



# ANALES DE ANTROPOLOGÍA



Anales de Antropología 55-I (enero-junio 2021): 21-30

[www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia](http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia)

## Artículo

### Migración de retorno y socialización infantil: un acercamiento con afromexicanos\*

### Return Migration and Child Socialization: An Approach to Afro-Mexicans

Citlali Quecha Reyna\*\*

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Cto. Exterior, Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, CDMX, México.

Recibido el 21 de octubre de 2019; aceptado el 29 de enero de 2020; puesto en línea el 1 de agosto de 2020.

#### Resumen

Esta contribución presenta una reflexión y análisis sobre los escenarios que se gestan en la interacción entre niñas y niños afromexicanos que retornan desde Estados Unidos a las comunidades de origen, ya sean suyas o de sus padres. En particular, se presentará con mayor detalle las implicaciones que tiene su reincisión en el ámbito escolar. En el artículo se brindan datos relacionados con las ideas que circulan en torno a la palabra “extranjero”. La perspectiva analítica con que se estudia este fenómeno es la antropología de la infancia en diálogo con los estudios sobre racismo y la xenofobia. Los datos presentados corresponden a comunidades afrodescendientes de la región de la Costa Chica, en los estados de Guerrero y Oaxaca, México.

*Palabras clave:* Costa Chica; México; xenofobia; infancia; extranjería

*Keywords:* Costa Chica; Mexico; xenophobia; childhood; foreigners

#### Ir y venir. Las dinámicas de movilidad en la Costa Chica

La franja costera que va desde Acapulco, Guerrero, hasta Huatulco, Oaxaca se conoce como la Costa Chica. Ubicada en el Pacífico mexicano, esta región es el lugar donde interactúan cotidianamente indígenas,

#### Abstract

This contribution presents a reflection and analysis of the scenarios that are generated in the interaction between Afro-Mexican children, who return from the United States to the communities of origin, either their own or their parents. In particular, the implications of its reintegration in the school environment will be presented in greater detail. The article will provide data related to the ideas that circulate around the word “foreigner”. The analytical perspective with which this phenomenon is studied is the anthropology of childhood in dialogue with studies on racism and xenophobia. The data presented correspond to Afro-descendant communities in the Costa Chica region, in the states of Guerrero and Oaxaca, México.

mestizos y afrodescendientes. Estos últimos llegaron con los españoles a tierras americanas no solo en calidad de personas esclavizadas, sino también como capataces en las haciendas ganaderas y de cultivos varios que se instauraron en esta zona.

La rica productividad de las tierras costachiquenses, amén de los recursos marítimos, fueron un atractivo que

\* Este artículo es derivado de la investigación colectiva “Educación básica, racismo y xenofobia en México”, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), modalidad Proyectos de Grupo, de la Universidad Nacional Autónoma de México, con clave IG300218.

\*\* Correo electrónico: quechary@unam.mx

motivó la migración de personas extranjeras (alemanes, estadounidenses y españoles principalmente) durante el siglo XIX e inicios del XX, quienes desarrollaron importantes monocultivos –como el limón– que fueron un importante móvil de riqueza y beneficio económico (Lewis 2012; Rodríguez 2010). Desde entonces se han establecido vínculos entre los grupos poblacionales aquí asentados –no exentos de conflictos– dando lugar al nacimiento de redes sociales de distinta índole, así como nuevos asentamientos a lo largo y ancho de este territorio.

Pequeños grupos de personas comenzaron a habitar las áreas cercanas a las haciendas, las fábricas (de jabón, aceite de palma de coco o limón) o los puertos marítimos (Acapulco, Guerrero o Puerto Minizo, Oaxaca). Con el paso del tiempo y dado el crecimiento demográfico, la conformación de núcleos poblacionales se fue dispersando por toda la costa, ya no solo por motivos laborales, sino también por la ampliación de las redes de parentesco y matrimonio.

Las poblaciones afrodescendientes están ubicadas principalmente en el litoral pacífico con una estructura agraria ejidal reconocida legalmente durante la primera mitad del siglo XX. Es en esta centuria cuando la movilidad inter-regional cobró un auge significativo, dada la posibilidad de contar con tierras de cultivo y un lugar dónde habitar, logrando generar así la concentración de grupos domésticos y una apropiación territorial a través de la herencia de propiedades.

A mediados del siglo XX comenzó a dinamizarse la movilidad de las personas afrodescendientes hacia otros lugares cercanos y el Puerto de Acapulco fungió como un punto de atracción laboral muy importante, llegando incluso a conformar “un barrio negro” en la Colonia Balcones de Costa Azul (Martínez 2019). Las salidas hacia la Ciudad de México, Puebla o las capitales de los estados de Guerrero y Oaxaca fueron constantes como lugar de destino laboral, sobre todo para incorporarse hombres y mujeres en el sector terciario de la economía, hecho que se consolidó con la apertura de la carretera costera Miguel Alemán en la década de 1960 y se diversificó hacia otros estados de la república, con desarrollos turísticos como Cancún (Quintana Roo), Puerto Vallarta (Guerrero) y La Paz (Baja California) (Díaz 2003; Quecha 2016).

Fue en la década de 1980 que la migración trascendió las fronteras nacionales, llegando entonces los afrodescendientes a vivir en distintos puntos geográficos de Estados Unidos, aunque California, Texas, Carolina del Norte y del Sur, Ohio y Washington son los principales lugares de destino, donde también existen importantes grupos familiares concentrados en sitios como Winston-Salem (Carolina del Norte) (Lewis 2012). Si bien las redes familiares son de suma relevancia para la migración internacional, la conversión religiosa ha tenido también un papel fundamental en este proceso, dadas las redes de apoyo mutuo que se generan en este ámbito (Quecha 2014). Entonces ir y venir es frecuente entre los afrodescendientes, inclusive los datos de la Encuesta Intercensal 2015 (EIC) reflejados en el Perfil Sociodemográfico de la

población afrodescendiente en México son ilustrativos al respecto, ya que se demuestra que han tenido una mayor movilidad en comparación con la media nacional, con base en información estadística de 2010 y 2015:

Los datos sobre lugar de nacimiento indican que 82.1% de la población nacional se encontró residiendo en la misma entidad donde nació y 16.6% en otra entidad, mientras que 76.3% de la población afrodescendiente nació en la misma entidad donde vive y 21.5% en otra diferente; en otras palabras, las y los afrodescendientes muestran mayor movilidad. [...] Adicionalmente, cabe mencionar que 1.7% de la población que se reconoce afrodescendiente (cerca de 24 mil personas) nació en otro país. De este total, 44.6% proviene de los Estados Unidos de América, 12.6% de Cuba, 5.6% de Venezuela, 5.0% de Guatemala y 32.2% de otros países.

Si se analiza la migración en función del lugar donde vivían las personas de cinco años antes de la realización de la Encuesta Intercensal 2015, se destaca que la población afrodescendiente tiene mayor movilidad que el conjunto nacional y que la población afrodescendiente de los municipios seleccionados, pues 5.4% declararon vivir en otra entidad federativa o país en marzo de 2010 (INEGI 2017: 24-26).

Esta dinámica de movilidad creciente hacia diversos estados de la república se ha visto también incentivada por otro hecho histórico importante: el endurecimiento de las políticas migratorias en Estados Unidos, situación que ha elevado el costo del “cruce” de la frontera, acompañado de la contracción económica que dificulta encontrar empleo en EE. UU. o que los recursos económicos sean insuficientes para continuar con las prácticas de circularidad migratoria generando patrones de asentamiento prolongados (Delgadillo y Angel 2018: 179) lo cual se articula con una fuerte narrativa racista y xenófoba hacia los sujetos migrantes en aquel país, afectando en particular a los mexicanos a través de un discurso de odio que los sitúa como “chivo expiatorio” (Oehmichen 2018). Estos escenarios son el contexto que ha propiciado la migración de retorno a la región de la Costa Chica, ya sea por deportaciones o de manera voluntaria por cuestiones de seguridad para el núcleo familiar, sobre todo cuando hay niñas y niños.

Los estudios sobre la migración de retorno en México cuentan con una casuística múltiple que analiza las problemáticas que enfrentan las personas al regresar a los lugares de origen en territorio nacional, y las implicaciones que tiene “morar en forma distinta” (Rodríguez 2017: 102) así como los factores que inciden en la toma de decisión para programar el retorno. Jorge Durand ha propuesto una tipología sobre las características diferenciadas que tiene la migración de retorno: 1) Retorno voluntario definitivo; 2) Trabajadores temporales; 3) Retor-

no transgeneracional; 4) Retorno forzado y 5) Retorno voluntario/fracasado (Durand 2004).

Otros autores como Massey y Espinosa

han encontrado que parecen ser cinco los factores básicos que influyen en el momento en que se toma la decisión de regresar al lugar de origen: el capital humano, el capital social acumulado, el capital material, las condiciones económicas de las comunidades de origen y macroeconómicas de ambos países (Espinosa 1998: 42).

Víctor Espinosa refiere además la importancia de considerar otras dos variables importantes en la dinámica de retorno: el género y la pertenencia cultural (*idem*). Los distintos acercamientos sobre el estudio de este fenómeno vinculan factores estructurales con decisiones de índole personal en los análisis, e inclusive con elementos sociales y culturales que también constituyen factores poderosos para motivar el retorno y que pueden ser el vehículo de una reinserción comunitaria exitosa (Granados y Pizarro 2013).

Con base en los últimos datos de la EIC 2015 las personas migrantes de retorno son 559 416, lo que equivale a 0.53% de la población total de habitantes de la república mexicana. Existe un desglose por pertenencia étnica, de esta forma, podemos apreciar el porcentaje de poblaciones afrodescendientes que forman parte de ese universo de población que están señalados en tono más oscuro en la gráfica que aquí presentamos (figura 1).

De las 23 505 personas retornadas desde Estados Unidos a Oaxaca, 7.1% son afrodescendientes y de las 19 573 retornadas a Guerrero, 8.5% lo son. Hombres y

mujeres, niñas y niños hacen parte de estas cifras, quienes padecen situaciones que afectan sus vidas cotidianas y su acceso a derechos, en particular a la educación:

Los migrantes provenientes de Estados Unidos reportan problemas para incorporarse a la escuela debido a múltiples factores, entre los que destacan: barreras administrativas como la falta de documentación de las escuelas de origen y de identidad, la dificultad para conseguir una escuela especialmente si el estudiante migró a mitad de año, la ausencia de estrategias eficientes para la nivelación académica y la desorientación recibida sobre los procesos de admisión. Además, la falta de recursos económicos, en un contexto de separación familiar y deportación, obstaculizan la incorporación a la escuela de manera oportuna. (Vargas 2018: 3)

Estas experiencias que viven las niñas y niños en edad escolar se acompañan de otras dinámicas de interacción cotidianas en las escuelas que también afectan de distinta forma su óptimo desempeño académico, e inclusive comunitario. De ahí, que conoceremos a continuación algunos escenarios que se expresan en el marco de la migración de retorno con niñas y niños afromexicanos.

### Infancias afrodescendientes desde la antropología

La antropología de las infancias es un campo de investigación creciente en América Latina. Esta corriente disciplinar tiene como sujeto central de análisis a las

Figura 1. Grupo étnico de las personas retornadas (nacidos en MX y en EUA)

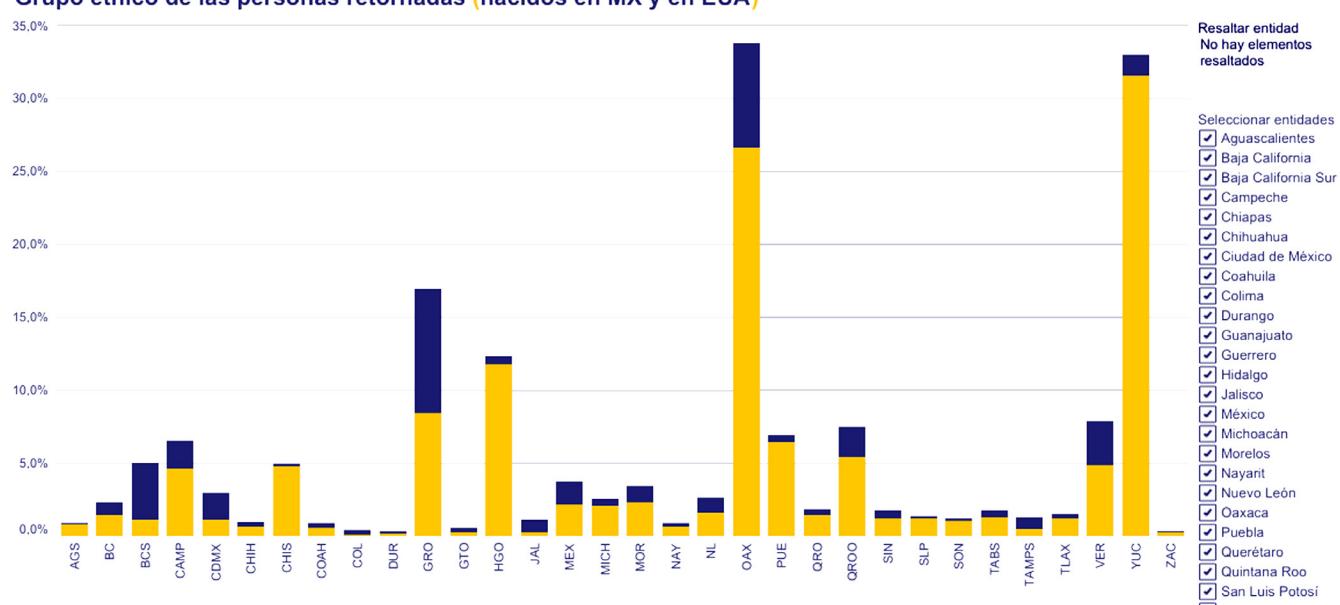


Figura 1. Migración de retorno y Derechos Sociales (COLMEX-CNDH en: <https://migracionderetorno.colmex.mx/indicadores/>)

niñas y niños en diversos contextos de interacción – institucionales o no–. La premisa central de dicha perspectiva está enfocada en conocer no solamente la capacidad de agencia infantil, sino también la manera en que las niñas y niños tienen incidencias en aspectos estructurales de la organización social en sus comunidades de pertenencia, así como su papel en las pautas de reproducción cultural. Aunado a ello, también se parte de considerar que existen múltiples formas de ser niño o niña, más allá de los formalismos jurídicos nacionales e internacionales.

Otro aspecto relevante es la importancia de considerar el carácter relacional de las infancias, es decir, que las niñas y niños no viven en universos aislados, sino que es necesario conocer también las relaciones con integrantes de otras generaciones. Esto con el objetivo de situar histórica y contextualmente el conocimiento en torno a ellos, de ahí que el registro de la cotidianidad sea un elemento heurístico central en las aproximaciones, sin que esto deje de lado incluir en las perspectivas de análisis la manera en que se vive la institucionalidad (familia, escuelas) que estructura las formas de organización social y las expresiones de poder (macro y micro) que están presentes en las vidas de niñas y niños.

De ahí entonces que el proceso de socialización sea importante en las investigaciones, ya que implica conocer las formas de aprendizaje social –y los dispositivos puestos en marcha– para la adquisición de patrones culturales y de comportamiento (Pérez 2005: 1347). En esta investigación comparto la definición de socialización de Mieles y García (2010) quienes señalan:

Podemos asumir en términos generales que la socialización es un proceso de interacción social a través del cual la persona aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente, y los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos del entorno social en cuyo seno debe vivir. Igualmente, la socialización es concebida como el proceso que permite el desarrollo de la identidad personal, así como la transmisión y aprendizaje de una cultura. Experiencias que se viven en muchos casos mediadas por la reflexión crítica de los sujetos implicados, hecho que imprime un carácter dinámico y complejo a estos procesos que se inician desde la infancia y que a través de sucesivas fases de mayor o menor intensidad se mantienen a través de toda la vida, teniendo en cuenta que el aprendizaje ocurre en cada vivencia, en cada espacio de la vida cotidiana que comparte un grupo social (Mieles y García 2010: 810).

Para el registro de la socialización es fundamental la etnografía para dar cuenta de sus dinámicas de interacción y las experiencias vividas, Alvarado *et al.* mencionan al respecto:

Las distintas situaciones de la vida cotidiana proveen al infante de las condiciones para que adquiera esa mezcla de registro, habilidad y emoción que *grosso modo* llamamos experiencia, conjunto de herramientas y habilidades para su desempeño social. La etnografía puede convertirse en la herramienta fundamental para estudiar esas situaciones, y cuya evidencia significativa es la mejor manera de comprender el campo de fuerzas agentivas o pasivas, lúdicas o formales, que operan en el desarrollo de la infancia (Alvarado *et al.* 2018: 20).

Estos planteamientos generan perspectivas de análisis que se distancian de aquellas que ven a las niñas y niños solo como sujetos en desarrollo o “receptáculos” de enseñanzas impartidas por los adultos. Este viraje supone una problematización diferente en los estudios sobre las infancias, dando una mayor visibilidad a su construcción como sujetos históricos, culturales y de derecho (Colángelo 2003; Szulc 2019). Autores como Manfred Liebel han acuñado la noción de “constelaciones poscoloniales” para referir una propuesta que articula las perspectivas teóricas de los estudiosos de las infancias en el Sur Global, a decir de este autor:

Como constelación postcolonial entiendo una relación de poder desigual tanto en aspectos materiales como ideológicos o epistémicos. Ello deja poco espacio para infancias que no corresponden a los patrones de infancia dominantes en Europa. En el plano material, la vida de la mayoría de los niños del Sur Global se determina de tal manera que están separados de los recursos vitales y tiene que crecer en condiciones precarias. Son el resultado de la continua dominación económica y política de los poderes económicos y políticos del Norte y las correspondientes dependencias, prejuicios, discriminaciones múltiples (a menudo racistas). En el plano epistemológico, los modos de vida de la infancia, que se basan en tradiciones culturales y parecen fuera de modos modernistas, se hacen invisibles (Liebel 2018: 18).

Lo anterior resume las perspectivas que se han puesto en marcha desde fines del siglo pasado en torno a los estudios de las infancias, ampliando los universos de investigación con temáticas relacionadas con las vivencias de las niñas y niños en contextos de violencia, las dinámicas de movilidad, o el racismo y la xenofobia. De igual manera, se visibilizan también otras infancias como las de los afrodescendientes, “gitanos” o integrantes de diversas “minorías” nacionales y/o religiosas.

En relación con las infancias afrodescendientes, el tema del racismo ha sido importante para los estudiosos en la materia. Entre otras cosas, podemos apreciar la manera en que opera el dispositivo de “la raza” como una categoría de exclusión que vulnera no solamente los derechos de las niñas y los niños, sino que también afecta

seriamente su sociabilidad y bienestar individual (Masferrer 2016: 9). Las razas como hecho biológico no existen, pero esta premisa científica no ha permeado aún en todos los ámbitos de la sociedad, de ahí que para un amplio número de personas esta noción aparece como realidad y, derivado de ello, se generan una serie de prácticas de exclusión, rechazo y discriminación.

La ideología racista que se fundamenta en la creencia de que hay seres humanos superiores e inferiores por contar con ciertas características físicas, morales o culturales perpetúa formas de poder y dominación hacia ciertos grupos, y a la par construye narrativas de diferencia basadas en estereotipos y estigmas hacia “los otros”. El color de piel es un elemento que ha sido simbolizado negativamente entre más oscura sea su tonalidad, de acuerdo con los planteamientos decimonónicos que dividieron a los humanos en grupos referenciados por colores arbitrarios; esta idea afecta a las personas de origen africano, ya que se asocia a su tono de piel con el color “negro”, el cual fue construido y ubicado como un referente inferiorizante que permitió el dominio y la colonización de estos sujetos históricos.

Si bien han existido avances importantes en el ámbito de la no discriminación y el racismo, lo cierto es que, en espacios como la escuela, se mantienen vigentes prácticas racistas hacia personas afrodescendientes. Los estudiosos de este fenómeno han visibilizado la pedagogía escolar entre estas poblaciones que mantienen un discurso racializante, las limitaciones en el acceso a la educación, así como las prácticas de discriminación racista y *bullying* que afecta a las niñas y niños en educación básica (Corbetta y D'Alessandre 2012; Castillo y Caicedo 2015; Masferrer 2016).

Ahora bien, en el trabajo de investigación que he realizado en escuelas de la Costa Chica, he encontrado prácticas que emergen en el contexto de la migración de retorno, con la presencia de niños y niñas nacidos en Estados Unidos en las comunidades y escuelas de dicha zona. En particular han llamado poderosamente mi atención las narrativas de rechazo hacia estos niños por su condición de “extranjeros” o “gringos”. Me interesa invitar a debatir la manera en que los discursos xenofóbicos que están cada vez más latentes en diversos medios en México, tienen un co-relato particular entre las niñas y niños afromexicanos.

Presentaré a continuación los datos recopilados a partir del registro etnográfico en cuatro escuelas de educación básica en la Región de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. Los datos fueron recopilados con niños de quinto y sexto año a través de etnografía en el aula, entrevistas a profundidad, realización de dibujos e interacción en espacios fuera de la escuela. Los nombres de las personas cuyos testimonios aparecerán más adelante han sido modificados para resguardar su anonimato. Los dibujos aquí presentados respondieron a una dinámica de trabajo en aula cuya directriz fue conocer las representaciones sobre “la gente del norte”, categoría ampliamente utilizada en

la región para referir a los estadounidenses y/o personas que ha migrado a Estados Unidos.

*Cuadro 1.*  
Niños retornados que se mencionan en este artículo  
Elaboración propia con datos etnográficos

Nombre (en orden de aparición en el texto)	Edad de retorno	Estado de procedencia en EE. UU.	Año de retorno a México
Celia	10 años	California	2017
William	5 años	California	2014
Vanessa	10 años	Phoenix	2018
Britney	9 años	Utah	2016
Daysi	9 años	Utah	2017
Luisa	9 años	Nevada	2015
Carlos	10 años	Georgia	2017

### Mi primo ya es extranjero: socialización escolar, rechazo, disputas.

La región de la Costa Chica forma parte de las denominadas “zonas de migración internacional reciente”, es decir, zonas de la república mexicana que se han insertado de manera vigorosa al flujo migratorio hacia el país vecino del norte a partir de la década de 1990. Esta situación se ha compaginado con el periodo de la crisis migratoria que inició en 2008 con motivo de la contracción económica estadounidense y derivó en la implementación de políticas migratorias cada vez más restrictivas, generando entonces el regreso de mexicanos a sus lugares de origen.

Entre el grupo de personas que están presentes en los flujos de retorno se encuentran los afromexicanos y sus hijos. Las niñas y niños se pueden agrupar en dos: niñas y niños nacidos en México que han vivido algunos años (en algunos casos meses) en EE. UU. y las niñas y niños que nacieron allá.

Ellos comienzan a vivir un proceso de inserción comunitaria y escolar que tiene ciertos matices y complicaciones. En el ámbito escolar, son sujetos de señalamientos en su calidad de “gringos”, esto en algunas ocasiones repercute directamente en su socialización ya que esta denominación no necesariamente es positiva:

*Alex (8 años):* Sí, hay dos gringos. Son muy tontos porque no hablan bien español y no comen chile.

*Carolina (12 años):* Hay sí, ella dice que habla inglés y es presumida por eso, no nos gusta juntarnos con ella. Mejor que se vaya otra vez.

*Maria (9 años):* Ahora ya hay gringos en nuestra escuela, no deberían estar aquí.

*Carlos (11 años):* mi prima es gringa y entró otra vez a la escuela aquí, dice que no se “haya”, porque luego no entiende muy bien.

Por su parte, los niños migrantes de retorno comparieron:

*Celia (12 años):* me peleé con otra niña afuera de la escuela, me estaba esperando porque dice que le caigo mal, que soy presumida. Nadie se quiere juntar conmigo porque la maestra me puso a dar las clases de inglés, y dicen que no soy su maestra...

*William (9 años):* a mí me han quitado mi dinero, cuando salimos al “lunch” (recreo) me dicen que ellos me pueden ayudar a comprar y pagan y se quedan con el resto porque dicen que en mi familia hay dólares...

*Vanessa (11 años):* no estoy contento aquí, los otros niños nos pegan, nos dicen “gringos feos”. Todo el tiempo nos dicen que no somos mexicanos.

*Britney (12 años):* en la escuela allá (en EE. UU.) (nos) insultaban gritando “mexican”, “frijolero”, aquí nos insultan como “gringos”, no se puede estar en ningún lugar.

Estas prácticas de exclusión son bien conocidas por profesores y familiares de las niñas y niños. Un aspecto relevante no solo en los testimonios recopilados en las escuelas, sino también en otros espacios de interacción es la noción de “extranjería” que está presente en las narrativas de distinción que hacen los niños y en ocasiones se ve reforzada por el lugar que le otorgan los profesores:

*Maestra G. (58 años):* Anahí habla inglés, porque ella es extranjera. Le pedí que ella diera las clases, eso le ayudó mucho también a ganar confianza porque cuando regresó de Estados Unidos era muy tímida, no quería hablar con nadie, se cortaba porque decía que era “emo” y se quería morir. Ahora mírela, ya es maestra y le enseña a sus compañeros cómo pedir cosas, cómo saludar, y ha mejorado mucho.

Los estudios sobre la noción de extranjería en México analizan la manera en que el discurso nacionalista basado en la ideología del mestizaje permitió el diseño de políticas de inmigración, lo cual estimuló el ingreso de ciertos grupos nacionales y excluyó a otros con base en una serie de postulados “raciales” y racistas (Gleizer 2000; Saade 2009; Yankelevich 2009). Autores como Tomás Pérez Vejo han señalado que:

El extranjero en el México revolucionario y posrevolucionario ya no puede ser parte de la nación porque es la negación de ésta. Como otros muchos nacionalismos totalitarios contemporáneos hay, en el nacionalismo de la Revolución, un anhelo de pureza y de recuperación de lo auténticamente nacional en que el extranjero y lo extranjero difícilmente encajan; puede ser, en el mejor

de los casos, un mal necesario, pero nunca un bien para la nación (Pérez 2009: 181).

El Estado mexicano sentó las bases para que la xenofobia y la xenofilia sustentaran una forma particular de entender la diferencia y pertenencia nacional. La perspectiva de que el “extranjero” no era un bien para la nación, sino en ocasiones un “peligro” para la nacionalidad mexicana, permitió el nacimiento y la consolidación de una narrativa excluyente, ligada a la noción de “lo extranjero” como un peligro o, en algunos casos, como algo indeseable.

Dada la importancia que tiene la migración hacia Estados Unidos en la dinámica social y familiar en la Costa Chica, las niñas y niños en las comunidades escuchan de parte de sus parientes y amigos la manera en que el discurso xenófobo contra los mexicanos cobra auge, algunos de ellos entonces consideran que “los gringos” odian a los mexicanos. Y no solo eso, también se construyen con base en la socialización escolar una serie de estereotipos que vinculan a las niñas y niños que nacieron o regresan desde Estados Unidos con la pertenencia a pandillas.

*Omar (11 años):* Dice mi tía Nicha que allá está cada vez más difícil trabajar, que hay que esconderse porque llegan los gringos, dicen que los gringos no quieren a los mexicanos, eso es malo, pero entonces por eso yo no quiero a mi primo. Mi primo ya es extranjero, éste no es su país.

*Liliana (12 años):* Los gringos son extraños, ¿cómo le diré? Es que sí, son como nosotros esos niños que llegan y que nacieron en “el norte”, o sea, también son morenos, negros pues, pero son extraños. A veces quieren aprender en la escuela a hablar, pero no hablan bien, y no comen muchas enchiladas, no quieren comer queso, ni picaditas...

*Brandon (11 años):* Así son esos niños gringos, son cholos, usan tatuajes, son del “Sur 13”, yo no me junto con ellos porque me da miedo que me vayan a hacer algo, seguro están en pandillas, así como se ve en la tele.

En una investigación realizada en Mérida, Yucatán, Verónica Escalante estudió entre otras cosas la importancia de las interacciones y la socialización entre niñas y niños de diferentes clases sociales para eliminar prejuicios racistas, demostrando así la potencialidad los encuentros *vis à vis* para deconstruir percepciones negativas (Escalante 2019). Hay niñas y niños que sí establecen algún tipo de interacción con los “niños retornados”, y tienen una valoración distinta sobre ellos:

*Caro (11 años):* ¡Ah sí! Ahora en la escuela empieza a haber niñas del norte, son gringas, le dicen extranjeras. Pues yo sí les presto a veces lápices, sí les hablo, poquito.

*Ernesto (13 años):* Me siento junto a una niña gringa, y sí nos hablamos porque vive cerquita de mi



Figura 2. "Los gringos vive en Estados Unidos". Dibujo elaborado por niño afromexicano de sexto año. Escuela primaria de la Costa de Guerrero.



Figura 3. "Gringo. Estraños (sic)". Dibujo elaborado por niño de sexto grado. Escuela primaria de la Costa de Oaxaca.

casa, la verdad le hablo allá afuera porque aquí en la escuela si me ven hablando con los gringos los otros empiezan a molestar. En la escuela mejor no, pero no es porque me caiga mal, es que así ya no molestan. Van a decir que es mi novia.

Teresa (12 años): Pues a mí esos gringos no me han hecho nada. Hay otros niños que sí se enojan porque dicen que nos dan clases de inglés. Son chistosos porque no hablan bien, pero luego aprenden.



Figura 4. "Sur 13". Dibujo elaborado por niño de quinto grado. Escuela primaria de la Costa de Guerrero.



habia una vez un niño extranjero que se llamaba Adolfo el era de los estados unidos y un dia lo llevaron a Mexico y era tímido le gustaba la hamburguesa el hablaba inglés y español era flaco y llegó a México pasó un tiempo y lla se guntaba con niños bien y son amigos y era feliz.

Figura 5. "Había una vez un niño extranjero que se llamaba Adolfo el era de los Estados Unidos y un día lo llevaron a México y era tímido le gustaba la hamburguesa el hablaba inglés y español, era flaco y llegó a México pasó un tiempo y lla se guntaba con niños bien y son amigos y era feliz". Dibujo e historia realizada por niño de sexto grado. Escuela primaria de la Costa de Oaxaca.

Al preguntar a los niños retornados sus opiniones sobre el trato que reciben respondieron lo siguiente:

*Daysi (11 años):* La escuela aquí es diferente, ya me acostumbré a que no me hablen mucho. Gringa me dicen y no enoja (sic), no importa. Pero no me gusta que digan “extranjera”, eso es raro.

*Luisa: (13 años):* Tuve que repetir sexto año porque falté mucho, dejé de venir porque estaba muy triste, no entendía muy bien a la profa, pero tengo que terminar la primaria, vengo, no hablo, juego poquito, pero ya falta menos para salir.

*Carlos (12 años):* No me gustaban los baños, porque luego ahí es cuando los otros niños me molestaban, si yo pedía permiso para ir, otros me seguían y me decían: “gringo”, “gringo negro”. Cuando me puse con los compañeros me dejaron en paz un tiempo, pero dice mi mamá que poco a poco voy a empezar a tener amigos, yo creo que cuando entre a la secundaria ya no me van a decir gringo.

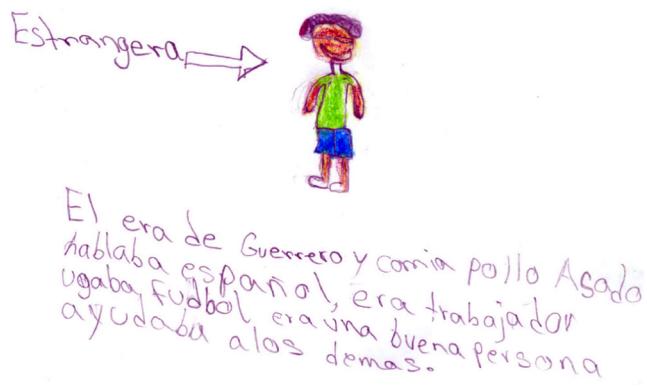
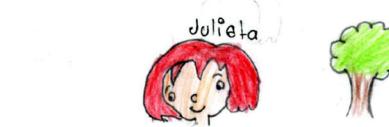


Figura 6. *Estranjer(a) (sic). “El era de Guerrero y comía pollo Asado hablaba español, era trabajador jugaba futbol, era una buena persona y ayudaba a los demás”*. Dibujo realizado por niño de quinto grado. Escuela primaria de la Costa de Oaxaca.

Estas opiniones son ilustrativas de las dinámicas en socialización infantil escolar en la Costa Chica del Pacífico mexicano, el detalle que llama la atención es el uso entre los niños afrodescendientes de la categoría “extranjero”, palabra que hasta hace algunos años empezó a estar en su discurso y la manera en que se asocia con los niños “gringos”. Más allá de ser el norte (Estados Unidos) su referente principal de “lo no-nacional”, es de llamar la atención la dinámica de rechazo y la construcción de un discurso sobre “lo mexicano” y en ocasiones, el peligro que conlleva lo extranjero o lo extraño, a decir de una de las niñas entrevistadas.

El hecho de que las niñas y niños conozcan las opiniones sobre los riesgos que viven ahora los “mexicanos” estando en EE. UU. obliga a pensar en la manera en que

Extranjera:



Había un abeja extranjera que se llamaba Julieta, era extranjera y le gustaban las flores y le gustaba comer cosas de la granja que ella cosechaba como el maíz, (calabaza) y mucho más.

Figura 7. *Había una abeja extranjera que se llamaba Julieta, era extranjera y le gustaban las flores y le gustaba comer cosas de la granja que ella cosechaba como el maíz, (calabaza) y mucho más*. Dibujo e historia realizado por niña de sexto grado. Escuela primaria de la Costa de Oaxaca.

construyen percepciones y opiniones sobre “los gringos”. La latencia de narrativas que hablan sobre el riesgo, la inseguridad, y el desprecio que viven los familiares adultos en el norte incide en el trato que reciben los niños retornados por parte de los niños afrodescendientes.

De esta forma, es posible advertir las incidencias del contexto macroestructural contemporáneo en las vidas cotidianas de ciertos sectores poblacionales. Entre las dinámicas sociales que genera la migración de retorno es necesario centrar la mirada en las infancias. Más allá del lugar común de pensarlos como “el futuro”, conocer este tipo de procesos que viven en sus espacios de interacción cotidiana nos permitirá saber con mucho más detalle la manera en que los dispositivos de exclusión se van construyendo y socializando, lo cual nos habla de las distintas complejidades que están presentes en las narrativas racistas, clasistas y hasta xenófobas. Este conocimiento debe nutrir perspectivas que a su vez trasciendan el nivel de la comprensión y encaminar acciones que desarrollen mejores escenarios para la vida de las personas sin vulnerar sus derechos y dignidad humana.

## Conclusiones

La migración de retorno a México afecta de diversas maneras el tejido social. Los datos anteriormente expuestos tuvieron como actor central a las niñas y niños afrodescendientes y las incidencias que el retorno supone para ellos. La antropología de la infancia me brindó la posibilidad de conocer en un espacio de interacción concreto: la escuela, y la forma en que es construida una percepción sobre la diferencia en torno a lo “extranjero”.

Los discursos y prácticas infantiles visibilizan ideas estereotípicas sobre los niños que vienen desde Estados

Unidos. A veces son estigmatizados como “tontos” por sus competencias lingüísticas, sus preferencias culinarias y su desconocimiento de los códigos de interacción social. Se generan roces por considerarlos “presumidos” o superiores cuando les piden hacer actividades de adultos, como impartir las clases de inglés. Estos hechos se compaginan para crear algunos prejuicios asociados con la categoría de “gringo”. Los resultados afectan la construcción de vínculos de amistad y compañerismo ya que cuentan con poca aceptación (la cual, no obstante, se mitiga en algunos casos), lo que deriva también en que sean víctimas de acoso escolar.

Es importante recuperar en esta reflexión el papel de la escuela como un espacio donde se llevan a cabo prácticas y discursos de exclusión. Si bien hay ejes pedagógicos centrados en la equidad y respeto a las diferencias, existe una cotidianidad –e historicidad– que incide en las experiencias adquiridas por las niñas y los niños en donde están presentes ciertos estigmas y estereotipos hacia otros grupos sociales, situación que debe advertirse y corregirse en los distintos ámbitos de socialización de las personas, no solamente de los pequeños. Esto supone realizar acciones coordinadas entre autoridades escolares, comunitarias y familiares para desarrollar estrategias que mitiguen las dinámicas de malestar social que se puedan presentar, como en el caso estudiado. Un primer paso es conocer y dar importancia a las voces y experiencias de las niñas y niños afectados por diversas expresiones de rechazo, es decir, combatir el adultocentrismo para generar canales de comunicación apropiados.

Experiencias como las aquí presentadas nos obligan a pensar en la forma en que se construyen y analizan las dinámicas de discriminación, racismo y xenofobia. Si bien el caso aquí referido se ciñe a una zona particular de la república mexicana, no debemos dejar de pensar en el contexto político actual, en el que las dinámicas de movilidad recientes generan discursos de rechazo a los migrantes en términos generales. Una paradoja presente en este escenario es que contamos con un vigoroso andamiaje jurídico e institucional que busca garantizar el acceso a derechos con una perspectiva de no discriminación e igualdad, y, por otro lado, contamos con cotidianidades en las que emergen discursos y prácticas que legitiman la exclusión de los diferentes, los cuales son considerados como un peligro para los grupos nacionales. En este sentido, es preciso continuar con indagaciones sobre la noción de extranjería que vivimos en el México actual y, sobre todo, los discursos xenófobos que están asociados con esta idea.

¿Por qué las niñas y niños que otrora no utilizaban, o incluso desconocían, el término “extranjero” ahora lo utilizan? Esta interrogante es particularmente interesante, ya que las poblaciones afrodescendientes en el país por el proceso de invisibilidad que han tenido fueron considerados por amplios sectores de la población como extranjeros. Ahora vemos que esta palabra comienza a socializarse entre los niños para referirse a otro grupo de personas –los migrantes de retorno– como una alteridad

“problemática” y que genera algunos malestares entre las niñas y niños. Una reflexión abierta en este sentido es el peso de la ideología nacional y su transmisión en los espacios escolares. Si bien las escuelas constituyen un entorno de socialización primario, los estudios sobre estos espacios no deben dejar de considerar el papel del entorno comunitario, o sea, seguir con la estrategia metodológica de entender las infancias de manera relacional. Es justamente en este espacio donde circula la información que las niñas y niños escuchan, internalizan, valoran y socializan. Estos niñas y niños no necesariamente tienen conocimiento de primera mano sobre la vida en “el norte”, sino que a través de la transmisión oral de hechos vía redes de familiares y amigos, han empezado a construir una idea particular sobre los extranjeros.

Considero que los estudios sobre las dinámicas de movilidad de los afrodescendientes deben incorporar también el estudio del retorno –forzado o voluntario– para conocer los procesos de asentamiento poblacional en la república mexicana, y la manera en que se construye la noción de pertenencia para tener un mejor acercamiento a la pluralidad que caracteriza las afrodescendencias en México. Integrar la perspectiva de infancia en el estudio del fenómeno de las migraciones y sus incidencias permitirá desarrollar metodologías que permitan aproximarnos de manera intergeneracional a esta vivencia. Reconocer la voz y participación de las niñas y niños en los procesos de movilidad migratoria contribuye a esta tarea.

## Referencias

- Alvarado Solís, N. P., Razy, E. y Pérez Ramírez, S. (2018). Infancias contemporáneas en perspectiva, temas y aportes. N. P. Alvarado Solís, E. Razy y S. Pérez Ramírez (eds.), *Infancias mexicanas contemporáneas en perspectiva* (pp. 11-29). San Luis Potosí: El Colegio de Michoacán-El Colegio de San Luis.
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2015). Educación y Afrodescendencia en Colombia: Trazos de una causa histórica. *NuestrAmérica*, 3 (6), 115-130.
- Colángelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Serie Encuentros y Seminarios*. Disponible en [www.me.gov.ar/curiform/publica/oei\\_20031128/po-nencia\\_colangelo.pdf](http://www.me.gov.ar/curiform/publica/oei_20031128/po-nencia_colangelo.pdf) [Consulta: 22 de enero de 2020].
- Corbetta, S. y D'Alessandre, V. (2012). Educación y afrodescendientes: hacia un balance en materia de políticas educativas. *Exitus*, 2 (1), 57-77.
- Delgadillo Aguilar, N. y Angel Cruz, J. (2018). Población migrante mexicana de retorno, ¿selectividad por género? Consejo Nacional de Población (ed.), *La situación Demográfica en México 2018* (pp. 175-197). México: Secretaría de Gobernación-Consejo Nacional de Población.

- Díaz Pérez, M. C. (2003). *Queridato, matrifocalidad y crianza entre los afromestizos de la Costa Chica de Guerrero*. México: Dirección General de Culturas Populares.
- Durand Arp-Nisen, J. G. (2004). Ensayo teórico sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente. *Cuadernos Geográficos*, 35, 103-116.
- Escalante Tovar, V. (2019). Acercamientos horizontales entre grupos alternos para combatir prejuicios racistas desde la infancia: un estudio de caso: Mérida, Yucatán. Tesis. México: Posgrado en Antropología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Espinosa, V. M. (1998). *El dilema del retorno. Migración, género y pertenencia en un contexto transnacional*. Zamora/Zapopan: El Colegio de Michoacán-El Colegio de Jalisco.
- Gleizer Salzman, D. (2000). *México frente a la inmigración de refugiados judíos 1934-1940*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia-Fundación Cultural Eduardo Cohen.
- Granados Alcántar, J. A. y Pizarro Hernández, K. (2013). Paso del Norte. Qué lejos te vas quedando. Implicaciones de la migración de retorno en México. *Estudios Demográficos y Urbanos* 28(2), 469-496.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017) *Perfil Sociodemográfico de la población afrodescendiente en México*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Lewis, L. (2012). *Chocolate and Corn Flour. History, race, and place in the Making of "Black" Mexico*. Durham and London: Duke University Press.
- Liebel, M. (2018). *Infancias dignas o cómo descolonizarse*. Lince: Instituto de Formación para Educadores Jóvenes Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Martínez Lozano, L. (2019). Ubicando camino juntos. La conformación del barrio negro de Balcones de Costa Azul en Acapulco Guerrero. Tesis. México: Posgrado en Antropología-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Masferrer León, C. (2016). Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afromexicanos. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7 (13), 1-17.
- Mieles Barrera, M. D. y García Vesga, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 809-819.
- Oehmichen Bazán, C. (2018). Los imaginarios de la alteridad y la construcción del chivo expiatorio: Trump y el racismo antimigrante. *Pueblos y Fronteras*, 13, 1-21. Disponible en <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2018.v13.344>. [Consulta: diciembre de 2020].
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2005). La socialización de la infancia en la sociedad de la información. *Revista Galega do Ensino*, 13 (47), 1345-1365.
- Pérez Vejo, T. (2009). La extranjería en la construcción nacional mexicana. P. Yankelevich (coord.), *Nación y Extranjería* (pp. 147-185). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Quecha Reyna, C. (2014). Experiencias de conversión religiosa entre los afrodescendientes de la Costa Chica de Oaxaca. El caso de los migrantes de retorno. *Dimensión Antropológica*, 21 (62), 57-86.
- Quecha Reyna, C. (2016). *Familia, infancia y migración: un análisis antropológico en la Costa Chica de Oaxaca*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez Canto, A. (2010). *La Costa de Oaxaca: ayer y hoy*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Rodríguez Nicholls, M. (2017). Retornar para volver a vivir. M. Barros Nock y A. Escobar Latapí (coords.), *Migración nuevos actores, procesos y retos. Vol. I Migración y trabajos de mercado* (pp. 100-117). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Saade Granados, M. M. (2009). Inmigración de una "raza prohibida": afroestadounidenses en México. P. Yankelevich (coord.), *Nación y extranjería* (pp. 169-192). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Szulc, A. P. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa. Archivo para las ciencias*, 40 (1), 53-64.
- Vargas Valle, E. D. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. *Notas para la integración de los retornados*, 3, 1-9. Disponible en [https://migraciondereorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB\\_3\\_educacion.pdf](https://migraciondereorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf) [Consulta: abril de 2020].
- Yankelevich, P. (2009). *Nación y Extranjería*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Página web**  
<https://migraciondereorno.colmex.mx/> [Consulta: 10 de octubre de 2019].