

*Artículos*

# Migración y exclusión escolar: truncamiento de la educación básica en menores migrantes de Estados Unidos a México

*Migration and School Exclusion:  
Interrupted School Trajectories among Migrant  
Minors Moving from the United States to Mexico*

**Víctor Zúñiga**

Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales  
Tecnológico\* de Monterrey  
Campus Monterrey  
Monterrey, México  
vazgonzalez@tec.mx

**Eduardo Carrillo Cantú**

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales  
Tecnológico de Monterrey  
Campus Monterrey  
Monterrey, México  
eduardo.carrillo.cantu@gmail.com

\* El Tecnológico de Monterrey establece como norma para sus investigadores que publican escribir el nombre de la institución sin acento en la palabra “Tecnológico” para facilitar la identificación en búsquedas internacionales.

**Resumen:** Al examinar los datos de dos encuestas sobre muestras representativas de hogares en los estados de Chihuahua y Jalisco, México –dos de los principales destinos de la migración de retorno–, realizadas en septiembre de 2018, en este artículo formulamos la hipótesis de que la migración de Estados Unidos a México implica exclusión escolar, medida ésta como el truncamiento definitivo de la educación básica. La hipótesis resultó cierta, pero incompleta. Debe ser complementada con otros procesos que también producen la interrupción de la educación básica: primero, la migración de México a Estados Unidos, que supone en ciertos casos abandono de la escuela y, segundo, las circunstancias que conducen a los jóvenes migrantes a dejar la escuela en Estados Unidos.

**Palabras clave:** migración de retorno; México-Estados Unidos; exclusión escolar; niños migrantes; educación y migración.

**Abstract:** *Using data collected from two surveys with representative samples of households in the states of Chihuahua and Jalisco –two of the major return migration destinations in Mexico– conducted in September 2018, this article tests a hypothesis which affirms that migration from the United States to Mexico entails school exclusion measured as definitive school drop out before finishing the mandatory school (i. e. K to 9<sup>th</sup> in Mexico). The article shows that the hypothesis partially represents the links between U.S.-Mexico migration and school exclusion because some of the individuals in the samples dropped out the school just before migrating from Mexico to the United States, and some others interrupt their schooling once they are in the United States.*

**Keywords:** *return migration; Mexico-United States; school exclusion; migrant children; migration and education.*

**E**l 19 de marzo de 2019 entrevistamos a Dalia y a Manuel (38 y 39 años de edad) en Guadalajara. Ellos contrajeron matrimonio aún muy jóvenes (18 y 19 años) y decidieron migrar a Los Ángeles, California, no porque buscaran mejorar sus condiciones económicas, sino para auxiliar a un sacerdote católico que realizaba labores pastorales con jóvenes mexicanos en esa ciudad. Una vez ahí, Manuel combinaba

sus actividades pastorales con un empleo en un taller de reparación de aparatos eléctricos.

Al poco tiempo de estar en Los Ángeles, Dalia concibió a su primer hijo (Gustavo), quien nació en 1999. Tras el nacimiento del niño, los esposos deciden alejarse del presbítero católico y de su manera de trabajar y regresar a Guadalajara cuando Gustavo apenas cumplía un año de edad. Entraron a México por tierra, y por esa razón no les pidieron ningún tipo de identificación para ingresar al país. Gustavo llegó a Guadalajara con un solo documento que avalaba su identidad: el acta de nacimiento emitida por las autoridades de California.

Con dicha acta, los padres pudieron inscribir al niño en preescolar y, posteriormente, en la escuela primaria. Al concluir los seis grados del ciclo e intentar inscribirse en secundaria, el director informó que sólo ingresaría si presentaba el acta de nacimiento mexicana. Fue así como los padres de Gustavo se enfrentaron a los requisitos del apostillado y la traducción oficial. El alumno finalmente no se incorporó a la secundaria.

Esta historia de expulsión de la educación básica y obligatoria en México sucedió en julio de 2011. En 2019, Gustavo cumplió 20 años de edad y sólo cuenta con el certificado de educación primaria, por lo que sus opciones laborales son limitadas.

En este artículo se busca responder a una sola pregunta: ¿en qué medida la historia de Gustavo –una historia de exclusión institucionalizada– es una historia común? Común entre quienes migraron de Estados Unidos a México en edad escolar. Esto es, nos interesa saber hasta qué punto la migración internacional (de Estados Unidos a México) fragmenta y trunca la educación básica. Con este propósito, realizamos dos encuestas sobre muestras representativas de hogares de los estados de Chihuahua y Jalisco. Ambas entidades son dos de las regiones de destino más importantes de los migrantes que se han mudado de Estados Unidos a México de 2005 a la fecha (Masferrer, & Roberts, 2012). En este artículo presentamos los primeros hallazgos provenientes de dichas encuestas.

Antes de dar a conocer la metodología utilizada en las encuestas y esbozar nuestro enfoque teórico, sintetizaremos lo conocido hasta ahora sobre las trayectorias escolares de los menores que arriban a México procedentes de Estados Unidos, y los procesos de exclusión que obstaculizan, retardan o truncan dichas trayectorias. De esta manera podremos identificar cuál es la contribución de nuestro artículo a la literatura sobre el tema.

## **¿Qué sabemos sobre la exclusión escolar de los menores que migran de Estados Unidos a México?**

*I) Sabemos que el marco de normas estatales vigentes hasta 2015 se erigía como legitimador político de la exclusión para impedir/obstaculizar el ingreso de los menores a la escuela mexicana*

Hoy los investigadores sabemos lo que los padres de familia migrantes ya sabían: que en México el proceso de admisión a las escuelas es *confuso* (Román González, & Carrillo Cantú, 2017; Jacobo, & Landa, 2015),<sup>1</sup> *contradictorio* (Jacobo, & Jensen, 2018; Medina, & Menjivar, 2015),<sup>2</sup> *oneroso y complejo* (Jacobo, & Landa, 2015; Jacobo, & Espinosa, 2017), *prolongado* (Jacobo, 2017), y, para rematar, *acarrea consecuencias irreparables* en la educación escolar de muchos niños y niñas cuyos padres se enfrentaron a estos obstáculos sin superarlos (Román González, & Carrillo Cantú, 2017; Jacobo, & Jensen, 2018; Jensen *et al.*, 2017). Todo esto condujo a concluir que los menores que llegan a México procedentes de Estados Unidos (nacidos en México o en Estados Unidos) son tratados, por el marco político y jurídico vigente hasta 2015, como *ciudadanos de segunda* (Medina, & Menjivar, 2015).

También sabemos hoy que dichos marcos no funcionan por sí solos, como meros procedimientos y protocolos burocráticos, sino que hay operadores que los aplican. Los más importantes son los directores de las escuelas. Estas autoridades constatan que hay alumnos que no logran ser admitidos en las escuelas por no cumplir con los requisitos exigidos, y que aquellos que sí consiguen entrar aun sin cumplirlos, sólo obtienen documentos provisionales sin reconocimiento oficial. Esto lo atestiguan directores de escuelas de Hermosillo entrevistados durante el ciclo escolar 2015-2016: “[Los que llegan de Estados Unidos] son como niños que están y no están; están en la escuela, pero no existen en el sistema como

<sup>1</sup> Jacobo, & Landa, 2015: “Los hermanos menores de Viridiana tuvieron que esperar más de un año para ingresar a la escuela... Esto debido a la información errónea que recibieron de la Secretaría de Educación del estado de Guanajuato” (p. 2).

<sup>2</sup> Medina, & Menjivar, 2015: “Of the thirteen families we interviewed, each was given a different list of required documents” (p. 8). Las entrevistas fueron realizadas en el Estado de México en 2010.

alumnos. Vienen a clases, se les toma asistencia, pero no vale porque las asistencias se registran en el portal del SICRES [Sistema de Información, Control y Registro Escolar de Sonora]... *son niños fantasma porque el sistema no me los está reconociendo*" (cursivas nuestras, Valdez *et al.*, 2018, p. 12).

A pesar de conocer las consecuencias que sufren los alumnos migrantes (el certificado escolar no tendrá valor legal y se entregará con la leyenda "provisional", Valdez *et al.*, 2018, p. 13), los directores están convencidos de que el sistema no es excluyente, que es muy "noble", porque no se le niega a nadie el ingreso a la escuela (Valdez *et al.*, 2018, p. 9). Si un niño anda en la escuela como *fantasma*, es porque no pasó los filtros institucionales. Por lo que concluimos que los operadores de la exclusión se ven a sí mismos como parte de una maquinaria burocrática "noble", es decir, incluyente. Vistas las cosas así, los procedimientos y normas escolares no excluyen, sino que son benevolentes con personas que se autoexcluyen. Lo que hemos encontrado a lo largo de estos años es que los directores sostienen que es responsabilidad de los padres "arreglar el asunto", e incluso se preguntan por qué a los "padres no les interesa traer toda la papelería de Estados Unidos para inscribir a sus niños en la escuela, ni los vuelven mexicanos".<sup>3</sup> Más aún, cuando un alumno migrante internacional abandona la escuela "es porque no hacen el esfuerzo por adaptarse a su nueva vida en México".

También sabemos que, aun cuando los requisitos de ingreso a las escuelas han sido eliminados (Kuhner, & Jacobo, 2015; Jacobo, & Jensen, 2018) gracias a las actividades de presión política de organismos independientes (Jacobo, & Landa, 2015), las lógicas que obstaculizan el ingreso de los menores migrantes subsisten en muchas escuelas y regiones de México (Vargas, & Aguilar, 2017).<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Director de secundaria entrevistado. Jiutepec, Morelos, 2016.

<sup>4</sup> Estas trabas también las enfrentan los que buscan ingresar a la educación media superior y superior (Cortez, & Hamann, 2014), pero este trabajo dirige principalmente su atención a los niños y niñas migrantes que deberían estar inscritos en la escuela primaria o secundaria.

*2) Sabemos que la exclusión adquiere la forma de rezago<sup>5</sup> escolar inducido (lógicas benevolentes) y no inducido (lógicas normativas)*

Al llegar a las escuelas de México, con frecuencia los directores deciden que el (la) alumno(a) repita el último año escolar aprobado en Estados Unidos. Argumentan que esta medida es en beneficio de los menores; sin embargo, sabemos que, en ocasiones, tanto ellos como sus padres experimentan esta decisión como una devaluación de los aprendizajes logrados previamente (Bazán-Ramírez, & Galván-Zariñana, 2013; Zúñiga, & Vivas-Romero, 2015). En otros casos, pierden años escolares porque el proceso de revalidación es prolongado (Woo, & Ortiz, 2019). A esto le llamamos *exclusión-por-rezago-escolar-inducido*. En términos generales, este tipo de exclusión sigue la *lógica de la benevolencia*, ya que los directores sostienen que la repetición de años permite al alumno migrante internacional “adaptarse mejor” y “estar al nivel” de sus compañeros; es percibido como un esfuerzo adicional que hacen los directores para “ayudar” a estos alumnos.

Por otro lado, existen otras experiencias de exclusión institucional que se entretelen con el tipo anterior. Hay menores migrantes internacionales que, por llegar a México cuando el año escolar ya comenzó, no son aceptados en la escuela y tienen que esperar a ser inscritos hasta el inicio del siguiente ciclo escolar (Zúñiga, & Vivas-Romero, 2015). La etiqueta correspondiente a esta fuente de pérdida de años escolares sería *exclusión-por-rezago-escolar-no-inducido*. Desde la lógica de la normativa escolar, los directores niegan la inscripción a los alumnos migrantes internacionales y argumentan que el ingreso durante el ciclo escolar “es una violación al derecho a la educación porque [...] el alumno mexicano debe recibir educación completa y de calidad”;<sup>6</sup> año escolar completo (no pedazos) es la norma, y esta “normativa” –término utilizado frecuentemente por los directores– existe para “ordenar” el sistema.

Al comparar la situación de menores que llegaron a Baja California (procedentes de Estados Unidos) entre 2005 y 2010, se concluye que es

<sup>5</sup> Hay rezago cuando la edad del alumno no corresponde con el grado escolar en el que está inscrito.

<sup>6</sup> Director de secundaria entrevistado. Cuernavaca, Morelos, 2016.

más probable que los alumnos de “migración reciente”<sup>7</sup> asistan a la escuela con rezago-escolar-inducido que los alumnos no migrantes (Vargas, & Camacho, 2015). En el caso de Jalisco, se observó que solamente 5% de los alumnos no migrantes (que nunca habían estado en Estados Unidos) experimentaron la repetición de uno o más años escolares, contra 31% de los alumnos migrantes retornados (que nacieron en México, migraron a Estados Unidos y regresaron a México siendo todavía menores de edad) (Zúñiga, & Vivas-Romero, 2015).

*3) Sabemos que la exclusión se expresa en inasistencia escolar: los niños migrantes dejan de ir a la escuela (al menos por un tiempo)*

La inasistencia escolar es mayor entre los menores que migran de Estados Unidos a México en comparación con los no migrantes. En 2010, alrededor de 85% de los menores (9 a 14 años) que se mudaron de Estados Unidos a México (entre 2005 y 2010) asistían a la escuela, contra casi 95% de los no migrantes (Vargas, & Aguilar, 2017, p. 43; Glick, & Yabiku, 2016). Los niños migrantes tienen un riesgo 3.2 veces mayor de no asistir a tiempo a la escuela que los niños no migrantes (Camacho, & Vargas, 2017, p. 10). Las brechas de inasistencia entre ambos grupos de menores son aún mayores en las localidades urbanas que en las rurales (Vargas, & Camacho, 2015, p. 168). Y, como es de esperar, la disparidad crece aún más cuando se introduce en el análisis comparativo el estrato socioeconómico. Los menores migrantes que pertenecen a las clases trabajadoras tienen riesgos mucho más altos de presentar inasistencia escolar que sus pares no migrantes del mismo estrato socioeconómico (Vargas, & Camacho, 2019).

Es importante incluir en esta síntesis una observación que surge de la comparación de los datos emanados del Censo de Población 2010, con los que ofrece la Encuesta Intercensal 2015: todo parece indicar que, para el caso de Baja California, la disparidad en materia de asistencia escolar entre niños migrantes y no migrantes se redujo (Vargas, & Camacho, 2019). Este hallazgo no se puede atribuir a los cambios en las normas de inscripción a las escuelas porque aquéllos entraron en vigor después

<sup>7</sup> Que llegaron a México en los cinco años previos al Censo de 2010.

de la Encuesta Intercensal. Todo indica, entonces, que los esfuerzos del Programa Binacional de Educación Migrante (Probem) de Baja California han sido exitosos. En otras palabras, la exclusión institucional no es una fatalidad inherente al sistema escolar; lo que se constató en Baja California es que la exclusión se reduce cuando se despliegan acciones de inclusión institucional.

*4) Sabemos que la exclusión se metamorfosea en fracturas lingüísticas, discontinuidades pedagógicas y curriculares, rupturas sociales: los niños migrantes no abandonan la escuela, es la escuela la que los abandona*

¿Qué relación hay entre la exclusión social y las fracturas lingüísticas, las discontinuidades pedagógicas y curriculares y las rupturas sociales? Nuestro argumento retoma la analogía utilizada por la poetisa Adrienne Rich (citada por Rosaldo, 1991, p. 11), quien de manera memorable escribió: “Cuando alguien con la autoridad de un maestro describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, es como si miraras en el espejo y no vieras nada”. Así suceden las cosas desde el ángulo donde los menores migrantes están situados. Veamos la fractura lingüística: hablan, leen y escriben en inglés, pero esta competencia no resulta útil en las escuelas mexicanas que son *monolíticas* y, por eso, monolingües (Despagne, & Jacobo, 2016). Las escuelas, al ignorar e invalidar las competencias lingüísticas adquiridas en inglés, conducen a los menores a experimentar fracturas en lugar de transiciones (Panait, & Zúñiga, 2016; Zúñiga, & Hamann, 2020).<sup>8</sup> Las competencias lingüísticas en español, adquiridas mayormente en el hogar, proveen lo que la literatura denomina “*basic interpersonal communication skills*” (Despagne, & Jacobo, 2016, pp. 8-9),<sup>9</sup> no les permiten comprender el vocabulario y la sintaxis escolares (Tachelosky, 2018; Woo, & Ortiz, 2019), por lo que los maestros pasan por alto el reto lingüístico y terminan catalogando a

<sup>8</sup> Véase el caso paradigmático de David que, en la escuela primaria, simulaba entender lo que el maestro le decía en español para evitar que le hiciera preguntas. Véase Camacho, & Vargas, 2017, pp. 13-14.

<sup>9</sup> Griego-Jones (2012) propone una categoría más positiva para referirse a estas competencias lingüísticas adquiridas en los hogares: la Lengua Heredada, así con mayúsculas.

los alumnos migrantes como “tímidos”, “cohibidos” y “sumisos” (Zúñiga, & Giorguli, 2019, p. 194).

La analogía del espejo en el que los menores voltean y no se ven a sí mismos se aplica también a sus aprendizajes y a la imagen de sí mismos como alumnos. Frecuentemente, cuando llegan a las escuelas son definidos por su déficit, no por sus recursos y competencias (Zúñiga, & Giorguli, 2019). Las discontinuidades curriculares son patentes en asignaturas como historia, geografía, civismo (Vargas, & Lugo, 2012) y, desde luego, en lectoescritura. Así, los alumnos en la escuela son definidos por lo que no son (“no saben geografía”), no por lo que efectivamente son (“saben geografía de Estados Unidos”). En consecuencia, no es una sorpresa que los alumnos provenientes de Estados Unidos tiendan a definirse a sí mismos como “menos capaces” (de éxito escolar) en el contexto escolar mexicano en comparación con el de Estados Unidos (Bazán-Ramírez, & Galván-Zariñana, 2013): la imagen de sí mismos como alumnos se devalúa (Zúñiga, & Giorguli 2019; Franco, 2012).<sup>10</sup> En el espejo ya no ven al alumno exitoso que era antes de mudarse a México.

Toda esta historia contiene *una paradoja* porque, por un lado, tenemos el discurso grandilocuente oficial en México según el cual la escuela mexicana aprecia y defiende la interculturalidad, la diversidad y el multilingüismo, pero cuando los menores procedentes de Estados Unidos llegan a las escuelas mexicanas “no son reconocidos como agentes activos poseedores de estos atributos” (Cortez Román *et al.*, 2017, p. 1).

*5) Ahora sabemos que los itinerarios de la exclusión son mucho más sinuosos de lo que creíamos*

Gracias a los estudios longitudinales –mediante los cuales se sigue la trayectoria de los alumnos migrantes por varios años– sabemos que los itinerarios escolares son mucho más *sinuosos y enredados* de lo que

<sup>10</sup> Estos procesos quedan perfectamente ilustrados en el fragmento de entrevista a Lulú, en su momento alumna de secundaria en el estado de Morelos: “The teacher started yelling at me because que yo soy mexicana and I’m supposed to read and write Spanish. Then she said to me that I was una tonta y que le faltaba el respeto por decirle que yo no sé escribir español” (Román, & Carrillo, 2017, p. 15). Nada de qué sorprenderse: Lulú dejó de asistir a esa escuela.

creíamos. Nos enteramos de que estos alumnos tienen que repetir años escolares varias veces; que la carencia de estrategias de integración en las escuelas los conducen a dejar sus estudios por un tiempo y en repetidas ocasiones (salen y entran de las escuelas); que retornan a Estados Unidos y ahí se reintegran a las escuelas; que algunos de los que retornaron a Estados Unidos vuelven a México y se inscriben de nuevo en una escuela mexicana (Román, & Carrillo Cantú, 2017; Román; Carrillo, & Hernández-León, 2016). Por estas investigaciones que han seguido a los niños –ahora jóvenes– dondequiera que estén (Sonora, California, Oregón, Ohio, Estado de México, etc.), iniciadas en el estado de Morelos en 2013 y que continúan hasta la fecha, sabemos que los niños nacidos en Estados Unidos circulan entre los dos países y navegan entre los dos sistemas escolares (Hamann, & Zúñiga, 2011).

Las singularidades metodológicas de este estudio permitieron constatar cómo las observaciones sincrónicas (encuestas, censos de población, etc.) no captan más que un momento de la historia y entregan una fotografía instantánea que puede, si nos confiamos, transmitir una imagen falsa. Asimismo, la información obtenida durante cinco años de investigación etnográfica ofreció las pistas para conocer hasta qué punto la migración de menores de Estados Unidos a México está asociada al truncamiento de la educación básica. A continuación, presentamos de manera sintética el marco teórico que permite vincular la estrategia metodológica que seguimos con las respuestas a nuestra pregunta de investigación.

El presente trabajo se inscribe en estos esfuerzos por captar el itinerario escolar, de manera que podamos distinguir entre *a)* la interrupción probablemente temporal de la escolaridad (inasistencia escolar) de, *b)* la interrupción probablemente definitiva de la educación escolar (truncamiento de la escolaridad). Esto es lo que intentamos realizar a través de las encuestas en Chihuahua y Jalisco. Lo que buscamos es superar la limitación de la variable “asistencia escolar”. Para ello medimos diversas variables relacionadas con el itinerario en su conjunto. De esta manera, adoptamos la perspectiva defendida por Blanco (2014), y que describiremos en la sección metodológica. Antes de presentar las precisiones de orden metodológico, es necesario sintetizar el punto de partida teórico que nos servirá para analizar los datos emanados de la encuesta.

## La exclusión: entre la política y la ética

Es tan abrumadora la literatura que define la migración internacional como un proceso esencialmente económico, que tendemos a olvidar que es *primordialmente* un acto político (Waldfinger, & Soehl, 2010). Y es así debido a que el inmigrante cruza una frontera política y se convierte en un extranjero para el Estado receptor y, en ese carácter, levanta sospechas sobre su vínculo con el cuerpo político al que está arribando; dudas, por cierto, justificadas en torno a su membresía.

La condición de extranjero se revela al menos en dos dimensiones. Una, la de los derechos, porque la ciudadanía es la clave que sirve para incluir a unos y excluir a otros. La inclusión más radical es la que da acceso incondicional a los ciudadanos, y sólo a los ciudadanos, al territorio soberano. De esta manera se resguarda la isomorfia entre Estado, sociedad y territorio (Brubaker, 1992): al territorio solamente tienen acceso asegurado los miembros del cuerpo político. Los no ciudadanos son excluidos del acceso incondicional al territorio y también del goce pleno de los derechos.

La otra dimensión del forastero tiene que ver con la pertenencia. Un conciudadano es aquel que comparte el pasado, el presente y, muy seguramente, el futuro de los demás miembros de la sociedad política; en contraste, un extranjero puede compartir el presente, posiblemente el futuro, pero nunca compartirá el pasado (Schutz, 1944).

Esta alineación entre sociedad, territorio y orden político no se produce espontáneamente: es fruto, al menos en parte, de la acción de las escuelas. Éstas son fábricas de cultura política y moral ciudadana (Schultz, 1973). Son las escuelas las que tienen como función política primordial hacer que las nuevas generaciones se integren al cuerpo político. De ahí la inculcación del patriotismo, la lengua nacional y las liturgias nacionalistas (Luykx, 1999). Y cuando se trata de niños hijos de inmigrantes, el papel de la escuela es crucial, porque de la acción educativa depende que estos niños y jóvenes pertenezcan a una sociedad política diferente de la que provienen sus padres (Fass, 2007; Bodnar, 1985). Parafraseando a Schutz (1944), las escuelas tienen como función hacer que los niños hijos de inmigrantes compartan el pasado de la sociedad de destino y, al hacerlo, dejen de ser extranjeros.

Esta dimensión política también aparece en relación con el cuerpo político que el emigrante dejó (la sociedad de origen). Conforme pasa el tiempo,

el emigrante se va convirtiendo en un extranjero para la sociedad de donde proviene (Waldfinger, & Soehl, 2010). Si decide regresar después de mucho tiempo, la sociedad de origen también podría hacerse preguntas acerca del tipo de vínculo que tiene con el cuerpo político que dejó años atrás (FitzGerald, 2013).

Hasta aquí hemos sintetizado elementos clave de la sociología política de la migración internacional (Morawska, 2005) que nos resultarán útiles para comprender los actos y mecanismos de la exclusión escolar. La migración internacional, inevitablemente, altera la alineación entre Estado, sociedad y territorio. Ahora bien, el arribo de mexicanos (y sus hijos) procedentes de Estados Unidos está produciendo una alteración diferente que no habíamos observado en la centenaria migración entre ambos países. Por un lado, tenemos la alteración que produce la migración de retorno de los adultos que habían dejado México mucho tiempo atrás porque querían hacer sus vidas en Estados Unidos. Este retorno es un nuevo cruce de fronteras y trae consigo un reacomodo de la coherencia política (Hernández-León; Zúñiga, & Lakhani, 2020) en la medida en que los retornados sean vistos y se vean a sí mismos, aunque sea parcialmente, como forasteros. Por otro lado, y de manera más radical, está el desajuste que produce la llegada de menores nacidos en Estados Unidos y que nunca habían estado en México. En este caso, la desalineación es radical porque son extranjeros *de facto* (no conocen México y su experiencia de vida ha ocurrido en otro idioma) pero, a la vez, son ciudadanos mexicanos *de jure*.

Nada de esto estaría en el análisis –al menos no en estos términos– si no fuera porque se aprobó la ley de “no pérdida de la nacionalidad mexicana” en 1998, que trajo consigo una realineación del Estado mexicano con sus ciudadanos que viven fuera del país o que nacieron fuera del territorio de México. Sin esa ley, los niños nacidos en Estados Unidos, hijos de mexicanos, tendrían que renunciar a la nacionalidad estadounidense para adquirir la mexicana. Desde esa fecha hasta recientemente, el discurso oficial en México se absténía de usar el término “doble nacionalidad” para evitar abrirlle la puerta a la interpretación políticamente indeseable de “doble lealtad” (FitzGerald, 2016, p. 11), pero en los hechos estamos en presencia de un número cada vez mayor de niños con derecho a la ciudadanía dual (Zúñiga, & Giorguli, 2019).

## Metodología

Como lo hemos anunciado, para responder a la pregunta que originó nuestra investigación, realizamos dos encuestas con muestras representativas de hogares en los estados de Chihuahua y Jalisco, entidades que, como señalábamos, constituyen dos de los destinos más importantes para los migrantes provenientes de Estados Unidos y que han estado llegando a México desde 2005 hasta la actualidad (Masferrer, & Roberts, 2012; Canales, & Meza, 2019).

El levantamiento de datos se inició simultáneamente el 3 de septiembre de 2018 en ambos estados y se terminó el 20 de septiembre. En cada hogar seleccionado se aplicó el cuestionario a cualquier miembro del hogar a condición de que fuera mayor de edad y fuese residente habitual. Con este procedimiento, la encuesta recogió información de todos los individuos residentes en el hogar, independientemente de la edad.

Para obtener las muestras de cada estado, se optó por un procedimiento probabilístico (selección aleatoria de las AGEB),<sup>11</sup> estratificado (asegurando la selección de AGEB urbanas y rurales), polietápico (en tres etapas: selección de las AGEB, luego de manzanas y finalmente de viviendas). De esta manera, en cada entidad se encuestaron efectivamente 800 viviendas con un nivel de precisión del +/- 3% para cada estado, y un nivel de confianza de 95%. La base de datos resultante de la encuesta en Chihuahua incluye información sobre 2 367 individuos; la de Jalisco, sobre 2 798.

La muestra de Chihuahua incluyó hogares de los siguientes municipios: Matamoros, Santa Bárbara, Bocoyna, Buenaventura, Aldama, Meoqui, Jiménez, Camargo, Nuevo Casas Grandes, Hidalgo del Parral, Cuauhtémoc, Delicias, Chihuahua y Juárez. Originalmente se habían seleccionado al azar algunas AGEB de los municipios de Chinipas, Gómez Farías, Guachochi, Madera y Guerrero, pero las autoridades estatales recomendaron, por motivo de seguridad para el equipo encuestador, sustituir esos municipios por otros. Con un nuevo sorteo se supieron con cinco AGEB de los municipios de Chihuahua, Juárez e Hidalgo del Parral. La muestra de Jalisco incluyó hogares de Hostotipaquito, Teocuitatlán, Zapotlán, Tapalpa, Jesús María, Tototlán, Tecalitlán, Magdalena, Tomatlán, Acatlán, San Martín Hidalgo, Ayotlán, Zapotiltic, Tequila, Sayula, Poncitlán, Atotonilco, La Barca, Ixtlahuacán, Ameca, San

<sup>11</sup> Áreas geoestadísticas básicas.

Juan de los Lagos, Chapala, Arandas, Tala, Ocotlán, Zapotlán, Lagos de Moreno, Tepatitlán, El Salto, Puerto Vallarta, Tonalá, Tlajomulco, Tlaquepaque, Zapopan y Guadalajara.

Como se precisó anteriormente, el cuestionario se diseñó de manera que pudiéramos superar algunas de las limitantes de las mediciones sincrónicas que caracterizan los estudios previos, ya que los estudios sincrónicos miden inasistencia escolar en un momento de la trayectoria de los individuos. Nosotros nos proponíamos medir si la educación básica había quedado trunca de manera definitiva (como indicador de la exclusión). Así, metodológicamente adoptamos la perspectiva planteada por Blanco (2014, p. 478), quien advertía “la emergencia de una perspectiva sobre la trayectoria educativa como un proceso no necesariamente lineal [...] los jóvenes pueden decidir interrumpir temporalmente sus estudios sin que esto conforme una situación de deserción”. Al adoptar este enfoque y analizar datos sobre jóvenes de la Ciudad de México, el autor concluye: “El análisis presentado hasta aquí muestra que el regreso a la escuela es un fenómeno considerablemente extendido” (p. 498). Tomando en cuenta estos hallazgos, nuestra metodología debía ser cuidadosa en el sentido de no confundir inasistencia escolar con truncamiento de la trayectoria escolar.

Para adoptar la perspectiva sugerida por el autor, decidimos combinar, para los propósitos de este artículo, cuatro variables relacionadas con la trayectoria escolar de cada uno de los miembros del hogar: escolaridad máxima alcanzada, edad en el momento de la encuesta, interrupción de la escolaridad y, en su caso, edad en la que dejaron de estudiar. Además, para el caso de los migrantes internacionales, se consideró la edad en la que llegaron a México y el país de nacimiento. Estas variables nos permiten responder a la pregunta de investigación que nos planteamos sobre el truncamiento de la educación básica y su relación con la migración de Estados Unidos a México. Al tiempo, la combinación de las primeras cuatro dio lugar a una tipología de itinerarios escolares en las siguientes categorías:

A. *Educación básica terminada.*<sup>12</sup> Esta categoría incluye a todos los individuos que cumplen con esta condición, es decir, que transitaron por

<sup>12</sup> Sabemos que desde 2013 la educación media superior forma parte de la educación básica obligatoria en México. Pero esta meta no se ha logrado cumplir, por esa razón

una escolaridad que comprende, al menos diez años: uno de preescolar + nueve años escolares (1º de primaria hasta 3º de secundaria).<sup>13</sup>

- B. *Educación básica incompleta por motivo de edad.* Los individuos clasificados en esta categoría deben cumplir tres condiciones: la primera tener 15 años o menos de edad; la segunda es no haber concluido la educación básica, y la tercera es no haber interrumpido sus estudios.
- C. *Educación básica inconclusa.* En esta categoría están los individuos que no terminaron la educación básica y tenían solamente tres años o menos de haber interrumpido su escolaridad. Todos ellos tienen entre 7 y 18 años. Asumimos que, al menos una parte, podría retomar su escolaridad.
- D. *Educación básica trunca.* Los casos incluidos en esta categoría son de quienes no terminaron la educación secundaria y tenían cuatro o más años de haber interrumpido su escolaridad. Los individuos clasificados en esta categoría tienen 14 o más años de edad. Asumimos que pocos o ninguno de estos casos van a terminar la educación básica.

Antes de iniciar el análisis de los itinerarios escolares mediante la tipología descrita, nos parece útil dar a conocer las características sociodemográficas más relevantes de las muestras: distribución por edad, género y tipo de localidad en la que residían los miembros de los hogares seleccionados. Se incluye también la posición de los miembros dentro del hogar (véase el cuadro 1).

---

preferimos utilizar el tercer año de secundaria como el indicador de haber completado la educación básica. Además, muchos de los individuos de la muestra son adultos que iniciaron su escolaridad antes de que entrara en vigor el cambio legislativo referido.

<sup>13</sup> Aquí están incluidos los individuos que tienen educación técnica postsecundaria, educación media superior y educación superior.

**Cuadro 1**

**Perfil de las muestras: distribución de los individuos según edad, género, tamaño de localidad y posición dentro del hogar**

<i>Entidad</i>	<i>Chihuahua</i>	<i>Jalisco</i>
	<i>n = 2 367</i>	<i>n = 2 798</i>
<i>Grupos de edad</i>	<i>porcentajes</i>	<i>porcentajes</i>
0-5 años	6.3	8.6
6-17 años	16.5	18.0
18-40 años	44.4	40.4
41-65 años	26.7	25.5
66 y más años	6.1	7.5
Total	100	100
<i>Género</i>		
Mujeres	47.9	52.7
Hombres	52.1	47.3
Total	100	100
Residentes de ciudades grandes (*)	76.8	68.1
No residentes de ciudades grandes	23.2	31.9
<i>Posición dentro del hogar</i>		
Jefe/jefa	19.7	21.9
Pareja	19.4	20.1
Hija(o)	30.1	37.4
Nieta(o)	3.4	5.8
Padre o madre	11.6	5.7
Otro	15.8	9.1
Total	100	100

(\*) Para Chihuahua: Ciudad Juárez y la ciudad de Chihuahua; para Jalisco: los municipios conurbados a Guadalajara y Puerto Vallarta.

Fuente: Encuesta Migración internacional y exclusión escolar. Tecnológico de Monterrey/Conacyt, septiembre 2018.

## Hallazgos en Chihuahua y Jalisco

### *Itinerarios migratorios: de Estados Unidos a México*

Nuestra investigación vincula los itinerarios escolares con los migratorios. Entonces, no se trata solamente de observar y explicar el abandono escolar, sino de conocer en qué medida la interrupción de la escolaridad está asociada a la migración de Estados Unidos a México o, dicho con otras palabras, indagar cómo la migración de Estados Unidos a México se convierte en una condición de exclusión escolar. Así, iniciamos esta sección de hallazgos con una breve descripción de los itinerarios migratorios.

Como era de esperarse, la encuesta encontró habitantes de Chihuahua y de Jalisco que habían migrado de Estados Unidos a México en algún momento de sus vidas. Éste fue el caso de 7.4% de los residentes de Chihuahua. En el caso de Jalisco, la proporción fue de 4.8%. Nuestro análisis estará dirigido a comparar a estos habitantes con aquellos que no migraron de Estados Unidos a México. Para efectos de simplificar la denominación de los dos grupos por comparar, nombraremos a los individuos que residieron en Estados Unidos y que en el momento de la encuesta se encontraban en Chihuahua o Jalisco, como *migrantes internacionales*,<sup>14</sup> mientras que a los individuos que nunca residieron en Estados Unidos los denominaremos *no migrantes internacionales*.

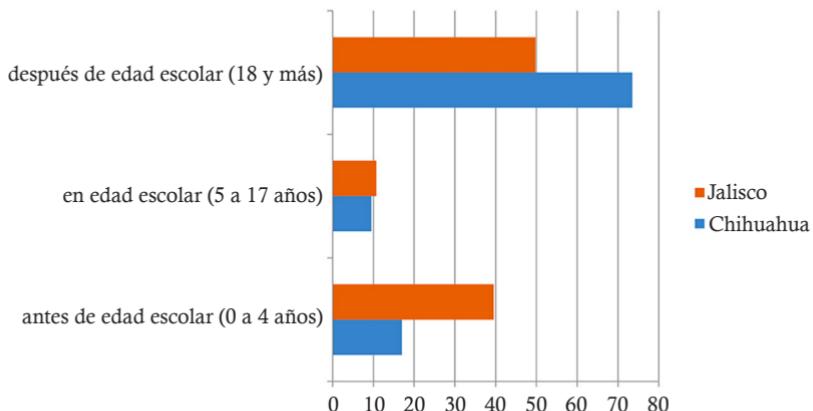
La edad que los migrantes internacionales tenían al llegar a México es un dato del mayor interés para nuestros propósitos. Si los migrantes arriban cuando están todavía en edad escolar (o antes) se puede medir si la migración de un país a otro provocó o no la interrupción de la escolaridad. En la gráfica 1 se observa que alrededor de la cuarta parte de los migrantes internacionales de Chihuahua arribaron a México antes de cumplir 18 años, y es el caso de la mitad de los migrantes internacionales que residen en Jalisco. En este último estado, es interesante notar que más de la tercera parte de los migrantes llegó a México prácticamente cuando

<sup>14</sup> La etiqueta más adecuada sería *individuos con experiencia migratoria internacional* e *individuos sin experiencia migratoria internacional*, pero resultan tan largas que optamos por no usarlas. Evitamos la etiqueta “migrantes de retorno” porque los nacidos en Estados Unidos no están retornando a México, sino que llegan por primera vez en sus vidas.

estaban recién nacidos (un año o menos de edad). Al respecto, vale pena insistir en que aun si el individuo llegó a México cuando tenía meses de nacido (en Estados Unidos), para los propósitos de nuestro trabajo es considerado como un migrante internacional porque se movió de un país al otro con las consecuencias observadas en la historia de Gustavo, quien llegó a Guadalajara cuando tenía un año.

**Gráfica 1**

**Migrantes internacionales residentes en Chihuahua y Jalisco según edad de llegada a México (porcentajes)**



Fuente: Encuesta “Migración internacional y exclusión escolar. Tecnológico de Monterrey/Conacyt, septiembre 2018.

Las encuestas captan la historia migratoria de los individuos encuestados en cada estado. Esto explica por qué aparecen diferentes períodos de arribo a México; algunos de los migrantes incluso llegaron a México en la década de 1950. En relación con esta periodización, es interesante destacar las diferencias entre Chihuahua y Jalisco. La mayoría de los migrantes residentes en Chihuahua llegaron a México entre 2005 y 2018; esto es, durante el periodo que hemos denominado de la Gran Expulsión (Hernández-León, & Zúñiga, 2016). En contraste, esta periodización no

**Cuadro 2**

**Migrantes internacionales procedentes de Estados Unidos residentes en Chihuahua y Jalisco: edad de arribo a México por períodos migratorios (porcentajes)**

Edad	Chihuahua (n = 171)			Jalisco (n = 0132)		
	1995 o antes	1996 a 2004	2005 a 2018	1995 o antes	1996 a 2004	2005 a 2018
En edad escolar o antes (0-17 años)	42.9	15.2	22.9	69.9	33.3	22.0
Mayores de edad (18 o más)	57.1	84.8	77.1	30.1	66.7	78.0
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Encuesta Migración internacional y exclusión escolar. Tecnológico de Monterrey/Conacyt, septiembre 2018.

se replica en Jalisco, donde más de la tercera parte llegó a México antes de 1986, en la época de la circulación migratoria (antes de la Immigration Reform Control Act, IRCA). Esta gráfica confirma que Jalisco es una región de retorno antigua, mientras que Chihuahua es una región nueva.

Si comparamos las edades de arribo para cada uno de los períodos (cuadro 2), se constata que, entre los que llegaron a México en el tiempo pre-IRCA (antes de 1986), la proporción de niños y adolescentes (0 a 17 años) es superior a la que se observa en los períodos posteriores. Esto podría estar asociado a que, en dicha época, la circulación (migración de ida y vuelta) constituía el patrón dominante de la migración de México a Estados Unidos (Sandoval, & Zúñiga, 2016). En el periodo de 1996 a 2004, cuando la circulación migratoria quedó obstruida, la proporción de menores disminuyó notablemente: fluctúa entre la tercera y la sexta parte del total de quienes llegaron a México procedentes de Estados Unidos. En la etapa más reciente (2005 a 2018) –la de la Gran Expul-

sión– la proporción de menores es la quinta parte del total de quienes llegaron a México.<sup>15</sup>

En cuanto al país de nacimiento, la encuesta de Chihuahua identificó 1.4% de habitantes que había nacido en Estados Unidos, mientras que en Jalisco el porcentaje se eleva ligeramente a 1.7.<sup>16</sup>

### *Itinerarios escolares y migratorios: truncamiento de la educación básica*

Como lo definimos en la sección de metodología, al combinar cuatro variables elaboramos una tipología que incluye cuatro categorías: *educación básica terminada*, *educación básica incompleta por motivo de edad*, *educación básica inconclusa* y *educación básica trunca*. En el cuadro 3 se sintetizan las definiciones de cada uno de estos tipos.

**Cuadro 3**

#### **Características de los tipos de itinerarios escolares**

<i>Tipos de itinerarios</i>	<i>Educación básica</i>	<i>Edades</i>	<i>Años de haber interrumpido la escolaridad</i>	<i>Promedio edad al interrumpir la escolaridad</i>
Educación básica terminada	Terminada	13 años o más	No corresponde	19.3 años
Educación básica incompleta	No terminada	15 años o menos	No corresponde	No corresponde
Educación básica inconclusa	No terminada	Entre 7 y 22 años	3 o menos años	21.3 años
Educación básica trunca	No terminada	14 y más años	4 o más años	12.9 años

Fuente: Encuesta Migración internacional y exclusión escolar. Tecnológico de Monterrey/Conacyt, septiembre 2018.

<sup>15</sup> Esta proporción coincide con las estimaciones de Giorguli, & Gutiérrez (2011).

<sup>16</sup> Los datos que arroja la Muestra Intercensal (INEGI, 2015) son similares: en Chihuahua se estimó que 1.7% habían nacido en Estados Unidos, y en Jalisco el porcentaje fue 1.2.

Con estos datos y con la tipología llegamos a presentar los análisis más directamente relacionados con la pregunta de investigación: ¿en qué medida el truncamiento de la educación básica está asociado a la migración de Estados Unidos a México? Presentamos el primer análisis en el cuadro 4, donde se compara la submuestra de migrantes internacionales con la de no migrantes. El resultado muestra que el truncamiento de la escolaridad básica es mayor en los individuos con experiencia migratoria internacional que entre quienes no la tienen. En Chihuahua la tercera parte de los migrantes, y en Jalisco casi la mitad fueron clasificados en la categoría de “educación básica trunca”.

**Cuadro 4**

**Itinerarios escolares: comparación entre migrantes internacionales y no migrantes internacionales según estado (porcentajes)**

<i>Tipos de itinerarios de educación básica</i>	<i>Chihuahua</i>		<i>Jalisco</i>	
	<i>Migrantes internacionales (n = 165)</i>	<i>No migrantes internacionales (n = 2 065)</i>	<i>Migrantes internacionales (n = 123)</i>	<i>No migrantes internacionales (n = 2 484)</i>
Terminada	62.4	63.6	46.3	51.4
Incompleta	8.5	17.8	4.1	21.6
Inconclusa	0.6	1.0	1.6	2.0
Trunca	28.5	17.6	48.0	25.1
	100	100	100	100

Fuente: Encuesta Migración internacional y exclusión escolar. Tecnológico de Monterrey/Conacyt, septiembre 2018.

Esta primera comparación, sin embargo, no es concluyente, porque deja pendiente una incógnita sobre si el truncamiento de la educación básica se produjo después de haber llegado a México o no. Al incluir en el análisis la edad de los migrantes internacionales al arribar a México, podemos saber si la educación básica se truncó antes de que migraran a Estados Unidos o durante su residencia en aquel país o, en fin, una

vez que regresaron a México. Los que volvieron a México con 18 o más años con educación básica trunca se encuentran en una de las dos primeras circunstancias, es decir, abandonaron la escolaridad básica antes de migrar a Estados Unidos o cuando estaban allá. Por el contrario, los que llegaron a México antes de la edad escolar o en edad escolar (0 a 17 años) son aquellos que pudieron haber sufrido los procesos de exclusión a los que nos referimos anteriormente, una vez que llegaron a México. El cuadro 5 ofrece los datos que permiten observar estas tres diferentes circunstancias.

**Cuadro 5**

**Itinerarios escolares de los migrantes internacionales según edad de arribo a México: muestras de Chihuahua y Jalisco (porcentajes)**

<i>Tipos de itinerarios de educación básica</i>	<i>Chihuahua (n = 164)</i>		<i>Jalisco (n = 120)</i>	
	<i>Llegaron a México siendo menores de edad (0-17 años)</i>	<i>Llegaron a México siendo mayores de edad (18 o más)</i>	<i>Llegaron a México como menores de edad (0-17 años)</i>	<i>Llegaron a México siendo mayores de edad (18 o más)</i>
Terminada	55.8	64.5	51.7	41.7
Incompleta	32.6	0.0	8.3	0.0
Inconclusa	0.0	0.8	1.7	1.7
Trunca	11.6	38.3	56.7	
Total	100	100	100	100

Fuente: Encuesta Migración internacional y exclusión escolar. Tecnológico de Monterrey/Conacyt, septiembre 2018.

La información que ofrece el cuadro 5 apunta a que la interrupción definitiva de la escolaridad básica se produjo en los tres momentos descritos en el párrafo anterior. En Chihuahua, entre quienes llegaron a México siendo menores de edad, más de la mitad terminó la educación básica; la tercera parte la estaba estudiando en el momento de la encuesta, y solamente 11% fue clasificado con escolaridad básica trunca. Recordemos

que los migrantes llegaron a Chihuahua en el periodo más reciente, por esa razón casi la tercera parte estaba estudiando preescolar, primaria o secundaria en el momento de la encuesta. Por el contrario, en Jalisco, donde la mitad de los migrantes de la muestra llegó a México antes de 1986, el porcentaje de los que estaban estudiando en la escolaridad básica es igual a cero, mientras que el porcentaje de los que truncaron dicha escolaridad es mucho mayor (más de la mitad de los que llegaron en ese periodo) (véase cuadro 6).

En síntesis, las dos submuestras hablan de la multiplicidad de los procesos que conducen a la interrupción de la escolaridad: unos dejaron la escuela básica para migrar a Estados Unidos o la abandonaron cuando estaban en Estados Unidos, otros llegaron a México en edad escolar, y es en nuestro país donde dejaron sus estudios; por último están estos niños y adolescentes que llegaron siendo menores, estaban inscritos en las escuelas en el momento de la encuesta y no sabemos si terminarán la educación básica o no.

#### Cuadro 6

**Itinerarios escolares de los migrantes internacionales  
según periodo de arribo a México: muestras de Chihuahua  
y Jalisco (porcentajes)**

Tipos de itinerarios de educación básica	Chihuahua (n = 164)			Jalisco (n = 120)		
	Llegaron en 1995 o antes	Llegaron entre 1996 y 2004	Llegaron entre 2005 y 2018	Llegaron en 1995 o antes	Llegaron entre 1996 y 2004	Llegaron entre 2005 y 2018
Terminada	63.4	68.6	60.4	44.6	52.9	47.4
Incompleta	0.0	0.0	15.4	0.0	0.0	13.2
Inconclusa	0.0	3.1	0.0	3.1	0.0	0.0
Trunca	36.6	31.3	24.2	52.3	47.1	39.5
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Encuesta Migración internacional y exclusión escolar. Tecnológico de Monterrey/Conacyt, septiembre 2018.

Nos queda por despejar una duda: la relativa a si el país de nacimiento de los migrantes internacionales tiene alguna relación con los itinerarios escolares. Lo que arroja la comparación que presentamos en el cuadro 7 es que las características de la migración de Estados Unidos a México en Chihuahua y en Jalisco influyen de manera clara en el resultado.

En Chihuahua, como ya lo señalamos, el arribo de los migrantes es más reciente y son más jóvenes (edad en el momento de la encuesta) que los de Jalisco. A su vez, los que han estado llegando últimamente son menores de edad nacidos en Estados Unidos. Esto explica por qué la proporción de nacidos en Estados Unidos clasificados en la categoría de “educación básica trunca” es tan pequeña. Lo que sucede es que la mayoría de los nacidos en Estados Unidos está en las categorías de “educación básica incompleta” o “terminada”. Aun los nacidos en Estados Unidos y clasificados en “educación básica terminada” son relativamente jóvenes, porque tienen un promedio de edad de 28.4 años, contra 41.6 de los nacidos en México (con educación básica terminada). En términos de los propósitos de nuestra investigación, concluimos lo siguiente: en Chihuahua, dada la composición de la muestra, aún no podemos saber si la llegada a México, en edad escolar o antes de la edad escolar, será un factor de exclusión escolar; es decir, no sabemos si ese 45.2% de niños y jóvenes, nacidos en Estados Unidos, inscritos en preescolar, primaria o secundaria en las escuelas del estado, terminarán la educación básica o no.

En Jalisco la situación es diferente. En dicho estado se observa una proporción mucho mayor de nacidos en Estados Unidos con educación básica trunca (en Chihuahua es de 6.5%; en Jalisco, 38.1%). A su vez, la proporción de los clasificados en “educación básica incompleta” es mucho menor que la observada en Chihuahua. Esto significa que la submuestra de Jalisco de migrantes nacidos en Estados Unidos tiene más edad que la de Chihuahua. Por estas características, podríamos decir que lo que sucede en Jalisco mide las consecuencias de la migración internacional en el itinerario escolar sobre la población nacida en Estados Unidos, porque la mayoría ya tenía, en el momento de la encuesta, más de 25 años. De hecho, la edad promedio (en el momento de la encuesta) de los nacidos en Estados Unidos con educación básica terminada era de 41.4 años (contra los 28.4 de los de Chihuahua), y la edad media de los que tenían educación básica trunca fue de 47.3 años (contra los 30.5 años en Chihuahua) (véase cuadro 8).

**Cuadro 7****Itinerarios escolares de los migrantes internacionales según país de nacimiento: muestras de Chihuahua y Jalisco (porcentajes)**

Tipos de itinerarios de educación básica	Chihuahua (n = 164)		Jalisco (n = 123)	
	Nacidos en México	Nacidos en Estados Unidos	Nacidos en México	Nacidos en Estados Unidos
Terminada	65.4	48.4	44.4	50.0
Incompleta	0.0	45.2	1.2	9.5
Inconclusa	0.8	0.0	1.2	2.4
Trunca	33.8	6.5	53.1	38.1
Total	100	100	100	100

Fuente: Encuesta Migración internacional y exclusión escolar. Tecnológico de Monterrey/Conacyt, septiembre 2018.

**Cuadro 8****Edades promedio en el momento de la encuesta de los migrantes internacionales según país de nacimiento: muestras de Chihuahua y Jalisco (porcentajes)**

Tipos de itinerarios escolares	Chihuahua (n = 165)		Jalisco (n = 123)	
	Nacidos en México	Nacidos en Estados Unidos	Nacidos en México	Nacidos en Estados Unidos
Terminada	41.6	28.4	38.5	41.4
Incompleta	No corresponde*	6.4	----***	----***
Inconclusa	65.0	No corresponde**	----***	----***
Trunca	53.6	30.5	51.9	47.3
Total	100	100	100	100

Notas: \* Ninguno nació en México. \*\* Ninguno nació en Estados Unidos. \*\*\* Muestras muy pequeñas.

Fuente: Encuesta Migración internacional y exclusión escolar. Tecnológico de Monterrey/Conacyt, septiembre 2018.

En suma, podríamos decir que lo observado en Jalisco dibuja las consecuencias de la migración internacional sobre los itinerarios escolares, mientras que lo observado en Chihuahua no permite todavía llegar a una conclusión. Tendremos que esperar unos años para replicar la encuesta.

Con el objetivo de ofrecer una síntesis, por el momento podemos afirmar que los datos que arrojan las dos encuestas muestran la asociación entre migración de Estados Unidos a México y la exclusión escolar. Este hallazgo, sin embargo, debe ir acompañado de datos adicionales que permitan detallarlo y matizarlo:

- a. La educación básica quedó trunca en un número importante de casos no porque al llegar a México los migrantes enfrentaran obstáculos y procesos de exclusión, sino porque migraron a Estados Unidos antes de terminar la educación secundaria. Son los casos que regresan a México en edad adulta (18 o más años). Más de la mitad de los migrantes internacionales que no terminaron la educación básica llegaron a México como mayores de edad.
- b. En otros casos, el abandono definitivo de la escolaridad no se produjo en México, sino en Estados Unidos. Esto es, mientras vivían en Estados Unidos abandonaron la escuela antes de cumplir 15 años.

En síntesis, la migración internacional acarrea el truncamiento de la educación básica por distintas vías. La migración de Estados Unidos a México es una de ellas.

## Conclusiones

El ejercicio empírico de las encuestas en Chihuahua y Jalisco nos permitió arribar a la certeza de que la migración de Estados Unidos a México trae consigo la exclusión de la educación escolar. Las diferencias entre los migrantes internacionales y los no migrantes son significativas, especialmente en el caso de Jalisco. En este estado, dado que la migración de retorno es más antigua que en Chihuahua, los resultados muestran más claramente la asociación entre migración y exclusión, mientras que en Chihuahua no se puede saber aún en qué medida estarán asociados ambos procesos.

El ejercicio empírico también nos mostró que la asociación entre migración y truncamiento de la educación básica no se produce exclusivamente cuando los migrantes se mudan de Estados Unidos a México. También se produjo al migrar de México a Estados Unidos y al residir en ese país. De los datos de la encuesta se deriva que los migrantes internacionales de retorno y sus descendientes, al pasar de un orden estatal a otro, están alterando la alineación entre sociedad, territorio y Estado (Su, 2018), lo que acarrea consecuencias en sus itinerarios escolares.

Este análisis nos lleva de la mano a la discusión de orden político y moral que esbozamos previamente sobre la conformación del cuerpo político de los dos Estados involucrados en esta historia: Estados Unidos y México. En el caso de los nacidos en Estados Unidos, son ciudadanos de Estados Unidos y de México, por lo tanto, no hay justificación política alguna para que no se les garantice el derecho a la educación básica, sin importar en qué país nacieron. Si son expulsados del territorio de Estados Unidos, no dejan de ser ciudadanos de dicho país, y no hay argumento político para dejarlos fuera de la protección del Estado del que son ciudadanos (Espindola, & Jacobo, 2018), a menos de que, para Estados Unidos, ellos y ellas sean también *second-class citizens* (para retomar la expresión usada por Medina, & Menjivar, 2015, p. 12). En consecuencia, estamos ante una circunstancia histórica en la cual las funciones excluyentes de la ciudadanía deben someterse a debate público, ya que en las historias de Gustavo y de muchos otros menores migrantes internacionales se encarnan injusticias perpetuadas por los Estados. Estas historias de tránsito entre un sistema político y educativo a otro presentan modalidades diferentes de exclusión institucional; mientras que el marco normativo de Estados Unidos ocasiona que ciudadanos menores de edad sean expulsados indirectamente de su país, la historia se materializa de manera muy diferente cuando llegan a México, pues sus instituciones educativas los orillan a interrumpir su formación escolar y participación política. Esto es, en la institución educativa de México los migrantes internacionales que no son reconocidos legalmente como ciudadanos mexicanos (aun cuando son ciudadanos *de jure*) pueden ser sujetos del despojo de toda posibilidad de ejercer derechos en el país. En otras palabras, ambos gobiernos, el mexicano y el estadounidense, están en la obligación política de proteger a sus ciudadanos y de garantizar el

respeto a los derechos. Especialmente Estados Unidos, al ser incapaz de retener a sus ciudadanos (mediante la división familiar, que busca separar familiares sin ciudadanía estadounidense de menores que nacieron en aquel país). Subordinados a estos marcos políticos, los menores son sujetos de un doble proceso de exclusión, primero en Estados Unidos y luego en México (Espindola, & Jacobo, 2018). En este sentido, garantizar el acceso a la educación básica y el cumplimiento de las metas escolares no es solamente responsabilidad del gobierno de México, sino también del de Estados Unidos. Los menores nacidos en Estados Unidos son estadounidenses con plenos derechos. El que estén residiendo en otro país (en este caso México) no exime a la nación de origen de sus obligaciones para con sus ciudadanos.

## Referencias

- BAZÁN-RAMÍREZ, Aldo, & Galván-Zariñana, Gabriela (2013). Incorporation of Migrant Students Returning from the United States to High Schools in Mexico. *International Migration*, 53(1), 1-11. <https://doi.org/10.1111/imig.12085>
- BLANCO, Emilio (2014). Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, 32(96), 477-503.
- BODNAR, John (1985). *The Transplanted*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- BRUBAKER, Rogers (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- CAMACHO ROJAS, Elizabeth, & Vargas Valle, Eunice D. (2017). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de Estados Unidos de América en Baja California, México. *Sinéctica*, 48. Recuperado el 21 de julio de 2019 de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/700>
- CANALES, Alejandro I., & Meza, Sofía (2019). El retorno en la migración México-Estados Unidos. Volúmenes, tendencias y perfiles. En París, M. D.; Hualde, A., & Woo Morales, O. (coords.), *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (pp. 87-119). Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.

- CORTEZ, Nolvia A., & Hamann, Edmund T. (2014). College Dreams a la Mexicana... Agency and Strategy among American-Mexican Transnational Students. *Latino Studies*, 12(2), 237-258. <https://doi.org/10.1057/lst.2014.24>
- CORTEZ, Nolvia A.; Altamirano Ruiz, Adriana I., & García Loya, Arelys K. (2017). Ideologías, políticas y competencia lingüística: universitarios migrantes de retorno en Sonora. *Sinéctica*, 48. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/666>
- DESPAGNE, Colette, & Jacobo, Mónica (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, 47. Recuperado el 12 de julio de 2019 de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>
- ESPINOLA, Juan, & Jacobo Suárez, Mónica (2018). The Ethics of Return Migration and Education: Transnational Duties in Migratory Processes. *Journal of Global Ethics*, 14(1), 54-70. <https://doi.org/10.1080/17449626.2018.1498013>
- FASS, Paula S. (2007). *Children of a New World. Society, Culture, and Globalization*. Nueva York: New York University Press.
- FITZGERALD, David S. (2013). Immigrant Impacts in Mexico. A Tale of Dissimilation. En Eckstein, S. E., & Najam, A. (eds.), *How Immigrants Impact Their Homelands* (pp. 114-137). Londres: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822397571-006>
- FITZGERALD, David S. (2016). 150 years of Transborder Politics Mexico and Mexicans abroad. En Green, N. L., & Waldinger, R. (eds.). *A Century of Transnationalism, Immigrants and their homeland connections*. Chicago: University of Illinois Press, pp. 106-131. <https://doi.org/10.5406/illinois/9780252040443.003.0005>
- FRANCO GARCÍA, Martha J. (2012). Los menores migrantes, una minoría en el aula. En Valdez, G. C. (coord.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante, una mirada antropológica* (pp. 42-50). Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- GIORGULI, Silvia, & Gutiérrez, Edith (2011). Niños y jóvenes en el contexto en la migración internacional entre México y Estados Unidos. *Coyuntura Demográfica*, SOMEDE, 1, 21-25.
- GLICK, Jennifer E., & Yabiku, Scott T. (2016). Migrant Children and Migrants' Children: Nativity Difference in School Enrollment in

- Mexico and the United States. *Demographic Research*, 35(8), 201-228. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2016.35.8>
- GRIEGO-JONES, Toni (2012). Migración de Arizona a Sonora. Retos para los profesores en la dinámica de cambio en los salones de clase. En Valdez, G. C. (coord.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante, una mirada antropológica* (pp. 132-145). Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- HAMANN, Edmund T., & Zúñiga, Víctor (2011). Schooling and the Everyday Ruptures Transnational Children Encounter in the United States and Mexico. En Coe, C.; Reynolds, R. R.; Boehm, D. A.; Hess, J. M., & Rae-Espinoza, H. (eds.), *Everyday Ruptures: Children, Youth and Migration in Global Perspective* (pp. 141-160). Nashville: Vanderbilt University Press.
- HERNÁNDEZ-LEÓN, Rubén, & Zúñiga, Víctor (2016). Introduction to the Special Issue: Contemporary Return Migration from the United States to Mexico-Focus on Children, Youth, Schools and Families. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 171-181. <https://doi.org/10.1525/mex.2016.32.2.171>
- HERNÁNDEZ-LEÓN, Rubén; Zúñiga, Víctor, & Lakhani, Sarah M. (2020). An Imperfect Realignment: The Movement of Children of Immigrants and their Families from the United States to Mexico. *Ethnic and Racial Studies*, 43(1), 80-98. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1667508>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Microdatos*. Recuperado el 15 de mayo de 2019 de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/default.html#Microdatos>
- JACOBO SUÁREZ, Mónica (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*, 48. Recuperado el 12 de julio de 2019 de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/712>
- JACOBO SUÁREZ, Mónica, & Landa, Nancy (2015). La exclusión de los niños que retornan a México. *Nexos*, agosto. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=25878>
- JACOBO SUÁREZ, Mónica, & Espinosa Cárdenas, Frida (2017). Retos al acceso educativo en el contexto de migración de retorno en México: el caso de la dispensa de la Apostilla del Acta de Naci-

- miento extranjera. En Valdez Gardea, G. C., & García Castro, I. (comps.), *Tránsito y retorno de la niñez migrante. Epílogo en la administración Trump* (pp. 175-203). Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- JACOBO SUÁREZ, Mónica, & Jensen, Bryan (2018). *Schooling for US-Citizen Students in Mexico*. Civil Rights Project. Los Ángeles: University of California Los Angeles.
- JENSEN, Bryan; Mejía Arauz, Rebeca, & Aguilar Zepeda, Rodrigo (2017). Equitable Teaching for Returnee Children in Mexico. *Sinéctica*, 48. Recuperado el 12 de abril de 2019 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2017000100006y&lng=es&ytlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100006y&lng=es&ytlng=en)
- KUHNER, Gretchen, & Jacobo, Mónica (2015). *La niñez migrante binacional y su participación en la educación en México*. Cuernavaca, Morelos, México: Instituto para las Mujeres en la Migración.
- LUYKX, Aurolyn (1999). *The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia*. Albany, NY: State University of New York Press.
- MASFERRER, Claudia, & Roberts, Bryan (2012). Going Back Home? Changing Demography and Geography of Mexican Return Migration. *Population Research and Policy Review*, 31(4), 465-496. <https://doi.org/10.1007/s11113-012-9243-8>
- MARTÍNEZ, Yamilett (2012). Estudiantes migrantes binacionales en Sonora. Algunas reflexiones sobre la atención educativa. En Valdez, G. C. (coord.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante, una mirada antropológica* (pp. 59-66). Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- MEDINA, Dulce, & Menjivar, Cecilia (2015). The Context of Return Migration: Challenges of Mixed-Status Families in Mexico's Schools. *Ethnic and Racial Studies*, 38(12), 2123-2139. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1036091>
- MORAWSKA, Ewa (2005). *International Migration Research. Constructions, Omissions and the Promises of Interdisciplinarity*. Londres: Routledge.
- PANAIT, Catalina, & Zúñiga, Víctor (2016). Children Circulating between the U.S. and Mexico: Fractured Schooling and Linguistic Ruptures. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 226-251. <https://doi.org/10.1525/mex.2016.32.2.226>

- ROMÁN GONZÁLEZ, Betsabé, & Carrillo Cantú, Eduardo (2017). “Bienvenido a la escuela”: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, 48. Recuperado el 14 de marzo de 2019 de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/667>
- ROMÁN GONZÁLEZ, Betsabé; Carrillo, Eduardo, & Hernández-León, Rubén (2016). Moving to the “Homeland”: Children’s Narratives of Migration from the United States to Mexico, *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 252-275. <https://doi.org/10.1525/mex.2016.32.2.252>
- ROSALDO, Renato (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Ciudad de México: Grijalbo.
- RUIZ PERALTA, Liza Fabiola, & Valdez, Gloria Ciria (2012). Menores de retorno. El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses. En Valdez, G. C. (coord.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp. 73-89). Hermosillo, Sonora, México: Colegio de Sonora.
- SANDOVAL, Rebeca, & Zúñiga, Víctor (2016). ¿Quiénes están retornando de Estados Unidos a México?: una revisión crítica de la literatura reciente (2008-2015). *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 328-356. <https://doi.org/10.1525/mex.2016.32.2.328>
- SCHUTZ, Alfred (1944). The Stranger: An Essay in Social Psychology. *American Journal of Sociology*, 49(6), 499-507. <https://doi.org/10.1086/219472>
- SCHULTZ, Stanley K. (1973). *The Culture Factory; Boston Public Schools 1789-1860*. Nueva York: Oxford University Press.
- SU, Phi Hong (2018). Cold War Coethnics: Nationhood and Belonging among Vietnamese Immigrants and Refugees in Berlin. Tesis doctoral. University of California, Los Angeles.
- TACELOSKY, Kathleen (2018). Transnational Education, Language and Identity: A Case from Mexico. *Society Register*, 2(2), 63-84. <https://doi.org/10.14746/sr.2018.2.2.04>
- VALDEZ GARDEA, Gloria Ciria; Ruiz Peralta, Liza Fabiola; Rivera García, Óscar Bernardo, & López, Ramiro Antonio (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense. *Región y Sociedad*, 30(72). <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>

- VARGAS SILVA, Alethia, & Lugo, Eduardo (2012). Los que llegan, regresan y se quedan. En Valdez, G. C. (coord.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp. 51-58). Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- VARGAS VALLE, Eunice, & Aguilar Zepeda, Rodrigo (2017). Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos en la era Trump. *Eje Central*, mayo-agosto, 37-51.
- VARGAS VALLE, Eunice, & Camacho Rojas, Elizabeth (2015). ¿Cambiarse de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de Estados Unidos a México. *Norteamérica*, 10(2), 157-186. <https://doi.org/10.20999/nam.2015.b006>
- VARGAS VALLE, Eunice, & Camacho Rojas, Elizabeth (2019). Desigualdad e inserción escolar de niños inmigrantes de Estados Unidos en Baja California. En París, M. D.; Hualde, A., & Woo Morales, O. (coords.), *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (pp. 227-260). Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte.
- WOO MORALES, Ofelia, & Ortiz Rangel, Marcela Alejandra (2019). Re inserción escolar de menores migrantes. Experiencias de familias migrantes de retorno en la zona metropolitana de Guadalajara. En París, M. D.; Hualde, A., & Woo Morales, O. (coords.), *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (pp. 195-226). Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte.
- WALDINGER, Roger D., & Soehl, Thomas (2010). The Political Sociology of International Migration: Borders, Boundaries, Rights and Politics. En Gold S., & Nawn, S. (Eds.), *The International Handbook of Migration Studies* (pp. 334-344). Londres: Routledge.
- ZÚÑIGA, Víctor, & Vivas-Romero, María (2015). Mexique: conséquences de la migration internationale sur l'éducation des enfants. *Revue Alternatives Sud*, XXII(1), 87-103.
- ZÚÑIGA, Víctor, & Giorguli Saucedo, Silvia E. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- ZÚÑIGA, Víctor, & Hamann, Edmund T. (2020). Transnational Schooling Means Linguistic Ruptures. *ReVista The Harvard Review of Latin America*, David Rockefeller Center for Latin American Studies. Recuperado el 11 de enero de 2020 de [https://revista.drclas.harvard.edu/book/crossing-borders?admin\\_panel=1](https://revista.drclas.harvard.edu/book/crossing-borders?admin_panel=1)

Recibido: 21 de julio de 2019

Aprobado: 23 de enero de 2020

### Acerca de los autores

**Víctor Zúñiga** es doctor en sociología de la educación por la Universidad de París VIII y profesor del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel III). Desde 2012 es director de la revista *Trace* (Procesos Mexicanos y Centroamericanos) y miembro de los comités de redacción de *Social Problems* y *Confines*. Sus más recientes publicaciones aparecen en *Ethnic and Racial Studies* (2020), *Migraciones Internacionales* (2018), *Current Anthropology* (2017), *Mondi Migranti* (2017), *Sinéctica* (2017), *Confines* (2017), *Mexican Studies* (2016), Oxford University Press (2018), Presses de l'Université Laval (2016) y El Colegio de México (2019). En abril de 2018 recibió el AERA Henry T. Trueba Award for Research Leading to the Transformation of Social Contexts of Education. Actualmente coordina el proyecto de investigación intitulado Migración internacional y exclusión escolar (Conacyt, Fondo Problemas Nacionales).

**Eduardo Carrillo Cantú** es doctorante en ciencias sociales por el Tecnológico de Monterrey con una investigación que describe las experiencias de exclusión escolar de niños y adolescentes de la generación 0.5 en escuelas mexicanas. Sociólogo por la Universidad de Monterrey con un estudio que exploró los procesos de socialización fragmentada de adolescentes que migran internacionalmente a México. Fue becario de investigación nivel I en el proyecto Los que retornan de Estados Unidos a México: trayectorias de repatriación voluntaria y deportación financiado por el Conacyt. Actualmente colabora en el proyecto C (Fondo Problemas Nacionales): Migración internacional y exclusión escolar: hacia la construcción de políticas de bienvenida para los menores que retornan de Estados Unidos a México. Ha publicado en las revistas *Estudios Demográficos y Urbanos* (El Colegio de México), *Sinéctica* (Iteso) y *Mexican Studies/Estudios Mexicanos* (UC Press).