

Child migrants returning to Culiacán, Sinaloa, Mexico. A familial, educational, and binational challenge*

[English Version]

Menores migrantes de retorno en Culiacán, Sinaloa, México.
Un reto familiar, educativo y binación

Menores migrantes de retorno en Culiacán, Sinaloa, México.
Un reto familiar, educativo y binación

Received June 5, 2018. Approved September 27, 2018

Martha Cecilia Herrera**

México

Erika Cecilia Montoya Zavala***

México

› Para citar este artículo:

Herrera, Martha Cecilia
y Montoya Zavala, Erika
Cecilia (January-June, 2019).
Child migrants returning to
Culiacán, Sinaloa, Mexico.
A familial, educational, and
binational challenge. *Ánfora*,
26(46), 137-161. DOI: <https://doi.org/10.30854/anfv26.n46.2019.557>. Universidad
Autónoma de Manizales. ISSN
0121-6538 / e-ISSN 2248-
6941

Resumen

Objetivos: to characterize family profiles from those who return to Mexico after being in the United States and to learn about the difficulties faced by the returning migrant children. Specific attention is made to their adaptation within the Mexican school system as well as the actions undertaken by parents and teachers to help them through the process. **Methodology:** a random representative survey was carried out in elementary

*This article is derived from the fieldwork of a thesis project "Return migration to Culiacán: a study on the labor reintegration strategies of family return", PhD in Regional studies with an emphasis on North America, Autónoma University of Sinaloa. PhD studies were financed by PNP-C-Conacyt.

** Professor and Researcher Social and Political Sciences of Autónoma University of Baja California. Member of the National System of Researchers, level I. Email: ceciherrera18@hotmail.com

*** Professor and Researcher of the Faculty of International and Political Studies, Universidad Autónoma de Sinaloa. Member of the National System of Researchers, Level II. Email: ecmontoya@hotmail.com

schools in Culiacán, Sinaloa between March 23rd 2015 and December 7th 2015. Semi-structured interviews were also conducted with parents who returned and the teachers of the children who had returned. These interviews were held between March 13th 2016 and July 29th 2016. **Results:** it was shown that the majority of families are mixed and have a greater number of children who are United States citizens. The study also revealed that from a total of 534 children who had returned to primary schools, 87.4% were born in the United States. Those students suffer from a problem of invisibility in the educational system and, at the same time, face bullying because of their different appearance. Additionally, children and their parents struggle with depression in the adaptation process. **Conclusions:** return migration to Mexico has been a constant. For children, their families, and the society to which they return, the challenge in return migration is evident. It also creates challenges in a child's school life, especially due to the fact that they have little or no command of Spanish.

Keywords: Migrant children; Return; Mixed families; Mexico-EU.

Resumen

Objetivo: caracterizar el perfil de las familias que retornan de Estados Unidos a México y conocer las dificultades que enfrentan los menores migrantes de retorno, específicamente en el contexto de adaptación al sistema escolar mexicano, así como las acciones que emprenden padres y maestros para ayudarles en el proceso. **Metodología:** se realizó encuesta representativa aleatoria aplicada en las escuelas primarias en Culiacán, Sinaloa entre el 23 de marzo y el 07 de diciembre de 2015; también se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a padres de retorno y docentes de niños en situación de retorno, realizadas entre el 13 de marzo y el 29 de julio de 2016. **Resultados:** se evidenció que la mayoría de las familias son mixtas y cuentan con un mayor número de niños ciudadanos americanos. También se halló que de un total de 534 menores retornados encontrados en las escuelas primarias, 87.4% son nacidos en Estados Unidos. Existe el problema de invisibilidad de estos alumnos en el sistema educativo y al mismo tiempo enfrentan bullying por apariencia diferente; asimismo, los niños y sus padres presentan problemas de depresión en el proceso de adaptación. **Conclusiones:** la migración de retorno a México ha sido una constante. Es evidente el desafío que el retorno significa para los menores migrantes retornados, sus familias y la sociedad a la que regresan; esto constituye un reto en su vida escolar, sobre todo, por su poco o nulo dominio del idioma español.

Palabras Clave: Menores migrantes; Retorno; Familias mixtas, México-EU.

Resumo

Objetivo: caracterizar o perfil das famílias que retornam dos Estados Unidos para o México e aprender sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças migrantes ao seu retorno, especificamente no contexto de adaptação ao sistema escolar mexicano, bem como as ações realizadas pelos pais e professores para ajudá-los no processo.

Metodologia: foi realizada uma pesquisa aleatória representativa em escolas primárias de Culiacán, Sinaloa entre 23 de março e 7 de dezembro de 2015; Entrevistas semiestruturadas também foram aplicadas para pais que retornaram e professores de crianças em situação de retorno, realizadas entre 13 de março e 29 de julho de 2016.

Resultados: constatou-se que a maioria das famílias são mistas e possuem um maior número de crianças cidadãos americanos. Constatou-se também que de um total de 534 menores retornados para as escolas primárias, 87,4% nasceram nos Estados Unidos. Existe o problema de invisibilidade desses alunos no sistema educacional e, ao mesmo tempo, eles enfrentam o bullying por causa de uma aparência diferente; Da mesma forma, as crianças e seus pais apresentam problemas de depressão no processo de adaptação. **Conclusões:** a migração de retorno para o México tem sido uma constante. O desafio que o retorno significa para o retorno de crianças migrantes, suas famílias e a sociedade a que elas retornam é evidente; isso constitui um desafio em sua vida escolar, especialmente por causa de seu pouco ou nenhum domínio da língua espanhola.

Palavras-chave: Menores migrantes; Retorno; Famílias mistas, México-EU.

Introduction

The migration of Mexicans into the USA has a history of more than a century; likewise, the return has been a constant since the beginning of the migratory relationship, at different contexts and levels.

An important fact on return migration is the one resulting from "The Great Depression", which was a period of crisis and growing unemployment in the US. This caused economic difficulties for the Mexicans living in the United States, who faced increasing hostilities under the consideration of keeping the jobs of Americans. Between 1929 and 1939 the figures of Mexican returnees, volunteers and non-volunteers are between half a million and a million (Guerin, 1985, Alanis, 2004).

However, before 1986, Mexican migration was predominantly circular: every year millions of Mexicans emigrated, and a large amount returned. Massey and Singer (1995) state that "between 1965 and 1986, 85% of undocumented migrants returned; therefore, the increase in the number of Mexicans in the United States had a fairly modest annual growth "(cited by Massey, Pren and Durand, 2009, p. 105).

The growing phenomenon of undocumented entry of people into US territory in the 1970s increased the public debate on migration; but it wasn't until 1986 when the US government opted for a new migratory position through the Immigration Reform and Control Act (IRCA), also called the Simpson-Rodino Law, as a measure to stop the entry of undocumented immigrants.

This law allowed both the regularization of foreigners who had lived in the United States up until January 1st, 1982 and the regularization of people who had worked for at least 90 days in agricultural work until May 1986. Under this policy, around 2.7 million people and 2.3 million Mexicans became legally permanent residents (Migration Policy Institute [MPI], 2013; Pew Research Center, 2015; Durand, 2007, pp.27-28; Meyers, 2005).

Although, this law benefited people who were illegal in the country, it also meant an important injection of resources (human and economic) to improve the border patrol and other provisions, such as those established for employers who imposed sanctions on undocumented migration (Meyers, 2005, p. 3). Even though there were regulations on border control prior to the aforementioned law, the IRCA had established an important list of legal resources for migratory control. After the "Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act" (IIRIRA) in 1996, the penalties to control the undocumented migration were hardened.

Paradoxically, due to increased border control, Mexican migration to the United States increased "because of the difficulties involved in the return, the

increase in costs and risks at the border crossing, immigrants stopped traveling and began to settle indefinitely" (Massey et al., 2009, p. 102). In other words, with the hardening of immigration policies, migrants decided to reunite their families, but on side of the border to where there were risks involved in recurrently crossing undocumented; thus, a family-type of migration was observed with a trend towards settling (Massey et al., 2009, p. 102).

In addition, some of the migrants with their immigration status already regulated thanks to the IRCA also opted for their families to migrate, but with the possibility of doing so through a documented status. "The erosion of the mechanisms of circularity and the change towards a permanent migration modality has promoted the establishment of Mexican families and their reproduction in that country" (National Population Council [CONAPO], 2012, p.14).

The terrorist attacks of September 11, 2001, have constituted a turning point in US immigration policy. These events led to the making of laws that grant security agencies more technological, budgetary and legal capabilities. The link between terrorism and migration caused an increase in border control and the persecution of undocumented workers in the interior of the country, "The war against terrorism quickly turned into an anti-immigrant war ..." (Massey et al., 2009, p.108; Durand, 2007, p. 30).

The US immigration policy and, therefore, the immigration legislation is federal jurisdiction. However, since the early 2000s, the use of the policy "attrition through enforcement" has gained momentum; in other words, a strategy of attrition through enforcement, which encourages "voluntary" without the intervention of immigration enforcement agencies. In other words, it encourages voluntary compliance with immigration laws through more robust interior law. (Vaughan, 2006: 1-2).

According to Vaughan (2006), this strategy requires state and local laws to discourage the settlement of the migrant population. These laws reflect efforts to make undocumented migrants lives so unbearable that they consider returning to their places of origin. Some of these laws are more restrictive than others; they mandate that police check the legal status of anyone they take into custody, that far to those mandating public schools check the immigration status of their students and students' parents. (Muse, 2012, p.12; Vaughan, 2006, pp.2). In general, state legislative activity has focused on areas within its jurisdiction (state and local) that affect the daily lives of migrants and their families; they are laws whose objective is the migrant population.

On the other hand, according to the National Bureau of Economic Research (NBER), the US economy entered into a recession during the last quarter of 2007, worsening in late 2008 and early 2009. This crisis was characterized United States, among other factors, by a loss of jobs (D'Anglejan, 2009, p.8; OECD,

2014) in sectors such as: construction, manufacturing and commerce. The loss of jobs in these 3 sectors accounted for over 6 million jobs, representing 75% of the more than 8 million jobs lost in total between 2007 and 2009. In 2007, the rate of Mexican migrants working in these 3 sectors was 51%; Mexican migrants, due to their labor characteristics, were a population especially affected by the economic crisis (Fundación BBVA, 2012, p.6.)

In this context, the anti-immigrant environment in the United States was reinforced by the 2008 US financial crisis, which was one of the conditions that has stimulated the contemporary return.

Thus, return migration in Mexico has grown in the last 20 years; According to estimates from the National Population Council (CONAPO), there is a return migration increase in Mexico from 267,150 in 2000 to 824,414 in 2010 (CONAPO, 2000, CONAPO, 2010). Afterwards, in 2015, 495,400 returning migrants were estimated, lower amounts were also estimated in 2010, but still represents almost double that recorded in 2000 (Migration Policy Unit and CONAPO, 2016, p.25).

In the State of Sinaloa, return migration in 2000 added 5,233 migrants, with the entity having a national participation of 2% (CONAPO, 2000); Later, in 2010, the returned migrants were 19,292, with a 2.3% participation (CONAPO, 2010). There is an increase of 14,059 migrants who returned in 2010 compared to the previous period, this means a total increase of 268%. In 2015, the State of Sinaloa followed the national trend: it fell compared to 2010, but the number of returnees is still higher than in 2000. Sinaloa received a total of 9,908 returning migrants in 2015. These figures include family-type returns, whose members include migrant minors who were born and/or raised in the United States, and the implications such a return can have on the children.

Now, migrants going back home are increasingly those who have spent long periods in the US (Passel, Cohn and González, 2012, p. 22; Paris, 2010, p. 18). This is reflected in the entire family return, "the migrants already established and in their fully productive age are the ones who are feeding the new return to Mexico ... as the migrant return is family type, and includes minors" (Moctezuma 2013, p.172). Thus, different studies refer to the presence of families and migrant minors in the contemporary return migration (Moctezuma, 2013, Passel, et al., 2012, Woo, 2015, Zenteno, 2012, Ramírez and Uribe, 2013, Ruiz and Valdez, 2012; Zúñiga, 2013).

Minor return migrants

Moctezuma (2013) asserts that contemporary return migration is characterized as a family-type; families are accompanied by their descendants, mostly

binational minors "as the migrant return to Mexico is family-like, it also includes minors. But not all minors are really returned. Those who were born in the United States, strictly speaking, are not, because they migrate for the first time to Mexico "(Moctezuma, 2013, p.172). So, the author proposes binational migrant minors as the term of reference. Another example of term diversity is found in Durand (2004) when referring to transgenerational migrant return, "It is about the return, not of the migrant, but of his offspring: children, grandchildren, great-grandchildren" (p.105).

In this regard, from the school point of view, Zúñiga (2013, p.4) makes use of two terms, transnational students and binational students. The former are those who travel from the school system from one country to another, "for those born in Mexico, the transits are of two kinds: from a Mexican school to one from the United States and then back"; while using the term binational "for those who were born in the United States and attended some school years in that country, the transit is usually one ... the so called binational children (Zúñiga, 2012b), because they have dual citizenship". The author clarifies:

"These two groups are not exclusive. There are, among the students of the first group, who were born in the United States. At the time, among those born in the United States there are many who came to Mexico before starting their school life. Although it sounds like a play on words, we find transnational students who are binational ones, as there are binational children who are not transnational students and, of course, there are transnational students who are not binational "(Zúñiga, 2013, p.4).

The term return migration implies that the individuals return to their family, political and economic development in their home social context, having experienced the immigration process and having lived in another context outside their country. However, we are clear that there are people who, being immigrants, have not lived through the migratory process or migrating to their place of origin. In this regard, migrants who left their place of origin when they were small do not remember or do not live the experience of changing family, social, and cultural contexts, etc. with the return migration process. It can be stated that they live the migratory process once and it is not by returning but by emigrating. The same situation applies to Mexicans born in the United States, but their family background leads them to live a migration to Mexico, rather than a return, in the strict sense of "living experience".

However, the foregoing, if considered the nationality (in the Mexican case, dual citizenship is allowed and the children of Mexican parents can by right obtain citizenship) and the family context, the concept of return migration does

include those who "return" to where they have never lived and those who have not experienced emigration. In the family context, it is noted that under 1.5 or second generation¹ can be considered return migrants (Herrera and Montoya, 2015, p.78-79).

Taking into account the family return, whose members include migrant minors who were born and/or raised in the United States, this article aims to: 1) show that the profile of returned families, in this new context, has changed; they are mixed families and have a greater number children with American citizenship studying in Mexico. 2) to know the difficulties faced by returning migrant children, specifically in the context of adaptation to the Mexican school system, as well as the actions taken by parents and teachers to help them in the migratory process, and to demonstrate that the challenge faced by the children migrant returnees is a problem not only of a family and educational nature, but it also concerns and demands binational and comprehensive attention.

Methodology

This paper is based on a survey of returning migrant children carried out in primary schools² in Culiacán, Sinaloa, as well as semi-structured interviews with returning parents and teachers. A random representative sample of 294³ primary schools located in Culiacán, Sinaloa was calculated. The simple random sampling method for a finite population⁴ was used; a sample of 167 schools⁵ in

1 Generation 1.5 is known to migrants who arrived at an early age in the United States and have spent much of their lives and schooling in that country, while the second generation are those who were born in the United States as children of Mexican migrants.

2 In Mexico, the General Education Law establishes three levels of education: basic, upper secondary and higher education; basic education includes pre-school (three grades, children aged 3 to 5), primary (six grades, children aged 6 to 12) and secondary (three grades, teenagers aged 13 to 15). See Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime; and Bárzana García, Eduardo (Coord.) (2012).

3 From this total, 235 are public schools and 59 are private ones. That is the reason why, when selecting them in the representative random sample, there are more public schools.

4 The confidence level (95%) and the confidence interval (5%) were based on the following formula: $n = Z^2 Npq / NE^2 + Z^2 pq$

5 From the selected schools, 134 are public and 33 are private. In accordance with Article 3 of the Constitution "Everyone has the right to receive education. The State (Federation, States, Mexico City and Municipalities) will provide pre-school, primary, secondary and upper secondary education. Pre-school, primary and secondary education make up basic education; this one and the upper secondary will be compulsory". In addition, it establishes IV. "All education that the State imparts will be free." Likewise, from the selected schools, 109 are in the morning shift, 50 are in the afternoon shift and 8 of them are full time. In Mexico, schools can have morning sessions (8:00 a.m. to 12:30 p.m.) and afternoon sessions (2:00 p.m. to 6:30 p.m.), that is, a double shift schooling. "Bray (1989) has defined double shift schooling (DSS) as a policy

which a census was conducted in the classrooms to identify and count students who had resided in the United States for at least one year⁶.

The format used, besides being an instrument for the registration of students, made it possible to obtain preliminary information about the children and their return. The following information was compiled: identification of data, such as grade, group, age, sex and place of birth of the children, as well as general data regarding their stay in the United States and subsequent return to Mexico, such as how many years they lived in the USA, school attendance in that country and time since they had returned to Mexico.

In sum, information was collected in a total of 119 schools. Data collection in 48 schools could not be carried out for various reasons that will be addressed later. The visits to the schools began on March 23rd of 2015 and ended on December 7th of the same year. 534 migrant returning children that, in general, represent 1.45% of a total of 36,634 students of that level, were found.

Once returning migrant children were quantified, semi-structured interviews were carried out with returning migrant families, specifically the head of the family, in order to explore, among others, issues related to migrant children and their adaptation process. The determination of the eligible subjects for the interviews was made, essentially, based on the schools in which concentration of migrant children could be observed. Only one interview in a school outside this category was conducted. The interaction with the families was done through the directors and teachers of the primary schools. Thus, 21 interviews were undertaken, most of them with the mothers of the families.

In relation to teachers and directors, a close interaction was carried out during the study, which allowed knowing their perspective on various aspects related to the return of children. Three taped interviews were made with teachers. A non-probabilistic and convenience sampling was used in the interviews

in which "a group of students attend [the school] in the mornings and a completely different one attends in the afternoons", usually using the same campus and infrastructure and allowing the same teachers to assist to more than one group of students" (Cárdenas, 2011: 802). The author comments that double-shift schooling in Mexico began at the end of the 1950s, with the intention of increasing the attention span of the education system. However, in 2007 the Full Time Schools Program (PETC) was created. It was conceived as a pedagogical alternative that extends the school day of the students and the teaching and management staff in the schools. It operates in two ways: extended (JA, six hours a day), and full-time (JTC, eight hours a day) which has the obligation to provide food to students. The program started with 249 primary schools at the beginning of the 2007-2008 school year. Gradually, more schools were incorporated. For the cycle, 2014-2015, there were 23,182 ETC in operation (Social Commitment for the Quality of Education, 2015, pp. 34-40).

6 In the literature on return migration, there is no consensus regarding the temporality that should be adopted to assume a migrant as a returnee; however, several studies have as a common denominator the one year term. See Population Division Department of International Economic and Social Affairs United Nations Secretariat (1986).

with parents and teachers. The interviews were done between March 13th and July 29th of 201.

Results

Characteristics of returning migrant children in Culiacán

In the visits to the schools, positive results were obtained, since the main objective of locating returned migrant children was achieved. From the empirical information obtained, some aspects that we consider relevant stand out: of the 167 schools selected in the sample, information was gathered from 119 schools; in these, authorization was requested from the director (or guardian teacher) to have access to the classrooms and perform the counting.

In addition, authorization was obtained from a total of 94 schools, in which information was collected classroom by classroom, through a census of the students. In 25 schools, most of them private, the information was provided by the academic unit; the directors, for privacy reasons, preferred not to have direct contact with the children.

On the other hand, in 48 schools it was not possible to collect data for different reasons. In 7 schools they refused to provide information, objecting security issues; in 24 schools no response was obtained, despite having been visited and contacted by telephone more than four times; 10 schools did not exist at the time of traveling; this, for having merged with the other shift⁷ located in the same space to become full-time schools; and finally, 7 schools were not located⁸.

In this process, 534 returning migrant children were located out of a total of 36,634 students, representing 1.45%, and the bulk of them in public schools; of that number, 267 were female and 267 were male (see table 1).

7 Some schools have an afternoon and morning shift, in this case they joined the shifts to offer an extended schedule until 4:00 in the afternoon, but only one shift.

8 We went to the registered address before the Secretary of Public Education, however the school was not in the indicated place. We theorize that it may be a school that stopped working (the seven schools were private) or that it could be "ghost" business schools).

Table 1. Returning children, by type of school and gender

Gender	Type of school		Total
	Public	Private	
Female	234	33	267
Male	235	32	267
Total	469	65	534

Source: Own elaboration based on fieldwork

Regarding the place of birth of migrant children, 467 were born in the United States, 57 in Mexico and 10 students did not specify their place of birth (see table 2). The above means that 87.45% of the returned children were born in the United States. This is consistent with research on a characteristic of contemporary return migration: the return of whole families with children born in the United States (Moctezuma, 2013, Woo, 2015, Ruiz and Valdez, 2012).

In addition, this condition may have implications in the medium or long term for both the migrant child and their family. US citizenship gives them rights that in the future can be used, for example, when returning at some point to the neighboring country, which would form new bonds and strengthen existing bonds between the populations of the two countries.

Table 2. Birthplace of returning migrant children in Culiacán

	Place of birth	
	Absolute	Percentage
EUA	467	87.45
México	57	10.67
Not specified	10	1.87
Total	534	100

Source: Own elaboration based on fieldwork

Regarding their school attendance in the United States, 170 attended school in the neighboring country, 211 did not attend school and 153 did not specify their school attendance abroad (see table 3). This means that 31.83% of returned children have experience in the US education system, which implies that in addition to the process of adaptation to the society to which they return - that

is, acclimatization to uses and customs different from those of the United States - they need adapt to the Mexican school system, which in some aspects is substantially different from the American one. The cultural shock they face, their difficulties with the Spanish language and school life in Mexico are themes that will be retaken later.

Table 3. School attendance of migrant children returned in the United States.

Asistencia escolar en EUA		
	absolutos	Porcentaje
Sí	170	31.83
No	211	39.51
Sin especificar	153	28.65
Total	534	100

Source: Own elaboration based on fieldwork

Now, the dynamics of the investigation made it possible to observe and discover that there is a problem of invisibility of the phenomenon of return. In the schools visited, in a generic way, it became evident that the directors are not aware of the phenomenon; in some cases, the school's management mistakenly state that this type of phenomenon does not occur in the school they run. Something similar, but to a lesser extent, happens inside the classroom, in some cases the teachers are not aware that in their group there are returned migrant children; although it should be noted that in some cases the phenomenon is obvious, especially when it comes to children recently arrived from the United States who do not speak Spanish well. "At school it was strange, they did not know that they came from another country, it was strange for them that being so big they could not read they could not read, until one told them they could understand" (the Rojo family).

The problem of invisibility arises, partly because for school management, teachers and the Mexican educational system as a whole, it is not usual to receive foreign students; therefore, it is assumed that they do not exist or that a new student comes from another city or area of the country. Which means that the background of children is not usually investigated until the phenomenon or differences, especially in terms of language, are obvious. Mechanisms are needed to facilitate communication among parents, school management and teachers, to better serve the needs of migrant children.

Finally, it is necessary to clarify that due to the mechanics of the investigation in the respective part of the census, many aspects were not delved into, as a matter of respect for the privacy of children. However, more specific information was obtained through interviews with parents and teachers, which is shown below.

Migrant children: difficulties and experiences inside and outside the school environment

The return represents a challenge for migrant families in general; however, the culture shock is especially astonishing for returning migrant children. They return to a context in which they have never been, because they were born in the US, or consciously do not know, for having migrated at an early age. Thus, in this section the resistance, difficulties and the process of adaptation is apparent among migrant children.

As already mentioned, in this work a total of 534 returned children were found only at the primary level, of which 87.4% were born in the United States; In addition, children who were born in Mexico were taken to the USA at preschool age or less. The above is an indicator of the context of ignorance that children face when they return.

"When we arrived, the girl did not adapt, it was at the ranch (Gato de Lara, Angostura) and she did not adapt to the school there (...) I scammed her around Gato de Lara, she jumped the fence because she did not want to go to school here in Mexico (...) I said 'well maybe it's the school' (...) my brother lives here (Culiacán) and he told me to come here, and I came and brought her here, she came here in third year and she did not adapt either, the girl jumped, cried, kicked and did not want to go to school here, it was a suffering moment every time she was going to school (...) in Gato she said that because children told her things and I took her by force to school, if you had seen how she struggled! Sometimes I even spanked her, saying 'how will it be possible that she does not attend to school', and we brought her here and the same thing I cried and cried, she was running around the school (...) time passed and she was adapting and adapting" (Osuna Family).

However, the return process can be lived differently by the members of a family, which makes the different realities and needs of the children visible, even within the same family: "The child was very well and adapting for him was not difficult ... but for the oldest girl yes, she cried the first year we arrived, she cried 'mom I do not want to go to school' 'mom I do not understand', I told her that

she would understand that she will understand things, but little by little we have been adapting" (Lara Family). In this case, the youngest of the children, who had only had a brief interaction with the American pre-school education system, found it easier to adapt to the Mexican school system. Whereas, the oldest one, who had completed some primary school grades in the United States, found it more difficult to adapt to the school system in Mexico; this indicates that taking some school years in the United States can make the change more drastic for migrant children than when they do not.

The language is one of the most mentioned points in the interviews with families and teachers, because it hinders school learning of migrant children and prevents the social integration of children.

"(...) the most difficult thing was the school, you don't imagine how they struggled (the children), they cried because of the language, they did not write Spanish, they spoke very badly (...) and that was very difficult, we arrived at school and that broke my soul and I cried with them when I saw that they really could not, they felt sad because they could not write, they could not understand sometimes even the Spanish (...)" (Flores Family).

"The children struggled a lot to adapt to the subjects in Spanish, they are still struggling, because it is very different to speak only English and get here and speak only Spanish, since the language is different, they did not name many things as they should" (Ocampo Family).

"My eldest daughter was very smart to learn written Spanish and English so she did not struggle here, but in his case (son) it was a little difficult because he there (US) almost did not speak to me the Spanish, he spoke only English and then when we arrived he spoke very badly, he understood it and right now he can speak it "(Murillo Family).

An important point is that out of the returning children registered, 170 attended school in the United States, which means 31.8% of the total. This attendance was at least one grade, which accentuates the level of integration into society and can hinder their integration in Mexico.

Regarding school attendance in the United States, it was reiterated in the testimonies collected the positive evaluation of the American school system; among the future plans of parents, one is often to send their children to study in the US at some point in their school life, they value the fact of a free education with more endowment of services and educational attention than in Mexico.

Due to the differences in the social and school environments between the two countries, there is a constant comparison between the here and there, both positively and negatively: when such differences are manifested by the children in the classroom, they can be interpreted, by colleagues or teachers as dissatisfaction, denying of their country or presumption. In the stories it is common to refer to the way these children are pointed at by their schoolmates. They are regarded as the other, the gringo; in some cases, but not all, they are excluded from the group, which aggravates the problems or makes the adaptation process of the children slower.

"(...) your child was being bullied. Yes, he fought back against it the first and second year (...) I used to spend almost every day here in school, helping the teacher and telling her to support me with him (...) his classmates did not want to talk to him. They did not want to be near him because he barely spoke (in Spanish). He said half of the words but he did not know the meaning (...) He learned alone to speak Spanish, I never taught him. He did not know anything of Spanish, he learned it by himself during his first year (...) and from there, he only adapted" (Paz Family).

"At school, they pointed her out from the beginning, they called her presumptuous, la güerita, la gabacha, they tagged my daughter. She got scared because it was normal for her, but not for the children here. She was adapting and she became friends with everybody. Right now, she would not want to leave this school "(Pérez Family).

In some cases, the returned children are not rejected. They cause themselves a kind of sensation to come from abroad or to speak another language. The situations can be heterogeneous. Many times, it is the children themselves who, do not feel confident speaking the language, do not socialize and that can be seen, by their peers, as rejection towards them.

"It was those (migrant children) who did not allow themselves to be near others. For example, it was break time and they stayed here sitting down and the whole group left the classroom. It was not rejection at all, they were the ones who did not want to approach. But now, they talk to students from all the courses and everybody knows them. They are already very popular here at school" (Teacher Ríos).

In addition to the involving challenges, there are the legal difficulties and access to services that some of the families face, due to the lack of formality in

the children's dual citizenship; such as the difficulty to continue with their studies or access to health services. It was revealing, by hearing the interviews, the lack of existing information for issues such as dual citizenship. In many cases, word of mouth is the means of information, but it is not always the most accurate. Some families have even chosen to register their children again in the State, which, of course, has had legal and economic consequences for them.

"(...) we came back and it turns out that I registered the girl here as if she was born here. It was the biggest mistake we made, now we hired a lawyer who is fixing that, but it will be a show because she is canceling her birth certificate from Sinaloa (...) this certificate is about to be annulled. It will be translated, but the papers from the school are going to be with the old papers. It is necessary to pay again; so that they can annul the girl's papers and have the new ones because the act will be erased from the system. She is going to start high school and I do not know what will happen (...) I regret it because it was my ignorance. We could have done it well but we never knew, we did not investigate" (Rojo Family).

The ignorance about the context, the difficulties of Spanish language proficiency, as well as the rejection and socialization problems faced by the children, generate depression problems both for themselves and their families as the adaptation process is lived and shared with family. Certainly, when talking about difficulties in the adaptation process and ignorance about the place where they are returning, it does not mean that these children have not heard a word in Spanish or been on vacation in that country. Rather, it is referred to those interactions with culture which they have not been prepared to live and fully develop in that city.

For migrant children, as for their families, the return has meant starting over. The children adaptation process is shared with the rest of the family that provides the necessary support for this transition, which is relatively quick compared with the adults. Thus, at the time of the interview, most of the children did not want to return to the United States to live permanently, but rather to visit or go on vacation with relatives; although from their parents it was observed that they hoped that their children would study in the United States at some point in their school life.

Actions made for the integration of children.

The challenge about what returning means for returning migrant children, their families and the society to which they return is undeniable. In Mexico, migrant children face a context in which they have never been, to be born in the

United States, or consciously they do not know because they have migrated at an early age. This challenge is particularly palpable in their school life, in aspects which have been previously mentioned.

Within families, the return and adaptation process is lived differently by each one of the members. For example, the children's parents live the return implications with them, while they are having their own adaptation process. In the same way, the return is also a challenge for schools which receive migrant children in Mexico. Teachers face a phenomenon that until recently did not occur or it was present at a lower intensity. Teachers in Mexico, unlike teachers in countries with a strong presence of immigrants (for example, the United States), are not usually familiar with the tools to deal with groups of foreign students.

Undoubtedly, teachers and parents constitute to an important element for the children's adaptation. Given the challenges, teachers and parents have undertaken actions that, within their abilities, seek to help children in their adaptation process where language is one of the most tangible difficulties faced by children.

Thus, in a lack of programs focused especially on migrant children, mothers often work in cooperation with the school staff using the tools at their disposal. An example of these strategies has been the search for extra class support with the objective that children have personalized help and learn the language faster. In some cases, private education for children has been also taken into account, since some of these schools offer classes in English. However, this is not an available option for every family, as observed in the census results, most of the children are in public schools.

"(...) the most difficult thing was the school, if you could see how hard they tried (the children). They cried because of the language. They did not write Spanish. They barely spoke the language (...). It was helpful that my husband's sister and her husband were teachers, they helped us" (Flores Family).

Teachers, for example, if the children do not know English, they ask their mothers or the school's English teacher for a list of key words to be able to communicate with the children while they learn what is necessary. Likewise, the strategy of leaning with first- or second-year group teachers is used. That is, if students were placed in 4th year or higher, but they have a very low level of Spanish understanding, those students are sent to 1 or 2 hours a day to take classes with students who are learning to write (1st or 2nd year). It is reported by a teacher who taught classes to migrant children who were in 4th grade and who spoke Spanish poorly and could not write it.

"Broadly speaking, I am trying to advance with them as much as I can. I have supported myself with the first grade teacher, the school principal and the support teacher ... Then, what can be done is being done inside the school ... They speak Spanish, but poorly with a lot of awkwardness; for example, sometimes they do not know how to say something so they use objects to make themselves understood ... Right now, their classmates have learned more words and the children have the task of helping them with the pronunciation and it has helped them" (Teacher Ríos).

However, teachers say that migrant children have come to enrich classes because they have knowledge and experience from outside the local context, and they also strive to participate. Although, to exploit all their potential, those students need a personalized attention, but, because of the large number of students in the classroom, it is difficult for teachers to give special attention.

"Sometimes, they surprise me because, when I explain something that apparently I think they are not understanding, they want to participate. It is because they have knowledge about this context in the other country (...). They bring a lot of information but they still need to exploit it. I know that they are children who require personalized attention. They need a teacher just for them because they have a lot of disposition, when I say to them we are going to work, there is no problem, they do not leave incomplete activities, what they need is support" (Teacher González).

According to the pointing out and, in some cases, marginalization which returned migrant children have to face. A practice used by teachers by observing this situation was to talk with the group or some classmates, asking them the way to integrate them, which contributed to the improvement in those children's socialization.

"(...) I used to spend almost every day here in school, helping the teacher and telling her to support me with him (...) his classmates did not want to talk to him. They did not want to be near him because he barely spoke (in Spanish). He said half of the words but he did not know the meaning (...). Right now, he already has his friends and they know him. He is more self-confident because, at the beginning, he told me that he wanted to leave because he did not want to come to school and, right now, he is delighted" (Paz Family).

"At first, she (a return girl) was very quiet. She did not live together with the group. Her classmates talked to her, but there was no answer. So, I tried to integrate her with her classmates, to work as a team and, little by little, she was integrated" (Teacher Esquerra).

In general, once they detected returning children, we found understanding by teachers and school management towards those children and their needs. As mentioned before, teachers and school directors, within their possibilities, undertake actions to integrate those children educationally and socially. However, some other cases were also found, although, in general by the workload, where children are treated the same as the rest of their classmates, in pedagogical terms, without giving them any specific attention. For example, the case of some migrant children enrolled in 4th grade who, according to their teacher, were candidates to fail in school that year; even she stated that there was an internal agreement, which established that if the children continued in school, they would be returned to the first grade to learn how to read and write in Spanish.

This is an action taken by the difficulties involved for teachers to provide personalized attention without neglecting the rest of the group, but, for migrant children, the possibility of going back several school years has a significant impact. Programs are needed to raise awareness among teachers and school managements about the return migrant children process.

When questioning the teachers about what actions they would recommend to help children with a better and faster adaptation in the Mexican school system, the answer was overwhelming: the actions must be focused on the language. Surprisingly, their suggestions were not aimed at establishing programs to help children with their Spanish language proficiency, but with the need for teachers with their English language proficiency to be prepared for this kind of phenomenon.

"Right now, I am living this experience, I feel very helpless with my English language proficiency to be more effective working with them, because there are things that they want to comment on and I do not understand and can't communicate with them. Then, I am facing that barrier. It would be very appropriate for us to have some kind of English education, to do specific activities and, right now, that technology is booming, we can take advantage of it" (Teacher Ríos).

"Right now, the universities, which are preparing teachers like the UPN (Universidad Pedagógica Nacional), are already teaching them English, just for these kind of situations and, I think, it is very good, because we do not know

when a child, who only speaks English arrives, and you have to be prepared. With the experience we have had, I think it is very important" (Teacher Esquerria).

Conclusions

Return migration to Mexico has been constant in different contexts and magnitudes since the beginning of the migration of Mexicans to U.S. soil. Currently among this return contingent are families whose children have been born and/or raised in the United States.

The challenge is undeniable for returning migrant children, their families and the society to which they return. Migrant minors in Mexico face a context in which they have never been, because they were born in the U.S., or consciously do not know, because they migrated at a very young age. This challenge is particularly palpable in their school life; the challenges faced by minors are often related to their little or no command of the Spanish language, which hinders their school education and socialization; moreover, in relation to the latter, minors can be singled out and excluded.

In the same regard, return is also a challenge in the classrooms that receive migrant children in Mexico. Teachers face a phenomenon that until recently was not present or was present at a lower intensity. This lack of knowledge or invisibility of the phenomenon is part of the problem. Since Mexican classrooms are not used to receiving foreign students, it is assumed that they do not exist, or that a new student comes from another city or area of the country, that is to say, it is not customary to investigate the background of minors until the phenomenon or differences, especially linguistic differences, become obvious.

Teachers in Mexico, unlike teachers in countries with a strong presence of immigrants (e.g. the United States), are often unfamiliar with the tools for dealing with groups with a presence of foreign students. Faced with these challenges, teachers and parents have undertaken actions that, within their capabilities, seek to help minors in their adaptation process.

Programs to assist in the reintegration and adaptation process of migrant children are relevant. In the first place, due to the shock of return and various factors that generate depression problems in migrant minors, a priority need is psychological care for minors and returnee families in general, which contributes to their reintegration and adaptation process in Mexico.

Secondly, it is necessary to provide information and advice to the returnee population regarding services and procedures necessary for their reintegration; this is because many of them have spent long periods abroad and are forced to carry out procedures that have changed substantially or that they have never

faced. The most important information is related to issues of legal identity of minors, dual citizenship (in this research almost 90% of minors were born in the United States and only a small proportion have dual citizenship), revalidation of studies, education and health services.

Thirdly, special attention is needed for minors whose command of the Spanish language is deficient or non-existent, since this aspect aggravates or slows down the process of adaptation for minors; likewise, it is necessary to train and sensitize school personnel and the population in general on return, since having close contact with minors is a primary element in their reintegration.

Children pose challenges for teachers and the Mexican school system; however, they are also part of the cultural richness of the education system: you can learn from them with the cultural baggage they can bring to Mexican classrooms.

Returning migrant children represent a 'shared' population; they are a population that, due to their (binational) characteristics, can develop on both sides of the border. Joint actions by the U.S. and Mexican governments are necessary to serve this population. In the near future, young bilingual returnees, with school experience in two countries, will have ties and life options on both sides of the border, and social networks that will extend through them.

Acknowledgements

The authors are grateful to Ms. América Armenta for her contribution in fieldwork activities, specifically in the journey to primary schools and accounting for migrant minors, which was of vital importance for the culmination of the research from which this article is derived.

References

- Alanís, F. (2004). De la idealización al rechazo: el retorno de mexicanos procedentes de Estados Unidos. En Castillo, M. y Santibañez, J. (Coord.). *Nuevas tendencias y nuevos desafíos de la migración internacional* (pp. 25-63). México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Cárdenas, S. (2011). Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 801-827. Retrieved from <http://www.scielo.org>.

mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300007&lng=es&tlng=es

- Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2015). Para una mejora en la autogestión escolar: análisis de los programas de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(3), 11-54. México.
- Consejo Nacional de Población, CONAPO (2000). *Cambio en la intensidad migratoria en México, 2000 - 2010*. Retrieved from https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/78039/Cambio_Intensidad_Migratoria.pdf
- Consejo Nacional de Población, CONAPO (2010). *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010*. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-intensidad-migratoria-mexico-estados-unidos-2010>
- Consejo Nacional de Población, CONAPO (2012). *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010*. Retrieved from http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_intensidad_migratoria_Mexico-Estados_Unidos_2010
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Retrieved from: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf
- D'Anglejan, S. (2009). Migraciones internacionales, crisis económica mundial y políticas migratorias. ¿Llegó la hora de retornar? *Oasis*, 14, 7-36. Retrieved from: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/oasis/article/view/2457>
- Durand, J. (diciembre, 2004). Ensayo teórico sobre la emigración de retorno. El principio del rendimiento decreciente. *Cuadernos Geográficos*, 103-116. Retrieved from: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/cuadgeo/article/view/1784>
- Durand, J. (2007). Programa de trabajadores temporales: evaluación y análisis del caso mexicano. México: CONAPO. Retrieved from: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Programas_de_trabajadores_temporales_Evaluacion_y_analisis_del_caso_mexicano_2007

Herrera, Martha Cecilia y Montoya Zavala, Erika Cecilia (January-June, 2019). Child migrants returning to Culiacán, Sinaloa, Mexico. A familial, educational, and binational challenge. *Ánfora*, 26(46), 137-61. Universidad Autónoma de Manizales.

Fundación BBVA Bancomer (2012). Situación Migración México. Retrieved from: http://www.bbvaresearch.com/KETD/fbin/mult/1207_SitMigracionMexico_Jul12_tcm346-344007.pdf?ts=14112012

Guerin, C. (1985). Repatriación de familias inmigrantes mexicanas durante La gran depresión. *Historia Mexicana*, 35(2), 241-274. Retrieved from: <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1901/1719>

Herrera, M y Montoya, E. (2015). Migración de retorno: una interpretación teórica y conceptual frente a las cifras de migrantes retornados de Estados Unidos a México. En

Montoya, E. y Nava M. (Coord.) *Migración de retorno en América Latina. Una visión multidisciplinaria*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Juan Pablos Editor.

Massey, D., Pren, K., y Durand, J. (2009). Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos. Las consecuencias de la guerra antiinmigrante. *Papeles de Población*, 15(61), 101-128. Retrieved from : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11211806006>

Meyers, D. (2005). US Border Enforcement: From Horseback to High-Tech. Washington, D.C: Migration Policy Institute. Retrieved from : <http://www.migrationpolicy.org/research/us-border-enforcement-horseback-high-tech>

Migration Policy Institute, MPI (2013). Major U.S. Immigration Laws, 1790 Present. Retrieved from : <http://www.migrationpolicy.org/research/timeline-1790>

Moctezuma, M. (2013). Retorno de migrantes a México. Su reformulación conceptual. *Papeles de Población*, 19(77). 149-175. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11228794006>

Muse, L. (2012). *Staying put but still in the shadows: undocumented immigrants remain in the country despite strict laws*. Center for American Progress.

Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coord.) (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Universidad Nacional

Autónoma de México. Retrieved from: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2014). The 2007-2009 financial crisis and recession: Reflections in the national accounts. En *Understanding National Accounts: Second Edition*, OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214637-14-en>
- París, M. (2010). Procesos de repatriación: experiencias de las personas devueltas a México por las autoridades estadounidenses. Woodrow Wilson International Center for Scholars. Retrieved from: <http://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/PARIS%20POMBO%20PAPER.pdf>
- Passel, J., Cohn, D. y González, A. (2012). Net Migration from Mexico Falls to Zero and Perhaps Less. Retrieved from: <http://www.pewhispanic.org/2012/04/23/net-migration-from-mexico-falls-to-zero-and-perhaps-less/>
- Pew Research Center (2015). Modern Immigration Wave Brings 59 Million to U.S., Driving Population Growth and Change Through 2065: Views of Immigration's Impact on U.S. Society Mixed. Retrieved from: http://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/5/2015/09/2015-09-28_modern-immigration-wave_REPORT.pdf
- Population Division Department of International Economic and Social Affairs United Nations Secretariat, PDDIESAUNS (1986). The Meaning, Modalities and Consequences of Return Migration. *International Migration*, 24(1), 77-93.
- Ramírez, T. y Uribe, LM. (2013). El retorno de migrantes mexicanos desde Estados Unidos: ¿Un fenómeno individual o familiar? Presentación en CONAPO 6 de mayo de 2013. Retrieved from: http://www.cisan.unam.mx/migracionRetorno/Ramirez%20y%20Uribe_SMR_UNAM_30042013.pdf
- Ruiz, F. y Valdéz, G. (2012). Migrantes de retorno. El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses. En G. Valdéz (Coord.) *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*

gica. (pp. 177-214) México: El Colegio de Sonora, Universidad Autónoma de Sinaloa.

Unidad de Política Migratoria y CONAPO (2016). Prontuario sobre movilidad y migración internacional. Dimensiones del fenómeno en México. Retrieved from: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/192258/Prontuario_movilidad_y_migraci_n_internacional_Parte1.pdf

Vaughan, J. (2006). Attrition through enforcement: a cost-effective strategy to shrink the illegal population. Center for Immigration Studies. Retrieved from: <http://cis.org/sites/cis.org/files/articles/2006/back406.pdf>

Woo, O. (2015). El proceso de retorno. El caso de las mujeres y familias en la Zona Metropolitana de Guadalajara. Un análisis de testimonio. En Giebler (Ed.) *Sueño americano: apuntes sobre migración en México. Críticas metodológicas, estudios de casos y análisis interseccional*.

Zenteno, R. (2012). Saldo migratorio nulo: el retorno y la política anti-inmigrante. *Coyuntura Demográfica*, (2), 17-21. Retrieved from <http://www.somede.org/coyuntura-demografica/index.php/numero-2/item/saldo-migratorio-nulo-el-retorno-y-la-politica-anti-inmigrante>

Zúñiga, V. (2013). Migrantes Internacionales en Las Escuelas Mexicanas: Desafíos Actuales Y Futuros De Política Educativa. *Sinéctica*, (40), 1-12. Retrieved from: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/50>

Herrera, Martha Cecilia y Montoya Zavala, Erika Cecilia (January-June, 2019). Child migrants returning to Culiacán, Sinaloa, Mexico. A familial, educational, and binational challenge. *Ánfora*, 26(46), 137-61. Universidad Autónoma de Manizales.

Menores migrantes de retorno en Culiacán, Sinaloa, México. Un reto familiar, educativo y binacional*

[Versión en Español]

Child migrants returning to Culiacán, Sinaloa, Mexico.
A familial, educational, and binational challenge

Menores migrantes de regreso en Culiacán, Sinaloa, México.
Um desafio familiar, educacional e binacional

Recibido junio 5 de 2018. Aprobado septiembre 27 de 2018

› Para citar este artículo:

Herrera, Martha Cecilia y Montoya Zavala, Erika Cecilia (enero-junio, 2019). Menores migrantes de retorno en Culiacán, Sinaloa, México. Un reto familiar, educativo y binacional. *Ánfora*, 26(46), 137-161. DOI: <https://doi.org/10.30854/anfv26.n46.2019.557>. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538 / e-ISSN 2248-6941

Martha Cecilia Herrera**

México

Erika Cecilia Montoya Zavala***

México

Resumen

Objetivos: caracterizar el perfil de las familias que retornan de Estados Unidos a México y conocer las dificultades que enfrentan los menores migrantes de retorno, específicamente en el contexto de adaptación al sistema escolar mexicano, así como las acciones que emprenden padres y maestros para ayudarles en el proceso. **Metodología:** se realizó encuesta

*Este artículo se deriva del trabajo de campo para la tesis “Migración de retorno en Culiacán: un estudio de las estrategias de reinserción laboral de las familias migrantes de retorno”, Doctorado en Estudios Regionales con Énfasis en América del Norte, Universidad Autónoma de Sinaloa. Los estudios doctorales fueron financiados a través de PNP-C-Conacyt.

** Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Correo: ceciherrera18@hotmail.com

*** Profesora-investigadora de la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Correo: ecmontoya@hotmail.com

representativa aleatoria aplicada en las escuelas primarias en Culiacán, Sinaloa entre el 23 de marzo y el 07 de diciembre de 2015; también se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a padres de retorno y docentes de niños en situación de retorno, realizadas entre el 13 de marzo y el 29 de julio de 2016. **Resultados:** se evidenció que la mayoría de las familias son mixtas y cuentan con un mayor número de niños ciudadanos americanos. También se halló que de un total de 534 menores retornados encontrados en las escuelas primarias, 87.4% son nacidos en Estados Unidos. Existe el problema de invisibilidad de estos alumnos en el sistema educativo y al mismo tiempo enfrentan bullying por apariencia diferente; asimismo, los niños y sus padres presentan problemas de depresión en el proceso de adaptación. **Conclusiones:** la migración de retorno a México ha sido una constante. Es evidente el desafío que el retorno significa para los menores migrantes retornados, sus familias y la sociedad a la que regresan; esto constituye un reto en su vida escolar, sobre todo, por su poco o nulo dominio del idioma español.

Palabras Clave: Menores migrantes; Retorno; Familias mixtas, México-EU.

Abstract

Objective: to characterize family profiles from those who return to Mexico after being in the United states and to learn about the difficulties faced by the returning migrant children, with specific attention to their adaptation within the Mexican school system as well as the actions undertaken by parents and teachers to help them in the process. **Methodology:** a random representative survey was carried out in elementary schools in Culiacán, Sinaloa between March 23rd and December 7th of 2015. Semi-structured interviews were also conducted with parents who returned and the teachers of children who had returned. These interviews were held between March 13th and July 29th of 2016. **Results:** it was shown that the majority of families are mixed and have a greater number of children who are citizens of the United States. The study also revealed that from a total of 534 children who had been returned to primary schools, 87.4% were born in the United States. Those students suffer from a problem of invisibility in the educational system and, at the same time, face bullying because of their different appearance. Additionally, children and their parents struggle with depression in the adaptation process. **Conclusions:** return migration to Mexico has been a constant. For children, their families, and the society to which they return, the challenge in return migration is evident. It also creates challenges in a child's school life, especially due to the fact that they have little or no command of Spanish.

Keywords: Migrant children; Return; Mixed families; Mexico-EU.

Resumo

Objetivo: caracterizar o perfil das famílias que retornam dos Estados Unidos para o México e aprender sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças migrantes ao seu retorno, especificamente no contexto de adaptação ao sistema escolar mexicano, bem como as ações realizadas pelos pais e professores para ajudá-los no processo.

Metodologia: foi realizada uma pesquisa aleatória representativa em escolas primárias de Culiacán, Sinaloa entre 23 de março e 7 de dezembro de 2015; Entrevistas semiestruturadas também foram aplicadas para pais que retornaram e professores de crianças em situação de retorno, realizadas entre 13 de março e 29 de julho de 2016.

Resultados: constatou-se que a maioria das famílias são mistas e possuem um maior número de crianças cidadãos americanos. Constatou-se também que de um total de 534 menores retornados para as escolas primárias, 87,4% nasceram nos Estados Unidos. Existe o problema de invisibilidade desses alunos no sistema educacional e, ao mesmo tempo, eles enfrentam o bullying por causa de uma aparência diferente; Da mesma forma, as crianças e seus pais apresentam problemas de depressão no processo de adaptação. **Conclusões:** a migração de retorno para o México tem sido uma constante. O desafio que o retorno significa para o retorno de crianças migrantes, suas famílias e a sociedade a que elas retornam é evidente; isso constitui um desafio em sua vida escolar, especialmente por causa de seu pouco ou nenhum domínio da língua espanhola.

Palavras-chave: Menores migrantes; Retorno; Famílias mistas, México-EU.

Introducción

La migración de mexicanos hacia tierras estadounidenses tiene una historia de más de un siglo de antigüedad; así mismo, el retorno ha sido una constante desde los inicios de la relación migratoria, en diferentes contextos y magnitudes.

Un antecedente importante sobre migración de retorno es el que sobrevino como consecuencia de “La gran depresión”, periodo que significó crisis y creciente desempleo en la economía estadounidense. Esto provocó dificultades económicas a los mexicanos radicados en Estados Unidos, quienes enfrentaron hostilidades crecientes bajo la consideración de quedarse con los trabajos de los estadounidenses. Entre 1929 y 1939 las cifras de retornados mexicanos, voluntarios y no voluntarios, rondan entre el medio millón y un millón de repatriados (Guerin, 1985; Alanís, 2004).

Sin embargo, hasta antes de 1986 la migración mexicana contaba con la característica de ser predominantemente circular: cada año emigraban millones de mexicanos, pero una cantidad considerable retornaba. Massey y Singer (1995) afirman que “entre 1965 y 1986 un 85% de los migrantes indocumentados regresaba; por ello el incremento del volumen general de mexicanos en Estados Unidos tuvo un crecimiento anual bastante modesto” (citados por Massey, Pren y Durand, 2009, p. 105).

Ante el fenómeno creciente de la entrada indocumentada de personas a territorio norteamericano, en la década de los setenta, se incrementó el debate público sobre la migración; pero fue en 1986 que el gobierno norteamericano adquirió una nueva postura migratoria estableciendo la Ley de Reforma y Control de la Migración (Immigration Reform and Control Act [IRCA]), también conocida como Ley Simpson Rodino, como medida para frenar la entrada indocumentada de personas al país.

Dicha Ley permitió la regularización a extranjeros que habían vivido en Estados Unidos hasta antes del 1 de enero de 1982 y permitía la regularización de personas que hubieran laborado durante al menos 90 días en trabajos agrícolas hasta mayo de 1986. Bajo esta norma, alrededor de 2.7 millones de personas, 2.3 millones de origen mexicano, se convirtieron en residentes legales permanentes (Migration Policy Institute [MPI], 2013; Pew Research Center, 2015; Durand, 2007, pp. 27-28; Meyers, 2005).

Si bien es cierto que esta Ley benefició a personas que se encontraban de manera indocumentada en el país, también significó una importante inyección de recursos (humanos y económicos) para mejorar la patrulla fronteriza y otras disposiciones, como las establecidas para los empleadores, que sancionan la migración indocumentada (Meyers, 2005, p. 3). Así, aunque existen regulaciones sobre el control fronterizo previas a la referida ley, IRCA establece una importante

serie de recursos legales para el control migratorio. Más tarde, con la “Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act” (IIRIRA) de 1996 se endurecieron las penas para controlar la migración indocumentada.

Paradójicamente, debido al mayor control fronterizo la migración mexicana residente en Estados Unidos se incrementó, “Dadas las dificultades que implicaba el retorno, por el incremento de costos y riesgos en el cruce fronterizo, los inmigrantes dejaron de circular y empezaron a establecerse de manera indefinida” (Massey et al., 2009, p. 102). Es decir, con el endurecimiento de la política migratoria los migrantes optaban por la reunificación familiar, pero ahora de aquel lado de la frontera para evitar los riesgos que implicaba cruzar recurrentemente de manera indocumentada; así se empezó a observar una migración de tipo familiar y tendiente al establecimiento (Massey et al., 2009, p. 102).

Además, algunos de los migrantes que habían regularizado su estatus migratorio gracias a IRCA también optaron porque sus familias migraran, pero con la posibilidad de hacerlo mediante un estatus documentado. “El desgaste de los mecanismos de circularidad y el cambio hacia una modalidad de migración permanente ha promovido el establecimiento de familias mexicanas y su reproducción en aquel país” (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2012, p. 14).

Los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 constituyen un punto de quiebre en la política migratoria estadounidense. Estos eventos provocaron la creación de leyes que otorgan a las agencias de seguridad más capacidades tecnológicas, presupuestarias y legales; el vínculo hecho entre terrorismo y migración provocó el incremento del control fronterizo y la persecución de trabajadores indocumentados al interior del país, “La guerra contra el terrorismo rápidamente se convirtió en una guerra antiinmigrante...” (Massey et al., 2009, p. 108; Durand, 2007, p. 30).

La política migratoria estadounidense y, por ende, la legislación migratoria, es jurisdicción federal. Sin embargo, desde inicios de los años 2000 ha tomado impulso el uso de la política “attrition through enforcement”; en otras palabras, una política de desgaste por medio de la aplicación de la ley, cuyo propósito es aumentar la probabilidad de que los inmigrantes regresen “voluntariamente” a sus lugares de origen sin la intervención de órganos de control de migración; es decir, alienta el cumplimiento de las leyes de inmigración a través de una aplicación más estricta de la ley interior (Vaughan, 2006, pp. 1-2).

De acuerdo con Vaughan (2006), esta política incluye leyes estatales y locales para desanimar el asentamiento de la población migrante. Estas leyes reflejan esfuerzos para hacer la vida de los migrantes indocumentados tan insoportable hasta el punto que estos se planteen la posibilidad de regresar a sus lugares de origen. Algunas de estas leyes son más restrictivas que otras; están las que exigen que la policía verifique el estatus legal de cualquier persona que se tenga

en custodia, hasta las que establecen que las escuelas públicas deben verificar el estatus legal de los alumnos y sus padres (Muse, 2012, p. 12; Vaughan, 2006, pp. 2-3).

En general, la actividad legislativa estatal se ha centrado en áreas que dentro de su jurisdicción (estatal y local) afectan la vida cotidiana de los migrantes y sus familias; son leyes que tienen como objetivo claro la población migrante.

Por otra parte, de acuerdo con el National Bureau of Economic Research (NBER) la economía estadounidense entró en recesión durante el último trimestre de 2007, agudizándose a finales de 2008 y principios de 2009. Esta crisis se caracterizó Estados Unidos, entre otros factores, por una gran pérdida de empleos (D'Anglejan, 2009, p. 8; OCDE, 2014) en sectores como: construcción, manufacturas y comercio; la pérdida de empleos en estos 3 sectores fue de poco más de 6 millones, lo que representa el 75% de los más de 8 millones de empleos perdidos en total entre 2007 y 2009.

En 2007 la proporción de migrantes mexicanos que trabajaba en estos 3 sectores era de 51%; los migrantes mexicanos, debido a sus características laborales, fueron una población especialmente afectada por la crisis económica (Fundación BBVA, 2012, pp. 6-7).

En este contexto, el clima antiinmigrantes generado en Estados Unidos se vio reforzado por la crisis financiera estadounidense de 2008, una de las condiciones que ha estimulado el retorno contemporáneo.

Así, la migración de retorno en México ha crecido en los últimos 20 años; según estimaciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO) se advierte un aumento de migrantes retornados en México que pasaron de 267,150 en el 2000 a 824,414 en 2010 (CONAPO, 2000; CONAPO, 2010). Posteriormente, para el 2015 se calcularon 495,400 migrantes retornados, monto menor al 2010, pero aún representa casi el doble de lo registrado en el año 2000 (Unidad de Política Migratoria y CONAPO, 2016, p. 25).

En el Estado de Sinaloa la migración de retorno para el año 2000 sumó los 5, 233 migrantes, teniendo la entidad una participación nacional del 2% (CONAPO, 2000); posteriormente, para el 2010 los migrantes retornados fueron 19,292, con una participación de 2.3% (CONAPO, 2010). Existe un incremento de 14,059 migrantes retornados para el 2010 comparado con el periodo anterior; es decir un aumento del 268%. Para el 2015, el Estado de Sinaloa siguió la tendencia nacional: bajó comparado con el 2010, pero aún es más elevada la cifra de retornados que en el 2000. Sinaloa recibió 9,908 migrantes de retorno en el 2015.

Estas cifras engloban retornos de tipo familiar, en cuyos miembros se encuentran menores migrantes que han nacido y/o crecido en Estados Unidos, con las implicaciones que el retorno puede tener para los menores retornados.

Ahora, los migrantes que regresan al país son cada vez más personas que han pasado largas temporadas en los EU (Passel, Cohn y González, 2012, p. 22; París, 2010, p. 18). Esto se ve reflejado en el retorno de familias completas, “los migrantes ya establecidos y en plena edad productiva son los que están alimentando el nuevo retorno a México... Como el retorno de migrantes a México es de tipo familiar, también incluye a menores” (Moctezuma 2013, p. 172). Así, diversos estudios nos hablan de la presencia de familias y menores migrantes en el retorno contemporáneo (Moctezuma, 2013; Passel, et al., 2012; Woo, 2015; Zenteno, 2012; Ramírez y Uribe, 2013; Ruiz y Valdez, 2012; Zúñiga, 2013).

Menores migrantes de retorno

Moctezuma (2013) asevera que el retorno contemporáneo se caracteriza por ser un retorno de tipo familiar; las familias vienen acompañadas de sus descendientes, en su mayoría, menores binacionales “Como el retorno de migrantes a México es de tipo familiar, también incluye a menores. Pero no todos los menores son realmente retornados. Quienes nacieron en Estados Unidos, en rigor no lo son, pues migran por primera vez a México” (Moctezuma, 2013, p. 172). Así, el autor propone que el término a utilizar sea menores binacionales. Otro ejemplo de la diversidad de términos utilizados lo encontramos en Durand (2004) al hablar de retorno transgeneracional, “Se trata del retorno, ya no del migrante, sino de su descendencia: hijos, nietos, bisnietos” (p. 105).

En el mismo sentido, pero desde el punto de vista escolar, Zúñiga (2013, p. 4) hace uso de dos términos, alumnos transnacionales y alumnos binacionales. Los primeros, son aquellos que transitan del sistema escolar de un país a otro, “para los que nacieron en México, los tránsitos son dos: de una escuela mexicana a una de Estados Unidos y luego de regreso”; mientras que utiliza el termino binacionales “para los que nacieron en Estados Unidos y cursaron algunos años escolares en ese país, el tránsito usualmente es uno... los llamamos niños binacionales (Zúñiga, 2012b), por poseer la doble nacionalidad”. El autor aclara:

“Estos dos grupos no son excluyentes. Hay, entre los alumnos del primer grupo, quienes nacieron en Estados Unidos. Al tiempo, entre los nacidos en Estados Unidos están muchos que llegaron a México antes de iniciar su vida escolar. Aunque parezca juego de palabras, encontramos alumnos transnacionales que son binacionales, como hay niños binacionales que no son alumnos transnacionales y, desde luego, hay alumnos transnacionales que no son binacionales” (Zúñiga, 2013, p. 4).

El término migración de retorno implica que el individuo regresa a su contexto social, familiar, político y económico en su lugar de origen, después de haber experimentado el proceso migratorio y haber vivido en otro contexto fuera de su país. Sin embargo, tenemos claro que existen personas que siendo inmigrantes, no han vivido el proceso que implica regresar o retornar a su lugar de origen. En este sentido, los migrantes que dejaron su lugar de origen estando pequeños no recuerdan o no viven la experiencia de cambiar de contextos familiares, sociales, culturales, etc. con el proceso migratorio de retorno. Se puede afirmar que ellos viven el proceso migratorio una vez y no están retornando sino emigrando. La misma situación viven los mexicanos nacidos en Estados Unidos, pero que su contexto familiar los lleva a vivir una emigración a México, más que un retorno, en el sentido estricto de “vivir la experiencia”.

No obstante, lo anterior, si se considera la nacionalidad de los individuos (en el caso mexicano la doble nacionalidad es permitida y los hijos de padres mexicanos pueden por derecho obtener la nacionalidad) y el contexto familiar, el concepto de migración de retorno sí abarca a los que “regresan” a donde nunca han vivido y a los que no han experimentado una emigración. En el contexto familiar, se observa que los menores de 1.5 o segunda generación¹ pueden considerarse migrantes de retorno (Herrera y Montoya, 2015, pp. 78-79).

Teniendo en cuenta el retorno familiar, entre cuyos miembros se encuentran menores migrantes que han nacido y/o crecido en Estados Unidos, este artículo tiene como objetivos: 1) mostrar que el perfil de las familias retornadas, en este nuevo contexto, ha cambiado; que son familias mixtas y cuentan con un mayor número de niños ciudadanos americanos que estudian en México. 2) conocer las dificultades a las que se enfrentan los menores migrantes de retorno, específicamente en el contexto de adaptación al sistema escolar mexicano, así como las acciones emprendidas por padres y maestros para ayudarles en el proceso, y evidenciar que el reto que enfrentan los menores migrantes retornados es un problema no sólo de índole familiar y educativo, sino que atañe y demanda una atención binacional e integral.

1 Se conoce como generación 1.5 a los migrantes que llegaron a edad temprana a Estados Unidos y han pasado gran parte de su vida y escolarización en aquel país, mientras que los de segunda generación son aquellos que han nacido en Estados Unidos hijos de migrantes mexicanos.

Metodología

Este artículo se basa en una encuesta realizada a menores migrantes de retorno realizado en las escuelas de educación primaria² en Culiacán, Sinaloa, así como en entrevistas semi-estructuradas a padres de retorno y docentes. Se calculó una muestra representativa aleatoria de un total de 294³ escuelas primarias ubicadas en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, utilizando el método de muestreo aleatorio simple para una población finita⁴; arrojó una muestra de 167 escuelas⁵ en las que se realizó un censo en las aulas para identificar y contabilizar a los alumnos que hubieran residido en Estados Unidos por lo menos un año .

Se utilizó un formato que además de ser instrumento para el registro de alumnos permitió obtener información preliminar sobre los menores y su retorno. Se recabaron datos de identificación como: grado, grupo, edad, sexo y lugar de nacimiento de los menores; además de datos generales respecto a su estancia en Estados Unidos y a su posterior retorno a México, por ejemplo: cuántos años vivió en EUA, asistencia escolar en ese país y tiempo de retorno a México.

En suma, se logró recabar información en un total de 119 escuelas, mientras que en 48 no pudo llevarse a cabo la recolección de datos por diversos motivos que se abordarán más adelante. El recorrido en las escuelas inició el 23 de marzo de 2015 y finalizó el 07 de diciembre del mismo año. Se localizaron 534 menores migrantes de retorno, que, de forma general, representa el 1.45% de un total de 36,634 alumnos de ese nivel.

Una vez cuantificados los menores migrantes de retorno, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas con las familias migrantes de retorno, específicamente el jefe(a) de familia, para explorar, entre otras, cuestiones relacionadas

2 En México, la Ley General de Educación establece tres niveles de educación: básica, media superior y superior; la educación básica comprende preescolar (compuesta por tres grados, donde se atiende a niños de tres a cinco años), primaria (seis grados con niños de los 6 a 12 años) y secundaria (tres grados de los 13 a 15 años). Ver Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime; y Bárzana García, Eduardo (Coord.) (2012).

3 De este total, 235 son escuelas públicas y 59 privadas. Es por eso que al seleccionarlas en la muestra aleatoria representativa, son más las escuelas públicas

4 El nivel de confianza fue de 95% y un intervalo de confianza de 5%, atendiendo la siguiente fórmula: $n = Z^2 N p q / NE^2 + Z^2 p q$

5 De las escuelas seleccionadas 134 son públicas y 33 privadas. De acuerdo con el Artículo 3º Constitucional "Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias", además establece IV. "Toda la educación que el Estado imparta será gratuita". Sin embargo, las personas tienen la opción de elegir entre una educación pública y gratuita o bien una privada (si cuentan con las posibilidades para sufragarla). Ver Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf

con los menores migrantes y su proceso de adaptación. La determinación de los sujetos elegibles para las entrevistas se tomó, esencialmente, con base en las escuelas en las que se pudo observar concentración de menores migrantes, solo existe una entrevista realizada en una escuela fuera de esta categoría. El contacto con las familias se llevó a cabo a través de los directivos y profesores de las escuelas primarias. Así, se realizaron 21 entrevistas, la mayoría a madres de familia.

En relación con los docentes y directivos, se realizó una interacción cercana durante el estudio, lo que permitió conocer su perspectiva sobre diversos aspectos relacionados con el retorno de los menores. Se realizaron 3 entrevistas grabadas a docentes. Tanto en las entrevistas de padres como docentes se hizo uso del muestreo no probabilístico por conveniencia y se aplicaron entre el 13 de marzo y el 29 de julio del 2016.

Resultados

Características de los menores migrantes de retorno en Culiacán

En las visitas a las escuelas se obtuvieron resultados positivos, pues se logró el objetivo principal de localizar a menores migrantes retornados. A partir de la información empírica obtenida destacan algunos aspectos que consideramos relevantes: de las 167 escuelas seleccionadas en la muestra, se recabó información en 119 escuelas; en éstas se pidió autorización del director (o maestro de guardia) para tener acceso a las aulas y realizar el conteo.

Además, se obtuvo autorización en un total de 94 escuelas, en las que se recolectó la información aula por aula, mediante un censo de los alumnos. En 25 escuelas, la mayoría de carácter privado, la información fue proporcionada por la unidad académica; los directores, por cuestiones de privacidad, prefirieron que no se tuviera contacto directo con los menores.

Por otra parte, en 48 escuelas no fue posible la recolección de datos por motivos diversos. En 7 escuelas se negaron a facilitar la información, objetando cuestiones de seguridad; en 24 escuelas no se obtuvo respuesta, a pesar de haber sido visitadas y contactadas de forma telefónica en más de cuatro ocasiones; 10 escuelas no existían al momento del recorrido; esto, por haberse fusionado con el

otro turno⁶ ubicado en el mismo espacio para volverse escuelas de tiempo completo; y finalmente, 7 escuelas no fueron localizadas⁷.

En este proceso se localizaron 534 menores migrantes de retorno de un total de 36,634 alumnos, lo que representa el 1.45%, y el grueso de ellos en escuelas públicas; de ese número 267 son de sexo femenino y 267 de sexo masculino (ver tabla 1).

Tabla 1. Menores de retorno, según tipo de escuela y sexo

Sexo	Tipo de escuela		Total
	Pública	Privada	
Femenino	234	33	267
Masculino	235	32	267
Total	469	65	534

Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo

Respecto al lugar de nacimiento de los menores migrantes, 467 nacieron en Estados Unidos, 57 en México y 10 alumnos no especificaron su lugar de nacimiento (ver tabla 2). Lo anterior significa que un 87.45% de los menores retornados son nacidos en Estados Unidos. Esto concuerda con investigaciones al respecto sobre una característica de la migración de retorno contemporánea: el retorno de familias completas con hijos nacidos en Estados Unidos (Moctezuma, 2013; Woo, 2015; Ruiz y Valdez, 2012).

Además, esta condición puede tener implicaciones en el mediano o largo plazo tanto para el menor migrante como para la familia de este. La ciudadanía estadounidense les confiere derechos que en un futuro pueden ser aprovechados, por ejemplo, para regresar en algún momento de su vida al vecino país, lo que formaría nuevos lazos y fortalecería los existentes entre las poblaciones de los dos países.

⁶ Algunas escuelas cuentan con turno vespertino y matutino, en este caso se unieron los turnos para ofrecer un horario extendido hasta las 4:00 de la tarde, pero un solo turno.

⁷ Se acudió a la dirección registrada ante la Secretaría de Educación Pública, sin embargo la escuela no se encontraba en el lugar indicado. Teorizamos que puede ser una escuela que dejó de funcionar (las siete escuelas eran de tipo privado) o bien que podría tratarse de escuelas-empresas "fantasma".

Tabla 2. Lugar de nacimiento de menores migrantes de retorno en Culiacán

Lugar de nacimiento		
	absolutos	Porcentaje
EUA	467	87.45
México	57	10.67
Sin especificar	10	1.87
Total	534	100

Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo

Respecto a su asistencia escolar en Estados Unidos, 170 asistieron a la escuela en el vecino país, 211 no asistieron a la escuela y 153 no especificaron su asistencia escolar en el extranjero (ver tabla 3). Lo anterior significa que el 31.83% de los menores retornados tienen experiencia escolar en el sistema estadounidense, lo cual implica que además del proceso de adaptación a la sociedad a la que retornan —es decir una aclimatación a usos y costumbres diferentes a los estadounidenses— necesitan adaptarse al sistema escolar mexicano, que en algunos aspectos resulta sustancialmente diferente al estadounidense. El choque cultural al que se enfrentan, sus dificultades con el idioma español y vida escolar en México son temas que se retomarán posteriormente.

Tabla 3. Asistencia escolar de los menores migrantes retornados en los Estados Unidos.

Asistencia escolar en EUA		
	absolutos	Porcentaje
Sí	170	31.83
No	211	39.51
Sin especificar	153	28.65
Total	534	100

Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo

Ahora bien, la dinámica de la investigación permitió observar y descubrir que existe un problema de invisibilidad del fenómeno del retorno. En las escuelas visitadas, de forma genérica, se hizo evidente que los directores no están conscientes del fenómeno; en algunos casos los directivos afirman, de forma errónea, que ese tipo de fenómeno no se presenta en la escuela que dirigen. Algo

similar, pero en menor medida, pasa dentro del aula, en algunas ocasiones los profesores no están enterados de que en su grupo hay menores migrantes retornados; aunque se debe resaltar que en algunos casos el fenómeno salta a la vista, sobre todo, cuando se trata de menores recién llegados de Estados Unidos que no hablan bien español. “En la escuela se les hacía raro no sabían que venían de otro país, si les hacía raro como estando tan grandes no sabían leer no sabían escribir, hasta que uno les contaba ya entendían” (Familia Rojo).

La problemática de la invisibilidad surge, en parte, debido a que, para directivos y docentes, en general el sistema educativo mexicano, no es habitual recibir alumnos extranjeros; por lo tanto, se asume que estos no existen o que un alumno nuevo viene de otra ciudad o entidad del país. Es decir, no se acostumbra indagar sobre los antecedentes de los menores hasta que el fenómeno o las diferencias, sobre todo lingüísticas, saltan a la vista. Son necesarios mecanismos que faciliten la comunicación entre padres, directivos y docentes, para una mejor atención de las necesidades de los menores migrantes.

Finalmente, es preciso aclarar que debido a la mecánica propia de la investigación en la parte respectiva al censo no se ahondó en muchos aspectos por cuestión de respeto a la privacidad de los menores. Sin embargo, información más específica fue obtenida a través de las entrevistas a padres y maestros, la misma que se muestra a continuación.

Menores migrantes: dificultades y experiencias, dentro y fuera del entorno escolar

El retorno representa un reto para las familias migrantes en general; sin embargo, el choque cultural es especialmente impactante para los menores migrantes de retorno. Estos regresan a un contexto en el que nunca han estado, por haber nacido en EU, o que de forma consciente no conocen, por haber migrado a muy temprana edad. Así pues, en este apartado se da cuenta de la resistencia, dificultades y el proceso de adaptación que representa para los menores migrantes el retorno.

Como ya se mencionó, en este trabajo se encontró un total de 534 menores retornados sólo en el nivel de primaria, de los cuales el 87.4% son nacidos en Estados Unidos; además, los menores que nacieron en México fueron llevados a EU en edad preescolar o menos. Lo anterior, es un indicador del contexto de desconocimiento al que se enfrentan los menores al retornar.

“Cuando llegamos la niña no se adaptó, fue en el rancho (Gato de Lara, Angostura) y no se adaptó a la escuela de allá (...) yo la correteaba por todo el Gato de Lara, se me brincaba la barda por hoyos porque no quería ir a la escuela aquí en México

(...) dije ‘bueno tal vez sea la escuela’ (...) mi hermano aquí vive (Culiacán) y me dijo vente para acá, y me vine y me la traje para acá, en tercer año entró aquí y tampoco se adaptaba, la niña brincaba, lloraba, pataleaba y no quería ir a la escuela aquí, era un sufrimiento cada vez que iba a ir a la escuela (...) en el Gato ella decía que por que los niños le decían cosas y yo arrastrando me la llevaba a la escuela, viera como batallaba, a veces hasta le pegaba de impotencia decía ‘como va ser que no vaya a escuela’, y nos la trajimos aquí y pues lo mismo lloré y lloré, andaba corriendo por toda la escuela (...) se pasó el tiempo y se fue adaptando y adaptando” (Familia Osuna).

Sin embargo, el proceso de retorno puede ser vivido de forma diferenciada por los integrantes de una familia, lo que visibiliza las diversas realidades y necesidades de los menores, aún en el interior de una misma familia: “Él niño estaba muy bien y se adaptaba para él no fue difícil... pero la niña más grande si me lloraba el primer año que llegamos, me lloraba ‘mamá yo no quiero ir a la escuela’ ‘mamá es que no entiendo’, le digo hija le vas a entender vas a comprender las cosas, pero pues poco a poco nos hemos ido adaptando” (Familia Lara).

En este caso el menor de los hijos, que solo había tenido una breve interacción con el sistema escolar americano en preescolar, le resultó más fácil adaptarse al sistema escolar mexicano. Por el contrario, a la mayor, que había cursado algunos grados escolares de nivel primaria en Estados Unidos, le fue más complicado adaptarse al sistema escolar en México; esto indica que el cursar algunos años escolares en Estados Unidos puede hacer el cambio más drástico para los menores migrantes que cuando no.

El idioma es una de los puntos más aludidos en las entrevistas a las familias y docentes, porque dificulta el aprendizaje escolar de los menores migrantes e impide la integración social de los niños.

“(...) lo más difícil fue la escuela, vieras como batallaron (los hijos), lloraban por el idioma no escribían español, lo hablaban todo mocho (...) y eso fue bien difícil, que llegaba a la escuela y me partía el alma y lloraba yo con ellos de mirarlos que no podían, se sentían tristes que no podían escribir, que no podían ni entender a veces el español (...)” (Familia Flores).

“los niños batallaron mucho para adaptarse a las materias en español todavía siguen batallando, porque pues es diferente hablar puro inglés y llegar aquí y hablar puro español, pues es diferente la lengua muchas cosas no las nombran como debe de ser” (Familia Ocampo).

“mi hija la mayor fue muy inteligente de aprender escrito el español y el inglés por eso no batallo aquí, pero él (hijo) un poquito porque él allá (EU) casi no me hablaba el español hablaba puro inglés y entonces cuando llegamos hablaba todo mocho, pues lo entendía y ahorita ya sí habla” (Familia Murillo).

Un punto importante es que de los menores retornados contabilizados, 170 asistieron a la escuela en Estados Unidos, lo que significa el 31.8% respecto al total, esta asistencia fue de al menos un grado escolar, lo que acentúa el nivel de integración a la sociedad estadounidense y puede dificultar su integración en México.

Respecto a la asistencia escolar en Estados Unidos, fue reiterativa en los testimonios recogidos la valoración positiva del sistema escolar estadounidense; entre los planes a futuro de los padres se encuentra frecuentemente el mandar a sus hijos a estudiar en EU en algún momento de su vida escolar, se valora el hecho de una educación gratuita con más dotación de servicios y atención educativa que en el país.

Debido a las diferencias en los ámbitos social y escolar entre los dos países, existe una comparación constante entre el aquí y el allá, tanto en sentido positivo como negativo: cuando tales diferencias son manifestadas por los menores en el aula, pueden ser interpretadas, por compañeros o maestros como inconformidad, reniego de su país o presunción. En los relatos es común la referencia al señalamiento del que son objeto los menores migrantes retornados por parte de sus compañeros de escuela. Son mirados como *el otro*, *el gringo*; en algunos casos, más no todos, se les excluye del grupo lo que abona a los problemas o la lentitud de adaptación de los menores.

“(…) el niño tuvo bulling, sí batalló primero y segundo año (…) yo aquí me la pasaba en la escuela casi diario, ayudándole a la maestra diciéndole que me apoyara con él(…) (los compañeros) no querían hablar con él, no querían acercarse a él porque casi no hablaba (español) o sea mocho la mitad de la palabra pero no sabía bien el significado (…) aprendió solo a hablar español, yo nunca le enseñe, él no sabía nada de español aprendió en su primer año él solo (…) y ya de ahí el solo se fue adaptando” (Familia Paz).

“En la escuela me la señalaron desde un principio, me la llamaron presumida, la güerita, la gabacha, me la etiquetaron a mi hija, y ella se asustó porque para ella era normal (el hablar inglés) pero para los niños de aquí no, pero ella se fue adaptando y se hizo de todos amigos y amigas, ahorita ya no se quisiera ir de esta escuela” (Familia Pérez).

En algunos casos no son rechazados los menores retornados, sino que ellos mismos causan una especie de sensación por venir del extranjero o el idioma que hablan. Las situaciones pueden ser heterogéneas. Muchas veces son los mismos menores los que por la inseguridad de no hablar el idioma no socializan y eso puede ser visto por sus compañeros como rechazo hacia ellos.

“Eran ellos (menores migrantes) los que no se permitían acercarse, por ejemplo, era hora de recreo y ellos se quedaban aquí sentaditos y todo el grupo se salía, no era en sí que hubiera rechazo eran ellos los que no se acercaban, y no ahora ya con todos los grados ya todo el mundo los conoce ya son muy populares aquí en la escuela” (Docente Ríos).

Aunado a los retos de integración, están las dificultades legales y de acceso a servicios que enfrentan algunas de las familias, debido a la falta formalidad de la doble nacionalidad de los hijos, como la dificultad para continuar con sus estudios o el acceso a servicios de salud. Fue revelador al escuchar las entrevistas la falta de información existente para asuntos como la doble nacionalidad, en muchos casos el boca a boca es el medio de información y no siempre el más certero; incluso, algunas familias han optado por registrar de nuevo a sus hijos en el Estado, lo que por supuesto ha tenido consecuencias legales y económicas para ellas.

“(…) nosotros nos vinimos y resulta que a la niña yo la registré aquí como si fuera nacida de aquí, fue el error más grande que cometimos, ahorita cargamos una licenciada que anda arreglando eso, pero va ser un show porque ella anda anulando la acta de la niña de Sinaloa (...) ya está por anularse el acta de ahí se va traducir; pero los papeles de aquí de la escuela van a salir con el acta vieja, se tiene que volver a pagar licenciado para que puedan anular los papeles de la niña y que le salgan porque del sistema se va borrar el acta y va entrar a la secundaria, y no sé qué va pasar (...) me pesa porque es la ignorancia de uno que lo podíamos haber hecho bien pero nunca supimos, no investigamos” (Familia Rojo).

El desconocimiento del entorno, las dificultades de dominio del idioma español, así como el rechazo y los problemas de socialización al que se enfrentan los menores generan problemas de depresión tanto para ellos como para sus familias, pues el proceso de adaptación es vivido y compartido de forma familiar. Ciertamente, cuando se habla de las dificultades en el proceso de adaptación y el desconocimiento del lugar al que retornan, no significa que estos menores no hayan escuchado una palabra en español o estado alguna vez de vacaciones en el país, aunque en muchos casos esa es la realidad; más bien, se hace referencia a

que estas interacciones con la cultura no los han preparado para vivir y desarrollarse plenamente en la ciudad.

Para los menores migrantes, al igual que para sus familias, el retorno ha significado empezar de nuevo. El proceso de adaptación de los menores es compartido por el resto de la familia que provee el soporte necesario para la transición, la cual es relativamente rápida, comparada con las personas adultas. Así, al momento de la entrevista la mayoría de los menores no deseaban regresar a EU a vivir permanentemente, más sí de visita o vacaciones con familiares; aunque por parte de los padres se observa la esperanza de que sus hijos estudien en los EU en algún momento de su vida escolar.

Acciones emprendidas para la integración de los menores.

Es innegable el desafío que el retorno significa para los menores migrantes retornados, sus familias y la sociedad a la que regresan. Los menores migrantes se enfrentan en México a un contexto en el que nunca han estado, por haber nacido en EU, o que de forma consciente no conocen, por haber migrado a muy temprana edad. Este desafío es particularmente palpable en su vida escolar, en aspectos que se han mencionado previamente.

Al interior de las familias el retorno y proceso de adaptación es vivido de forma diferenciada por los integrantes de la misma; por ejemplo, los padres de los menores viven con ellos las implicaciones del retorno, mientras que están teniendo su propio proceso de adaptación.

En el mismo sentido, el retorno también supone un reto para las escuelas que reciben a los menores migrantes en México. Los docentes se enfrentan a un fenómeno que hasta fechas recientes no se presentaba o que estaba presente en una menor intensidad. Los docentes en México, a diferencia de los docentes de países con fuerte presencia de inmigrantes (por ejemplo Estados Unidos), no suelen estar familiarizados con las herramientas para hacer frente a grupos con presencia de alumnos extranjeros.

Sin duda, maestros y padres constituyen un elemento crucial para la adaptación de los menores. Ante los desafíos planteados, docentes y padres de familia han emprendido acciones, que dentro de sus posibilidades, buscan ayudar a los menores en su proceso de adaptación y el idioma es una de las dificultades más palpables a las que se enfrentan los menores.

En este sentido, y ante la falta de programas que se enfoquen especialmente en los menores migrantes, las madres de familia, muchas veces en colaboración con el personal escolar, hacen labor de acompañamiento en conjunto con las herramientas a su alcance. Un ejemplo de estas estrategias ha sido el buscar apoyo extra clase con el objetivo de que los menores tengan ayuda personaliza-

da y aprendan de forma más rápida el idioma. También, en algunos casos se ha buscado la educación privada para los menores, pues algunas de estas escuelas ofrecen clases en inglés; sin embargo, esta no es una opción al alcance de todas las familias, como se observó en los resultados del censo el grueso de los menores se encuentran en escuelas públicas.

“(…) lo más difícil fue la escuela, vieras como batallaron (los hijos), lloraban por el idioma no escribían español, lo hablaban todo mocho (…) a nosotros nos ayudó mucho que la hermana de mi esposo era maestra y su esposo también, ellos nos ayudaron” (Familia Flores).

Los maestros, por ejemplo, en caso de no saber inglés les piden a las madres de familia o a la maestra de inglés de la escuela una lista de palabras clave para poder comunicarse con los menores mientras aprenden lo necesario. Asimismo, se utiliza la estrategia de apoyarse con los docentes de grupo de primero o segundo año; es decir, si los alumnos quedaron ubicados en 4to año o superior, pero tienen un nivel muy bajo de comprensión del español se envía a esos alumnos 1 o 2 horas diarias a tomar clases con alumnos que están aprendiendo a escribir (1ro o 2do año). Así lo relata una docente que daba clases a menores migrantes que se encontraban en 4to grado y que hablan de forma muy deficiente el español y no lo escribían.

“A grandes rasgos estoy tratando de avanzar con ellos lo más que puedo, me he apoyado con mi compañera de primero, con la misma directora, con la maestra de apoyo...entonces ya lo que se puede hacer se está haciendo aquí al interior de la escuela...hablan español pero medio mocho con mucha torpeza por ejemplo en ocasiones que no saben cómo decir y utilizan objetos para darse a entender... ahorita entre sus compañeros han aprendido más palabras y los niños tienen como tarea ayudarles con la pronunciación y les ha servido” (Maestra Ríos).

Ahora bien, los docentes manifiestan que los menores migrantes han venido a enriquecer las clases pues cuentan con conocimientos y experiencias fuera del contexto local, y se esfuerzan por participar. Sin embargo, para explotar todas sus potencialidades estos alumnos necesitan una atención personalizada, pues ante el gran número de alumnos en el aula resulta complicado para los maestros dar una atención particular.

“En ocasiones ellos me sorprenden, porque cuando explico algún tema que en apariencia yo digo que no me están entendiendo ellos quieren participar, porque tienen conocimiento de ese contexto en el otro país (...) Si

traen mucha información pero si les falta explotarla, para mí que son niños que requieren una atención personalizada, ellos necesitan una maestra que esté nada más para ellos, porque tienen mucha disposición cuando yo les digo vamos a trabajar no hay ningún problema lo hacen no me dejan actividades incompletas, ellos lo que ocupan es apoyo” (Maestra González).

Respecto al señalamiento y en algunos casos marginación del que son objeto los menores migrantes retornados, una práctica utilizada por los docentes al observar esta situación, fue la de hablar con el grupo o algunos compañeros de grupo pidiéndoles que buscaran integrarlos, lo que contribuyó a la mejora en la socialización de los menores.

“(…) el niño tuvo bulling, si batalló primero y segundo año (…) yo aquí me la pasaba en la escuela casi diario, ayudándole a la maestra diciéndole que me apoyara con él(…) (los compañeros) no querían hablar con él, no querían acercarse a él porque casi no hablaba (español) o sea mocho la mitad de la palabra pero no sabía bien el significado (…) ahorita si ya tiene sus amiguitos ya lo conocen, está más seguro de sí mismo, porque al principio me decía que se quería ir que no quería venir a la escuela y ahorita ya está encantado” (Familia Paz).

“Al principio ella (menor retornada) era muy callada casi no convivía con el grupo, le hablaban los niños y ni caso les hacía, pero yo traté de integrarla con sus compañeros, de que trabajaran en equipo y poco a poco se fue integrando” (Maestra Esquerra).

En general, encontramos comprensión por parte de docentes y directivos, una vez que detectaban niños retornados, hacia los menores y sus necesidades. Como se ha comentado, los docentes y directivos dentro de sus posibilidades emprenden acciones para integrar educativa y socialmente a los menores retornados.

Sin embargo, también se encontraron casos, aunque los menos y en general por la carga de trabajo, donde los menores son tratados igual que el resto de sus compañeros, en términos pedagógicos, sin darles ninguna atención en específico. Por ejemplo, el caso de unos menores migrantes inscritos en 4to grado escolar y que a decir de su maestra eran candidatos a reprobado el ciclo escolar; incluso, manifestó que había un acuerdo interno el cual establecía que si los menores continuaban en la escuela los regresarían a primer grado para que aprendieran a leer y escribir en español.

Esta es una medida tomada por las dificultades que implica para los docentes dar una atención personalizada sin descuidar al resto del grupo, pero para los menores migrantes tiene un impacto significativo la posibilidad de retroceder varios años escolares. Son necesarios programas que sensibilicen a docentes y maestros sobre el proceso que viven los menores migrantes de retorno.

Al interrogar a los docentes qué acciones recomendarían para ayudar a una mejor y más rápida adaptación de los menores al sistema escolar mexicano la respuesta fue contundente: las acciones deben ir encaminadas al idioma. De forma sorprendente sus sugerencias no fueron encaminadas a establecer programas que ayudaran a los menores con el dominio del idioma español, sino con la necesidad de que los docentes dominen el idioma inglés para estar preparados ante este tipo de fenómeno.

“Ahorita que estoy viviendo la experiencia de cerquita yo me siento con mucha impotencia de no dominar el idioma inglés, para poder que mi trabajo con ellos fuera más efectivo, porque hay cosas que ellos me quieren comentar y no les entiendo y también como le hago yo para poderme comunicar con ellos, entonces me estoy topando con esa barrera. Sería muy idóneo que nosotros tuviéramos alguna clase de educación de inglés, también hacer actividades específicas y ahorita que está en auge lo de la tecnología pues poder sacarle provecho” (Maestra Ríos).

“Ahorita ya de las escuelas que preparan maestros como la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) ya les están dando clases de inglés, que es precisamente para este tipo de cuestiones y yo creo que es muy bueno, porque no sabemos en qué momento nos llegue un niño que solo hable inglés, y hay que estar preparados. Con la experiencia que hemos tenido creo que es muy importante” (Maestra Esquerre).

Conclusiones

La migración de retorno a México ha sido una constante desde los inicios de la migración de mexicanos hacia suelo estadounidense, en diferentes contextos y magnitudes. En la actualidad entre este contingente de retorno se encuentran familias cuyos hijos han nacido y/o crecido en Estados Unidos.

Es innegable el desafío que el retorno significa para los menores migrantes retornados, sus familias y la sociedad a la que regresan. Los menores migrantes se enfrentan en México a un contexto en el que nunca han estado, por haber nacido en EU, o que de forma consciente no conocen, por haber migrado a muy

temprana edad. Este desafío es particularmente palpable en su vida escolar; los retos que tienen que enfrentar los menores están frecuentemente relacionados con su poco o nulo dominio del idioma español lo que dificulta su educación escolar y socialización; además en relación esto último, los menores pueden ser señalados y excluidos.

En el mismo sentido, el retorno también supone un reto en las aulas que reciben a los menores migrantes en México. Los docentes se enfrentan a un fenómeno que hasta fechas recientes no se presentaba o que estaba presente en una menor intensidad. Este desconocimiento o invisibilidad de fenómeno es parte de la problemática, al no estar acostumbradas las aulas mexicanas a recibir alumnos extranjeros se asume que estos no existen, o que un alumno nuevo viene de otra ciudad o entidad del país, es decir no se acostumbra indagar sobre los antecedentes de los menores hasta que el fenómeno o las diferencias, sobre todo lingüísticas, saltan a la vista.

Los docentes en México, a diferencia de los docentes de países con fuerte presencia de inmigrantes (por ejemplo Estados Unidos), no suelen estar familiarizados con las herramientas para hacer frente a grupos con presencia de alumnos extranjeros. Ante los desafíos planteados, docentes y padres de familia han emprendido acciones, que dentro de sus posibilidades, buscan ayudar a los menores en su proceso de adaptación.

Son pertinentes programas que coadyuven en la reinserción y proceso de adaptación de los menores migrantes. En primer lugar, debido al choque que supone el retorno y a diversos factores que generan problemas de depresión en los menores migrantes, una necesidad prioritaria es la atención psicológica a menores y a las familias retornadas en general, que coadyuve a su reinserción y proceso de adaptación en México.

En segundo lugar, es necesario proveer información y asesoramiento a la población retornada en lo tocante a servicios y trámites necesarios para la reinserción de los mismos; esto, porque muchos de ellos han pasado largas temporadas en el extranjero y se ven obligados a realizar trámites que han cambiado sustancialmente o a los que nunca se habían enfrentado. La información más importante está relacionada con cuestiones de identidad legal de los menores, doble ciudadanía (en esta investigación casi el 90% de los menores nació en Estados Unidos y solo una pequeña proporción cuenta con doble ciudadanía), revalidación de estudios, educación y servicios de salud.

En tercer lugar, se precisa una atención especial para los menores cuyo manejo del idioma español es deficiente o nulo, pues este aspecto agrava o ralentiza el proceso de adaptación de los menores; asimismo, es necesaria la capacitación y sensibilización del personal escolar, y la población en general, sobre el retorno,

ya que al tener contacto cercano con los menores son un elemento primario en su reinserción.

Los menores implican retos para los docentes y el sistema escolar mexicano; sin embargo, también son parte de la riqueza cultural del sistema educativo: se puede aprender de ellos con el bagaje cultural que pueden aportar a las aulas mexicanas.

Los menores migrantes de retorno representan una población ‘compartida’, son una población que por sus características (binacionales) pueden desarrollarse de los dos lados de la frontera. Son necesarias acciones conjuntas de los gobiernos estadounidense y mexicano para atender a esta población. En un futuro próximo, serán jóvenes retornados bilingües, con experiencia escolar en dos países, tendrán lazos y opciones de vida en ambos lados de la frontera, y redes sociales que se extenderán a través de ellas.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a la Lic. América Armenta por su contribución en actividades de trabajo de campo, específicamente en el recorrido a las escuelas primarias y contabilización de los menores migrantes, lo cual fue de vital importancia para la culminación de la investigación de la que se deriva este artículo.

Referencias

- Alanís, F. (2004). De la idealización al rechazo: el retorno de mexicanos procedentes de Estados Unidos. En Castillo, M. y Santibañez, J. (Coord.). *Nuevas tendencias y nuevos desafíos de la migración internacional* (pp. 25-63). México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Cárdenas, S. (2011). Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 801-827. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300007&lng=es&tlng=es
- Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2015). Para una mejora en la autogestión escolar: análisis de los programas de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(3), 11-54. México.

- Consejo Nacional de Población, CONAPO (2000). *Cambio en la intensidad migratoria en México, 2000 - 2010*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/78039/Cambio_Intensidad_Migratoria.pdf
- Consejo Nacional de Población, CONAPO (2010). *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010*. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-intensidad-migratoria-mexico-estados-unidos-2010>
- Consejo Nacional de Población, CONAPO (2012). *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010*. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_intensidad_migratoria_Mexico-Estados_Unidos_2010
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf
- D'Anglejan, S. (2009). Migraciones internacionales, crisis económica mundial y políticas migratorias. ¿Llegó la hora de retornar? *Oasis*, 14, 7-36. Recuperado de: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/oasis/article/view/2457>
- Durand, J. (diciembre, 2004). Ensayo teórico sobre la emigración de retorno. El principio del rendimiento decreciente. *Cuadernos Geográficos*, 103-116. Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/cuadgeo/article/view/1784>
- Durand, J. (2007). Programa de trabajadores temporales: evaluación y análisis del caso mexicano. México: CONAPO. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Programas_de_trabajadores_temporales_Evaluacion_y_analisis_del_caso_mexicano_2007
- Fundación BBVA Bancomer (2012). Situación Migración México. Recuperado de: http://www.bbvaresearch.com/KETD/fbin/mult/1207_SitMigracionMexico_Jul12_tcm346-344007.pdf?ts=14112012
- Guerin, C. (1985). Repatriación de familias inmigrantes mexicanas durante La gran depresión. *Historia Mexicana*, 35(2), 241-274. Recuperado de: <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1901/1719>
- Herrera, M y Montoya, E. (2015). Migración de retorno: una interpretación teórica y conceptual frente a las cifras de migrantes retornados de Estados Unidos a México. En
- Montoya, E. y Nava M. (Coord.) *Migración de retorno en América Latina. Una visión multidisciplinaria*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Juan Pablos Editor.

- Massey, D., Pren, K., y Durand, J. (2009). Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos. Las consecuencias de la guerra antiinmigrante. *Papeles de Población*, 15(61), 101-128. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11211806006>
- Meyers, D. (2005). US Border Enforcement: From Horseback to High-Tech. Washington, D.C: Migration Policy Institute. Recuperado de: <http://www.migrationpolicy.org/research/us-border-enforcement-horseback-high-tech>
- Migration Policy Institute, MPI (2013). Major U.S. Immigration Laws, 1790 Present. Recuperado de: <http://www.migrationpolicy.org/research/timeline-1790>
- Moctezuma, M. (2013). Retorno de migrantes a México. Su reformulación conceptual. *Papeles de Población*, 19(77). 149-175. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11228794006>
- Muse, L. (2012). *Staying put but still in the shadows: undocumented immigrants remain in the country despite strict laws*. Center for American Progress.
- Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coord.) (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2014). The 2007-2009 financial crisis and recession: Reflections in the national accounts. En *Understanding National Accounts: Second Edition*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214637-14-en>
- París, M. (2010). Procesos de repatriación: experiencias de las personas devueltas a México por las autoridades estadounidenses. Woodrow Wilson International Center for Scholars. Recuperado de: <http://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/PARIS%20POMBO%20PAPER.pdf>
- Passel, J., Cohn, D. y González, A. (2012). Net Migration from Mexico Falls to Zero and Perhaps Less. Recuperado de: <http://www.pewhispanic.org/2012/04/23/net-migration-from-mexico-falls-to-zero-and-perhaps-less/>
- Pew Research Center (2015). Modern Immigration Wave Brings 59 Million to U.S., Driving Population Growth and Change Through 2065: Views of Immigration's Impact on U.S. Society Mixed. Recuperado de: <http://www.pewresearch.org/immigration/2015/04/23/modern-immigration-wave-brings-59-million-to-u-s-driving-population-growth-and-change-through-2065-views-of-immigration-s-impact-on-u-s-society-mixed/>

pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/5/2015/09/2015-09-28_modern-immigration-wave_REPORT.pdf

- Population Division Department of International Economic and Social Affairs United Nations Secretariat, PDDIESAUNS (1986). The Meaning, Modalities and Consequences of Return Migration. *International Migration*, 24(1), 77-93.
- Ramírez, T. y Uribe, LM. (2013). El retorno de migrantes mexicanos desde Estados Unidos: ¿Un fenómeno individual o familiar? Presentación en CONAPO 6 de mayo de 2013. Recuperado de: http://www.cisan.unam.mx/migracionRetorno/Ramirez%20y%20Uribe_SMR_UNAM_30042013.pdf
- Ruiz, F. y Valdéz, G. (2012). Migrantes de retorno. El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses. En G. Valdéz (Coord.) *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica.* (pp. 177-214) México: El Colegio de Sonora, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Unidad de Política Migratoria y CONAPO (2016). Prontuario sobre movilidad y migración internacional. Dimensiones del fenómeno en México. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/192258/Prontuario_movilidad_y_migraci_n_internacional_Parte1.pdf
- Vaughan, J. (2006). Attrition through enforcement: a cost-effective strategy to shrink the illegal population. Center for Immigration Studies. Recuperado de: <http://cis.org/sites/cis.org/files/articles/2006/back406.pdf>
- Woo, O. (2015). El proceso de retorno. El caso de las mujeres y familias en la Zona Metropolitana de Guadalajara. Un análisis de testimonio. En Giebler (Ed.) *Sueño americano: apuntes sobre migración en México. Críticas metodológicas, estudios de casos y análisis interseccional.*
- Zenteno, R. (2012). Saldo migratorio nulo: el retorno y la política anti-inmigrante. *Coyuntura Demográfica*, (2), 17-21. Recuperado de <http://www.somede.org/coyuntura-demografica/index.php/numero-2/item/saldo-migratorio-nulo-el-retorno-y-la-politica-anti-inmigrante>
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes Internacionales en Las Escuelas Mexicanas: Desafíos Actuales Y Futuros De Política Educativa. *Sinéctica*, (40), 1-12. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/50>

Herrera, Martha Cecilia y Montoya Zavala, Erika Cecilia (enero-junio, 2019). Menores migrantes de retorno en Culiacán, Sinaloa, México. Un reto familiar, educativo y binacional. *Ánfora*, 26(46), 137-161. Universidad Autónoma de Manizales.