mencionan que una interpretación a estos temores apunta a la escasa formación para abordar el tema desde un punto de vista didáctico y

metodológico, y a las presiones de los propios docentes por cumplir con una programación en la que prevalecen no tanto los contenidos de tipo actitudinal, sino más bien los de tipo conceptual. (Delpino, 2008; Hamann, Zúñiga and Sánchez, 2006).

Cabe señalar que en relación a los años de servicio y experiencia que los docentes tienen laborando, no se encontraron diferencias de percepciones sobre el trabajo con alumnado transnacionales, es decir, que los profesores que tienen más años en la docencia y por ende tienen más experiencia muestran las mismas concepciones que los maestros con menos experiencias.

Así mismo, la experiencia que cada docente está adquiriendo con niños transnacionales, no ha sido sistematizada, no se han puesto en común, ni se han retroalimentado entre sí éstas vivencias; mucho menos compartido con maestros y colegas de la institución. Agrega Sañudo (2007) que el docente afronta de manera independiente y aislada, sin la ayuda de otros docentes o del director, las problemáticas y necesidades surgidas en torno a la incorporación de un niño transnacional, relativas a su integración al grupo y su nivelación académica incluido lo concerniente al idioma; lo que nuevamente refuerza el no contar con herramientas y conocimientos para trabajar con este alumnado.

Parecería entonces que la escuela es la única que no reconoce estas ventajas, puesto que los niños transnacionales perciben su situación de escolaridad como positiva en ambas escuelas, agrega Zúñiga (2003), que los alumnos transnacionales, en su mayoría, no sólo no perciben su experiencia como algo negativo, sino que aprecian su experiencia escolar y afirman que desarrollan competencias útiles que no tienen los alumnos que no han migrado, como por ejemplo el manejo del inglés.

Aunado a lo anterior, Delaunay (1997) agrega que estos alumnos parecen ser “invisibles”, ya que poco se sabe de su procedencia y de su movilidad en las escuelas de los dos países. Esta noción de invisibilidad también ha sido reportada por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014), lo que pone en relieve una falta de visión por parte de quienes atienden los servicios educativos pero también las instituciones gubernamentales; que remite nuevamente a la inexistencia de un control escolar, un registro o una estadística de la cantidad y las condiciones de ingreso-reingreso de esta población infantil. El problema aquí agrega Zúñiga (2003) es que si la escuela no los ve, no hay ninguna posibilidad de emprender estrategias didácticas que les ayude a esos alumnos. De ese modo, pasar inadvertidos y ser invisibles, es el problema principal para los alumnos transnacionales.

Así pues, reconocer la existencia de alumnos transnacionales es un inicio; sin embargo, la escuela como tal, tienen limitadas capacidades para responder a las necesidades e intereses de estos estudiantes, agregan Zúñiga y Hamann (2008) que estudiar en Estados Unidos y luego regresar a escuela mexicanas, puede significar una búsqueda de espacios de socialización e integración en la sociedad, que en mucho de los casos, se convierte en un proceso de acomodación, sin asimilación en los contextos sociales.

Por otro lado, esos mismos alumnos quienes en la escuela mexicanas pasan desapercibidos, han pasado por escuelas estadounidenses en donde se maximiza su visibilidad, situación de la que hablan los niños entrevistados; menciona Zúñiga (2003) que muchas veces estos alumnos son definidos como hispanos, latinos, de bajo dominio del inglés, miembros de una minoría, características socio escolares que definen su posición en la institución educativa y social; cuestión que pone al alumno transnacional en condiciones de doble riesgo -por un lado la invisibilización y por otro lado la alta visibilidad- que conduce a un aumento de vulnerabilidad.

Por su parte, Sánchez (2007) menciona que los procesos de aprendizaje de los alumnos transnacionales se muestran con dificultades por encontrarse ante la oportunidad de adquirir y desenvolverse en dos idiomas distintos -inglés y español-, y por pertenecer a dos sistemas educativos diferentes –estadounidense y mexicano-. Al mismo tiempo, se ha encontrado, que es una población expuesta a situaciones de riesgo y sistemas de exclusión como la deserción y reprobación escolar.

Ejemplo claro de lo anterior, son las decisiones que se toman al interior de la escuela en México, de hacer que el alumno que llega de Estados Unidos repita año, este acto de repetición del año escolar, es una decisión comenta Zúñiga y Hernández-León (2005) en la mayoría de los casos, basada en la creencia de que los alumnos que estudian en aquel país, en términos de contenidos aprendidos, están más atrasados, que los que estudian en México. Esta decisión es tomada sin fundamento; y así existen muchas creencias en el interior de las instituciones.

En este rubro cabría señalar que los niños y niñas transnacionales participantes no se asumen con rezago académico, ni necesidades educativas especiales adicionales a la adaptación, manejo del idioma o nivelación. Ellos mismos hacen alusión a sus dificultades, que es en su mayoría radica en el desconocimiento de los contenidos de las diferentes materias que antes no habían visto en el otro país. En las materias en las que ellos se ven en desventaja respecto de los otros y en las que dicen requieren ayuda son español (comprensión de la lengua oral y escrita, escritura, gramática y lectura), matemáticas (operaciones básicas y expresión escrita de datos numéricos, entre otras) historia y geografía de México. Y este desconocimiento a su vez causa conflicto puesto que se le exige de la misma manera que al resto del grupo sin tomar en cuenta las diferencias de aprendizaje, sus particularidades, dada su situación especial cultural y social.

Zúñiga y Hamann (2008) comentan que los alumnos transnacionales muestran una serie de características -estudiante bilingüe, bicultural, binacional- que en la

educación usual es difícil concebir la escolarización, puesto que para el sistema en general, no encuentran cabida principalmente por las bases ideológicas de la educación de ambos países. La educación tradicional es monolingüe, nacionalista y unicultural, atendiendo a la función que se le ha dado a la educación desde el siglo XIX, que es la de cohesionar al país bajo respectivo conocimiento de símbolos homogéneos de nacionalidad.

Así pues, los alumnos transnacionales tiene la necesidad de saber cómo identificar y acceder fácilmente a los recursos culturales que sostienen una gama de oportunidades a un nuevo escenario y para negociar los lugares anteriores –donde han vivido previamente, donde viven, y donde posiblemente vuelvan a vivir-. De ese modo el desafío implica generar habilidades metacognitivas, donde se negocie los múltiples sitios y culturas; y por supuesto donde se pueda negociar la identidad y la pertenencia a un grupo (Hamann, Zúñiga and Sánchez, 2006).

La escuela transnacional involucra como ya hemos vistos tanto a los profesores como a los alumnos; así mismo incluye a las aulas de clases, puesto que el estudiante en el aula aporta el bagaje cultural que juega en la construcción de nuevos significados. Estos actos de significado implican los propios de la cultura de cada sujeto y en su articulación constituyen la unidad funcional de la cultura en el aula. Agrega Sañudo (2007), que aun cuando la experiencia cotidiana define que en cualquier aula se despliegan diversas formas de culturas experienciales, tanto de los niños y niñas como de los y las docentes, sólo se piensa que existe diversidad cultural cuando se cuenta en el grupo con estudiantes muy distintos, caso concreto es algún niño o niña con Síndrome Down, débil visual, o algún estudiante de culturas muy ajenas a la mexicana.

PASAPORTE PARA UN SUEÑO: GUÍA PRÁCTICA PARA DOCENTES Y ALUMNOS TRANSNACIONALES.

A partir de los anteriores resultados se elaboró una propuesta de intervención llamada “pasaporte para un sueño: guía práctica para docentes y alumnos transnacionales” con el objetivo de proporcionar herramientas a los profesores que se encuentran en contextos de migración; para mejorar la práctica educativa, de modo que favorezcan el desarrollo integral de los niños transnacionales (ver en anexos la propuesta).

CONCLUSIONES

Es una realidad que la migración hoy en día es un tema demasiado cotidiano, y al mismo tiempo tan lejano y poco entendido por su complejidad. Específicamente Michoacán, México, es uno de los estados de la república que muestra mayores índices de migración. Es evidente que la presencia de este fenómeno migratorio está permeando la vida de la mayoría de los michoacanos; lo cual nos remite a pensar bajo una lógica migratoria, donde se involucra a todos los integrantes de la sociedad: aquellos que partieron, aquellos que van a partir, los que se quedaron en sus países, los que nunca van a migrar, a los que regresan y a los que van y vienen. Se generan así condiciones diferentes dentro del mismo fenómeno, situaciones que no están alejadas a los contextos reales, mismos que se modifican; y justamente dentro de estas nuevas situaciones nos encontramos el tema de los niños y niñas transnacionales que se escolarizan a través de la fronteras de México y Estados Unidos (INEGI, 2010).

Bajo este contexto y a falta de investigaciones dirigidas a los escenarios educativos permeados por la migración, surge la presente investigación llamada “la construcción de la escuela como un espacio transnacional”, que tuvo como objetivo principal promover la inclusión de niñas y niños transnacionales, a través de la construcción de un espacio transnacional en la escuela, de un análisis de la práctica docente y del diseño de estrategias. La investigación se basa en el paradigma cualitativo, desde el enfoque de la etnografía escolar. Dentro del diseño de estrategias se elaboró una propuesta de intervención llamada “pasaporte para un sueño: guía práctica para docentes y alumnos transnacionales”, con el objetivo de proporcionar herramientas a los profesores que se encuentran en contextos de migración, a fin de mejorar la práctica educativa, de modo que favorezcan el desarrollo integral de los niños transnacionales.

Cabe destacar, que este trabajo no es definitivo en sí mismo, solo pretende brindar algunos elementos para el debate y la reflexión hacia futuras investigaciones, dado que los movimientos migratorios están en constante evolución. Seguidamente se presenta, a modo de conclusión, algunas premisas importantes:

- La migración transnacional bajo un escenario educativo ha sido prácticamente ignorada en México. Los estudiantes transnacionales tienen una existencia poco visible para el sistema educativo, pero también para líderes sociales, autoridades gubernamentales, representantes públicos y la población en general. Esta falta de visión ha dado como resultado insensibilidad por parte de instituciones escolares en relación a los alumnos transnacionales, en la mayoría de los casos se carece de estrategias para atender a este tipo de estudiantes; lo cual demuestra nuevamente que no han sido suficientes las acciones destinadas hacia la atención de estos alumnos. Como bien dice Zúñiga (2003) sabemos que hay individuos transnacionales, pero no tenemos ni escuelas, ni maestros, ni objetivos ni diseños curriculares, ni libros, ni directivos escolares que sean realmente transnacionales, que fomenten a niños y jóvenes para ser exitosos en diversos contextos sociales. Así pues, bajo este escenario es necesario que los sistemas escolares de ambos países acepten su responsabilidad, haciendo que la construcción de espacios transnacionales y las características que esto conlleva –dominio de las lenguas, conocimiento de estrategias discursivas, la familiaridad con símbolos culturales, etc.,- se vuelvan una ventaja; y deje de ser una traba que conduzca a la vulnerabilidad. Y pese a que en México contamos con programas de apoyo para este alumnado y sus maestros, y tal como se mencionó varias veces en los resultados de esta investigación, los profesores desconocen estos programas, y los pocos que han llegado a conocerlos los encuentran poco prácticos y alejados a sus realidades y necesidades.

- Como mencionan Vargas, Méndez y Vargas (2012) se espera que la escuela sea un espacio capaz de migrar con los niños que regresan de Estados Unidos y se incorporan a las escuelas en México, o viceversa. Así mismo se espera que los docentes comprendan que el ser transnacional es una forma de comprender el mundo. Desde la lógica de esta investigación insistimos que los niños y niñas transnacionales exigen una mirada transnacional donde quepan sus conocimientos sociales y culturales, donde sean reconocidos por sus competencias y habilidades. La escuela es una institución que debe trabajar para la sociedad y pensando en eso, se necesita que las prácticas educativas se esfuercen en la comprensión de los sujetos y se amplíe la mirada y se rompan fronteras sociales, nacionales e idiomáticas.
- La escuela como institución formadora, debe estar capacitada para actuar de una manera responsable ante todas estas demandas. No puede ya limitarse al estilo de educación tradicional; sino que, se espera que los docentes estén conscientes y capacitados acerca de nuevas y mejores formas de educar considerando estas situaciones de transnacionalidad, para atender de la mejor manera, las necesidades reales y actuales de los alumnos, favoreciendo la incorporación del niño a la escuela de una forma equitativa y justa, para que se pueda aprovechar las ventajas de ambas realidades y de ambas culturas.
- El transnacionalismo debe ser promovido como una alternativa que permite crear espacios transnacionales, es decir, espacios que no se circunscriben en un solo país, espacios que sobrepasan las fronteras; y que estos a su vez posibilitan condiciones para aprovechar lo mejor de ambos contextos y lograr así un adecuado desarrollo de bienestar.
- Los alumnos transnacionales, se nutren y viven en la frontera y a través de ella, es a partir de ahí donde fluyen, negocian, se adaptan, crean nuevos

modos de ser y pertenecer, uniendo saberes, tradiciones, costumbres y valores de allá y de acá. Integran así, múltiples aprendizajes que les ayudan a construirse y reconstruirse. De ese modo, los niños transnacionales, definen su identidad en medio de espacios plurales, buscando su lugar entre dos mundos y de dos mundos son sus dimensiones materiales y simbólicas.

- Los niños y niñas transnacionales tienen derecho al ingreso a las instituciones educativas y a que sean accesibles tanto en cuestiones administrativas como en los contenidos escolares, haciendo efectiva la educación como un derecho y no tan solo como un servicio.
- Es necesario que se desarrollen políticas educativas que formen profesorado y educadores reflexivos y críticos, capaces de desarrollar prácticas educativas transformadoras, y de impulsar relaciones dialógicas y solidarias. Para una correcta implementación de los planteamientos de la educación para todos, creemos que es indispensable contar con un profesorado calificado -que no debe limitarse al profesorado especialista que demandan la mayoría de las entrevistas como recursos humanos-, que posea competencia pedagógica y muestre actitudes positivas, que favorezcan la integración del alumnado culturalmente minoritario.
- Los profesores desconocen completamente el sistema escolar estadounidense; ampliar sus conocimientos del sistema educativo estadounidense, permitirá la comprensión de la experiencia educativa de los niños transnacionales.
- Se requiere plantear un plan binacionales que busque reestructurar los planes y programas curriculares de tal forma que se mantengan la

coherencia y continuidad entre los programas de ambos sistemas educativos.

- Las percepciones de los profesores y sus intentos por explicar las situaciones que se viven en el salón de clases a partir de la llegada de un alumno transnacional, van unidos a sus experiencias y conocimientos individuales, mismos que parecen generar la construcción de conceptos clasificatorios que surgen de cierto conocimiento de la realidad, aunque estén poco fundamentados. Estos conceptos a su vez pueden convertirse con cierta facilidad en nuevos estereotipos o prejuicios, que al ser generalizados abanderan un tipo de práctica docente ineficaz para los niños y niñas que día con día están llegando a los salones de clases mexicanos.
- Es urgente establecer una amplia campaña de difusión acerca de la migración como fenómeno social vigente y relevante, así como acerca de sus repercusiones en el ámbito educativo. Esta difusión debe hacer énfasis en la realidad multicultural y la necesidad de proveer condiciones para mejorar la calidad del servicio educativo que reciben los niños y niñas transnacionales, así como en la necesidad de construir una educación intercultural.
- Es necesario realizar un trabajo en equipo, entre las diferentes autoridades educativas de la Secretaría de Educación, (tomadores de decisiones, jefes de sector, directivos y docentes) para buscar las estrategias que favorezcan la inclusión de los alumnos migrantes a los planteles educativos. Donde se recupere y sistematice las experiencias de los profesores con el trabajo de niños transnacionales, compartiéndolas con otros docentes, a fin de manejarlas como un recurso para nuevos casos.
- Se necesita incorporar las experiencias de los niños migrantes, en las actividades curriculares como elemento que enriquezca la comprensión de la diversidad cultural bajo una escuela para todos, con un enfoque intercultural.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Alcances:

Nuestro mayor alcance fue poder cumplir con todos los objetivos de la investigación; por un lado los resultados obtenidos nos acercan a conocer las necesidades de los niños, padres de familia y profesores transnacionales; necesidades tanto individuales y sociales como educativas. Así mismo logramos identificar en los niños la creación de espacios transnacionales y la relación con su incorporación a la escuela mexicana, permitiéndonos realizar un análisis de la práctica educativa y docente en contextos migratorios, que finalmente nos permitió para generar estrategias que promueven la inclusión escolar de niñas y niños transnacionales.

Limitaciones:

Encontrar un centro escolar que mostrara las características que en la investigación estábamos buscando, fue nuestra principal limitante; algunos de los centros escolares en Michoacán aún siguen desconociendo la existencia de alumnos transnacionales en sus aulas, y al desconocer la situación, nos impiden el acceso a las mismas. Pese a que se sabe que en la gran mayoría de las escuelas michoacanas hay niños transnacionales, las escuelas desconocen la existencia de estos niños. Y en algunos casos donde los directivos asumen tener alumnos con estas características, no están interesados en participar en investigaciones de este tipo.

Otra limitante fue poder coincidir con los objetivos de los centros escolares; específicamente dentro de esta investigación llegar a acuerdos internos dentro de la escuela es una fase de suma importancia, donde se pueda realizar tanto nuestros objetivos como investigadores y al mismo tiempo cumplir con los objetivos de la escuela, la limitante aquí surge cuando ambos objetivos son muy distintos, que llega en ocasiones a retrasar las actividades planteadas en fecha y forma dentro de la investigación.

REFERENCIAS

- Andolfi, M. (2003). *Manual de psicología relacional*. Roma Italia: Silueta
- Aguado, T., Gil, I y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado dilemas y propuestas. *Complutense de educación*, 29(2), 275-294. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2579819>
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Alanís, F. S. (2001). *Historia de la migración en México: diáspora*. México: Colegio de Michoacán.
- Anguiano, M. E. (2000). Reseña de el dilema del retorno. Migración, género y pertenencia en un contexto transnacional de Víctor Espinosa. *Frontera Norte*, 12(23), 165-169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/136/13602307.pdf>
- Arredondo, M. (1989). *Notas para un modelo de docencia. Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: ANUIES-UNAM y CESU.
- Avilés, J. M. (2009). Victimización percibida y bullying, factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95 (1), 7-28. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N95-1.pdf>
- Balaban, N. (2000). *Niños apegados, niños independientes. Orientación para la escuela y la familia*. España: Narcea.

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación. Síntesis*. Madrid: Graó.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bravo, R. (2012). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Latinoamericana de educación inclusiva*, 6 (1), 39-52. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art2.html>
- Cabrera, E. (2007). *Desafíos de la migración saldos de la relación México Estados Unidos*. México: Planeta Mexicana.
- Canales, A. I. (2005). El papel de las remesas en la configuración de las relaciones transnacionales. *Papeles de Población*, 11(44), 149-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204406>
- Canela, A. y Moreno, M. (2009). Identidad nacional: Planteamiento y evaluación de un modelo estructural. *Obets* 3(1), 19-30. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11439/1/OBETS_03_03.pdf
- Cano, A. M. (2008). *Las condiciones educativas de los niños y niñas migrantes México – Estados Unidos estrategias de aprendizaje. Un estudio de caso*. (Tesis inédita de maestría, Universidad Internacional de Andalucía). Recuperado de

http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/74/0051_Cano.pdf?sequence=1

Carreras, V. (1974). *Los mexicanos que devolvió la crisis*. México: Secretaria de Relaciones Exteriores.

Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Iberoamericana de Educación*, 48(8), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3110Capelari.pdf>

Cobo, S. (2008) ¿Cómo entender la movilidad ocupacional de los migrantes de retorno? Una propuesta de marco explicativo para el caso mexicano. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 23(1), 159-177. Recuperado de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/AXTVHNYMME51PXTFNVQKY6L3I5BMNX.pdf

CONAPO Consejo Nacional de Población. (2008). *Informe de investigación sobre la situación de los Michoacanos en Estados Unidos. Gobierno de Estado de Michoacán*. Recuperado de www.conapo.gob.mx

CONAPO Consejo Nacional de Población. (2012). *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010*. Recuperado de www.conapo.gob.mx

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

- Delaunay, D. (1997). *Los migrantes invisibles*. En Bustamante, J. Delaunay, D. y Santibáñez, J. (Ed.), *Talleres de medición de la migración internacional* (pp.133-152). México: El Colegio de la Frontera Norte y ORSTOM.
- Delpino, M. A. (2008). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas docentes. *Española de Educación Comparada*, 14 (1), 79-102. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec14/reec1403.pdf>
- Durand, J. y Massey, D. S. (2003). *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. México: Porrúa.
- Durand, J. y Arias, P. (2005). *La vida en el Norte: Historias e Iconografía de la migración México-Estados Unidos*. México: El Colegio de San Luis y la Universidad de Guadalajara.
- Eguiluz, L. L. (2004). *Dinámica de la familia: un enfoque sistémico*. México: Pax
- Espinosa, A. y Tapia, G. (2011). Identidad nacional como fuente de bienestar subjetivo y social. *Boletín de Psicología*, 102(1), 71-87. Recuperado de http://blog.pucp.edu.pe/media/852/20120223-identidad_nacional_como_fuente_de_bienestar_subjetivo_y_social_-espinosa_y_tapia-_2011-.pdf
- Espinosa, V. M. (1998). *El dilema del retorno. Migración, género y pertenencia en un contexto transnacional*. México: El Colegio de Michoacán y El Colegio de Jalisco.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos de directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Apodos.

Estrado, L. I. (1997). *El ciclo vital de la familia*. México: Grijalbo.

Etxebarria, F y Elozegi, K. (2010). Nuevos retos en la escuela con Inmigrantes. *Ikastaria*, 17(1), 67-89. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnIt/ikas/17/17067089.pdf>

Fernández, E. (2011). Revisión bibliográfica sobre la migración de retorno. *Norteamérica*, 6(1), 35-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193722595003>

Fernández, E., Vega, E. D. y Ramírez, R. (2010). Migración e inversión productiva. Problemas centrales. En Cebada, M. C. y Fernández, E. (Ed.), *Diversidad Cultural y Migración. Economía, cultura, salud y política* (pp.9-27). México: SEP. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011f/1138/1138.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2014). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_Convencion_Derechos_es_final.pdf

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: Consorcio Intercultural.

Freire, P. (1997). *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI: Buenos Aires.

García-Cabrero, C., Loredó, B. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Investigación Educativa*, 10(1), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

García, L. (2007). *Resignificando la práctica docente indígena a partir de la experiencia migratoria*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

Gaspar, S. (2012). Migración México. Estados Unidos en cifras (1990-2011). *Migración y desarrollo*, 10(18), 101-138. Recuperado de <http://rimd.reduaz.mx/revista/rev18/4.pdf>

Geertz, C. (1986). *Los usos de la Diversidad*. Paidós. Barcelona.

Gellner, E. (1991). *Naciones y nacionalismo*. México: Alianza.

Giroux, H. (1991). Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. *Social Text*, 28(1), 51-67.

Guigou, L. (2011). *Espacios etnográficos y comunicación urbana*. Uruguay: UCEP- U de la R. Recuperado de http://www.academia.edu/1507039/Libro_Espacios_etnograficos_y_comunicacion_urbana

Gómez, G. (2003). *Mirada a las migraciones en México: un punto de vista desde la doctrina social cristiana*. México: Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana.

Grinberg, L. y Grinberg, R. (1980). *Identidad y cambio*. México: Paidós

Guerin-González, C. (1985). Repartición de familias inmigrantes mexicanas durante la gran depresión. *HMex*, XXXV (2), 241-274. Recuperado de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/6K8I6DYB4AUATCAFB59YF4G3393M25.pdf

Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hamann, E. (2003). *The educational welcome of Latinos in the New South*. Westport: Praeger.

Hamann, E. Zúñiga, V. & Sánchez, J. (2006). Pensando en Cynthia y su Hermana: Educational Implications of US/México Transnacionalism for Children. *Journal of Latinos in Education*, 5(1), 255-276. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=teachlearnfacpub>

Ibáñez, M. (2007). *Los nuevos movimientos migratorios. El caso de la emigración de la población búlgara a castilla y León*. En Díaz, L. y Tomé, P. (Ed.), *La Tradición como reclamo (pp.135-172)*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

IMN Instituto Nacional de Migración. (2010). *Estadísticas migratorias*. Recuperado de http://www.inm.gob.mx/index.php/page/Estadisticas_Migratorias

INEGI Instituto de Nacional de Estadísticas Geográficas e Informática. (2010). *Estadística*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/estadistica/default.aspx>

Jordán, J. A., Mínguez, R. y Ortega, P. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la educación*, 14(1), 93-11. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649258>

Lamy, B. (2013). *Impactos socioculturales de la migración*. México: Porrúa y Universidad de Guanajuato.

Leiva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2297Leivav2.pdf>

López-Castro, G. (1986). *La casa dividida. Un estudio de caso sobre la migración a Estados Unidos*. México: El Colegio de Michoacán y la Asociación Mexicana de Población.

Manzano, P. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata

Marín, A. C. I. (2004). *Formándonos interculturalmente en Jalisco, México. Condiciones y alternativas educativas de los niños migrantes*. (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5283>

Martínez, D. T. (2008). *Tan lejos y tan cerca: La Dinámica de los Grupos Familiares de Migrantes desde una Localidad Michoacana en Contexto Transnacional*.

(Tesis inédita de doctorado). Centro de Investigación en Estudios Superiores en Antropología social, México.

Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: Secretaria de Educación Pública y McGraw-Hill Interamericana.

Mendoza, C. (2007). El espacio fronterizo en la articulación de espacios sociales transnacionales; reflexiones teóricas y apuntes empíricos. *Papeles de Población*, 53(1), 103-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11205306>

Mendoza, J. E. (2013). Migración de retorno, niveles educativos y desarrollo socioeconómico regional de México. *Estudios Sociales*, 42(1), 59-85. Recuperado de <http://www.ciad.mx/archivos/revista-eletronica/RES42/Mendoza5.pdf>

Minuchin, S. (1979). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa

Minuchin, S. (1981). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.

Moctezuma, M. (2011). *La Transnacionalidad de los sujetos. Dimensiones metodológicas y prácticas convergentes de los migrantes mexicanos en Estados Unidos*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas y Porrúa.

Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Montoya, J., Salas, R. y Soberón, J. A. (2011). La migración de retorno desde Estados Unidos hacia el Estado de México: oportunidades y retos. *Cuadernos Geográficos*, 49(2), 153-178. Recuperado de <http://www.ugr.es/~cuadgeo/docs/articulos/049/049-006.pdf>

Morales, B. (2013). Análisis de los Modelos educativos desde la perspectiva del paradigma aprender a aprender. *Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10 (1), 1-46.

Mummert, G. (1999). *Fronteras fragmentadas*. Zamora: El Colegio de Michoacán, Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán.

Nieto, C. (2011). Motivaciones de la migración de retorno. IV Congreso de la Red Internacional de Migraciones y Desarrollo. Crisis global y estrategias migratorias: hacia la redefinición de las políticas de movilidad. Quito: FLACSO. Recuperado de http://rimd.reduaz.mx/ponencias_flacso/PonenciaCarlosNieto.pdf

Nieto, M. y Peña, A. (2000). *¿Por qué hay niños que no aprenden? Dificultades del aprendizaje y su porque*. México: Científicas de la Prensa Médica.

Nieves, A. (1992). *Psicoterapia familiar conjunta*. México: Trillas.

Nolasco, M. y Acevedo, M. L. (1985). *Los niños de la frontera ¿Espejismo de una nueva generación?* México: Océano y Centro de Ecodesarrollo.

Onoda, M. y Rionda, L. M. (2007). El acceso a la educación básica entre los niños migrantes en Europa y América del Norte. La legislación internacional pertinente. *Regional de Investigación Educativa*, 4(1), 96-122. Recuperado de <http://www.educacion.ugto.mx/Educatio/PDFs/educatio4/MasakoOnodayLuisMiguelRionda-Educacionbas.pdf>

Oller, C. y Colomé, E. (2010). *Alumnado de otras culturas*. Barcelona: GRAÓ.

Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87(1), 253-268. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n87/02102862n87p253.pdf>.

Papail, J. (2005). Remesas e inversiones de los migrantes de retorno en el centro-occidente de México. En Delgado, R y Knerr, B. (Ed.), *Contribuciones al análisis de la migración internacional y el desarrollo regional en México* (pp. 319-333). México: Universidad Autónoma de Zacatecas y Porrúa.

Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80511493010>.

Parella, S. (2007). Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales: migrantes ecuatorianos y peruanos en España. *Migraciones internacionales*, 4(2), 151-188. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-89062007000200006&script=sci_arttext

Pedone, C. (2006). Cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva trasatlántica. *Pensamiento e Investigación Social*, 10(1), 154-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53701010#>

Pellegrino, A. (2003). *Migrantes latinoamericanos y caribeños: síntesis histórica y tendencias recientes*. Santiago de Chile: CEPAL.

Pérez-Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

Portes, A y DeWind, J. (2006). *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*. México: SEGOB, INM, Centro de Estudios Migratorios, Universidad Autónoma de Zacatecas y Porrúa.

Quicios, M. P. y Quicios, M. M. (2010). La otra cara de la inmigración: educación para el retorno. *Iberoamericana de Educación*, 51(3), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3165Quicios.pdf>

Renan, E. (1987). *¿Qué es una nación? Y Cartas a Strauss*. Madrid: Alianza.

Rentería, L. M. (2011). *Los componentes personales y no personales del proceso de formación docente en educación preescolar en y para la diversidad, dentro de un Modelo Didáctico de Diseño Curricular en la UTCH*. Colombia: REDIPE.

Roselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3197Ramon.pdf>

Rouse, M. R. (1991). Mexican Migrations and the Social Space of Postmodernism. *Diaspora*, 1(1), 8-22. Recuperado de https://muse.jhu.edu/journals/diaspora_a_journal_of_transnational_studies/summary/v001/1.1.rouse.html

Ruiz, O. (2005). *Los riesgos de migrar: la migración centroamericana en las fronteras México-Guatemala, nuevas tendencias de la migración internacional*. México: Colegio de la Frontera Norte y Colegio de México.

Sánchez, J. (2007). *El retorno de menores migrantes a escuela de Nuevo León. Trayectorias escolares, identidades transnacionales, dinámicas de inclusión-exclusión y trabajo docente*. (Tesis inédita de doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.

Sánchez, J. (2008). *Pertinencia del estudio de los alumnos transnacionales en México y su conceptualización*. En Zúñiga, V. Hamann, E. y Sánchez, J. (Ed.), *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización* (pp.95-111). México: Secretaría de Educación Pública.

Sánchez, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12(1), 5-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59826103>

Sañudo, L. (2007). *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa*. México: Paidós.

SEP Secretaria de Educación Pública. (2003). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Recuperado de <http://www.normateca.gob.mx/Archivos/DECRETO%20POR%20EL%20QU E%20SE%20APRUEBA%20EL%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%2 0EDUCACION%202001-2006.PDF>

- SEP Secretaria de Educación Pública. (2008). *Pensar desde el otro lado: los desafíos de una educación sin fronteras, Programa nacional de escuela segura*. México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Educación*, 334(1), 165-176. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334_11.pdf
- Servín, L. C. (2001). *La influencia de la desintegración familiar en el desarrollo psicológico en las primeras etapas de la vida*. (Tesis inédita de licenciatura). UVAQ, México.
- Smith, R. (2006). *Mexican New York: Transnational Lives of New Immigrants*. Los Ángeles: University of California Press.
- Tovar, L, (2011) educación intercultural y democracia: ¿más allá del multiculturalismo? *Nómadas*, 15(1), 122-129.
- Tuirán, R. (2000). *Migración México-Estados Unidos, opciones de política*. México: Consejo Nacional de Población y Secretaria de Relaciones Exteriores.
- Valverde, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 48(1), 133-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35117051008>
- Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México.

Vargas, M. L., Méndez, A. M. y Vargas, A. D. (2012). *La construcción de sujetos en entornos interculturales*. II Congreso Nacional de Antropología Social y Etnología. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Vargas, A. D. (2006). *Aprendiendo a ser migrante*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Villoro, L. (1995). *Igualdad y diferencia: un dilema político en Básica*, *Revista de la escuela y del maestro*. México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Vygotsky, L. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. Cuba: Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.

Wong, R., Pollani, A. & Soldo, B. (2007). Weath in Middle and Old Age in México: The Role of International Migration. *International Migration*, 41(1), 127-151.

Yurén, M. T. y Cruz, M. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 130-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55111725008>

Zicabo, N. (2006). *Para qué sirve ser padre*. Chile: Universidad BioBio.

Zúñiga, V. (2001). Migraciones internacionales de México a Estados Unidos: Hacia la creación de políticas educativas binacionales. En Tuirán, R. (Ed.), *Migración México-Estados Unidos. Opciones de políticas* (pp.331-327).México: CONAPO, Secretaria de Gobernación y Secretaria de Relaciones Exteriores.

Zúñiga, V. (2003). El debate en torno al fracaso escolar de los alumnos mexicanos y de origen mexicano en las escuelas de Estados Unidos. *Internacional de Derecho y Ciencias Sociales*, 1 (3), 115-130.

Zúñiga, V. and Hernández-León.(2005). *New destinations: Mexican immigration in the United States*. New York: Russell Sage Foundation.

Zúñiga, V. y Hamann, E. (2008). Escuelas Nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos*, 26(1), a65-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/598/59826103.pdf>

Zúñiga, V. Hamann, E. Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=teachlearnfacpub>

ANEXOS

1) Guía de entrevista a niños

Guía de entrevista a niños

Nombre:

Edad:

Grado escolar:

1. ¿Qué edad tenías cuando te fuiste por primera vez a Estados Unidos?
2. ¿Qué edad tenías cuando regresaste a México?
3. ¿Cuéntame sabes hablar inglés y español?
4. ¿Qué sabes hablar mejor inglés o español?
5. ¿Sabes escribir inglés y español en qué nivel?
6. ¿Qué te gusta más el idioma inglés o el español y por qué?
7. ¿Cómo aprendes mejor en inglés o en español?
8. ¿Sabes por qué se fueron a Estados Unidos?
9. ¿Por qué se regresaron a México?
10. ¿Cada cuánto vas a Estados Unidos y regresas a México?
11. ¿Cuánto tiempo vives en Estados Unidos?
12. ¿Sabes si te vas a regresar de nuevo a USA, cuándo y por qué motivo?
13. ¿Te vas con tú familia completa o quiénes se van y quiénes se quedan?
14. ¿Platícame cómo es Estados Unidos?
15. ¿Cómo es México?
16. ¿Cómo es la gente de allá y cómo es la gente de aquí?
17. ¿Qué cosas diferentes encuentras entre México y Estados Unidos?
18. ¿Estabas estudiando es Estados Unidos?
19. ¿En qué grado escolar estabas allá?
20. ¿Cómo era tu escuela en Estados Unidos?
21. ¿Qué diferencia encuentras con la de México?
22. ¿Cómo eran tus maestros aquí y allá y las diferencias que encuentras entre ambos?
23. ¿Cómo son las clases en Estados Unidos y cómo son aquí en México?
24. ¿Qué estabas aprendiendo allá en la escuela?
25. ¿Aquí qué estas aprendiendo en este momento?
26. ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela de Estados Unidos y la de México y por qué?
27. ¿Dónde te sientes más cómodo en la escuela, allá o aquí?
28. ¿Qué es lo que no te gusta de ambas escuelas y por qué?
29. ¿Cuál te gusta más y por qué?

30. ¿Cómo son tus amigos allá y cómo son los de aquí, qué diferencias encuentras y en qué se parecen?
31. ¿Cómo era tú casa en Estados Unidos y cómo es la de México
32. ¿En qué se parecen y en que son diferentes?
33. ¿Cuál te gusta más y por qué motivo?
34. ¿Dónde te gusta estar más tiempo allá o aquí y por qué?

2) Ejemplo de entrevista aplicada a niños

Nombre:...

Edad: 7 años

Grado escolar: segundo grado

- ¿Qué edad tenías cuando te fuiste por primera vez a Estados Unidos? No me acuerdo porque estaba chiquita, tenía como meses. A no yo nací allá en Estados Unidos.
- ¿Qué edad tenías cuando llegaste a vivir a México? No me acuerdo hace mucho, es que mira nosotros nos vamos y venimos cada año.
- ¿Sabes hablar inglés y español? Sí, se hablar inglés y español
- ¿Qué sabes hablar mejor inglés o español? Español, pero inglés también sé.
- ¿Sabes escribir inglés y español? Sí escribir sí sé, y en español también, aunque dice la maestra que se más escribir en inglés que en español. Yo creo que sí se más inglés, porque cuando escribo español me confundo con las letras mucho. Se me confunde la “e” porque allá la “i” es la “e” (risas).
- ¿Qué te gusta más el idioma inglés o el español y por qué? El español porque toda mi familia habla en español, sólo mi hermano y yo hablamos inglés, mi hermano tiene 14 años, mi papá y mi mamá no saben nada de inglés. Pero me gusta más escribir en inglés porque nadie sabe lo que escribo. Es como que cuando estoy allá todo se escribe en inglés, y ya cuando vengo nada se escribe en inglés ya todo es en español, y se me olvida a veces el español algunas palabras.
- ¿Cómo aprendes mejor en inglés o en español? Yo creo que aprendo más en ésta escuela, aunque sea en español y yo sepa más inglés, porque yo allá tengo más recreo y aquí no, aquí sólo tenemos un recreo y lo demás es puro estudiar, ose, allá primero hacemos poquito trabajo y nos salimos otra vez, hacemos poquito trabajo y salimos, después nos cambiamos de salón donde hay otra maestra, después volvemos a regresar a nuestro salón y ya nos vamos a las casas. Esa nueva maestra nos lee cuentos pero es bien regañona grita bien recio, se llama Miss Hernández, grita recio, recio, nos regaña, a mí nomas a veces, cuando no le hago caso o no le obedezco pues grita. En mi casa en Estados Unidos hablo español y a veces con mi hermano en inglés, en la escuela todo es inglés, en recreo hablo español.

- Oye y cuando llegaste a Estados Unidos y no sabía nada de inglés ¿cómo le hacías? Pues yo aprendí a hablar inglés en el kínder porque en la casa nunca hablaba inglés, en el kínder las maestras hablaban español e inglés tenía clases de las dos, y después fue en otro salón y ya esa maestra hablaba puro inglés, y pues yo repetía todo lo que ella decía y así se me gravó. Pero sabes algo a mí no me gusta el inglés cuando estoy en México.
- ¿Por qué no te gusta el inglés cuando estás en México? Porque no, más o menos se escucha feo.
- ¿Sabes por qué se fueron a Estados Unidos? Sí, porque mi papá trabajan allá los dos, van por dinero, mi papá trabaja en un empaque y mi mamá también, o sea, mi papá está pescando, no, no, no te creas, es mentira (risas) no pesca, me equivoqué es piscador, pisca uva, empaca la uva, y mi mamá también.
- ¿Y mientras tus papás trabajan, ustedes con quien están? Cuando llegamos de la escuela una señora nos cuida, nada más a mí, a mi hermano no porque ya está grande, la señora nos recoge de la escuela y después cuando mi mamá termina de trabajar va por mí a su casa de la señora, o sea, mira en la mañana antes de entrar a la escuela mi mamá me lleva a esa casa de la señora, la señora me lleva a la escuela y me recoge, después mi mamá va por mí en la noche como a las 10, ya que sale del trabajo. Esa señora cuida muchos niños, que van de aquí de México y que están también en esta escuela.
- ¿Y te gusta estar ahí con la señora? Pues no, es aburrido, no haces nada, sólo tarea, comer, te bañas, te duermes. A veces juegas.
- ¿Cómo te das cuenta cuando ya se iban a ir a Estados Unidos y cuando regresan a México? Nada más me dicen, no, no me dicen nada porque yo ya sé, porque están arreglando la maleta y empiezan a recoger todo, cuando nos venimos para acá, es más trabajoso, porque no dejas nada allí, porque no es tu propia casa, sola la rentas, no debes de dejar nada, recoges todo y lo metes en un cuartito que rentas, ese cuartito está en otra ciudad y tienes que ir a esa parte y metes las cosas, y ya. Por eso no compramos hartas cosas porque después no caben y como solo rentamos uno chiquito.
- ¿Y qué guardan en el cuartito? Guardamos cojines, comida enlatada, la televisión, las almohadas, las cobijas. Y nos tenemos que ir en un carro a dejar esas cosas porque es en otra ciudad.
- ¿Sabes Por qué se regresan a México cada año? Sí, porque mis papás ya no tienen trabajo, se seca la uva y ya no hay uva, entonces se cierra el lugar donde trabajan y como ya no trabajan no tenemos dinero y ya nos venimos pa nuestra casa.
- ¿Cada cuánto vas a Estados Unidos y regresas a México? Allá nos quedamos 6 meses, pero esta vez todavía no sabemos decidir, porque mira el otro año nos fuimos, cuando lo llamaron a mí papá y cuando lo llamen nos vamos y por eso es que sabemos, si no le llaman no nos vamos. Pero siempre paso navidad en México.

- ¿Y cuándo se van a ir? No sé todavía, pero si nos vamos a ir, siempre nos vamos a ir, toda la vida, no sé cuándo, pero sí nos vamos, por el trabajo.
- ¿Te vas con tú familia completa o quiénes se van y quiénes se quedan? Sí, todos nos vamos juntos.
- ¿Platícame cómo es Estados Unidos? Allá no puede salir como aquí, no hay computadoras, allá la gente es más rica, hay muchas casas que son iguales, todas son iguales, como de color blanco con carnita, y unas tiene escaleras y unas no, allá tienen barrios, no son colonias. Pero todo es de color madera; hay pasto y una escuelita adentro pero es para bebés, hay alguien que se llama Pool, ese Pool es el dueño de las casas y habla todo en inglés, es alto tiene barba y no está casado, él siempre vive en el campito. También es estados unidos te llega el correo.
- ¿Y qué es el campito? Pues el campito es como una ciudad cercada con alambres, es donde vivimos todos los que vamos de aquí, allí nomas hay mexicanos. Del campito si puedes salir pero solo a la escuela. Tampoco te dejan tener animales, ningún animal.
- ¿Y por qué no pueden salir? porque hay muchos rateros, el otra vez estaban buscado un señor que estaba con una bicicleta, y a nosotros nos preguntó el policía si lo habíamos visto y le dijimos que no. Allá teníamos que cuidar mucho las casas. Y si no andabas con una persona grande los policías te agarran y te llevan a una parte y sí te agarran tres veces ya no te regresan a tus papás. Ósea si puedes salir pero solo afuera de tu casa pero no en la calle.
- ¿y que más tiene Estados Unidos? Pues sólo eso, tiene escuelas, y una tienda grande donde venden comida.
- ¿Y Cómo es México? México es bien bonito, tiene todo lo que quieras
- ¿Cómo bonito? Pues así como lo vez, es grande, puedes salir a la calle, jugar con tus amigos, además puedes ir a la tienda, porque allá no hay tiendas.
- ¿Cómo es la gente de allá y cómo es la gente de aquí? Allá unos hablan en inglés y unos en español, son iguales casi iguales, unos son americanos y otros mexicanos. A veces no es buena la gente allá, y a veces encontramos a personas negras, pero bien negras, o de color cafecito y algunos no hablan bien, y aquí hay un señor que tiene la pata doblada. A veces la gente en Estados Unidos nos regaña porque hago travesuras. Aquí es buena porque no nos regañan y tenemos mucho espacio.
- ¿Qué cosas diferentes encuentras entre México y Estados Unidos? Pues México es más grande, también allá no tienes casa, solo las rentas, sólo eso es diferente.
- ¿Estabas estudiando es Estados Unidos? Sí se mi escuela se llama Martínez
- ¿En qué grado escolar estabas allá? Allá estaba en el salón 2 y aquí en el salón 1.
- ¿Por qué? No sé, yo pienso que porque allá estoy más inteligente.
- ¿Cómo era tu escuela en Estados Unidos? Allá te dan de comer gratis, pero la comida no es buena, dan cosas que no sé cómo se llamen. Es de color

azul, no se parece a ésta, es más grande, tiene juegos un montón, y hay más niños, allá el kínder está en la misma escuela que la primaria.

- ¿Cómo eran tus maestros allá y cómo son aquí? Son diferentes ella hablan inglés. Allá son muy regañones, te castigan.
- ¿Cómo son las clases en Estados Unidos y cómo son aquí? Aquí hay más cosas, como biblioteca, deportes, la maestra es más buena, allá la maestra es regañona y tienes varias maestras y todas hablan inglés, y cuando hablas español te regañan.
- ¿Por qué te regañan? Porque ellos no saben español y no entienden lo que tú dices y se enojan.
- ¿Qué estabas aprendiendo allá en la escuela? No me acuerdo
- ¿Aquí qué estas aprendiendo en este momento? Aquí las matemáticas y leer más rápido.
- ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela de Estados Unidos y México? Allá pues... allá me gusta porque le entiendo más al inglés que al español, allá te dan premios y la comida es gratis, hay más recreos. Aquí me gusta que sales temprano y venden dulces y churritos, me gusta que mi mamá me trae de comer y me gusta también que me dan clase de cuento.
- ¿Dónde te sientes más cómodo en la escuela, allá o aquí? Aquí porque me gusta más. Es más divertida, te puedes ir caminando a tu casa.
- ¿Cuál te gusta más y por qué? Me gusta más la de México, porque es más divertida.
- ¿Dónde te gusta estar más tiempo allá o aquí y por qué? Aquí porque esta es mi casa, allá no es mi casa y ni familia no está toda allá.
- ¿Cómo es tu vida allá en las tardes, qué haces cuéntame? Allá hago tarea, después como, después me salgo a jugar con mis amigos, pero es aburrida.
- ¿Cómo aburrida? Pues ni puedes salir, ni vas a ningún lado, nomas estas en casa de la señora y en la escuela siempre.
- ¿Qué otra diferencia encuentras entre vivir en Estados Unidos y en México? Te tratan diferente aquí y allá, aquí como que le caes mejor a la gente, todos te conocen y no son tan enojones.
- ¿Encuentras alguna diferencia entre los niños como tú que van y vienen con los que se quedan siempre en México? Yo creo que nosotros sabemos más cosas, sabes inglés. A Mí no me gusta tanto ir y venir, yo prefiero quedarme aquí, pero mí papá dicen que tenemos que ir para trabajar para comer y agarrar dinero para que yo estudie. Yo creo que somos iguales.

3) Guía de entrevista de padres de familia

Nombre:

Edad:

Lugar de origen:

Escolaridad:

1. ¿Desde hace cuánto viaja a Estados Unidos?
2. De su familia, ¿quiénes han migrado o migran regularmente?
3. ¿Cómo distribuyen el tiempo cuando están en México? Y, ¿en Estados Unidos?
4. ¿Qué hace cada miembro de la familia?
5. ¿Qué es lo que le gusta hacer a su hijo en las tardes? ¿Tiene alguna responsabilidad?
6. ¿Cree que a su hijo le gusta el lugar donde vive? ¿Por qué?
7. ¿Disfruta usted más su estancia en México o en Estados Unidos?
8. ¿Podría describir la casa en la que residen en Estados Unidos?
9. Describa la escuela a la que asisten sus hijos en Estados Unidos.
10. ¿Cómo es el proceso de la escolarización (administrativo, baja o no, convenio) con ambas escuelas?
11. ¿Cómo considera que ha sido la adaptación de su hijo a la escuela estadounidense y a la escuela mexicana? ¿Y su desempeño escolar?
12. ¿Dónde cree usted que su hijo se sienta más cómodo? ¿Por qué? ¿Puede describir su comportamiento dentro del salón de clases?
13. ¿Cómo percibe la relación de su hijo con sus compañeros? ¿Y con su maestro(a)?
14. ¿En dónde cree que aprende más su hijo? ¿Por qué?
15. ¿Quién le enseñó a su hijo a hablar y escribir en español? ¿Se le dificultó a su hijo?
16. ¿Qué actividades realiza en su casa para que su hijo practique el español?
17. ¿Quién le ayuda con sus tareas? (ayudar no es sinónimo de hacerle la tarea).
18. ¿Hay alguna manera en que apoyen a su hijo con la conservación del inglés?
19. ¿Cuál escuela le parece más completa? ¿Por qué?
20. ¿Cómo percibe a los profesores de ambos países? ¿Cómo es su relación con ellos?
21. ¿Considera que, tanto en Estados Unidos como en México, el trato que dan los profesores a su hijo difiere con respecto de los otros niños?
22. ¿Qué considera que le haga falta a los maestros para mejorar sus clases o la atención hacia sus hijos?
23. ¿Se considera usted como más participativo(a) en la escuela estadounidense o en la de México? ¿Por qué?
24. ¿Cree usted que sus hijos van a mismo nivel que sus compañeros?
25. ¿Cada cuándo va para Estados Unidos?
26. Cuando van a Estados Unidos, ¿a dónde llegan? ¿En qué consiste su trabajo? ¿Qué condiciones les dan en su contrato de trabajo?

27. Económicamente, ¿qué ganancias tiene ir a E.U.A.?
28. ¿Sus hijos saben inglés? ¿Considera que el saberlo es una dificultad o una ventaja? ¿Le costó trabajo aprenderlo?
29. ¿Usted habla inglés? Si no, ¿le gustaría aprender?
30. Estando en Estados Unidos, ¿considera que el español es una limitante para sus hijos?
31. Con respecto de migrar hacia Estados Unidos y de vuelta a México, ¿cómo percibe que se sienten sus hijos bajo esa situación? ¿Cree que les gusta o les incomoda?
32. ¿Qué ventajas y desventajas ve para sus hijos en esta situación de migración constante?

4) ¿Ejemplo de entrevista aplicada a padres de familia

Nombre:

Edad: 41 años

Grado de escolaridad: Preparatoria

Lugar de origen: Cuto de la Esperanza

- ¿Desde hace cuánto viaja a Estados Unidos? Ya tenemos 10 años, porque nos fuimos en el 2003, mi hijo Ricardo nació en Estados Unidos.
- De su familia, ¿Quiénes han migrado o migran regularmente? Todos viajamos, tengo tres hijos, uno de 16 años, uno de 12 años, y Ricardo de 6, pero todos viajamos y mi esposo.
- ¿Cómo distribuyen el tiempo cuando están en México? Y, ¿en Estados Unidos? Pues mire como nosotros nos salimos a trabajar en las mañanas, nosotros nos tenemos que levantar por más tarde a las cinco de la mañana, para entrar a trabajar, yo a las 7 de la mañana a un empaque de fruta, y ya después mi esposo si se levanta más temprano para irse a las 6 a trabajar él entra a las 6 de la mañana, él es piscador de fruta y en la secadora, es que tiene dos trabajos mi esposo, ahorita por el momento llega y trabaja en la pisca, en la pisca de durazno, le quitan el grande a la rama si tiene muchos duraznitos chiquitos le quitan unos cuantos para que deje crecer los demás, eso es lo que llega haciendo, ya después se pone a pisca ya cuando la fruta ya está más grande ya la piscan y ya, ya después cambia de trabajo y se va, ya cuando ya hay uva este ya empiezan a secar la uva para hacer la pasa y eso es en lo que trabaja hasta que no venimos. Yo no cambio de trabajo, siempre en el empaque ahí empezamos en mayo para acabar en septiembre-octubre. Los niños en ese tiempo a las 6 de la mañana que ya uno se empieza a ir o mi esposos, los llevamos con una señora que los cuida, esa señora se encarga de llevarlos a la escuela, desde tempranito los despertamos para cuando nosotros nos vamos a ir ellos están listo para llevarlos con la señora, que ella los va llevar a la escuela, ella los lleva a la escuela y ya los recoge, y ya después si llega

primero mi esposo, o si llego primero yo, los recogemos de la casa de la señora, mi esposo el tiempo que trabaja en la pisa de durazno, él si llega temprano, él ya como a las 4 de la tarde ya está en la casa, casi casi por lo regular los alcanza a sacar de la escuela, pero ya cuando mi esposo cuando entra a trabajar en la secadora ya los recogemos hasta que llegamos, por ejemplo como a las 9 o 10 de la noche, yo salgo más tarde es que en los empaque no hay horario de trabajo, hasta que se acaba toda la fruta del día nos dejan salir, sino no sale uno, hasta que ya no halla trabajo, y en la secadora con mi esposo si hay horario, él sale a las 8 de la noche, y hasta esa hora a veces venimos recogiendo a los niños. Mi esposo cuando ya hemos llegado nosotros, porque el siempre todo el tiempo llega más primero que yo, entonces él ya cuando yo llego ya los tiene bañados ya les dio de comer bien, la señora que los cuida les da de comer bien pero a veces no les gusta mucho el menú que les da la señora, y se quedan con hambre y ya comen en la casa y tenemos que prepárale para ellos y hacer el lonche para nosotros irnos mañana a trabajar otra vez, y así es la rutina todos los días. Los fines de semana a veces descansa mi esposo, mi esposo cuando entra a la secadora no descansa ningún día, y yo hay domingos que también trabajo en el empaque, y hay domingos que sí los descanso y cuando los descanso si saco a los niños para que se distraigan un poquito, allá no hay mucha diversión allá lo que hacemos es ir como a un remate, como a un mercado grande como los de aquí, hay juegos, vamos a comer a que se tomen un helado, o algo, o a veces nos vamos a las tienda, o a una ciudad cercana que se llama Fresno.

- ¿Cree que a su hijo le gusta el lugar donde vive allá? ¿Por qué? Pues a mis hijos les gusta estar más en México, porque allá uno los descuida mucho y aquí uno está más tiempo con ellos, pienso yo que uno aquí le pones más atención, estas más al pendiente porque no trabajas, y están con toda su familia, no se sienten solos como allá. Aunque yo me siento más segura de tenernos allá, es que, lo que pasa, es que allá las leyes protegen mucho a los niños, allá el gobierno hace todo por los niños, los protegen de todo, hasta la misma señora que los cuida tiene que portarse bien, porque allá el gobierno es muy delicado para los niños, por eso uno se siente mejor, porque el gobierno los cuida hasta más que uno.
- ¿Disfruta usted más su estancia en México o en Estados Unidos? Pues mire, yo disfruto estar más aquí por el hecho de que aquí está la familia, aquí está tu casa de uno, no te la vives tan presionado, porque uno en Estados Unidos tiene mucha presión por el trabajo, llegas cansada muy agotada, no pones atención a los hijos por el mismo trabajo, porque el trabajo en Estados Unidos es pesado, no es nada sencillo, el trabajo de allá está bien pagado pero es bien matado, entonces todo eso pues que uno quisiera estar toda la vida aquí, pero se acostumbra uno a ganar más que aquí y por eso se va uno. Ya uno está acostumbrado de ir y venir, el hecho por el que uno se viene del norte es porque allá ya no hay trabajo, el trabajo allá ya se acabó, ahorita no hay trabajo, ahorita usted va y no hay nada en que trabajar, entonces a qué se queda uno allá.

- ¿Podría describir la casa en la que residen en Estados Unidos? Nosotros vivimos cerquita de la ciudad de Fresno, en el campito, el pueblito se llama Parlier, es una ciudad como chiquita, pero esta acogedor esta bonito de ahí a Fresno queda a 20 min a la ciudad, a la ciudad grande. El campo es una zona donde llegamos pura gente migrante, son gente que no mas trabajamos por temporadas, este, ahí llega uno como por decir el 5 de abril ya se abre el campo ahí, porque todo el año está cerrado, ahorita todo el tiempo que estamos aquí nosotros, está cerrado, no vive nadie, nadamas está abierto para cuando nosotros llegamos y ya se queda uno a vivir hasta noviembre que cierran ahí el campo, es un campo grande, siempre esta grande, tiene como 100 y tantos departamentos, tiene su cancha de futbol grande para los niños, hay un parque recreativo para que los niños se entretengan, hay una guardería ahí en medio y a veces hasta van a darles unos maestros que quieren dar cursos de inglés, para las mamás que quieran ir, hay muchas formas de irse entreteniendo uno ahí, de hacer su vida los 6 o 7 meses que uno se está ahí, se la pasa uno bien en ese campo. Las casas están amuebladas casi todas, tienen sus camas, su mesa con sus sillas, su cocineta instalada, lo único que uno hace cuando llega es tener su televisión, sus cobijas, sus sabanas, sus trastes, alguna que otra cosita que uno quiera tener.
- ¿Y eso cada año lo compra o lo dejan guardado? No, los alzamos todo en cajitas de cartón y rentamos un cuarto ahí mismo cerquita en un pueblito que se llama Serma o ahí mismo en Parlier, están unos cuartitos chiquitos, tienen su puertita como una cortina como esas de locales, y ahí mete unos sus tilichitos y ahí los deja uno, ya para cuando unos regresa va uno y abre sus candadito y saca sus cositas que ya no son muchas porque ya uno tiene sus muebles en el departamento, y ya se vuelve adaptar uno ese tiempo, siempre es así, cada año.
- ¿Ustedes tienen papeles? Sí todo tenemos
- ¿Y en qué se va y vienen? En avión, nos hemos ido en carro también, pero casi por lo regular es en avión, se nos hace más corto el viaje, que en carro y menos peligroso.
- ¿Describa la escuela a la que asisten sus hijos en Estados Unidos? No es igual que aquí es mucho muy diferente, primero es el idioma, allá a los niños les dan las clases en inglés, ya si el maestro ve que el niño es migrante y le quiere traducir a veces cuando están explicando ya es cuestión de ellos, y aquí en México están más avanzados que allá, allá todo el tiempo yo veo que están más atrasado, ahorita lo estoy viendo con mi hijo de la secundaria y con este Ricardo aquí los niños ahora que yo llegue ya veo que la maestra ya los enseño bien a leer ya todos saben leer y mi hijo apenas está enseñándose a leer, yo me pongo todos los días para que mi hijo se ponga al nivel de ellos, y ya empieza, ya sabe leer muy al pacito pero ya empieza. Esas es la diferencia de aquí y allá.
- ¿Cómo es el proceso de la escolarización (administrativo, baja o no, convenio) con ambas escuelas? Mire es en diferentes estados no es en todo el país, como el estado de California es trabajo por temporada, hay un

acuerdo con el presidente de allá de Estados Unidos de que los hijos de los migrantes, allá en California deben de ser aceptados y no deben de darse de baja nunca, o sea que mis hijos no están dados de baja ya para cuando regresemos ya nada más entrar a la escuela y ya, solo quieren su comprobante de estudios de que estuvieron aquí, de que estuvieron estudiando y ya, son aceptados en el momento que usted llegue son aceptados. En todos los niveles es igual allá te aceptan en todos lados.

- ¿Cómo considera que ha sido la adaptación de su hijo a la escuela estadounidense y a la escuela mexicana? ¿Y su desempeño escolar? Sí se van adaptando rápido, yo veo porque allá los ayudan mucho a que se adapten con los demás niños. Cuando uno se va venir se ponen bien contentos y cuando nos vamos a ir si se le ponen la carita de tristeza para que le voy a mentir, sí, si es verdad, sí se ponen triste y aunque la escuela de aquí sea más pesada para ellos, ellos están más felices aquí, porque están aquí en su tierra con su gente. Mi hijo el grande ya empieza a decirme que ya nos quedemos allá que porque él necesita estudiar y que eso de andar pa allá y pa acá a él le descontrola mucho y que ya decidamos pero que nos quedemos en un lugar.
- ¿Dónde cree usted que su hijo se sienta más cómodo? ¿Por qué? ¿Puede describir su comportamiento dentro del salón de clases? Ellos dicen que les gusta más la escuela aquí por ejemplo Ricardo dice que aquí, pero el de la secundaria dice que allá, y el de la prepa dice que le gusta más allá, no sé porque pero les gusta más allá. Aunque creo yo que se adaptan más rápido a la escuela de allá, porque allá no les exigen mucho, es que allá la educación no es igual, como que allá los maestros no se preocupan tanto como aquí, no mucho, no es como aquí, yo pienso que la educación es más buena aquí en México que allá. Aquí se le hace más difícil adaptarse porque ven que están más adelantados y ven que están más preparados que allá.
- ¿En dónde cree que aprende más su hijo? ¿Por qué? Yo creo que aquí, porque uno se pone con ellos, porque tiene uno tiempo de ponerse y hacer tareas y allá nomás al aventón y a la carrera por el trabajo, porque no le queda a uno mucho tiempo para dormir, lo que quiere uno es descansar, trabaja uno y duerme menos horas porque se levanta uno temprano, por eso yo veo que aprenden más aquí.
- ¿Quién le ayuda con sus tareas? (ayudar no es sinónimo de hacerle la tarea). Las tareas a veces las mismas señoras que los cuidan los ponen hacer las tareas, o llegando nosotros, como yo, nos ponemos hacer tarea. Pero es bien difícil para uno sobre todo porque allá las tareas son en inglés y si uno no sabe inglés le toca andar saliendo a preguntarle a la gente por tal palabra o así.
- ¿Cómo percibe a los profesores de ambos países? ¿Cómo es su relación con ellos? Son muy amables allá, la verdad nunca he tenido ningún problema con los maestros, son amables también acá, la diferencia es que allá aceptan a todos los niños a la escuela, como en el caso de mi hijo el grande, si él se va para allá no le ponen obstáculos para meterlo allá, ellos

luego, luego lo aceptan, lo pasan y le dicen vamos hacer todo para que te niveles con los demás, por el tiempo que estuviste e México, porque allá se les llama créditos, si tienes todos los créditos puedes pasar al otro año, y dependiendo, los maestros allá ayudan mucho. Aquí en la primaria de Cuto yo no he visto nada malo de los maestros, pero en la prepa de aquí de Cuto si vi que no le quieren ayudar a la gente migrante, en el aspecto de que no quisieron aceptar a mi hijo en el semestre que tenía que estar, te mandan a la equivalencia de la SEP. Pero los maestros en los dos países nos tratan bien, nos aceptan.

- ¿Considera que tanto en Estados Unidos como en México, el trato que dan los profesores a su hijo difiere con respecto de los otros niños? No, el trato es igual allá, y aquí pues como que si los tratan igual pero luego hay maestros que dicen “como vienen de allá lo dejamos un rato así al cabo ellos se van a ir” y no le ponen tanta atención a los niños, algunos maestros no todos.
- ¿Se considera usted como más participativo(a) en la escuela estadounidense o en la de México? ¿Por qué? Sí aquí estoy muy al pendiente no es como allá, allá uno no tiene tiempo para eso.
- ¿Cree usted que sus hijos van a mismo nivel que sus compañeros? Aquí no, pues van atrasados de más, pero allá si van al nivel.
- ¿Cada cuándo va para Estados Unidos? Nos vamos en abril y regresamos en noviembre, y ahorita ya en abril ya nos tenemos que ir, duramos más tiempo allá que aquí, acá pasamos navidad y todas la fechas, pues allá no tenemos a nadie y aquí toda la familia.
- Económicamente, ¿qué ganancias tiene ir a E.U.A.? Uno sí lo hace por dinero una, y otra es porque uno se acostumbra mi esposos por ejemplo desde que tenía 18 años se ha ido y venido, entonces uno se acostumbra a ganar el dinero de esa forma, a la mejor si aquí uno busca pues a la mejor uno encuentra, pero en veces aquí es bien difícil encontrar un empleo donde te paguen más o menos.
- ¿Su hijo habla inglés? Ricardo sabe muy poco, mira lo entiende bien pero no lo habla bien ni lo escribe bien.
- ¿Usted habla inglés? no, ¿le gustaría aprender? Mire todos hablamos español, nosotros no sabemos hablar inglés, solo los niños, sabe porque no hablamos inglés porque nosotros onde vivimos en ese pueblito hay puro mexicano, y casi todos hablan español entonces si tal vez todos hablaran inglés uno trataría de entenderles, pero no, ahí en el pueblo hay puro mexicano. Mis hijos hablan mejor el español, el grande ya entiende, porque yo he visto que ya el inglés lo agarran bien cuando ya están en la secundaria o en prepa, porque allá ningún estudiante habla español, y es cuando aprenden más. En la primaria los maestros que quieren hablan español pero hay maestros que no, antes era obligatorio que tenían que dar las clases en español pero ahora ya no.
- Con respecto de migrar hacia Estados Unidos y de vuelta a México, ¿cómo percibe que se sienten sus hijos bajo esa situación? ¿Cree que les gusta o les incomoda? Pues mira hasta orita mis hijos no han dicho que no quieren

estar así, pero ya tengo a mi hijo el más grande de 16 años, si le gusta estar mucho aquí y si le gusta venir, pero ahorita ya tenemos un problema porque ahorita como él ya está en la prepa ya este año ya no lo pude meter aquí en la prepa, anduve queriéndolo meterlo y ya no pude, me mandaron a la SEP a hacer una equivalencia de estudios y me lo querían pasar a primer año, porque está más retrasado, pero allá va más adelantado, entonces pensamos que no tenía caso que yo lo volviera a meter a primero aquí, y dejarlo otra vez en primero, si llegando allá a mi hijo lo van a meter a donde estaba, en el semestre que le toca, entonces no tenía caso, si ya el año pasado ya lo tenía en primero aquí y otra vez querían que lo volviera a dejar en primero, y por eso ya tuvimos ese problema, y no sé si pa este año que vayamos ya se tenga que quedar mi esposo con él en Estados Unidos, o me tenga que quedar yo o nos tengamos que quedar todos, porque ya cuando los hijos crecen ya es diferente ya uno tiene que tomar decisiones de que si se va a quedar a estudiar allá o se va a quedar a estudiar acá. Estábamos pensando que a la mejor ora que ya nos vayamos a la mejor ya posiblemente ya nos quedemos allá, es una decisión fuerte pero también uno debe de pensar en los hijos, porque si me hijo quiere estudiar yo no puedo sacarlo de la escuela y venirme no más por el hecho de querer estar aquí, y que él no esté estudiando y traérmelo, se me hace muy egoísta de mi parte porque uno debe darle educación hasta donde ellos quieran, pero a ver cómo se van dando las cosas ahora que nos vayamos.

- ¿Qué ventajas y desventajas ve para sus hijos en esta situación de migración constante? La única ventaja es que pueden agarrar el inglés, esa es la única ventaja, y las desventajas son muchas, ellos se descontrolan en la escuela, se ponen triste cuando ya nos vamos, y así.

5) Guía de entrevistas a profesores

Nombre completo:

Edad:

Grado escolar que imparte:

Grado de estudios:

1. ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en la docencia (profesor)?
2. ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en laborando en esta escuela?
3. ¿Usted ha tenido en sus clases, alumnos que hayan regresado de Estados Unidos, cuantos y con qué características?
4. ¿Sabe los motivos por los cuales regresaron esos niños (se regresaron con su familias o solos)?
5. ¿Qué idioma hablan (español, inglés o ambos)?

6. ¿En el caso que hablen sólo inglés, cuales son las estrategias que se siguen para darles clases?
7. ¿Qué características diferentes ha notado?
8. ¿Cuál cree que sean las ventajas y desventajas de ser un niño de retorno?
9. ¿Que ha observado sobre las relaciones que se llevan con los de más niños?
10. ¿Usted que piensa acerca de los niños de retorno en genera?
11. ¿Conoce el proceso por el que se pasa para inscribir a un niño retornado a la escuela (papeleos, trámites, Etc.?)
12. ¿Ha notado algún problema administrativo cuando reciben algún niño retornado?
13. ¿Usted que piensa acerca de los niños retornados que se integran a su salón de clases?
14. ¿Cree que los niños retornados generan algún tipo de problema en la escuela?
15. ¿Utiliza algún tipo de estrategia para incluir a los niños retornados a su salón de clases? ¿Cómo cuál?
16. ¿Desde su punto de vista cree que a los niños retornados les cueste trabajo integrarse a las escuela en México, y por qué?
17. ¿Usted que piensa acerca de capacitar a los profesores con de estrategias y métodos en cuanto al trabajo con niños retornado Cree que sea necesario y por qué?
18. ¿Desde su experiencia como profesor que propuestas daría para mejorar la integración al salón de clases y el buen aprendizaje para los niños retornado?
19. ¿Qué sentimientos y pensamientos se generan en usted cuando tiene un alumno retornado?

6) Ejemplo de entrevista aplicada de profesores

Nombre: ...

Edad: 28 años

Grado escolar que imparte: Quinto año

- ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en la docencia? Cuatro años, a punto de cumplir cinco.
- ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en esta escuela? Tengo 4 años trabajando aquí.
- ¿Qué la llevó a elegir esta profesión? Ah, este. Pues vengo de una familia de profesores, y yo creo que sí queremos sacar a nuestro país adelante pues, pues siempre se empieza por la educación, yo creo que en nuestras manos esta formar buenos ciudadanos, que van a estar algún día gobernándonos y ocupando un puesto importante y yo quiero ser parte de eso.

- ¿Cuál es su formación académica? Soy licenciada en educación primaria
- ¿Bajo qué enfoque trabaja en generalmente en sus clases? El enfoque pues es por proyectos, nosotros estamos trabajando por proyectos, sí por proyectos básicamente. Pero así se supone que tenemos que trabajar, pero siempre como maestros hacemos adecuaciones, algunas veces porque no decirlo, soy conductistas, otras veces hago a los niños participes en su aprendizaje, por el tiempo y por los contenidos que tenemos que abarcar que realmente son muchos. Yo creo que la finalidad de nuestro sistema educativo es muy alta, sus expectativas son muy altas a la realidad en la que tenemos, son muchos contenidos y es poco tiempo. Y como consecuencia es que menos de la mitad estamos alcanzando esos objetivos. Aquí en Cuto el nivel está alto, yo tengo la oportunidad de trabajar en otra escuela en la tarde que está más en la ciudad y todavía alcanzan menos en nivel. Aquí nos apoyan mucho los papás, y eso para nosotros es una ventaja muy grande. Los papás están muy pendientes de la educación de sus hijos, sí nos apoyan en todo la verdad.
- ¿Los papás de los niños retornados son también participativos? Este, mira cuando nosotros, me pasa mí, que recibo niños de Estados Unidos, pues ya venimos con la mentalidad de que vienen con problemas por el cambio en lo que se adaptan, este, los papás pues también y en mi experiencia en los cuatro años que tengo trabajando aquí, este, los papás apoyan muy muy poco, los que vienen de Estados Unidos, yo me imagino que han de pensar cosas como: “ay no más vamos a estar dos meses o tres meses, pues, no les dan el interés”.
- ¿Qué me puede decir de los retornados que están en su clase? Este, mira son niños que vienen con muchos rezagos educativos, eeh, básicamente en lectura y en operaciones básicas, vienen muy muy mal, muy bajo su nivel, pues sí, eso es una realidad lamentablemente. Las ventajas que yo le veo a los niños que viene, ammm... son muy pocas, eh, tal vez, pues que al final de cuentas se logran integrar, porque también es parte de su buen aprendizaje el hecho de convivir y compartir experiencias con sus compañeros. Y desventajas ahí sí te puedo enumerar un montón, (risas) desde que no leen bien, tampoco les interesa porque saben que van a estar aquí dos tres meses y se van, este, también les cuesta al principio un poquito más de trabajo integrarse al salón. No pues son muchísimas más.
- ¿Qué ha hecho usted para tratar de integrarlos al salón de clases? Mira hace un año o dos no recuerdo, me tocó primero, en primero tu primer objetivo como docente es no me interesa lo demás, sólo que sepan leer, escribir y los básicos en matemáticas. Obviamente vez contenidos pero ese es como tu objetivo principal leer y ya el segundo los contenidos. Y ya en primero me llegó un niño de Estados Unidos, yo me venía en las tardes para apoyarlo, yo con ellos trabajaba en “PALEM” que es un método donde el niño aprende por decodificación, donde él va descubriendo los sonidos, entonces hay otro método más sencillo que se llamaba el “onomatopéyico” donde los niños aprendían a leer más rápido, entonces a él le cambie el método, me venía en la tarde, trabajé con sus papás y todo, ahorita el niño

está en segundo o en tercero perdón, pues este, yo di de mi tiempo y mucho, y no logre absolutamente nada. Por mi experiencia a veces lo que hacemos, no sé, si mala mente, con esos niños es hacer lo que podamos hacer, pues nada más porque sí.

- ¿En su opinión, debe ser el profesor o alguien más quien debería estar a cargo de los niños retornado? Yo creo que necesitamos de alguien más, de alguien que nos acompañe y nos apoye, porque sí, los niños estos tienen mucho rezagos, además mi grupo es homogéneo yo no tengo solamente a los niños que me llegan de Estados Unidos, también tengo niños con dificultades de aprendizaje y niños que tienen problemas en su casa, entonces pues yo no soy todóloga y aunque quiera, pues no puedo abarcar con todos vamos.
- Usted ha tenido en sus clases, alumnos que hayan regresado de Estados Unidos, ¿cuántos y con qué características? Sí, mira hay niños que vienen que son cuatro meses, dos bimestres, empiezan a llegar finales de noviembre o mediados de noviembre, y se van en marzo y abril, son niños de papás, no sé muy bien, pero se van a trabajar a Estados Unidos, y tiene contratos por periodos, entonces cuando no tiene trabajo en ese periodo se viene para acá y nomás están con nosotros cuatro meses, hay otros niños que ya se vienen aquí definitivamente a lo mejor porque ya no les dieron contrato, están dos años aquí y luego se regresan, o ya se quedan. Como es el caso de Katy, un día llega mi director y me dice “sabes qué esta niña llega a tercero y no sabe leer y te está llegando de los Estados Unidos, te la vamos a meter a primero”, yo dije “aahhh”, por más que hice el esfuerzo, ella escribía palabras en inglés y palabras en español y hasta la fecha es una niña con rezago, y ya tiene dos años aquí y sigue presentando todavía muchas dificultades.
- ¿Sabe los motivos por los cuales regresaron esos niños (se regresaron con su familia o solos)? Pues uno es como te digo, porque les dan periodos, donde no tiene trabajo por contrato y pues regresan, aquí no sé, yo creo a estar con su familia yo me imagino, y este, y yo creo que es eso, y las otra pues porque no la han de hacer allá no han de encontrar trabajo estable. Aquí en Cuto desde que llegue, si observan y se van a dar una vueltecita, casi no hay, más bien no hay hombres jóvenes, hay o ancianos o niños, pero jóvenes no hay, entonces por lo que escuchado muchos de ellos, no se sí llamarlo costumbre o a lo que aspiran es de decir ha pues me voy a ir a Estados Unidos cuando sea grande. Que yo tenga conocimiento no hay niños que hayan regresado por repatriación, todos tienen permiso, incluso unos tienen su acta allá, de que son de allá y todo. Regresan con sus familias.
- ¿Qué idioma hablan y escriben (español, inglés o ambos)? Yo creo que ninguno de los dos, (risas)... Este, aquí la verdad, yo no sé mucho inglés pero para lo poquito que me he percatado. Lo que ellos dicen, dominan bastante bien el inglés, pero yo a mi percepción pues para mí, ni el inglés ni el español. El español si lo hablan bien, pero al escribirlo se les dificulta, salvo aquellos niños que ya están aquí, que ya se vinieron aquí entre

comillas definitivamente porque tampoco, porque en cuanto encuentren trabajo en unos años se van otra vez.

- ¿En el caso que hablen sólo inglés, cuáles son las estrategias que se siguen para darles clases? No han llegado niños que sólo hablen inglés, al menos a mí no o que yo sepa.
- ¿Qué características diferentes ha notado entre los niños retornados y los que no lo son? No pues en el nivel escolar, este son niños que están aquí desde primer año y de alguna manera llevan una secuencia dentro de los propósitos que establece los planes y programas. Los niños de Estados Unidos ahora que lo mencionas, son muy retraídos, son muy tímidos, son muy, pues sí son tímidos, les cuesta más socializar, pero si son tímidos. Mira no sé bien como este ahí porque me han tocado casos, como el Katty y Jennifer que no había estado aquí nunca desde primero no habían estado, bueno al menos eso es lo que yo sé, cuando la niña viene y me la presentan, Katty dice “hay Jennifer”, y me ha pasado, me da la impresión de que se los llevan más grandecitos como que chiquitos aquí los dejan, Cuto es una comunidad muy chiquita, todo mundo se conocen, y entonces como que los dejan y ellos conviven y luego ya se los llevan y luego cuando regresan se acuerdan de esos niños que jugaron en la infancia y hacen sus grupitos, pero sí les cuesta más trabajo socializar. En cuestión emocional no encuentro diferencias, pues solo que están tímidos y sensibles pues, ósea, es que precisamente no están acostumbrados a convivir con los demás compañero, por ejemplo ellos ya llevan cinco años, ellos ya se conocen ya, y los otros no, me paso el caso de ayer con Estefany que estaba aquí jugando y de repente Juan Carlos estaba castigado según él y se empezaron a decir y de repente empieza a llorar Estefany y le digo qué paso y dice pues es que él me molesto, y ya la niña toda sentimental, y le digo qué paso y me dice Juan Carlos es que le estaba diciendo que yo estaba aquí en el salón y que ella no debería estar aquí jugando en el salón porque usted no nos deja, ha y luego le pregunte, y me dice pues le dije que se fuera y empezó a llorar, y entonces le digo Estefany pues si no te gustaba lo que te decía pues entonces yo me iba y me retiraba si ya te había dicho muchas veces para que te quedas aquí, y me dice pues es que yo estaba jugando aquí. Entonces con ellos si hay que estar batallando en reglas que los demás ya conocen que ya saben.
- ¿Conoce los planes de estudio de Estados Unidos? No los conozco, pero por lo poquito que sé y que he investigado e indagado, pues este es muy diferente al de nosotros, entonces para nosotros nos dificulta mucho, este, eso es lo principal en lo nivel académico.
- ¿Cuál cree que sean las ventajas y desventajas de ser un niño de retorno? Umm pues... Pues, pues a la mejor que aprenden a como se llama, este... pues sobrellevarlo, pues al final de cuentas aprenden a adaptarse a su situación, porque no les queda de otra y pues en general o adaptarse entre comillas, no, no la verdad no veo ninguna ventaja.
- ¿Que ha observado sobre las relaciones que se llevan con los de más niños? Te digo que les cuesta trabajo socializar, porque aquí de alguna

manera ya los niños y los grupitos cuando ellos llegan ya están muy definidos, entonces con el que se llegan a juntar es con el niño que ya conocían o que vive por su calle o por su casa y nada más. Y con los demás pues no los integran a sus grupos.

- ¿Usted que piensa acerca de los niños de retorno en general? Alguna vez, se me ocurrió con este niño que les platicaba de primero, en mi desesperación hablar con los papás y trate de hacerles ver que afectaban mucho a los niños tanto emocional, cognitivo, este, de socialización, mucho y que si tenían la oportunidad, yo todavía verdad, de, de establecerse ya sea aquí o allá, pues lo hicieran porque el único perjudicado era el niño, a mí no me parece por el niño básicamente que es lo que a mí me interesa, no sé si observaron a Santiago el de tercero, no habla, ha en según esta en segundo es que es reprobado él, si es cierto, mira convivimos tanto que hasta nos sabemos los nombre y todo, y es reprobado porque yo lo reprobé (risas)... Te explico, tenía primero y el objetivo era este, que mis niños se enseñaran a leer, llega él y yo hago lo posible, todo mi grupo ya estaba leyendo y entonces, generalmente la que se lleva primero se lleva segundo, jamás lo escuche hablar a ese niño, ni llevaba ni una libreta, yo me acerque a hablar con la mamá jamás ni una libreta ni nada, se sentaba y él así, serio yo te juro que llegue a pensar lo peor, yo creo que por eso me fui a meter a su casa, dije no le estarán haciendo algo a este chiquillo, no sé, yo me imaginaba lo peor, porque es de verdad para mi forma de ver no era normal su comportamiento, entonces todos se enseñan a leer y yo a pesar de mis esfuerzos, este, no él no aprendió nada y ya fui y hable con mi director y le dije que a mí me iba dificultar mucho el trabajo si el niño este me llegaba a segundo, que yo al niño lo consideraba que todavía esta inmaduro y que todavía no era apto, que a ver si repetía otra vez lograra pues leer o lo básico aunque sea, tomamos la decisión de dejarlo, y en ese año no lo hizo, no aprendió nada, y otra vez está repitiendo, otra vez, pero ya lo pasaron a segundo, pero fue por eso que se tomó la decisión con ese niño.
- ¿Conoce el proceso por el que se pasa para inscribir a un niño retornado a la escuela (papeleos, trámites, Etc.)? No, no lo conozco, generalmente aquí, estos niños que llegan van directamente con el director y es él quien te podría decir eso, por ejemplo a mi cuando me traen niños, no más llega un día y me dice sabes que un niño nuevo de ingreso ya luego platico contigo es de Estados Unidos, y entonces no sé cómo le harán para ubicarlos, porque a veces no traen ni evaluaciones ni nada.
- ¿Su percepción sobre los niños retornado ha cambiado ahora que tienes algunos casos en tu salón de clases o sigue siendo igual que antes cuando no tenías alumnos con estas características? Antes, no la verdad nunca me detuve a pensar en eso, donde había trabajado no teníamos ese tipo de situaciones hasta ahora, que estoy aquí me he puesto a pensar todas las desventajas que tiene que lleguen niños así.
- ¿Cree que los niños retornados generan algún tipo de problema en la escuela? No, para sus compañero y para la escuela no, para mí sí (risas)... para mí sí porque pues porque son otro tipo de niños que hay que

atenderlos y hay que darles otro tiempo e implica ese extra más mío todavía, como hemos platicado con los compañeros maestros, nosotros ya sabemos que van a llegar, ya todos estamos conscientes aquí, ya los inscribimos ya tenemos aquí los papeles, la abuelita a la mejor viene, ya es como que se ha vuelto parte de nosotros.

- ¿Utiliza algún tipo de estrategia para incluir a los niños retornados a su salón de clases? ¿Cómo cuáles? Mira yo soy una persona, pues la verdad como muy pocas, yo soy de platicar con ellos de hacer por ejemplo hoy, te voy a dar un ejemplo, Estefany si se fijaron habla con el acento de allá, y por ahí se empezaron a reír dos niñas, y ya les explico la situación en las que ellos viven y este y pues nada más, y las dinámicas que luego con los maestros que jugamos que cada tres semanas los cambio de lugar para que se enseñen a convivir con los demás niños, cada dos o tres semanas los estoy cambiando de lugar, trabajan en equipo, pues básicamente son muy pocos en verdad.
- ¿Usted qué piensa acerca de capacitar a los profesores con estrategias y métodos en cuanto al trabajo con niños retornados? Cree que sea necesario y ¿por qué? Sí, estaría bueno, yo soy una persona que le gusta mucho capacitarme, mucho menos si es para los niños que es lo que me interesa a mí. Pero yo creo que no es necesario.
- ¿Desde su experiencia como profesor qué propuestas daría para mejorar la integración al salón de clases y el buen aprendizaje para los niños retornados? Yo creo que sería necesario un personal de apoyo, que nos mandaran, no solamente para esos tipos de niños con esas características, insisto también con las demás que tenemos, las dificultades que los niños presentan y que nosotros como maestros tenemos que trabajar con ellos.
- ¿Qué sentimientos y pensamientos se generan en usted cuando tiene un alumno retornado? Pues son niños muy, que a mí me dan mucha tristeza por la situación en la que viven, este, también pues preocupación, los cuatros años que he estado aquí, la verdad yo era una persona que me metía mucho con los niños, me involucraba mucho con ellos, entonces he aprendido como a ponerme ese caparazón, esa de que si ocurre pero no está en mis manos de alguna manera cambiarlo radicalmente no, pero lo que yo pueda hacer, pues ya. Más bien he hecho conciencia de que esa situación no está en mis manos.

7) Propuesta de intervención llamada “pasaporte para un sueño: guía práctica para docentes y alumnos transnacionales”:

PASAPORTE PARA UN SUEÑO: GUÍA PRÁCTICA PARA DOCENTES Y ALUMNOS TRANSNACIONALES

Presentación:

El incremento reciente y paulatino durante los últimos años de población transnacional, está viéndose asociado a la llegada de niños y niñas escolarizados en dos sistemas educativos a la vez. Como mencionan Sánchez y Zúñiga (2010) que los niños vayan a la escuela, no es un fenómeno nuevo, que los niños crucen fronteras y se inscriban en las escuelas tampoco constituye un suceso nuevo; pero que los niños crucen fronteras y las vuelvan a cruzar, al tiempo que se inscriben en las escuelas es un fenómeno completamente novedoso. Y justamente los centros escolares mexicanos se han visto sorprendidos por la llegada cada vez más frecuente de alumnos transnacionales que han sido y están siendo escolarizados en dos países a la vez; en este caso en particular hablamos de México y Estados Unidos.

Bajo esta lógica sabemos que la escuela es el primer espacio de contacto sistemático que tienen los niños con los nuevos modelos culturales, es en la escuela donde se brinda a los niños y niñas una nueva manera de pensar, actuar, construir y reconstruir su presente. Por mucho tiempo en los escenarios escolares mexicanos, la situación se mantuvo bajo telones, invisibilidad; lo que pone en relieve una falta de visión por parte de quienes atienden los servicios educativos, las intuiciones gubernamentales, y por supuesto de los investigadores.

Esta falta de visibilidad a su vez refuerza que la atención educativa de los alumnos transnacionales se dé en escuelas que carecen de estrategias para atender e integrar a los estudiantes con experiencia transnacional. Nos encontramos con planes de estudios que no plasman ni recuperan en forma integral, los intereses y cultura de los migrantes; con sistemas de incorporación y de evaluación que no evidencian el dominio verdadero de capacidades, habilidades y conocimientos previos. Lo que agudiza las desventajas y desigualdades para los alumnos transnacionales cuando se encuentran tanto en uno como en el otro sistema escolar, evidenciando que se cuenta con una población cuya realidad y futuro es transnacional, pero con sistemas escolares mono nacionales, rígidos, con estructura de homogeneidad y que no se adaptan a la necesidad de estos estudiantes quienes son erróneamente percibidos y estereotipados (Cano, 2008; Marín, 2004; Sánchez y Zúñiga, 2010; Sañudo, 2007; Zúñiga y Hamann, 2008).

Cabe señalar que instancias gubernamentales como el Programa Binacional de Educación Migrante en el estado de Michoacán (PROBEM) ha creado programas de apoyo para los docentes en contextos de migración, sin embargo, se ha observado que una gran mayoría de los profesores que se encuentran en estas situaciones desconocen los programas e instrumentos que se han realizado para su apoyo, y desgraciadamente los pocos que los conocen los encuentran poco prácticos y alejados de sus realidades. Por eso pensamos en una herramienta práctica en forma de guía a la que se pueda recurrir en cualquier momento y revisar en poco tiempo.

Bajo este escenario y como parte de los resultados de la tesis de maestría titulada **“la construcción de la escuela como un espacio transnacional”** se creó esta guía práctica llamada **“pasaporte para un sueño: guía práctica para docentes y alumnos transnacionales”** misma que fue pensada especialmente en las realidades, intereses y necesidad de los profesores que al igual que los centros escolares, han sido sorprendidos por contingentes de niños transnacionales en sus aulas. El objetivo principal de esta guía es proporcionar herramientas para mejorar

la práctica educativa, de modo que favorezcan el desarrollo integral de los niños transnacionales.

Respecto a las estrategias que se proponen en esta guía, cabe señalar que no son de carácter definitivo sino deberán ser sometidas a valoraciones y evaluaciones en cada centro. Los profesores podrán así, modificar, agregar o quitar según sean las necesidad específicas.

Profesores es necesario que antes de implementar estas estrategias sepan lo siguiente:

- ✓ En la sociedad no existen dos personas idénticas, con las mismas capacidades, intereses, actitudes, retos y contextos socioculturales.
- ✓ Tampoco en la escuela o en la clase, hay dos alumnos iguales; cada cual tiene su propia manera de ser, su estilo y ritmo de aprendizaje, su pauta y rapidez de desarrollo, motivación, intereses y curiosidades ante el conocimiento.
- ✓ A pesar de que tus alumnos reaccionen de distintas maneras ante las situaciones de enseñanza y aprendizaje, todos necesitan de ayudas y estímulos para aprender y desarrollarse como personas.

Los niños llegaron...



Los niños transnacionales y la aventura en la escuela

Cuando el niño o los niños llegan a la escuela por primera vez es necesario prever un **plan de acogida**, este plan lo puedes elaborar con el director del centro escolar, o lo puedes realizar tú mismo, lo ideal sería que lo elaboren en conjunto con todos los profesores y con el directo, para que todos puedan estar en sintonía sobre lo que se va hacer una vez que el niño o los niños lleguen a la escuela. Además de que juntos pueden tener mejores ideas y estrategias.

- ✓ Recuerda: **en equipo todo es mejor**

Ojo: en algunas escuela se conocen las fechas en las que llegan y se van los niños. Pero en otras, la llegada de estos alumnos es imprevisible. Algunos de ellos no se incorporan en los centros educativos al inicio del período de escolarización, ni siquiera al inicio de una etapa educativa en concreto. Llegan cuando las circunstancias se los permiten. Por eso la escuela tiene que estar preparado siempre.

¿Qué es un plan de acogida?

Son todas las actividades y medidas que la escuela realiza para facilitar la incorporación de cualquier alumno, sobre todo del recién llegado al centro escolar.

¿Y cómo se elabora un plan de acogida?

Imaginemos la situación...

El niño llega al centro escolar por primera vez. Sabemos que los niños llegan con sus padres el primer día, normalmente es la madre quien los acompaña; ella junto con el niño se dirige a la dirección y el primer acercamiento es con el directo (por eso es importante que el director tenga o conozca el plan de acogida).

Recuerda: **la primera impresión que el niño tiene de la escuela es muy importante.** Por eso es necesario que tú conozcas cuál es el proceso administrativo que se hace para inscribir al niño, así puedes dar tus opiniones y sugerencias.

La primera actividad de un plan de acogida debe ser una **entrevista** dirigida a los padres del niño. Normalmente esta entrevista inicial la hace el director. Sabemos que en un primer momento, se habla de los asuntos de orden burocrático o administrativo (recogida de la documentación, matriculación, apertura del expediente, adscripción del alumno a un grupo, etc.) Aunque ello es del todo necesario, no hay que olvidar que una vez superado este trámite es cuando empieza propiamente la tarea de un momento muy sensible y que puede condicionar la integración de este alumno en su nueva etapa educativa.

Por eso recomendamos que el director ponga en marcha, desde el primer contacto, todos los mecanismos a su alcance para facilitar su acogida y hacer posible una integración lo más normal posible. La entrevista inicial debe contener temas básicos como los datos generales de niño y su escolarización anterior, así mismo el director debe informar a la familia sobre los aspectos de organización y funcionamiento de la escuela: horario, normas de convivencia, materiales, actividades extraescolares, etc. Con esto se ayudará a los padres a entender cuál debe ser su papel en la educación y en el centro escolar, la relación con los profesores y las actividades que se llevan a cabo en el curso en el que están sus hijos.

Ejemplo de la información que debe contener la entrevista inicial:

- Nombre Completo
- Edad y fecha de nacimiento
- En qué país y escuela cursaba antes
- En qué grado escolar cursaba
- Qué idiomas maneja en escritura y habla
- Observaciones de la escuela anterior
- Dirección
- Número de teléfono

En la entrevista inicial se debe transmitir la sensación de que se puede confiar en los profesionales del centro escolar, y que fluye un sentimiento de respeto mutuo entre la familia y la escuela. Por eso son tan importantes las primeras entrevistas.

Lo sabemos...

El niño es llevado por el director en la mayoría de los casos al salón de clases el mismo día en que llega a la escuela. Te recomendamos que al llegar el niño te muestres agradable.

Recuerda: las primeras impresiones del niño sobre ti, serán clave para que el entienda el funcionamiento y el rol que desempeña cada persona.

Una vez que el niño está en el salón muestra una actitud positiva, muéstrate colaborativo, salúdalo, sonríele. Conduclo en el aula, muéstrale el lugar donde se puede sentar.

Ojo: El lugar donde el niño se siente es importante, y debes buscar estrategias para ayudarlo en su proceso de incorporación, una de las estrategias que te recomendamos es que le sugieras un lugar cerca del pizarrón y de ti, así puedes estar más pendiente de sus dudas.

Elige también un lugar cercano a algún compañerito sociable y amigable que garantice la acogida de los primeros días, a estos niños se les llama cotutores. Nombrar a un compañero de la clase como el cotutor del niño transnacional, suele tener buenos resultados; este debe ser voluntario, sobre todo para las primeras semanas, es importante que el niño cotutor comprenda su importante labor: es compañero y guía de mesa-banca, de clase, de recreo, de juegos, etc. Como puedes observar además de tener un objetivo académico, también lo tiene social, es decir, puede favorecer la integración en los grupos.

Mientras el niño se instala en su nuevo espacio, puedes aprovechar para saludar al padre que lo acompaña y agendar una cita para entrevistarte con él o ella; o puedes mandarles a los padres un informe con el niño donde especifiques la hora y el día para la entrevista. Nosotros te recomendamos que los hagas presencial pues te da la oportunidad de establecer un primer contacto con los padres, y al mismo tiempo ellos se sentirán más seguros y acogidos. Sin embargo, tú puedes elegir la actividad que más te convenga, incluso puedes proponer otra.

La entrevista que tú vas a trabajar con los padres es más amplia que la entrevista inicial que se hace con el director. La finalidad de la entrevista es conocer más ampliamente al niño, puedes incorporar cuestiones familiares además de las escolares. La historia de vida y escolar del niño pueden ayudarte a comprender muchos de sus comportamientos dentro y fuera de la clase. (Al final de este documento puedes ver los temas ejes que te sugerimos para la entrevista).

Te recomendamos:

Agendar la entrevista en horarios de receso, o mientras los niños están en alguna clase extra, (como educación física) de ese modo no dejaras al grupo sólo y no se involucrará en tus horas de clases.

Es importante también que además de la entrevista a los padres tengas contemplados algunas herramientas de registro:

Te sugerimos tres herramientas claves de registro para los alumnos. Estas te ayudaran en todo el todo proceso:

1.- Llevar un registro de todos los niños es una herramienta que te facilitará el trabajo, este registro lo puedes usar con todo el alumnado, pero específicamente con los alumnos transnacionales será necesario, pues te permitirá conocer las trayectorias escolares. Este registro lo puedes llenar incluso con la información que los padres te den en la entrevista (al final de este documento encontraras una tabla de registro que te sugerimos; recuerda que tú puedes ampliarlo y mejorar).

2.- Plan individualizado: este instrumento es muy útil; práctico y fácilmente comprensible para el seguimiento y evolución del alumno. Este plan puede ser utilizado tanto para los alumnos transnacionales que van y viene cada año, como para los que llegan por primera vez y permanecen en el centro escolar. Está

estrategia también te será útil para las evaluaciones, puesto que te permitirá evaluar los avances que el niño tuvo en su estancia en México. Te sugerimos dejar las evaluaciones tradicionales, e implementar evaluaciones individualizadas sobre todo con los niños transnacionales.

Respecto a los niños que van y vienen, utilizar esta estrategia te permitirá conocer las mayores dificultades y logros alcanzados tanto académicamente, como de socialización (conducta) todo esto durante el tiempo que el niño estuvo en tus clases, de ese modo tendrás la trayectoria de aprendizajes obtenidos. Es importante que especifiques las materias donde se tiene mayor dificultad y en las que se tienen mayor habilidad.

Esto además de ayudarte a ti, ayudará al próximo profesor que tenga al niño en su aula en México. Es importante que compartas tus registros y el plan individualizado el próximo ciclo escolar con el profesor que ahora tiene en su aula al niño; esto permitirá que el nuevo profesor pueda entender los avances que obtuvo en la escuela de Estados Unidos y las áreas donde se tiene que reforzar (al final del documento encontraras una tabla que te sugerimos usar para el plan individualizado).

Ojo: Tener un seguimiento de los avances y limitaciones académicas de tus alumnos te ahorra tiempo. Como observas el trabajo es en equipo y es importante que lo pienses como una herramienta a futuro.

3.- Examen diagnóstico inicial: El examen diagnóstico es muy importante, este te guiará durante la estancia del alumno en el aula. Pues podrás saber en un primer momento por dónde puedes empezar, qué hacer, incluso puedes conocer las áreas donde el niño tiene menos habilidad, así podrás reforzar.

Recuerda: que los exámenes escritos en ocasiones suelen ser subjetivos y no demuestran el conocimiento total del niño, por eso te recomendamos que uses también actividades orales e incluso incorpores tus observaciones.

Ojo:

El examen diagnóstico que tú vas a formular y aplicar, no es el mismo que el examen de ingreso que aplica y formula la SEP. El examen de diagnóstico lo tienes que elaborar tú mismo y éste debe estar elaborado muy sencillo, hazlo de manera general sobre las principales habilidades y competencias que el niño debería tener de acuerdo a su edad y grado escolar. Es importante que tengas desde un inicio del ciclo exámenes ya elaborados. Recuerda que en algunas escuelas se conoce el tiempo en el que llegan los niños transnacionales, pero en otras no. Y debes estar preparado.

En ocasiones será necesario que realices un examen diagnóstico lingüístico...

- **Una actividad que te recomendamos:** pídele a los alumnos que vienen de Estados Unidos que escriban un texto breve. Puede aprovechar la pregunta: ¿Qué es lo que más les ha gustado de su escuela en los Estados Unidos? La redacción de este texto te servirá para identificar aspectos relacionados con el uso escrito del español. De igual forma, puedes darles a leer un cuento breve y hacer algunas preguntas de comprensión de lectura, de esta manera podrá notar el nivel de comprensión que tienen de la lengua escrita. Con esta actividad podrás identificar el de dominio en la escritura y comprensión del español.
- **También podrás pedirle un pequeño cuento en inglés,** el cual puede contártelo en español si tú no comprendes la lectura en inglés; esto será importante porque el niño se dará cuenta que su idioma es importante y por lo tanto, él también.

Te recomendamos:

Evitar realizar exámenes diagnósticos basados en conocimientos, recuerda que los niños están siendo escolarizados en dos países al mismo tiempo, y por lo tanto tienen conocimientos de ambos países. E incluso si se pasa o se ha pasado más tiempo en las escuelas estadounidenses, puede que el niño tenga más conocimientos de la historia y geografía de Estados Unidos: al igual es muy común que tenga pocos conocimientos en materias como español por ejemplo. Lo mejor es que realices exámenes basado en habilidades.

OJO: que el niño tenga conocimientos de la historia y geografía de México y al mismo tiempo de la historia y geografía de Estados Unidos. **NO ES MALO, ¡ES FANTÁSTICO!** no te imaginas todo lo que puedes hacer con esos conocimientos. Pon atención, más adelante te daremos estrategias para integrar ambos conocimientos...

¿Estás emocionado?

En ese caso...

¿Qué puedes hacer con las materias de español, historia y geografía?

En materias como español, geografía e historia, es necesario que los niños transnacionales reciban apoyo extra. Te recomendamos dejar tareas extras para la casa o si es necesario para dentro del salón; estas tareas deben ser muy específicas.

Por ejemplo:

Lee la página 6 de tu libro de historia, subraya lo más importante, transcríbelo en tu libreta, léelo lo transito a tu papás o hermanos, cuéntales a ellos que entiendes por lo que les leíste y que ellos te digan que entienden de lo que les leíste.

Desglosando...

En la actividad anterior, el niño no sólo reforzó sus conocimientos en historia, también refuerzo sus conocimientos en escritura, lectura, comprensión de textos y narrativa. Todo eso desde su casa y con un ejercicio de tarea muy simple. Como puede observar esa actividad no te quita mucho tiempo de la clase. Te sugerimos esperarte unos minutos al finalizar la clase para acercarte al niño y comunicarle las tareas extras. Incluso puedes balancear las tareas en materias donde el niño muestra mayor avance, evitando o minimizando las tareas de esas materias y aumentando por ejemplo las tareas de geografía si ese fuera el caso. Eso te dará la oportunidad de equilibrar los contenidos y al mismo tiempo evitaras agobiar al niño con demasiadas tareas. A esta estrategia se le llama **adaptación curricular**.

Ojo: Es importante que le expliques al niño las razones y objetivos de las tareas extras. Evita decirle que va atrasado o que no sabe...

Muéstrate colaborativo...

Recuerda: Estas actividades **no deben ser vistas como una labor más** añadida a las tareas que ya tienes como profesor. Sí lo que se busca es que el niño transnacional tenga un adecuado proceso de incorporación y seguimiento en el aula, es necesario que mires positivamente estas actividades, al final vas a tener buenos resultados, ten paciencia....

Regresando:

Una vez que el niño ya esté en el salón

En el aula es importante que realices una **actividad de presentación y bienvenida** ya que esto ayudara a una adecuada incorporación:

Ojo: aunque el niño llegue cada año al centro escolar y los compañeros de la clase y tú ya lo conozcan ¡no importa!... Aunque el niño llegó a la escuela sólo por cortas temporadas ¡no importa! Las actividades de bienvenida y tu actitud positiva marcaran gran parte de la actitud que el grupo de clases muestre para el niño y la actitud que el niño muestre con el grupo.

- ✓ **Recuerda:** Los alumnos tienden a imitarte y si tú actúas de forma afectiva y natural, los alumnos aprenderán que esta actuación es la lógica que debe seguirse.

Por eso...

Siempre que el niño llegó es importante que tú le des la bienvenida frente al grupo. Preséntalo al grupo:

Ejemplo guiado:

Niños él es Carlitos, Carlitos viene de muy lejos, él viene de Estados Unidos, él estudiaba en una escuela allá, y ahora va estudiar con nosotros, vamos a darle la bienvenida con un aplauso “todos aplauden” (incluso puedes hacer exclamaciones al grupo como: ¡Que emoción, que divertido va ser, estamos tan contentos!...

Es importante que tengas un mapa del mundo de tamaño grande en el salón, o un globo terráqueo, y mientras expliques de donde viene el niño, muéstrales el país en el mapa.

También es importante que escribas el nombre del niño recién llegado en el salón (algunos nombres no son comunes, y así los demás niños pueden recordarlo con más facilidad).

Ahora puedes iniciar con alguna actividad de presentación, existen actividades muy sencillas y que ocupan muy poco tiempo:

Te sugerimos tres:

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Material	Duración
Fotografías	Que todos los niños se presenten incluyendo los niños transnacionales, de ese modo el niño conocerá a sus nuevos compañeros y los nuevos compañeros lo conocerán a él. Ayudará también a romper tensiones (en caso de que se hayan generado).	Pídales a los niños que se coloquen en círculo o en forma de herradura. Explique a los niños que van hacer una actividad que se llama “fotografías”. Dígales que se tienen que dibujar a ellos mismo en su cuaderno haciendo alguna actividad que les guste mucho. (El profesor también tiene que hacer su dibujo). Una vez que todos hayan terminado, comenzaran la presentación: En la presentación cada niño tendrá que decir su nombre, su edad,	Cuaderno Lápiz y colores	La duración va depender del número de alumnos que se tienen, normalmente no sobrepasa de la 30 minutos.

		<p>mostrar su dibujo y explicar cuál es la actividad que está haciendo y porque le gusta. Usted hágalo primero para que ellos lo tomen como ejemplo...</p> <p>Ejemplo: “Yo soy Carlos, tengo 7 años, esta es mi fotografía, a mí me gusta ver televisión porque hay programas donde nos enseñan cómo podemos hacer nuestros propios juguetes con papel el reciclado”.</p>		
La parejas en movimiento	<p>Que los alumnos se conozcan entre ellos (si algunos ya se conocen no es impedimento porque así se conocerán más) Crear una sensación de grupo</p>	<p>El profesor comentara al grupo que realizarán una actividad llama “las parejas en movimiento” El profesor les pedirá que se formen equipos de dos (en pareja) cada alumno tiene que tener enfrente a un compañero (si la clase es impar, el profesor de une a uno de los niños). El profesor lanza al grupo una pregunta que servirá para que las personas que están enfrente una de la otra se conozcan un poco mejor. Un listado de preguntas que puede hacer son: ¿Cómo te llamas? ¿Cuándo naciste? ¿Dónde naciste? ¿Cómo es tu familia? ¿Tienes mascotas? ¿Has vivido en otra ciudad o país? ¿Sabes hablar otro idioma? ¿Qué hace por las tardes?</p> <p>El profesor les da un rato para que hablen sobre la pregunta y luego les pide que se cambien de pareja, la idea es que cada niño quede con otra persona distinta a la que tenía antes. Cuando están ya conformada</p>	Nada en especifico	30 minutos

		<p>una nueva pareja, el profesor lanza otra pregunta</p> <p>Entonces, lanzo otra pregunta y así hasta agotar todas las preguntas.</p> <p>El profesor pide que se forme un círculo grande entre todos.</p> <p>Una vez que ya está conformado el círculo, el profesor lanza preguntas generales, por ejemplo:</p> <p>¿Qué saben de Carlitos?</p> <p>Como varias personas han hablado con Carlitos (y así con cada niño) y sobre distintas preguntas. La idea es que se recopile la información sobre los alumnos a través de sus compañeros.</p>		
Partes del cuerpo	<p>Romper el hielo y las tensiones del primer momento de los grupos nuevos</p> <p>Permitirá que todos los niños sean tomados en cuenta y se presenten.</p> <p>favorecerá un primer conocimiento de las personas</p>	<p>El profesor invita a los alumnos a formar dos círculos (uno dentro del otro) con similar número de personas y pide que se miren frente a frente. Es recomendable tener una música de fondo.</p> <p>Pídeles que se presenten con la mano y digan su nombre, qué hace, qué le gusta y qué no le gusta.</p> <p>Inmediatamente el profesor da la señal (la señal puede ser bajar el volumen de la música) para que se rueden los círculos cada uno en sentido contrario, de tal forma que le toque otra persona en frente.</p> <p>El profesor pide que se saluden ahora dándose un abrazo y que pregunten a la otra persona las mismas preguntas que hicieron antes, después vuelven a girar de nuevo y esta vez se saludan con los pies, posteriormente con los codos, los hombros, etc.</p>	Gradara y música	30 minutos

Después de hacer el ejercicio de presentación, te sugerimos realizar una actividad para establecer reglas –derechos y obligaciones- dentro del aula. Sabemos que una de las cuestiones que se dificultan **para que el niño se adapte al salón y para que el salón de adapte al niño**, es justo el desconocimiento de cómo se puede y no comportar dentro del aula.

Ojo: muchas de las observaciones de los profesores sobre el mal o buen comportamiento de los alumnos en el salón de clases se deben al desconocimiento de lo que está permitido y no dentro del aula.

Es importante estar conscientes de que el niño que va llegando desconoce las reglas de la escuela en general y del salón en particular. Por eso es importante que se realices alguno de los siguientes ejercicios.

Si no hay un reglamento ya establecido en el aula, puedes recurrir a la siguiente actividad

Actividad	Objetivo	Instrucciones	Material	Duración
La asamblea	Que todos los niños que comparten aula conozcan el reglamento del salón. -Trabajo en equipo. -Socializar -Llegar	El profesor comunicará a los alumnos que van a realizar una actividad que se llama “asamblea”. El profesor explicará que esta actividad es para poder llegar a un acuerdo entre todos sobre los derechos y obligaciones dentro del salón de clases. El profesor les pedirá a los alumnos que piensen cuales pueden ser la reglas y los derechos que se tienen que respetar dentro	-Un pliego de papel tamaño grande.	En esta actividad ocupa un poco más

	acuerdos.	<p>del salón y por qué. El profesor va ir haciendo un listado en el pizarrón de las reglas y derechos que los niños van sugiriendo. Una vez que se tenga el listado completo en el pizarrón, los niños votaran sobre las mejores reglas y derechos propuestos, (es importante que el profesor asuma una postura de moderado y guiador, de ese modo se irán agregando o quitando reglas y derechos). Una vez que se lleguen acuerdos finales, el profesor escribirá el listado ya depurado y aumentado en un papel grande, donde todos los niños puedan lograr verlo de cualquier parte del salón de clases. La actividad se finaliza cuando el profesor pega el papel con la lista de reglas en un punto estratégico del salón. Y se le da lectura por parte de los alumnos. (El profesor puede comentarles a los niños que el listado estará ahí por siempre, para recordarnos como podemos y no comportarnos dentro del salón, recuérdales también que es necesario respetar si queremos ser respetados). Incluso este puede ser un buen momento para que hables de derechos humanos.</p>	<p>Marcadores de colores. -Cinta adhesiva.</p>	<p>de tiempo, porque implica que los niños lleguen acuerdos donde todos estén satisfechos . Esto les llevará entre 30 y 40 minutos.</p>
--	-----------	---	--	---

Si ya existe un reglamento al interior del aula te sugerimos esta actividad

Actividad	Objetivo	Instrucciones	Material	Duración
Recordando las nuestros derechos y obligaciones	Es que el o los niños trasnacionales conozcan las reglas ya establecidas del nuevo salón de clases, y al mismo tiempo aporte sugerencias si es	El profesor invita a los niños de la clase a compartir cuáles son las reglas y derechos de convivencia dentro del salón (si ya tienen el listados de reglas en alguna parte del salón, es necesario que se señale y se le de lectura para que los niños transnacionales lo	Marcadores de colores.	20 minutos

	que las tuviera.	ubiquen. El profesor debe explicar cada una de las reglas y derechos señalados, incluso puede ayudarse dando ejemplos. El profesor invita a los niños transnacionales a dar sugerencias para mejorar el reglamento del salón. Si se tuvieran sugerencias se colocan en el listado ya establecido. Ojo: si no se tiene un listado en el salón, es el momento ideal para elaborarlo.		
--	------------------	--	--	--

- ✓ Recuerda: tú puedes hacer adecuaciones dependiendo a las necesidades de tu grupo, estas son sólo sugerencias y ejemplos de ayuda.

Ojo: Tener contacto visual sobre los derechos y las reglas del salón, les permitirá a los alumnos transnacionales revisarlas cuando tengan la necesidad.

Una vez hecha la bienvenida, la actividad de presentación y hayan llegado acuerdos sobre las reglas y derechos del salón de clases. Es el momento para que te acerques al niño o niños transnacionales para tener una conversación corta, esto es sólo para reafirmar que el niño se sienta bien, y este cómodo, que no tenga alguna duda o necesite algo. Para que los demás niños no estén intranquilos, puedes comenzar con la clase que tenías preparada para el resto del grupo, puedes, incluso dejar alguna actividad donde los niños trabajen individualmente te permita acercarte al niño o niños recién llegado. Es importante que en la conversación con el niño le compartas que tu felicidad porque este en la clase, dile que puede confiar en ti en lo que el ocupe, que estás muy contento de

tener en la clase, que esperas que todos se llevan bien, eso es importante para el niño, porque le reafirma que está en un lugar seguro, donde se puede sentir acogido.

Recuerda: algunos niños son tímidos y suelen no querer hablar en público sobre todo los primeros días, por eso es necesario que busques espacios para hablar con él.

Una vez que estableciste contacto con el niño, es el momento ideal para comenzar con tus actividades de diagnósticos, te sugerimos que los exámenes escritos los dejes para después de recreo o incluso para otro día, puesto que el niño el primer día aún está incorporando todo lo nuevo que representa el espacio, la gente, etc., y puede mostrarse un poco ansioso y distraído, lo que no le ayudara mucho en los exámenes.

Recuerda: Es importante que tengas siempre en tu salón las pruebas y ejercicios de diagnóstico. (Dependiendo el año escolar).

Entendemos...

Evidentemente y como suele pasar en un hecho desconocido, muchos maestros como tú se han sentido inexpertos en un primer momento, al tener que afrontar de forma profesional este nuevo reto que se presentó como quien dice de repente y

previo aviso. Pero tienes que saber que las diferencias no son un obstáculo para el avance académico si se pueden ofrecer las atenciones adecuadas a sus características. Los alumnos son capaces de asimilar los cambios entre los distintos sistemas educativos.

OJO:

Desde los primeros días en que el niño está en el salón tú puedes ir observando en que área tiene mayor aprendizaje y puedes ir implicando al alumno en tareas y actividades donde sabes que puede tener éxito. Utilizar sus conocimientos para darle cierto protagonismo dentro del grupo y respetar su ritmo de trabajo será de mucha ayuda para que el grupo lo incluya y él se integre; además le posibilitará un sentimiento de pertenencia al aula.

Empezamos

A continuación te mostraremos algunas estrategias con actividades, estas las puedes usar para incorporar a los alumnos transnacionales al aula; recuerda que son sólo sugerencias. Lo que queremos con esto es mostrarte algunos ejemplos.

Sí hay formas sencillas para actuar en el aula



En realidad lo que nos interesa es que puedas echar a volar tu imaginación y te permitas confiar en ti creando tus propios métodos.



Recuerda que tú puedes modificar cada una de las sugerencias para adaptarlas a las necesidades de tu grupo.



Te recomendamos que compartas tus experiencias con tus compañeros docentes, así entre todos pueden generar más estrategias o compartir las que ya se tienen.

Estrategias

- 1) Trabajo cooperativo: Básicamente consisten es en enseñar y aprender en equipos de trabajo.

Objetivos:

Apoyarse para aprender, reconocer nuevas formas de actuar en situaciones nuevas y diferentes, conocer otras formas de ser y pensar. Es aconsejable, siempre que sea posible, introducir actividades de trabajo cooperativo y realizar el mayor número posible de actividades en grupo a lo largo del curso, puesto que favorecen tanto la integración del alumno transnacional como la cohesión e interacción del resto de los alumnos.

Dentro de esta estrategiate recomendamos dos actividades:

- Esta actividad se llama “**preguntas preguntonas**” la puedes implementar cuando se busque la comprensión de algún texto. Entonces agrupa a tus alumnos en equipos pequeños de entre 4 a 6 niños según sea tu grupo de grande. Pídeles que lean juntos el tema que se está trabajando, coméntales

que en un primer momento tú no resolverás dudas, que entre ellos deben apoyarse para resolver las dudas que vayan surgiendo, una vez que terminen de leer, informarles que tienen que elaborar una guía de preguntas sin respuestas del tema leído, este cuestionario debe ser intercambiado con algún miembro del equipo, mismo que responderá las preguntas. Una vez que se tenga el cuestionario contestado, méncionalas que socialicen en el grupo las preguntas que les tocaron y sus respuestas. Como ves esta estrategia ayuda a potencializar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás niños.

- Esta actividad se llama la “**tutoría en parejas**”, ésta tiene como objetivo aprender a ayudarse entre iguales, favorecer la solidaridad y la ayuda mutua. Además el tutorío ayuda a que los niños que tienen mayor dominio de alguna competencia puedan apoyar a los que no tienen aún tanto dominio. Esta actividad ayuda a que ambos aprendan, el niño tutor por ejemplo: aprende y asume una responsabilidad con el otro. Esto le exige organizar su conocimiento y ponerlo al servicio de la otra persona para transmitírselo, lo que supone un proceso mental de tipo superior para organizar la información. Mientras que el alumno que está siendo guiado se beneficia de una enseñanza individualizada por parte de un compañero, entre iguales, con lenguajes y referentes comunes, más próximos a veces que los que utiliza contigo como maestro.

- 2) Otra estrategia se llama **rescate de conocimientos y habilidades previas**. Esta estrategia es muy importante y además divertida, puesto que le das la oportunidad a los niños transnacionales de compartir sus experiencias y conocimientos al mismo tiempo que se posibilita a los demás alumnos a conocer otras maneras de vivir y actuar en el mundo.

En esta estrategia hay muchísimas actividades que puedes realizar: **nosotros te mostramos algunas**

- Esta actividad se llama “**de dónde vengo y dónde estoy**”, tiene como objetivo que los niños transnacionales compartan con el grupo su experiencia de vivir en ambos países esto a su vez generará un sentimiento de escucha por parte de los niños, sentirse escuchado genera conductas positivas dentro del aula.

Se les pide a los niños transnacionales un día antes de la actividad que escriban en sus cuadernos, con ayuda de sus padres su historia de vida. Y que la compartan con sus compañeros. Puedes guiarlo con preguntas claves:

- Dónde nació
- Cómo se llaman sus papás y sus hermanos (en caso que tenga)
- Dónde pasó sus primeros años de vida
- Dónde estudió los primeros años
- Cómo era su escuela anterior
- Cómo se llamaba su maestra
- Cómo eran sus amigos
- Cómo era el lugar donde vivía antes
- Cómo era su casa

Usa tu imaginación e incorpora más preguntas...

En ocasiones los niños no se sienten cómodos para leer ellos mismo su historia, así que puedes ayudarlos leyendo su historia; o puedes pegarla en alguna parte del salón donde vayan incorporando más ejercicios y donde los demás niños puedan acercarse a leerla.

- **“Las cartas de aquí para allá”** esta actividad tiene como el objetivo que los alumnos transnacionales puedan reconocer que se puede habitar dos sitios a la vez y que eso no es generador de conflicto, dicho de otra manera, se puede ser que aquí y de allá a la vez.

Esta actividad es muy divertida para los niños, las instrucciones son las siguientes:

Se les dice a los niños que van a elaborar una carta entre todo el grupo para una persona que vive en otro país, por ejemplo para alguien que vive en Estados Unidos. Esa persona incluso puede ser alguien que se conozca, (más de una persona en el grupo tendrá un familiar, o amigo en Estados Unidos).

Se tiene que elegir el destinatario por consenso.

Si existen muchas sugerencias de los niños sobre destinatarios, con el mismo grupo pueden ir depurando la lista y elegir uno según les convenga. Algunas sugerencias para depurar las lista puede ser que se tenga la dirección, seguramente va ser más común que los niños que recién llegan

de Estados Unidos tengan más a la mano alguna dirección de algún amiguito o familia, sino es el caso pueden acudir a los padres de los niños que seguro saben las direcciones.

Lo importante en esta primera fase de la actividad debe ser elegir para quién será la carta. Ya en la segunda fase se gestionará la dirección y la manera de envió.

Esta actividad la puedes dividir como te sugerimos en dos fases: una se puede trabajar en un día y la otra en otro día, según convenga.

Supongamos que en esta primera fase ya tenemos elegido a quien va dirigida nuestra carta. Y ya se puede empezar a escribir.

Seguramente surgirán dudas de los niños sobre cómo se escribe una carta, las reglas y formas, entonces ahí será un buen momento para explicar las reglas y formatos de una carta, (esto en caso de que aún no se ha visto el tema). Una vez que ya todos saben cómo se elabora una carta pueden comenzar a escribir.

Deben ponerse de acuerdo sobre lo que quieren escribir, sugiéreles algunos temas como:

- Cómo es México
- Cómo son las escuelas en México
- Las principales festividades en México
- La comida tradicional en México

Dales opciones y que entre todos elijan cuál es la que más les parece indicado.

Una vez que eligieron el tema de la carta ya están listos para iniciar a escribir

Ojo: en el pizarrón tu iras escribiendo la carta para que todos puedan verla, después cuando la terminen es bueno que tú la transcribas a mano y que el grupo entero comisione a alguien (en caso de que no haya voluntarios) para que la transcriba en la computadora.

Cuando se esté escribiendo la carta en el pizarrón recuerda ir guiando a los niños adecuadamente en base a la reglas de la carta. Todos los niños pueden ir participando sobre lo que quieren escribir en la carta.

Además de ser una actividad divertida se practica redacción, socialización, trabajo en equipo y cuestiones académicas.

Una vez que se haya transcrito la carta a computadora es momento para explicarles a los niños que las cartas se llevan a las oficinas de correos y ahí puedes explicar todo el proceso para que la carta llegue a su destinatario. Puedes ser tú el encargado de poner la carta en el correo, en caso que no se pueda llevar a todo el grupo al correo, lo ideal sería que el grupo entero fuera al correo y depositaran la carta.

Además te da la oportunidad de incorporar nuevos temas: por ejemplo la distancia que la carta va recorrer, el tiempo estimado de llegada, entre otros.

- La siguiente actividad se llama **“mi familia es de...”** en esta actividad tienes que pedirle a los alumnos como tarea que pregunten en su casa donde nacieron sus padres y donde nacieron sus abuelos. Es importante que los niños apunten el país, el estado y el municipio. Para la clase siguiente, tienes que llevar un mapa del mundo tipo guía roja en el que podrán ubicar los lugares con exactitud. Recuerda que algunos de los familiares pudieron haber nacido en otro país por eso es importante que el mapa sea del mundo. Debes cerciorarte que la mayoría de los niños hayan investigado la tarea. Una vez que los niños tengan la tarea ve preguntando a cada uno de donde son originarios sus padres y sus abuelos. Has que los niños busquen en el índice de la guía la localización. Tal vez sea bueno pensar en hacer equipos. En el pizarrón irán pasando los niños para apuntar el lugar en un mapa. Pueden usar colores para distinguir los padres de los abuelos, números para referirse a una familia, etc. Una vez terminada esta actividad, podrán visualizar en el mapa los lugares de origen de las familias de los alumnos.

A través de esta actividad los niños van entendiendo más acerca de geografía y de la historia local de la comunidad.

El hecho que algunos de los familiares hayan nacido en Estados Unidos o incluso en otro estado da pie para hablar del concepto de **Migración**. A partir de esa situación podrán observar que no todos las personas que viven en la comunidad o ciudad han nacidos ahí; y es probable que tengas que dialogar con los alumnos acerca de que ser de tal lugar no necesariamente significa haber nacido en el lugar.

Cuando se hable de migración pida a los alumnos que comenten sus ideas previas sobre la migración, pueden usar una lluvia de ideas sobre migración. Incluso puedes ir apuntando en el pizarrón todas las ideas de los niños; finalmente tendrá un listado de ideas propuestas de los niños, con esta lista puedes conformar una idea general y compartirla con los alumnos. Asegúrese que quede bien claro el concepto de migración. En esta primera reflexión podrías incluir las causas de la migración por ejemplo: puedes pedirle a los alumnos que comenten por qué creen que la gente decide dejar su lugar de origen e irse a vivir a otros países y porque la gente regresa.

Además te permite incorporar los conocimientos de los niños transnacionales... Pregunta dentro del salón quién ha migrado y a dónde, si tienen familiares que hayan migrado... Pídeles a tus alumnos que relaten estas experiencias.

A partir de este mapa, que deberá quedarse en el salón de clases, podrán hacer varias actividades para los días siguientes. Por ejemplo sobre geografía.

- Una actividad más se “**semana cultural**” en ésta usted junto con los niños pueden identificar los estados de la república mexicana, una vez que los tengan bien identificados, haga un listado de estados en el pizarrón y vaya asignándole un estado a cada niño. Cada niño debe tener un estado diferente. A continuación se le pide a los niños de tarea, que investiguen con sus familiares, en internet, en libros; en todo lo que este a su alcance para recabar información sobre el estado que les tocó. Puedes darles algunas preguntas guías para que la información no esté tan dispersa por ejemplo:
 - ❖ ¿Qué comida es la común en ese estado?
 - ❖ ¿En qué trabaja la gente?
 - ❖ ¿Cómo es el paisaje y la vegetación?
 - ❖ ¿Si se hablan lenguas distintas al español?

Es importante que les comentes a los niños que preparen su información para todo el grupo. En una siguiente clase pueden ir presentando la información que cada quien recabo. Te recomendamos usar treinta minutos al día durante una semana. Es importante que quede claro que día de la semana se hablara de qué tema.

Por ejemplo: El lunes se habla de las comidas típicas, el martes de los recursos y del trabajo, el miércoles de los paisajes, el jueves de las fiestas más importantes de la región, el viernes de las lenguas.

Ojo: Cuando se hable de las lenguas, el maestro puede ahondar sobre la importancia de hablar dos idiomas, eso es importante para los niños transnacionales que hablan dos idiomas, porque muchas de la veces este conocimiento no se refuerza en la escuela mexicana. Incluso puedes motivar a los alumnos hablantes de inglés, para que les cuenten a los demás niños, cómo se saluda en inglés, cómo se despiden, cuáles son los números del 0 a 10 por ejemplo.

Muestra interés. Las preguntas de los niños fluirán...

Incluso el mismo viernes puedes usar un poco más de tiempo para hacer una plenaria en la que se hable acerca de lo que les gustó o no durante esta semana de cultura.

- Otra actividad que te recomendamos donde se usa y aprovecha los conocimientos de todos los niños, es la actividad llamada: “**día transnacional**” ésta se divide en dos fases: en una primera fase puedes elegir un día de la semana para hablar de las celebraciones y fechas importantes de México y de Estados Unidos, esta actividad es una

excelente oportunidad para hablar de la cultura de ambos países. Es importante Integrar a los alumnos trasnacionales e invitarlos a compartir sus experiencias específicamente en estas tareas en la que sabemos pueda tener éxito, puesto que tiene los conocimientos suficientes para elaborarla.

Incluso puedes utilizar sus conocimientos para darle un cierto protagonismo dentro del grupo, que le ayudara a la conformación de la autoestima.

En una segunda fase y ya previamente socializado el tema, se les indica a los alumnos la realización de un periódico mural que llevará por nombre: **mural trasnacional**.

Las instrucciones son las siguientes: se les pide de tarea a los alumnos que investiguen sobre las tradiciones de México y Estados Unidos, pueden recabar información de todos los medios posibles. Una vez que los niños tengan información más o menos consistente se les indica que van a realizar un periódico mural trasnacional... Este momento es el ideal para que el profesor comparta con todo el alumnado lo que significa trasnacional. Una vez que los niños tengan clara la idea de trasnacionalidad se puede comenzar a bosquejar la organización del mural.

Puedes sugerir que el mural se divida a la mitad, donde en la primera parta pueden poner todo lo relacional a las tradiciones mexicanas (imágenes, mensajes, usa la creatividad de los niños) y en la otra mitad pueden poner toda la información relacionada a Estados Unidos. También puedes sugerir que la información esté mezclada, la decisión será de todo el grupo.

Lo importante es que los niños transnacionales sirvan de guías sobre todo en la información de Estados Unidos, que es donde ellos pueden tener mayor conocimiento al respecto de los demás niños, ayúdales a plasmar sus ideas, y guíalos en el proceso. Recuerda que es un trabajo en equipo y todos deberán participar, para eso es importante que tú estés presente orientando la actividad. Una vez que se finalice el periódico es necesario que lo coloquen en algún lugar estratégico de la escuela donde todos los niños puedan verlo.

Recomendaciones: Esta actividad puede demorarse algunas horas, por eso tu puedes destinarla dependiendo tus necesidades para algún día en específico, o dividirla en dos días o tres.

Ojo: Seguramente ya tienes experiencia en la elaboración de periódicos murales y sabes cuales son los materiales que se pueden llegar a necesitar. Es importante que días antes de la actividad les comentes a los alumnos que se piensa hacer esa actividad para que vayan recabando los materiales.

Recomendaciones: esta misma actividad la puedes usar con otros temas, por ejemplo: la escuela en México y la escuela en Estados Unidos.

Por último:

Te sugerimos realizar como estrategia la escritura de diarios. En ésta puedes incorporar a todos los niños, para ellos resultara emocionante. Al inicio del cursi puedes iniciarla con todo el alumnado, y al incorporarse un alumno nuevo explicarle la actividad. Básicamente consiste en que los niños usen una libreta específica donde puedan escribir todas las situaciones que pasar en el día, los niños pueden escribir todos los días, y tú puedes usar una hora a la semana, para trabajar la actividad. Se sugiere a los alumnos de forma voluntaria que lean su diario en voz alta en el aula, si algún no desea leerlo, puedes decirle que lo comparta contigo. El escribir, es una tarea reflexiva, necesita mayor detenimiento que la conversación; por tanto, los diarios sirven para ambas; además que ayudará a la socialización del grupo. Sugiereles a los niños que van y vienen que sigan escribiendo en el diario aunque no estén en la escuela mexicana.

Recuerda: si quieres que el niño escriba, es importante que se tenga un espacio exclusivo donde se cultive y aliente esa actividad. Además tiene que serle útil y servirle al niño, para contarse a sí mismo las cosas y a los demás compañeros. Esa es la potencialidad del diario.

Ojo: Con todos estos ejercicios quisiéramos mostrarte que es posible partir de una sólo actividad para ver varias materias curriculares. De alguna manera, de lo que se trata es de partir de los conocimientos de los niños.

SUERTE

Anexos

1.- Ejes temáticos para la entrevista a profundidad (maestro-padre):

- ✓ Datos generales del niño (Nombre, edad, etc.)
- ✓ Lengua (lengua materna, idiomas que habla y escribe)
- ✓ La actitud del menor en casa
- ✓ La situación familiar
- ✓ Motivos de la migración y retorno
- ✓ Información de la escuela de procedencia
- ✓ El nivel conseguido en los estudios cursado en la escuela anterior
- ✓ Comportamiento y observaciones de la escuela en Estados Unidos
- ✓ Comentarios del profesor de Estados Unidos
- ✓ Es importante que durante la entrevista le comuniquemos a los padres que necesitaras de su apoyo en todo el proceso que el niño este en la escuela (tareas-trabajo, etc.).

2.- Tabla de registro para el alumno transnacional:

Datos del alumno	
Nombre y apellidos	
Fecha de nacimiento (edad con meses cumplidos)	
Lugar de nacimiento	
Lugar de procedencia	
Dirección y Teléfono	
Fecha de llegada a la comunidad	
Motivo de la llegada	
Información de la escuela de procedencia: Nombre Lugar Dirección Teléfono	
El grado y grupo que cursaba en la anterior escuela	

Asistía a aula bilingüe	
Fecha de incorporación al centro escolar mexicano	
Grado y grupo en el que se incorpora	
Lengua materna	
En caso de que su lengua materna no sea española: Qué manejo del español muestra	
Otras lenguas que entienda: en habla y escritura nivel en que habla y escribe	
Fecha en la que se fue el alumno –en caso que sea estudiante de ida y vuelta-	
Motivo de su partida	

3.- Tabla de plan individualizado:

Plan individualizado
Alumno
Grado y grupo
Nombre del profesor
Materias que cursa
Dificulta en qué materias y qué tipo de dificultades
Habilidades en qué materias y qué tipo de habilidades
Evolución y logros en qué materias y cuáles
Observaciones
Recomendaciones para el nuevo profesor

REFERENCIAS

- Cano, A. M. (2008). *Las condiciones educativas de los niños y niñas migrantes México – Estados Unidos estrategias de aprendizaje. Un estudio de caso.* (Tesis inédita de maestría, Universidad Internacional de Andalucía). Recuperado de http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/74/0051_Cano.pdf?sequence=1
- Marín, A. C. I. (2004). *Formádonos interculturalmente en Jalisco, México. Condiciones y alternativas educativas de los niños migrantes.* (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5283>
- Sañudo, L. (2007). *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa.* México: Paidós.
- Sánchez, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12(1), 5-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59826103>
- Zúñiga, V. y Hamann, E. (2008). Escuelas Nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos*, 26(1), 65-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/598/59826103.pdf>