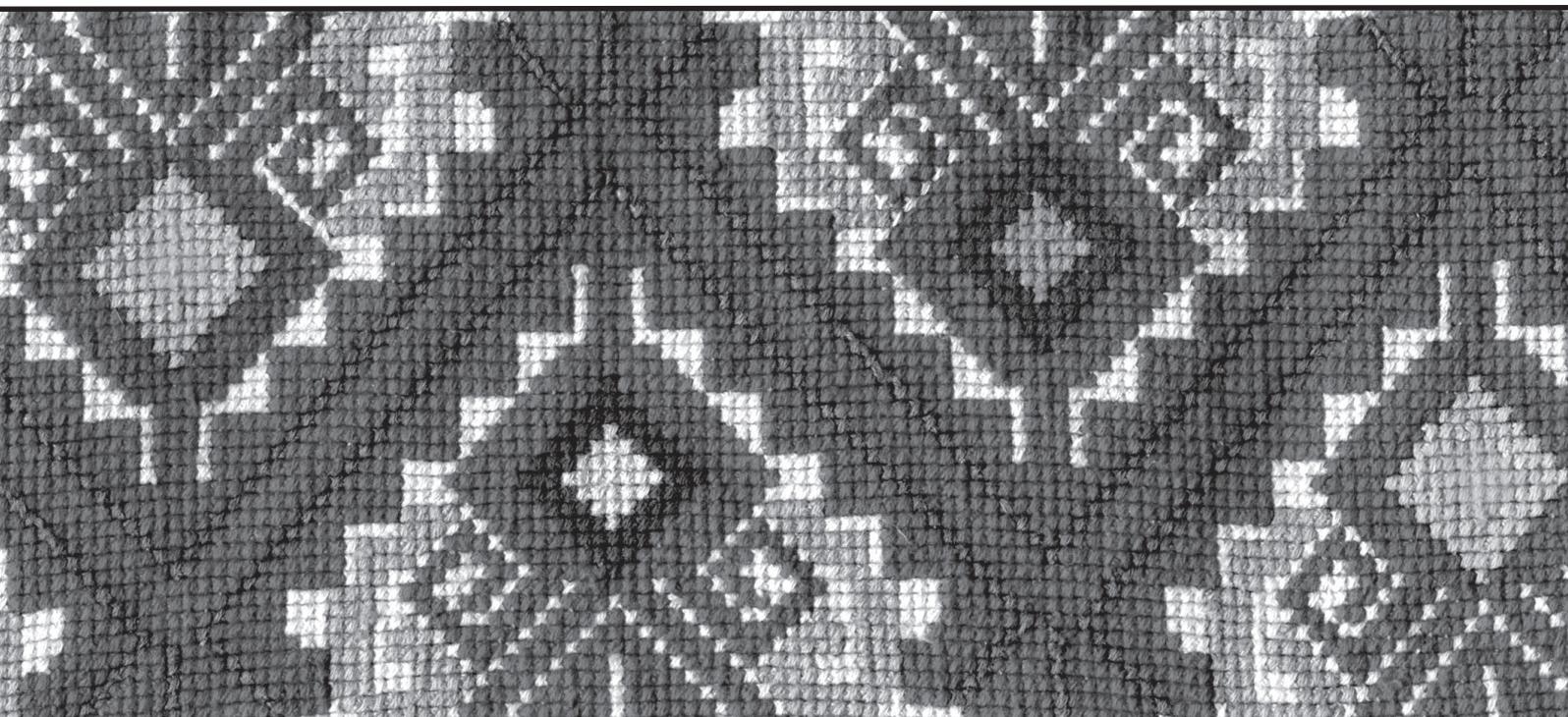


# ANALES DE ANTROPOLOGÍA

Volumen 55-I

Enero-junio 2021



ISSN 0185-1225





# ANALES DE ANTROPOLOGÍA



Anales de Antropología 55-I (enero-junio, 2020): 9-19

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

## Artículo

Los “otros” retornados. Invisibilidad y exclusión en el sistema educativo mexicano:  
aportes etnográficos desde Oaxaca

The returned “others”. Invisibility and exclusion in the Mexican education system:  
ethnographic data from Oaxaca

Marta Rodríguez-Cruz\* \*\*

*Universidad Nacional Autónoma de México, Programa de Becas Posdoctorales, Cto. Exterior, Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, CDMX, México.*

Recibido el 4 de febrero de 2020; aceptado el 23 de abril de 2020; puesto en línea el 1 de agosto de 2020.

---

### Resumen

La actual diáspora en retorno desde Estados Unidos a México está integrada por una importante cantidad de niñas y niños mexicanos que se encuentran en edad escolar. Sin embargo, aunque portadores de nuevas y diferentes necesidades educativas, éstos son sometidos a fuertes procesos de invisibilidad y exclusión en el sistema educativo del país al que retornan. El objetivo de este trabajo es analizar cómo estos procesos se concatenan en las escuelas del estado de Oaxaca, uno de los que más población retornada recibe, y qué repercusiones tienen sobre esta niñez. Para ello, se ha desarrollado una metodología cualitativa que ha contemplado un trabajo de campo antropológico realizado entre los años 2018 y 2019 en el que se han empleado distintas técnicas etnográficas de obtención de datos: observación con y sin participación, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales. Los principales hallazgos apuntan a la existencia de procesos de invisibilidad de la niñez retornada en las estructuras macro, meso y micro del sistema educativo que provocan, correspondientemente, su exclusión en las mismas.

### Abstract

The current diaspora returning from the United States to Mexico is made up of a significant number of Mexican children of school age. However, although having new and different educational needs, this childhood is subjected to strong processes of disregard and exclusion in the Mexican educational system. The objective of this work is to analyze how these processes are concatenated in the schools of the State of Oaxaca and what repercussions they have on these children. For this, a qualitative methodology of anthropological field work carried out between the years 2018 and 2019 used different ethnographic techniques to obtain data: participant and non-participant observation, semi-structured interviews and informal conversations. The main findings point to the existence of invisibility processes of returned children in the macro, meso and micro structures of the educational system that, correspondingly, cause their exclusion in the same structures.

*Palabras clave:* Niñez; migración; (re)inserción escolar; discriminación; Estados Unidos-México.

*Keywords:* Childhood; migration; school (re)insertion; discrimination; United States-Mexico.

---

\* UNAM. Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM. Becaria del Instituto de Investigaciones Antropológicas, asesorada por la doctora María Cristina del Pilar Oehmichen Bazán.

\*\* Correo electrónico: [marta.cruz.rodriguez@gmail.com](mailto:marta.cruz.rodriguez@gmail.com)

DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/ii.24486221e.2020.0.72882>

eISSN: 2448-6221 Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas. Éste es un artículo *Open Access* bajo la licencia CC-BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## Introducción

En las últimas décadas, el número de mexicanos que salió de Estados Unidos para regresar a México —de manera voluntaria o forzosa— creció en la administración Bush (2001-2009), continuó incrementándose en la de Obama (2009-2017) y mantiene su crecimiento durante la administración de Trump (2017-2021), debido al constante endurecimiento de la política migratoria estadounidense (Aguilar y Jacobo 2019: 170). En este marco, el carácter involuntario del retorno ha tomado una importancia creciente, principalmente en forma de deportaciones. De hecho, algunas fuentes señalan que durante la administración Trump se ha mantenido un número de deportaciones equivalente a periodos de la administración Obama (Garrido y Anderson 2018: 18), mientras que otras contabilizan la deportación de 193 974 mexicanos durante el mismo año fiscal (Unidad de Política Migratoria 2019), advirtiendo de un incremento consecutivo en el número de deportados mexicanos durante los primeros tres años de dicha administración (Instituto Nacional de Migración 2017, 2018, 2019a; Unidad de Política Migratoria 2017, 2018, 2019).

Sin embargo, cabe señalar que, especialmente durante la administración Trump, los retornos de connacionales a su país de origen no solo se producen por una orden de deportación relacionada con una situación de irregularidad documental o con faltas antes consideradas menores y ahora tipificadas como delitos, como pueden ser la posesión de un número de la seguridad social falso o conducir un auto sin licencia (Oehmichen 2018: 10-11). Estos retornos también se producen por la política del miedo a la deportación, institucionalizada por esta administración en el marco de un discurso abiertamente nativista, racista y xenófobo dirigido a los migrantes en general y, en particular, a los de origen mexicano. Esta política del miedo favorece la anticipación del retorno bajo un falso carácter de voluntariedad, no obstante, no considerado como tal por las instituciones y las estadísticas sobre migración. Como lo señalan Bauman y Donskis (2018: 124-131), “la cultura del miedo produce la política del miedo”.

Estudios como los de Aguilar y Jacobo (2019) ponen de manifiesto la importancia del actual flujo de retorno cuando señalan la presencia de población retornada en las 32 entidades federativas de la República Mexicana. Entre estas, subrayan como entidades emergentes en materia migratoria y con un importante porcentaje de población infantil y juvenil retornada los estados de México (4.2%), Hidalgo (2.5%) y Oaxaca (2.6%) (Aguilar y Jacobo 2019: 182). En el caso particular de Oaxaca, es la entidad federativa con mayor número de migrantes indocumentados en Estados Unidos (Bancomer-Conapo 2019) y la que ha registrado el mayor número de deportaciones en el año 2019 —con 16 mil 297 oaxaqueños deportados—, solo por detrás de Guerrero (Instituto Nacional de Migración [INM] 2019b). Sin embargo, a estos

retornos deben sumarse otros que se producen por las condiciones de coerción social, económica y política en las que viven los migrantes mexicanos en Estados Unidos —resultado de la política del miedo— y los que tienen lugar con motivo de la reunificación familiar. Por lo tanto, el número de retornados es mayor al registrado en las cifras oficiales.

En relación a la población menor de edad que llega a Oaxaca en el marco del flujo del retorno, no existen datos exactos debido a la ausencia de registros adecuados. Algunas fuentes como la encuesta intercensal de 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) registraron 648 367 personas de entre 6 y 17 años inscritas en las escuelas mexicanas de Educación Básica que habían vivido durante los cinco años previos en los Estados Unidos (INEGI 2015). La misma institución afirma la existencia de un incremento sostenido de migrantes en este nivel educativo, registrando en el mismo año de 2015 la presencia de 39 214 411 migrantes con edades de entre 0 y 17 años, entre los que la mayor presencia estaba representada por niñas y niños nacidos en México que procedían de los Estados Unidos y por sus pares nacidos en aquel país (INEGI 2015). Por su parte, algunas fuentes ofrecen cifras más recientes señalando la presencia en México de 500 000 niñas y niños inmigrantes y retornados procedentes de Estados Unidos durante 2019 (Sánchez 2020), mientras que otras apuntan a los 900 000 (Barros 2019).

Centrándose en el caso particular de los retornados, Ángel (2018: 57-58) señala que la consulta de las estadísticas de deportación que manejan algunas agencias estadounidenses, como el Centro para Estudios de Migración (CMS, por sus siglas en inglés) y el *U.S. Immigration and Customs Enforcement* (ICE), se han convertido en fuentes de identificación del tamaño de esta población. Pues, si bien no se dispone de datos exactos sobre el número de retornados menores de edad en México, su tamaño en Estados Unidos y los niveles de deportación de los adultos —quienes regresan a México con su descendencia— revelan que las niñas y niños retornados constituyen una población cuantiosa, lo que plantea problemas de reinserción en su país de origen (Ángel 2018: 57-58). Lo que sí podemos afirmar, junto con Zúñiga y Hamann (2019), es que en las escuelas mexicanas los niños y niñas con experiencia migrante internacional en Estados Unidos “son muchos y serán más en un futuro próximo” (2019: 225), como resultado de la Gran Expulsión (2005-actualidad) que sigue a la Gran Migración (1986-2005) (Hernández-León y Zúñiga 2016).

El *vitae cursu* de las niñas y niños retornados está caracterizado por el cruce de fronteras geográficas, pero también económicas, políticas, sociales y culturales. Estos cruces de fronteras son experimentados por la niñez principalmente en el ámbito educativo, al transitar desde escuelas estadounidenses a escuelas mexicanas, y particularmente en nuestro caso, desde escuelas situadas en grandes ciudades de los Estados Unidos a escuelas ubicadas en municipios y comunidades de Oaxaca. Sin em-

bargo, y pese a constituirse como una población con necesidades educativas diferenciales, en no pocas ocasiones, tanto las experiencias educativas de los retornados como su propia presencia en las escuelas mexicanas están invisibilizadas. El objetivo de este trabajo es analizar cómo los procesos de invisibilidad de los estudiantes retornados se concatenan con otros de exclusión en las escuelas del Estado de Oaxaca y qué repercusiones tienen. Para ello, a continuación, exponemos la metodología de investigación desarrollada. Seguidamente analizaremos las categorías conceptuales que estructuran el trabajo, desde donde pasaremos a la presentación y examen de los datos obtenidos en el terreno. Finalmente cerraremos el trabajo con las correspondientes conclusiones.

## Metodología

Nuestra metodología de investigación es cualitativa, etnográfica y descriptiva. Los datos del estudio se han obtenido mediante un trabajo de campo antropológico desarrollado en los años 2018 y 2019 en diferentes escuelas e instituciones del estado de Oaxaca con competencia en educación y migración. Entre las primeras se encuentran la Escuela Primaria Benito Juárez –Teotitlán del Valle, región Valles Centrales–, la Escuela Secundaria Técnica 48 –Tlacolula de Matamoros, región Valles Centrales–, la Escuela Secundaria Técnica 40 –Ixtlán de Juárez, región Sierra Norte– y la Escuela Primaria Licenciado Pérez Gasca –Heroica Ciudad de Tlaxiaco, región Mixteca Alta–. Entre las segundas están el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y el Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante (IOAM). Las escuelas señaladas se seleccionaron por contar con un elevado número de estudiantes en retorno, ya que se sitúan en regiones, municipios y comunidades catalogadas como de alta de expulsión de migrantes a Estados Unidos (Reyes y Gijón 2013), que ahora vuelven a ellas debido al endurecimiento de la política migratoria de la administración de Trump. A estas instituciones educativas se llegó a través de contactos obtenidos mediante la técnica de la bola de nieve.

Para la obtención de los datos sobre el terreno se emplearon las técnicas de observación participante y no participante, complementadas con el desarrollo de conversaciones informales y la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Los dos tipos de observación siguieron un guión estructurado dirigido al registro de mecanismos y procesos de invisibilidad y exclusión de los estudiantes retornados en las escuelas, tanto en escenarios áulicos como extra-áulicos. Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a responsables del IEEPO (3) y del IOAM (5), así como a directores y subdirectores de centro (4), docentes (12) y estudiantes retornados (32).<sup>1</sup> En el caso del personal del IEEPO y del IOAM, las entrevistas buscaron

obtener información sobre cómo se gestiona la llegada de la infancia retornada a Oaxaca y su reinserción en el sistema educativo mexicano. En el caso de los directores, subdirectores y docentes, estas buscaron registrar y analizar cómo viven y explican los sujetos su experiencia con el retorno en la infancia y su reinserción escolar. Mientras que en el caso de los estudiantes, las mismas pretendieron registrar y analizar cómo viven y explican los sujetos sus propios procesos y experiencias de reinserción escolar. Lo anterior, con el fin de obtener una polifonía de voces contrastantes respecto al objeto de estudio.

La espontaneidad de la interacción con los sujetos sociales también llevó a emplear las conversaciones informales, ya que permiten obtener información relevante para la investigación en momentos en los que esa interacción no está planificada, como sí ocurre con las entrevistas. Otra de las técnicas aplicadas fue la del análisis documental para examinar la producción bibliográfica especializada sobre el objeto de estudio, el contenido de los libros de texto escolares, la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación 1993),<sup>2</sup> fuentes estadísticas sobre migración Estados Unidos-México y artículos disponibles en la prensa internacional.

La población en la que se centra fundamentalmente esta investigación ha estado integrada por niñas y niños que nacieron en México y migraron a Estados Unidos con edades de entre 0 y 3 años, donde han desarrollado toda su experiencia de vida hasta el momento del retorno a México, con edades de entre 8 y 14 años, en el periodo 2017-2019. Los lugares de retorno de estos estudiantes desde Estados Unidos son: Chicago (Illinois), Harvard (Massachusetts), Las Vegas (Nevada), Los Ángeles (California), San Bernardino (California), Santa Mónica (California), Nashville (Tennessee), Phoenix (Arizona) y Atlanta (Georgia).

## Niñez retornada, invisibilidad y exclusión

El concepto de retorno es amplio y contempla a los migrantes que regresan a su país de origen por procesos de deportación, repatriación y retorno forzado o voluntario (Aguilar y Jacobo 2019; Valdéz 2012). Aunque como miembros de una unidad familiar tanto los hijos de padres mexicanos nacidos en México como los nacidos en Estados Unidos se ven directamente afectados por el retorno de sus progenitores, consideramos conveniente distinguir aquellos que son retornados propiamente dichos por haber nacido en México, de los que son inmigrantes en el país de sus progenitores por haber nacido en Estados Unidos. Lo anterior obedece al hecho de que, si bien estas niñas y niños enfrentan algunos procesos similares de (re)inserción escolar y social en México, también enfrentan otros diferentes debido a su estatus migratorio y a su experiencia de vida determinada por aquel. Inclusive, y como se verá más adelante, los

<sup>1</sup> No se indican los nombres ni otras características de los sujetos que han participado en el estudio a fin de preservar su anonimato.

<sup>2</sup> Última modificación en septiembre de 2019.

procesos de invisibilidad a los que los retornados son sometidos en el ámbito escolar también difieren de aquellos que experimentan los inmigrantes, así como la población adulta que retorna a México en otros ámbitos de reinserción —principalmente laboral y social—. En otras palabras, si bien los diferentes actores del retorno enfrentan procesos de invisibilidad y exclusión, se originan escalas a partir de distintos condicionantes —como la edad y el estatus migratorio—, de manera que algunos de estos procesos son más agudos que otros, generándose otredades dentro de la generalidad migratoria. Una de ellas es la constituida por las niñas y niños que nacieron en México, migraron a Estados Unidos por largos periodos de tiempo y ahora regresan a su país de origen, enfrentando procesos de invisibilidad y exclusión más agudos que otros actores del retorno, de aquí la denominación de “Los ‘otros’ retornados”.

En el sistema educativo mexicano el proceso de construcción de este sector poblacional como “otredad” está directamente relacionado con su invisibilización, categoría referida en el marco de las Ciencias Sociales al estudio de grupos en desventaja “que enfrentan procesos de dominación bajo criterios etnocéntricos, machistas, racistas” (Fierro 2007: 84) y otros que implican formas de discriminación. Esta invisibilización supone negar a ese otro un contrato ético y una corresponsabilidad en la acción (Valencia y Nava 2012), o como lo expresan Bauman y Donskis (2018) manifestarle una actitud de indiferencia, cada vez más extendida en nuestras sociedades contemporáneas “adiasfóricas”, caracterizadas por un fuerte entumecimiento moral. En el mismo sentido, Valencia y Nava (2012) afirman que la invisibilidad puede ser entendida como un fenómeno que se da en las relaciones cotidianas y que interpela al orden moral, puesto que esta tiene consecuencias sobre las relaciones intersubjetivas.

Los mismos autores subrayan dos formas principales a través de las que se manifiesta la invisibilidad en el ámbito educativo (2012: 6). La primera es la invisibilidad pasiva: cuando a un sujeto se le niega el rostro y la palabra y, por tanto, su modo de ser en el espacio social; y la segunda es la invisibilidad activa: cuando el propio sujeto asume el papel de no visible. En este trabajo nos centraremos en el tipo de invisibilidad pasiva señalado por Valencia y Nava (2012) debido a la cantidad de registros etnográficos que han puesto de manifiesto su extendida presencia durante el desarrollo de nuestro trabajo de campo.

En relación a la invisibilidad pasiva, y en el sentido planteado por Valencia y Nava (2012), Zúñiga y Hamann (2019: 234) destacan que esa invisibilidad es resultado de la “indiferencia a la diferencia que reina en las escuelas mexicanas”, mientras que para Fierro (2007: 86) esta puede entenderse como un “eclipsamiento del alumno” en función de otras prioridades; de lo que resulta quedar marginada tanto la atención de sus necesidades educativas, como la garantía de recibir un trato respetuoso y equitativo en la escuela”. Si bien estamos de acuerdo con Fierro en cuanto a la marginalidad en la atención de

las necesidades de los alumnos que sufren invisibilidad en el ámbito educativo y la correspondiente conculcación del ejercicio de sus derechos, al menos en los casos estudiados podemos afirmar que esa invisibilidad no responde a una opacidad del alumno debido a la prioridad concedida a otros elementos, sino a una directa construcción de este como sujeto invisible, es decir, como aquel “que no puede ser visto” (RAE 2019).

Históricamente, el fenómeno de la invisibilidad ha estado ligado a los procesos de exclusión de los grupos vulnerables (Valencia y Nava 2012), pues “todos los grupos vulnerables pasan a ser invisibles” (Sánchez 2020). Como lo puntualiza Gentili (2001: 8), la invisibilidad es “la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio” (2001). Una de las formas de exclusión más importantes señaladas por el sociólogo francés Robert Castel, y que a decir del autor ha ido creciendo de manera imparable, es la de segregar incluyendo (1997). Esta es la forma de exclusión en la que viven los sub-ciudadanos (Gentili 2001), quienes, si bien participan y se desenvuelven en la vida social, lo hacen sin acceso a los derechos y servicios —educativos, sociales, culturales, económicos, de salud, etcétera— de los que sí disfruta la ciudadanía plena. Si entendemos por sujeto excluido aquel que está separado o aislado del ejercicio de los derechos de los que disfruta la mayoría social, podríamos decir que la segregación inclusiva de la que habla Castel (1997) es la forma de exclusión a la que se somete el alumnado retornado desde Estados Unidos en las escuelas mexicanas: aunque este ha accedido al sistema educativo, en su interior experimenta la invisibilidad y la exclusión, concretadas en diferentes formas y niveles estructurales, como veremos más adelante. Pese a ser ciudadanos mexicanos, la experiencia migratoria de estas niñas y niños los convierte en sub-ciudadanos para el ejercicio de su derecho a la educación. La exclusión ya no solo tiene que ver con la reproducción tradicional de las desigualdades en el sentido arriba/abajo (Jiménez, Luengo y Taberner 2009), sino también con el sentido dentro/fuera, esto es, con encontrarse dentro o fuera del “sistema social o ámbito en el que se ejercen los diversos ámbitos de ciudadanía” (Tezanos 2001: 150-151).

Afirman Jiménez, Luengo y Taberner (2009) que la exclusión escolar tiene causas personales y sociales —como en nuestro caso la migración y el retorno—, así como institucionales y pedagógicas —como la existencia de instituciones estatales ajenas a la complejidad de la realidad migratoria de la niñez y, en general, de un sistema educativo no preparado para recibir población con experiencia migrante internacional y, particularmente, población retornada a México que ha pasado gran parte o la práctica totalidad de su vida en los Estados Unidos—. En el mismo sentido, Tezanos (2001: 147) sostiene que los procesos de exclusión deben ser analizados desde dos sentidos fundamentales: 1) como un proceso interno y personal del sujeto; y 2) como un proceso global relacionado con las condiciones estructurales del sistema que provoca fracturas sociales entre la ciudadanía. En el sen-

tido estructural, cabe señalar que los excluidos no son sujetos que posean un déficit personal que haga de ellos unos incompetentes para formar parte de la sociedad en forma inclusiva, sino que el sistema y su estructura les han sustraído una serie de derechos, lo que los sitúa en su afuera: los excluye. En el caso de la niñez con experiencia migrante internacional, puede afirmarse que esta exclusión está relacionada con la diferencia –mal– entendida como sinónimo de desigualdad.

Mucho tiene que ver con esta invisibilidad y esta exclusión –procesos estrechamente concatenados– la concepción estandarizada de “la infancia” frente a “las infancias” (Garrido 2006; Zapata 2012): la infancia, “como construcción social, histórica, cultural, dinámica y heterogénea, no puede ser solo una” (Zapata 2012: 94). Frente al de infancia, el concepto de infancias pretende “dar cabida a la pluralidad de espacios, contextos y mundos vividos por los niños” (Zapata 2012: 94), pues no todas las niñas y niños viven la misma infancia. Por lo demás, no deben perderse de vista las categorías matrices de etnia, sexo-género y clase socioeconómica que deben acompañar el análisis de la infancia como categoría estructural y que van situando a los sujetos en mayores o menores posiciones de vulnerabilidad, según las escalas jerárquicas hegemónicas vigentes. La infancia de una niña, indígena, de clase baja e inmigrante en Estados Unidos no es la misma que la de un niño, blanco, de clase alta, no migrante, en México.

Dentro del ámbito escolar, desde nuestra consideración el excluido educativo no solo es “quien abandona el sistema sin el título obligatorio, ni las competencias que se le suponen” (Jiménez, Luengo y Taberner 2009: 31), sino también quien permanece en él de manera segregada y discriminada, no por su incapacidad sino por la invisibilidad a la que tanto él como sus necesidades personales y educativas diferenciales son sometidas por encarnar una infancia no “estandarizada”. Este es el tipo de invisibilidad que no es producida de manera activa por el alumno retornado sino por el sistema educativo y, además, favorecida –y en ocasiones aceptada– por los propios “incluidos” (Gentili 2001).

Como se ha señalado en otros trabajos (Rodríguez-Cruz 2020), el acceso al sistema educativo no garantiza el derecho a la educación; dicho de otra forma: la universalización del acceso a la educación no agota el derecho a la educación. Es más, la buena educación –y no cualquier educación– es la que lucha vehementemente “contra las circunstancias que impiden el desarrollo de aquellas personas que habitan territorios vulnerables socialmente y, por ello, proclives a la exclusión” (Bolívar y Gijón 2008). Desde una falsa concepción de igualdad se entiende que esta consiste en “darle a todos lo mismo y no a cada niño lo que necesita según su contexto, condición y modo de vida social y cultural” (Zapata 2012: 95). Así pues, la discriminación escolar no ha terminado. O como lo expresa Gentili la “exclusión educativa no ha cesado. Simplemente, se ha desplazado” (2001: 7).

## Invisibilidad y exclusión entre los “otros” retornados: estructuras y formas

A continuación exponemos y analizamos las distintas formas que adopta la invisibilidad de la infancia retornada en las estructuras del sistema. Paralelamente, analizaremos cómo estas formas de invisibilidad están directamente relacionadas con procesos de exclusión en el ámbito educativo.

Las distintas formas de invisibilidad registradas se han observado a nivel macro –el del Estado-Federación a través de la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación 1993) y las instituciones de la entidad federativa con competencia en educación y migración–, a nivel meso –el del currículum escolar– y a nivel micro –el de la *praxis* áulica–. La misma estructura en la que se han registrado dichas formas –macro, meso y micro– será la que seguiremos para su exposición y análisis en este trabajo.

A nivel macro, la invisibilidad de la niñez migrante en general, y retornada en particular, se registra en la propia Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación 1993), reformada por última vez en el año 2019. Dentro de dicha normativa, esta niñez apenas es considerada, y cuando se la toma en cuenta se hace desde la generalidad y sin dar mayores detalles sobre cómo se atenderá su reinserción educativa. Por ejemplo, el artículo 38 determina que “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”, obviando que estos últimos están caracterizados por una elevada heterogeneidad. Asimismo, no se especifican cuáles son esas adaptaciones lingüísticas y culturales que deben adoptarse con los llamados “grupos migratorios” ni cómo deben aplicarse.

También cabe señalar la importancia que confiere la Ley a la formación docente. Particularmente, esta reconoce al Estado-Federación como responsable de “Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica” (Art.12, VI), y atribuye a las autoridades educativas la responsabilidad de formar con nivel de licenciatura “maestros de educación inicial, básica –incluyendo la de aquellos para la atención de la educación indígena– especial y de educación física” (Art. 20, I), así como proporcionar la “formación continua, la actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio” (Art. 20, II). Sin embargo, pese a la presencia de la migración en las aulas del sistema educativo mexicano desde hace décadas y a que el número de estudiantes con experiencia migratoria será cada vez mayor, la Ley no contempla la formación docente en atención al alumnado migrante. Esto también es una forma de invisibilizar a este alumnado desde el nivel macro con repercusiones directas en el nivel micro de la *praxis* áulica, especialmente evidentes en el tratamiento que

algunos maestros ofrecen a los estudiantes retornados, como veremos más tarde.

Otro de los puntos importantes a considerar es la atribución al Estado-Federación de la responsabilidad de establecer y regular los lineamientos relativos a la revalidación y certificación de estudios, tránsito entre niveles educativos e inscripción de documentos académicos, entre otros, por parte de la Ley (Art. 12, VIII Bis, IX, X; Art. 33, XII; Art. 61; Art. 63), sin contemplar lineamientos específicos para el alumnado con experiencia migratoria internacional. Ésta es una cuestión de alta importancia, debido a los tediosos itinerarios burocráticos que estos estudiantes se ven obligados a atravesar en México a diferencia de aquellos sin experiencia migratoria internacional, como han demostrado los trabajos de numerosos investigadores en distintas entidades federativas de la República (Despaigne y Jacobo 2016; Jacobo 2017; Rodríguez-Cruz en prensa; Valdéz 2018). Ello pone de manifiesto la existencia de desajustes burocráticos que impiden la reinserción educativa de este alumnado desde el nivel del Estado-Federación, debido a la falta de consideración de sus condiciones y necesidades particulares de reinserción y, por tanto, a su invisibilidad, siendo reflejo de ello los desórdenes burocráticos correspondientemente encontrados por los investigadores en el nivel de las entidades federativas del país.

En la misma línea, esta invisibilidad de la niñez migrante registrada en la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación 1993) se refleja en las instituciones federales con competencia en educación y migración estudiadas en Oaxaca. Particularmente, una de las formas de invisibilidad más preocupantes fue registrada en el IEEPO. Antes de realizar la primera salida a campo, mediante el oficio correspondiente se solicitó a esta institución un listado de las escuelas públicas del estado que registrarán alumnado inmigrante y retornado desde la Unión Americana. La llegada del listado se demoró casi cuatro meses, de manera que el trabajo de campo se inició sin contar con este documento, llegando a la selección de las escuelas que formarían parte de la muestra de investigación a través de contactos obtenidos mediante la técnica de la bola de nieve. No obstante, se siguió esperando la llegada de este listado por ser considerado un documento importante para el desarrollo de fases de trabajo de campo posteriores, en la medida en la que podría indicar dónde se encuentran estas niñas y niños. Sin embargo, cuando bien avanzada la investigación el IEEPO finalmente remitió el documento, se pudo comprobar que de las cuatro escuelas ya etnografiadas, tan solo una de ellas aparecía en la lista y con un número de alumnos inmigrantes y retornados—entre los que no se distinguía—muy inferior al que se había registrado durante el trabajo de campo.

Por otro lado, los registros etnográficos obtenidos en el IOAM ponen de manifiesto los altos niveles de invisibilidad que también tiene la niñez retornada en esta entidad federal. El IOAM desarrolla algunos programas dirigidos a la niñez inmigrante procedente de Estados Unidos, prin-

cialmente para la gestión de apostillas y otros trámites relacionados con la obtención de la doble nacionalidad, como puede verse en su propia página web institucional (<https://bit.ly/2Rnfy2V>). Sin embargo, no existen programas que se ocupen de la reinserción de las niñas y niños que llegan a México en condición de retornados ni que les apoyen en la gestión de documentos y trámites, lo que pone de manifiesto una desigual atención entre la población menor de edad que ingresa a México desde Estados Unidos con distintos estatus migratorios.

Asimismo, durante las entrevistas realizadas a los responsables de varios de los departamentos de esta institución, se les interpelló por el número de niñas y niños retornados que habían entrado en Oaxaca durante los últimos años, a lo que respondieron que el IOAM no es responsable de llevar esos registros y que “... en todo caso, solo se tienen estimaciones en todas las instituciones porque no hay registros, pues” (Comunicación personal. Noviembre de 2019).

Lo anterior nos lleva a señalar otra forma de invisibilidad de la niñez migrante en general, y de la niñez retornada desde Estados Unidos en particular, desde el propio nivel macro estructural concretado en las instituciones del Estado con competencia en migración y educación. La ausencia de registros de niñas y niños retornados que hayan entrado en Oaxaca durante los últimos años, así como de otros que indiquen de manera adecuada y actualizada en qué escuelas se encuentran inscritos impide saber cuántos son y dónde están. La inexistencia de estos registros y el desconocimiento de estos datos evidencia el escaso interés en el desarrollo de políticas y programas dirigidos a favorecer la reinserción socio-educativa de esta niñez, en contraste con la cantidad de planes y programas dirigidos a la reinserción de la población adulta retornada—si éstos consiguen o no el objetivo de la reinserción es otra cuestión que no se abordará aquí—. Esto demuestra que la invisibilidad de esta niñez sigue estando vinculada con la tendencia adultocéntrica que mantiene la política pública migratoria en México. Una tendencia dentro de la que la invisibilidad de este sector poblacional se construye sobre la consideración de las niñas y niños migrantes como económicamente dependientes e improductivos. No por casualidad, desde el punto de vista de la edad productiva, los sectores sociales ubicados en los extremos etarios de la sociedad son los más invisibilizados: la niñez y la senectud. En el caso que nos ocupa, estas “personas incompletas” o “adultos en potencia” (Szulc 2015; 2020) deberán esperar a abandonar su condición de niñas y niños para convertirse en productores económicos y ser consecuentemente considerados. El adultocentrismo de la política pública migratoria es una de las principales causas de la invisibilidad de la niñez migrante en general, y particularmente de la niñez retornada.

A nivel meso, en el que se sitúa el currículum escolar, la invisibilidad del alumnado retornado es altamente manifiesta en lo relativo a lengua de instrucción y comunicación y contenidos de estudio. Antes de entrar a presentar y analizar los datos etnográficos correspondientes a este

nivel estructural, cabe recordar que, aunque esta niñez ha nacido en México, ha vivido su principal proceso de socialización y enculturación en los Estados Unidos, lo que implica la adquisición de una identidad y de una nacionalidad social, cultural y lingüística estadounidense, que trasciende la existencia de la nacionalidad mexicana por derecho de suelo.

No debemos perder de vista que en los casos estudiados hablamos de infantes que migraron a Estados Unidos siendo bebés o niños muy pequeños —de entre 0 y 3 años— y que han retornado a México con edades de entre 8 y 14 años, por lo que gran parte o prácticamente toda su experiencia vital la han desarrollado en la Unión Americana. En el momento de su llegada a México e incluso después, estas niñas y niños no se sienten mexicanos sino estadounidenses, ya que Estados Unidos es el país en el que han construido su identidad. Dicho de otra forma: un niño que en su identidad social, cultural y lingüística es estadounidense y llega a un nuevo universo educativo sustentado sobre los elementos del mononacionalismo, el monoculturalismo y el monolingüismo mexicano no podrá experimentar procesos de autoidentificación en estos nuevos parámetros pedagógicos, sociales, culturales y lingüísticos. No obstante, entre algunas de las niñas y niños que llevaban casi tres años en México se registró el desarrollo incipiente de una identidad compuesta (Maalouf 1998), múltiple (Vila 2017) o plural (Barquín 2009), resultado de la construcción de “distintas pertenencias en relación con la movilidad” y con “la reconstrucción de sus vidas en nuevas comunidades y espacios sociales” (Vila 2017: 55), desarrollando “pertenencias simultáneas, no mutuamente excluyentes” (Vila 2017: 57). Sin embargo, estas niñas y niños representaron una minoría dentro de la muestra total de sujetos que participaron en el estudio. La mayoría afirmó sentirse exclusivamente estadounidense, pese a llevar los mismos años en México, país al que la práctica totalidad de los sujetos llegó de manera forzosa —principalmente debido a la deportación parental o al riesgo a que esta se produjera—, siendo su deseo manifiesto regresar a Estados Unidos, o como ellos mismos señalan, “a mi país” (Conversación informal. Noviembre de 2019).

Centrándonos ya en el análisis de los elementos arriba enunciados —lengua de instrucción y comunicación y contenidos de estudio—, debemos empezar señalando a la lengua como uno de los principales obstáculos a los que la infancia retornada se enfrenta para poder reinsertarse en el sistema educativo mexicano. Muchas niñas y niños llegan a México sin conocer el español en forma hablada, leída y escrita; otros tienen un nivel de competencia mínimo en el habla y solo pueden emplearlo en situaciones de oralidad informales y rudimentarias, que en ningún caso les permite acceder al nivel de complejidad lingüística y conceptual que requiere el ámbito académico-escolar. En el currículum, el inglés, lengua principal de estos estudiantes, está completamente ausente. Su competencia lingüística es invisibilizada y sometida a un constante —y complicado— proceso de sustracción en beneficio del

español, lo que implica no solo un acto de exclusión sino también la pérdida de parte de su identidad y de un capital cultural de alta importancia para su futuro educativo, social y laboral. Como los propios retornados expresan: “Sí sería bueno conservar el inglés, que es mi lengua que no quiero perder. Igual si regreso a Estados Unidos pues ya [la] voy a olvidar” (Comunicación personal. Noviembre de 2019).

En lo relativo a los contenidos curriculares propiamente dichos, éstos obedecen a la reproducción de una sociedad mexicana mononacional y monocultural en la que la diversidad es escasamente contemplada. Para el caso de la migración, esta solo es atendida en una parte de la materia de Geografía en el nivel de secundaria, pero desde la extendida perspectiva economicista y adultocentrista. Ha sido cuanto menos paradójico desarrollar observaciones de aula en las que este tema era explicado, pero los docentes eran indiferentes a la presencia de sujetos que habían experimentado en carne y hueso el retorno y desde un ángulo completamente distinto al de los adultos.

Por otra parte, debe señalarse la distancia cultural entre el entorno y los modos de vida que desarrollan los descendientes de mexicanos en Estados Unidos y sus padres no migrantes en México. Como se indicó, los alumnos que han formado parte de este estudio han crecido en grandes ciudades estadounidenses, por lo que viven un gran choque cultural cuando llegan a municipios y comunidades indígenas de Oaxaca, donde el universo de vida es radicalmente distinto. En este sentido, estas niñas y niños también se enfrentan a una enorme fractura, alimentada por la invisibilidad a la que es sometida su experiencia y mundo de vida previos, ya que de ninguna manera son representados en los contenidos curriculares.

En México es todo diferente. Allá en los Estados Unidos mi escuela era más grande... un bus pasaba por mí y después pasaba por otros niños y llegábamos a la cafetería y desayunábamos. Pero ya no sé nada de mis amigos. Y más luego, a las cinco, íbamos a jugar a un parque muy grande. Sólo hablaba inglés y es un problema para mí aquí porque casi no sé español y pues... todo es diferente para mí (Comunicación personal. Noviembre de 2019).

Lo anterior puede corroborarse mediante uno de los registros realizados a partir del análisis documental de los libros de texto. Puede notarse que, además de ser el español la lengua de instrucción, las representaciones se dirigen al modo de vida rural de las comunidades oaxaqueñas, muy alejado del modo de vida urbano de las grandes ciudades de los Estados Unidos (figura 1).

Por último, en el nivel micro de la *praxis* áulica, las principales formas de invisibilidad del estudiantado retornado se registran entre sus docentes. Juan Sánchez, uno de los mayores expertos en el estudio de los alumnos transnacionales, plantea una taxonomía sobre las actitudes de los docentes ante la diversidad cultural (Sánchez



Figura 1. *Conocimiento del Medio. Tercer Grado. 2019. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.*

2020). El autor habla de docentes: a) detractores, quienes ven la diversidad como un problema; b) indiferentes, los que no se dan cuenta de la existencia de la diversidad en el salón de clases; y c) propositivos, aquellos que aprecian la diversidad como una ventaja pedagógica.

Siguiendo esta taxonomía presentada por Sánchez (2020), y con base en nuestra investigación etnográfica, dentro de las categorías b) y c) añadimos otras subcategorías. Para el caso de los docentes a los que el autor llama indiferentes, no solo encontramos a quienes “no se dan cuenta de la existencia de la diversidad en el salón de clases” (Sánchez 2020: s. p.), sino también a quienes, pese a ser conscientes ella, siguen manteniendo una actitud indiferente. En varias de las escuelas etnografiadas durante nuestro trabajo de campo encontramos docentes que, una vez han detectado la presencia de alumnado migrante en sus aulas —mediante situaciones fortuitas y sin protocolos dirigidos a su registro— han seguido tratándolos como si no fueran diferentes ni tuvieran necesidades educativas distintas o, peor, como si no existieran: los invisibilizan. En nuestro caso, a este tipo de docentes los denominamos miopes conscientes, puesto que desarrollan una miopía consciente ante la diversidad.

Podemos traer a análisis varios de los registros realizados al respecto. Por ejemplo, en una de las escuelas, tras desarrollar una observación de aula en una clase de biología se entrevistó a la docente que la impartió. Cuando

se empezó la entrevista sobre alumnado retornado, esta aseguró que no tenía alumnos procedentes de Estados Unidos en su salón. Se le informó que en su clase había al menos cinco niñas y niños retornados e, incrédula, preguntó a otros alumnos no migrantes que se alistaban para regresar a su casa al término de la jornada educativa del día: “Oigan, ¿ustedes saben si aquí hay niños de Estados Unidos?” A su pregunta, los niños contestaron: “Sí profa, A., J., L. y E. y P. vienen de los Estados Unidos” (Observación participante. Marzo de 2019). Posteriormente, se asistió a varias de las sesiones de esta clase a fin de observar si, tras comprobar la docente que efectivamente tenía estudiantes retornados en su salón, abandonaba su indiferencia para con ellos. Sin embargo, no se registraron modificaciones algunas, aquella siguió actuando como si los alumnos retornados no existieran.

Otro de los registros etnográficos que evidencia esta cuestión es el realizado en otra escuela, donde las autoridades educativas solo disponen de un listado de niñas y niños nacidos en Estados Unidos, pero no de los retornados desde este país. Este hecho evidencia que, aunque los inmigrantes —hijos de mexicanos nacidos en Estados Unidos— también son sometidos a procesos de invisibilidad en el sistema educativo mexicano, la invisibilidad de los retornados es aún mayor. El haber nacido en México difumina todo atisbo de diferencia devenida de la experiencia migratoria internacional, siendo esta la segunda causa importante de la invisibilidad del alumnado retornado: el sistema y sus agentes consideran que como mexicanos de nacimiento, estas niñas y niños ya saben hablar español y conocen la sociedad y la cultura mexicanas, obviando con ello toda su experiencia de vida en los Estados Unidos. Una experiencia que, en casos como el nuestro, puede ser de muy larga duración y originar procesos de construcción identitaria de profunda raíz en un país distinto al de nacimiento. Ello constituye una evidencia empírica de que la migración genera realidades de alta complejidad para las que el sistema educativo debe estar preparado a fin de no invisibilizar y excluir a los sujetos que las encarnan ni ensanchar la brecha de la desigualdad y el resquebrajamiento social. La invisibilidad de los retornados lleva a su falta de consideración como una modalidad distinta de estudiantado con experiencia migratoria internacional —resultado de la tendente homogeneidad con la que se piensa la infancia migrante—, así como al solapamiento de sus grandes y diferentes necesidades socioeducativas, lo que los excluye del sistema.

Por último, en lo relativo a los llamados docentes propositivos (Sánchez 2020), no solo incorporamos, junto con Sánchez, a “aquellos que aprecian la diversidad como una ventaja pedagógica” (Sánchez 2020: s. p.), sino también a los que quieren desarrollar esta forma de pedagogía propositiva, pero no pueden porque no saben cómo hacerlo y/o porque las autoridades educativas y la dinámica de exclusión y homogeneización de la institución y del sistema no se lo permiten. A estos docentes los llamamos propositivos frustrados.

Entre los varios casos registrados al respecto, destacamos el de un docente de una de las escuelas etnografiadas que desarrolló una mayor sensibilidad con el alumnado retornado al verse identificado con la experiencia migratoria que él mismo tuvo cuando era un niño:

Cuando yo les veo pienso en mi experiencia propia y luego... trato de reinterpretar eso que me pasó de la migración cuando yo estaba chico, y parte de eso se hace cuando ves a un muchacho en estado de vulnerabilidad a esta edad. Esto es lo que me ha hecho que ponga atención en este tipo de cosas sin haber tenido la formación (Comunicación personal. Noviembre de 2018).

La situación de invisibilidad, aislamiento y vulnerabilidad en la que se encontraban los estudiantes retornados llevó a este docente a idear una actividad “para que se sientan mejor” (Comunicación personal. Noviembre de 2018), que posteriormente derivó en la proposición de otra finalmente frustrada por la negativa de la propia institución. La primera actividad consistió en lo siguiente:

... lo que yo he hecho es reunirlos en una palapa que está acá atrás, a la hora del receso, un día, para que ellos se sientan... bien, pues, se conozcan que están en la misma... Entonces se sentaban, unos no quisieron y pero sí se reunieron finalmente. Se juntaban y platicaban, empezaban a hablar en inglés. Eso es lo que yo he tratado... obviamente, hay muchas cosas que hacer, pero yo no sé hacer (Comunicación personal. Noviembre de 2018).

Estas reuniones celebradas durante los recesos, llevaron a los alumnos retornados a elevar la siguiente demanda al docente:

En algún momento hablamos en los actos cívicos en los tres idiomas dominantes que hay: español, zapoteco y mixe, y este... Entonces ellos me decían “oye, es que aquí hablan en español y también hablan en zapoteco y nosotros también queremos hablar en nuestra lengua, también queremos hacer presencia nuestra con el inglés aquí” (Comunicación personal. Noviembre de 2018).

Conscientes de su situación, los estudiantes pusieron en marcha su capacidad de agencia y solicitaron al docente ayuda para romper con su invisibilidad y exclusión lingüístico-identitaria en la institución. Sin embargo, y pese a que esta propuesta fue elevada a las autoridades del centro por el maestro, “todo se ha perdido por la dureza de la institución, este... las cuestiones institucionales no lo han permitido hasta el momento” (Comunicación personal. Noviembre de 2018). Lo anterior también dio lugar a la disolución del grupo de retornados, debido a la frustración provocada por la negativa al reconocimiento y visibilidad de su identidad y de ellos mismos como di-

ferentes y derivado de ello, a la desmotivación para seguir reuniéndose e idear peticiones mediante las que ganar cuotas de reconocimiento y visibilidad en el espacio educativo. La disolución del grupo tuvo un impacto en el bienestar de sus miembros, puesto que encontraban en las reuniones “una especie de autoayuda” (Comunicación personal. Noviembre de 2018).

## Conclusiones

La infancia en retorno procedente de Estados Unidos atraviesa múltiples fracturas devenidas del proceso de movilidad internacional. Estas fracturas tienen que ver no solo con el cambio de ubicación geográfica, sino también con el cambio de universo de vida. El mismo es experimentado en gran medida a través de la llegada a un nuevo sistema educativo en México, sustentado sobre patrones sociales, culturales y lingüísticos completamente distintos a los estadounidenses.

Pese a ser sujetos con características y necesidades particulares, las niñas y niños retornados, sus realidades y sus voces están invisibilizadas y silenciadas en el sistema educativo mexicano, como ha permitido constatar nuestro estudio. Esta invisibilidad se da sobre la articulación de dos causas principales: el persistente adultocentrismo de la política pública migratoria, centrada en sujetos económicamente productivos; y el hecho de haber nacido en México, a partir del cual el sistema opaca todo signo de diferencia social, cultural y lingüística devenida de la experiencia migratoria en los Estados Unidos.

La invisibilidad de esta infancia se registra a nivel macro –en la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación 1993) y en las instituciones federales con competencia en educación y migración–, meso –en el currículum escolar- y micro –en la *praxis* áulica–. La realidad observada contradice el principio de equidad educativa recogido en la propia Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación) al no garantizarse el establecimiento de “condiciones que permitan el ejercicio del pleno derecho a la educación de calidad del individuo” (art. 32). La conculcación de este principio y la invisibilidad y exclusión del estudiantado retornado desde el nivel macro tienen impacto en los niveles meso y micro del sistema educativo, lo que evidencia la conexión entre cada uno de estos niveles estructurales y las consecuencias verticalmente concatenadas de la inexistencia de acciones dirigidas a la reinserción educativa de la niñez retornada desde el macro-nivel.

Lo anterior se traduce en una importante exclusión de estos sujetos, quienes ven desatendidas sus identidades y necesidades socio-educativas por encarnar “otra” infancia distinta a la estandarizada. Existe una dinámica que se sostiene en bucle, en la que la invisibilidad de la población retornada alimenta su exclusión y la naturalización de su exclusión alimenta su invisibilidad. Se opta por invisibilizar al diferente porque altera el equilibrio homogeneizante del sistema.

Las niñas y niños retornados habitan en la liminalidad escolar: se encuentran en un estado de suspensión en el que ya no pertenecen al mundo escolar que han dejado en los Estados Unidos, pero tampoco al que han encontrado en México. Esto pone de manifiesto la retórica del discurso de la universalidad del derecho a la educación. La infancia retornada tiene acceso al sistema educativo, pero no al derecho a la educación, ya que se encuentra excluido de este.

Sobre la base de los resultados de investigación obtenidos, se lanzan las siguientes propuestas dirigidas a mejorar la reinserción educativa de “los ‘otros’ retornados”: a) incorporación de rubros específicamente dirigidos a la (re)inserción educativa de la población migrante procedente de Estados Unidos en la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación 1993), por cuanto esta es de ascendencia mexicana y presenta necesidades diferenciales de atención a la (re)inserción. La incorporación de estos elementos en la Ley desde el nivel macro deberá tener incidencia en los otros niveles articulados: meso y micro; b) elaboración por parte del Estado-Federación de un plan de reinserción educativa exclusivamente dirigido a la niñez retornada desde Estados Unidos en el que se desarrollen lineamientos específicos de actuación, por encarnar esta niñez una realidad migratoria diferente determinada por su edad, experiencia y estatus migratorio; este último elemento responde a las dinámicas migratorias binacionales sostenidas durante las últimas décadas, mediante las que se han generado alumnos retornados con necesidades educativas específicas y diferenciadas; c) elaboración, desde el Estado-Federación, de protocolos de bienvenida y seguimiento para la reinserción educativa del estudiantado en retorno que sean obligatoriamente implementados en las instituciones educativas del país que reciben a alumnos con estas características; d) incorporación en los programas de formación docente de toda la República de módulos obligatorios de capacitación en atención al alumnado migrante, así como de contenidos transversales sobre educación y pedagogía intercultural.

## Referencias

- Aguilar, R. y Jacobo, M. (2019). Migración de retorno infantil y juvenil en México: cambios y desafíos educativos. Náquera, J., Lindstrom, D. y Giorgulli, S. (eds.), *Migraciones en las Américas* (pp. 167-195). México: El Colegio de México.
- Ángel, H. A. (2018). Estudiantes en situación de retorno: acceso a la educación superior. Garrido, C. y Anderson, J. (coords.), *¿Santuarios educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers retornados y deportados* (pp. 51-68). Veracruz: Universidad Veracruzana.
- BANCOMER-CONAPO. (2019). *Anuario de migración y remesas*. México: Fundación Bancomer, Consejo Nacional de Población. Disponible en <https://bit.ly/2sAco2c>. [Consulta: abril de 2020].
- Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educar*, 44, 81-96.
- Barros, M. (2019). Las deportaciones y su efecto en la vida de los niños y niñas que forman parte de las familias migrantes. Casos de la costa central de California, Estados Unidos. Ponencia en Seminario Permanente *Migración, Retorno e Infancia. Retos y Necesidades de Nuestro Tiempo en la Movilidad* (marzo). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2018) [2015] *Ceguera Moral*. México: Paidós.
- Calle Pinto, M. (2017). De infancia invisible a infancia-visibles. *Infancias Imágenes*, 16 (2), 330-334.
- Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 56-59. Disponible en: <https://bit.ly/2RildHe> [Consulta: abril de 2020].
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Despagne, C. y Jacobo, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, 47, 1-17.
- Diario Oficial de la Federación (1993). *Ley General de Educación*. Última Reforma publicada el 30-09-2019. Disponible en <https://bit.ly/2RHGFoQ> [Consulta: abril de 2020].
- Fierro, M. C. (2007). La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del sistema escolar mexicano. *REICE*, 5 (4), 83-102.
- Garrido, C. (2006). Reflexiones acerca de la construcción de infancia de niños y niñas en situación de vulneración de derechos: puntos de encuentro y desencuentro con la política nacional a favor de la infancia y adolescencia. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicoeducación. Montreal: Universidad de Quebec. Disponible en: <https://bit.ly/3aDvd5u> [Consulta: abril de 2020]
- Garrido, C. y Anderson, J. (2018) (coords.). *¿Santuarios educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers retornados y deportados*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, 4-11.
- Hernández-León, R. y Zúñiga, V. (2016). Introduction to the Special Issue, Contemporary Return Migration from the United States to Mexico-Focus on Children, Youth, Schools and Families. *Mexican Studies*, 32 (2), 171-198.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015). *Características educativas de la población*.

- Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion> [Consulta: abril de 2020].
- Instituto Nacional de Migración (INM) (2017). *Eventos de repatriación de mexicanos desde Estados Unidos, según entidad federativa de origen y sexo*. Disponible en: <https://bit.ly/2Men4LF> [Consulta: abril de 2020].
- Instituto Nacional de Migración (INM) (2018). *Eventos de repatriación de mexicanos desde Estados Unidos, según entidad federativa de origen y sexo*. Disponible en: <https://bit.ly/2WHHb6M>. [Consulta: abril de 2020].
- Instituto Nacional de Migración (INM). (2019a) *Eventos de repatriación de mexicanos desde Estados Unidos, según entidad federativa de origen y sexo*. Disponible en: <https://bit.ly/1MIM8j> [Consulta: abril de 2020].
- Instituto Nacional de Migración (INM). (2019b). *Tema Migratorio 281219*. Disponible en: <https://bit.ly/2RG2h4q> [Consulta: abril de 2020].
- Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante. (s.f.). *Asesoría de trámite de apostillas y doble nacionalidad*. Disponible en: <https://bit.ly/2Rnfy2V> [Consulta: abril de 2020].
- Jacobo, M. (2017). De regreso a casa y sin apostilla: Estudiantes México-Americanos en México. *Sinéctica*, 48, 1-18.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado*, 13 (3), 11-49.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. París : Grasset & Frasquelle.
- Oehmichen, C. (2018). Los imaginarios de la alteridad y la construcción del chivo expiatorio: Trump y el racismo antinmigrante. *Pueblos y fronteras*, 13, 1-21.
- Real Academia Española (RAE) (2019). Significado de "invisible". Disponible en: <https://bit.ly/2GeOInh> [Consulta: abril de 2020].
- Reyes, R. y Gijón, A. (2013). *Característica de la Migración Internacional en las Regiones Mixteca y Valles Centrales del Estado de Oaxaca*. Ciudad de México: Colegio de la Frontera.
- Rodríguez-Cruz, M. (2020). American students in Mexican schools: gaps and challenges for inclusion. *Ethnographic contributions from Oaxaca, Mexico. Norteamérica*, 15 (1), 1-32.
- Rodríguez-Cruz, M. (en prensa). Política educativa, inserción escolar y desigualdad en Oaxaca, México. ¿A qué se enfrenta la infancia migrante? Gandini, L. (coord.). *Migración y moviidades*. México: Secretaría de Desarrollo Institucional-Universidad Nacional Autónoma de México. En dictamen.
- Sánchez, J. (s/f). Migración Escolar Transnacional. Implicaciones de Política Educativa para México. *Anales de Antropología*. Artículo entregado para publicación en 2020.
- Szulc, A. (2015). *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires: Biblos.
- Szulc, A. (2020). Estudio de las infancias en América. Herramientas antropológicas desde el Cono Sur. Curso impartido en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México del 4 al 6 de marzo de 2020. Ciudad de México.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2017). *Repatriación de mexicanos 2017*. Disponible en: <https://bit.ly/3a17Q5v> [Consulta: abril de 2020].
- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2018). *Repatriación de mexicanos 2018*. Disponible en: <https://bit.ly/2IQXuc5> [Consulta: abril de 2020].
- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2019). *Repatriación de mexicanos 2019*. Disponible en: <https://bit.ly/38Pod3i> [Consulta: abril de 2020].
- Valdéz, G. C. (2012). Introducción. Valdéz, G. (coord.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp. 13-38). Hermosillo: El Colegio de Sonora, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Valdéz, G. C. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorenses. *Región y Sociedad*, 30 (72), 1-30.
- Valencia, A. C. y Nava, J. M. (2012). Un análisis ético al fenómeno de la invisibilidad escolar de los adolescentes de escuelas secundarias. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 1, 1-16.
- Vila, A. (2017). Pertenencias múltiples e identidades compuestas en un contexto norteamericano. Exploraciones a partir de la trayectoria migratoria de cuatro jóvenes en el sur de Guanajuato. *Norteamérica*, 12 (1), 53-78.
- Zapata Ospina, B. (2012). Ser niño, entre lo visible y lo invisible. Una reflexión sobre el rol del profesional de la educación en la primera infancia. *Infancias imágenes*, 11 (4), 92-98.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2019). *De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, 367. Lincoln: University of Nebraska. Disponible en: <https://bit.ly/2NOKMTb> [Consulta: abril de 2020].

