

ABORDAJES INTERDISCIPLINARIOS SOBRE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA MIGRANTE CONTEXTOS DE CENTRO Y NORTEAMÉRICA

Marta Rodríguez-Cruz
(Editora)



UNAM-BOSTON
CENTRO DE ESTUDIOS
MEXICANOS



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

*A nuestro querido colega y amigo,
el maestro Alfredo Nieves (in memoriam).*

Abordajes interdisciplinarios sobre la niñez
y la adolescencia migrante.
Contextos de Centro y Norteamérica



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS



UNAM-BOSTON
CENTRO DE ESTUDIOS
MEXICANOS



Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria de Desarrollo Institucional

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales



Dr. Domingo Alberto Vital Díaz
Director

Mtra. Ileana Betzabeth Lugo Martínez
Secretaria General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez
Secretario Académico



Dr. Javier Laguna Calderón
Director

Mtro. Héctor Zavala Guzmán
Coordinador de Relaciones y Gestión

ABORDAJES INTERDISCIPLINARIOS
SOBRE LA NIÑEZ Y LA
ADOLESCENCIA MIGRANTE

CONTEXTOS DE CENTRO Y NORTEAMÉRICA

Marta Rodríguez-Cruz
(editora)



Abordajes interdisciplinarios sobre la niñez y la adolescencia migrante.
Contextos de Centro y Norteamérica / Marta Rodríguez-Cruz (editora) -
México : UNAM. Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2022,
436 pp., 21 cm.

Responsable editorial: Guadalupe Rangel Esparza
Diseño y formación: Francisco Ibarra Meza
Coordinación editorial: Brenda J. Vázquez Cantú
Cuidado de la edición: Stella Cuéllar

DR. © 2022 Universidad Nacional Autónoma de México

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Avenida Universidad 3002
Ciudad Universitaria, C.P. 04510,
Alcaldía Coyoacán
Ciudad de México.

UNAM-Boston. Centro de Estudios Mexicanos.
100 William T. Morrissey Blvd, University of Massachusetts Boston, 8-029, Healey Library,
Boston, MA 02125, Estados Unidos.

ISBN: 978-607-30-6470-5
Primera edición: octubre de 2022.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

ÍNDICE

Introducción <i>Marta Rodríguez-Cruz</i>	9
EJE JURÍDICO	23
Circulación: confrontaciones del mundo judicializado <i>Estela Scheinvar</i>	25
“Children seeking asylum march”: etnografía digital de una protesta en Nogales, Sonora <i>Miriam Zamora</i>	45
Aplicación de la <i>Ruta de Protección Integral</i> y de las recientes reformas a la Ley en materia de niñez y adolescencia migrante, frente al contexto de la pandemia <i>Ana Luz Minera</i>	79
Niñez y adolescencia migrante en México: conflicto entre las políticas de protección a sus derechos y las políticas migratorias vigentes <i>Elizabeth Alvares, Sandra Mejía y Rosalba Rivera</i>	101
La identidad: el reto de la niñez en contexto de movilidad <i>Tania García y Sarahí Soto</i>	119

EJE EDUCACIÓN	135
La niñez en la diáspora Estados Unidos Oaxaca-México. Lengua, enseñanza-aprendizaje y capital social en la (re)inserción escolar <i>Marta Rodríguez-Cruz</i>	137
Casos de mujeres generación 1.5 y su acceso a la educación en la costa central de California, Estados Unidos <i>Magdalena Barros</i>	167
El español de la niñez y la juventud latina en Estados Unidos: que hay otra voz que hay que escuchar <i>María Luisa Parra</i>	187
El español de los estudiantes transnacionales <i>Kim Potowski</i>	217
Diez cosas que los maestros mexicanos deben saber de las escuelas estadounidenses <i>Ted Hamann</i>	239
Maestros de las escuelas de México: competencias docentes necesarias para atender a alumnas y alumnos procedentes de Estados Unidos <i>Víctor Zúñiga y Betsabé Román</i>	255
EJE SALUD	275
Patologización de la diferencia en la (re)inserción escolar de “hijos de padres deportados” durante la administración Trump (2017-2021). Estudio etnográfico en Oaxaca, México <i>Marta Rodríguez-Cruz</i>	277

- Incremento de la incertidumbre y reactivación del miedo:
la (in)movilidad y el duelo migratorio de las y los adolescentes
hondureños en el contexto de la pandemia
Hiroko Asakura 307
- Políticas migratorias y su impacto en el bienestar de niñas, niños
y adolescentes en la migración Centroamérica-México-Estados Unidos
Maricruz Vargas 331
- Epidemiología de la salud mental en niñas, niños y adolescentes
en movilidad
Ietza Bojorquez, Silvana Larrea e Isabel Vieitez 355
- La salud de la niñez mexicana en Estados Unidos ante la pandemia
por covid-19
Mauricio Rodríguez 371
- Espejos del retorno: niñas, niños y adolescentes mexicanos nacidos en
Estados Unidos y los retos del derecho a la salud
Andrea Bautista y Diego Terán 401

INTRODUCCIÓN

Este libro presenta una serie de trabajos que analizan de manera interdisciplinaria varias de las problemáticas actuales que enfrentan dos actores emergentes de las migraciones internacionales: la niñez y la adolescencia.

Desde hace varias décadas, la imagen de los actores de la migración internacional se ha diversificado, transitando del varón que migra solo para enviar remesas a la familia en origen o para lograr la reunificación familiar en destino, hasta la presencia de mujeres, personas adultas mayores, personas con diversidad funcional, personas con distintas orientaciones sexuales, familias y niñas, niños, adolescentes (NNYA) y jóvenes en los flujos migratorios.

Debido a una articulación entre la invisibilidad a la que todavía se somete a la niñez y a la adolescencia en el estudio de la movilidad en comparación con los grupos de adultos y los distintos medios que se emplean para migrar, se desconoce con exactitud el número de NNYA que migran en el mundo en general, y en el continente americano en particular. Sin embargo, UNICEF ofrece algunas estimaciones abrumadoras al respecto:¹ en las Américas viven 6.3 millones de NNYA migrantes (20 % del total mundial), uno de cada diez migrantes es menor de edad y cuatro de cada cinco NNYA migrantes viven en tres países americanos: Canadá, Estados Unidos y México. La presencia de NNYA migrantes en América registra los siguientes porcentajes: 8 % en América del Norte, 15 % en el Caribe y 15 % en América del Sur. 43 % de todos los migrantes que viven en América Central son NNYA.

Esta población desarrolla hoy sus procesos de movilidad internacional en un contexto fuertemente marcado por el incremento de las restricciones migratorias y del control fronterizo, elementos que han resurgido con fuerza en Centro y Norte América, que han proliferado a partir de la creación y aplicación de una legislación cada vez más severa, y que han contribuido “activa y directamente a generar condiciones de posibilidad para la ilegalización de migraciones específicas, con ramificaciones claramente perjudiciales y discriminatorias”.² Estas pautas de política migratoria son entonadas

¹ UNICEF, *Desarraigados. Una crisis creciente para los niños refugiados y migrantes*.

² S. Álvarez, “Movimientos migratorios contemporáneos: entre el control fronterizo y la producción de su ilegalidad. Un diálogo con Nicholas De Genova”, p. 157.

desde Estados Unidos, el país del sueño americano, y han logrado una alteración en cascada de la dinámica de los flujos migratorios en todo el continente, mediante la “política del muro”,³ que durante los últimos años se ha manifestado mediante distintos instrumentos político-normativos, como: el Plan Frontera Sur, en el año 2014, durante el mandato de Barack Obama (2009-2017), dirigido a contener la gran cantidad de NNYA migrantes centroamericanos con destino a Estados Unidos; la política de “Tolerancia Cero”, en el año 2018, en el mandato de Trump (2017-2021), que buscó disuadir la llegada de familias migrantes a territorio estadounidense; el programa Protocolo de Protección Migrante (MPP, por su siglas en inglés) / “Quédate en México”, en el año 2019, durante el mandato del mismo presidente, que obligaba a los solicitantes de asilo en Estados Unidos a esperar la resolución de sus casos en México. Desde marzo de 2020, NNYA no solo desarrollan su movilidad en este contexto de recrudescimiento de la política migratoria, sino también en medio de una crisis múltiple (sanitaria, social, económica, educativa) desatada por la pandemia del covid-19 (Rodríguez-Cruz, 2021), que ha impactado fuertemente sobre su seguridad y bienestar. Aunado a esto, y dando seguimiento a las políticas migratorias basadas en la contención de personas en movilidad, en el año 2021 los gobiernos de Biden (2021-actualidad) y López Obrador (2018-actualidad) reforzaron el acuerdo bilateral que convierte a México en tercer país seguro, por el cual toda persona que entre a territorio mexicano con destino a Estados Unidos está condicionada a la solicitud de refugio en México, tal como lo ampara la Ley de Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político. Estos elementos jurídico-normativos suponen una externalización de la política migratoria estadounidense que recae directamente sobre México.

Junto a la complejidad que entraña la movilidad en el contexto señalado, en este libro reconocemos la edad como una categoría estructurante de nuestras sociedades contemporáneas, que habitualmente lleva a una interpretación idealizada, unívoca y simplista de lo que significa ser niña, niño y adolescente, y de la diversidad y complejidad que encarnan las *niñeces* y ado-

³ D. M. Rojas, “Muros visibles e invisibles. La migración en las relaciones entre Estados Unidos y América Latina”, pp. 167-187.

lescencias plurales en general, y en el campo de las migraciones nacionales e internacionales en particular. Esta misma visión idealizada y universal lleva a pensar a estos sujetos desde el sentido de lo que carecen –NNYA como quienes no saben, como quienes no pueden y como quienes tienen falta de madurez.⁴ A su vez, esto se vincula estrechamente con el sentido de incompletud, toda vez que desde las representaciones hegemónicas NNYA son pensados como “aquellos que todavía no han llegado a ser” (adultos), que se encuentran en “vías de desarrollo” –no han desarrollado su autonomía, su madurez física y sexual, sus facultades cognitivas–;⁵ su aspiración es llegar a ser adultos, pero no son valorados en sí mismos, desde su propia ontología de NNYA.

Lo anterior nace de una extendida ideología adultocéntrica en la que existe la idea arraigada de que NNYA son el futuro, por lo que no será sino hasta que se conviertan en adultos cuando estos sujetos tengan una incidencia en la sociedad. Sin embargo, la realidad observable muestra que esa incidencia existe hoy y existe ahora desde estos actores y actrices sociales y desde su agencia infantil y adolescente, pues el complejo fenómeno de la niñez y la adolescencia no puede reducirse “al desarrollo biopsicológico, otorgándole invisibilidad a las dimensiones sociales, culturales y políticas donde ocurrirá dicho desarrollo”.⁶

La profesora Madeleine Dobson plantea dos tipos principales de adultocentrismo sobre la niñez y la adolescencia migrante,⁷ que son analizados y profundizados por el profesor Víctor Zúñiga.⁸ El primero de ellos tiene que ver con la consideración de NNYA como “maletas” que cargan los migrantes adultos en sus procesos de movilidad; es decir, que desde esta perspectiva, NNYA no migran, sino que los hacen migrar.⁹ Además de obviar la cantidad de NNYA que migran solos, esta perspectiva también desconsidera la agencia de los que migran acompañados, presentándolos, por lo demás, como caren-

⁴ A. Szulc, *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*.

⁵ *Idem*.

⁶ I. Pavez-Soto, “Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: resistencias, agencia y actore”, p. 158.

⁷ M. Dobson, “Unpacking children in migration research”, pp. 355-360.

⁸ V. Zúñiga, “Los niños y las niñas migrantes en escena”, p. 1.

⁹ *Idem*.

tes de sentimientos y emociones, como si no fueran receptores y perceptores de experiencias, cambios, peligros y traumas.

Un segundo tipo de adultocentrismo, si bien no ignora a NNYA migrantes, los considera por representar una “fuente de ansiedad” para los adultos.¹⁰ Desde este planteamiento, NNYA migrantes están presentes en la migración, pero como víctimas y seres indefensos, carentes de agencia y conocimiento, por lo que necesitan ser objeto de protección. “Vistos así, los niños no son migrantes como sus padres, sino que existen [en la migración] [...] porque los adultos les dan la existencia”.¹¹

Esta misma perspectiva adultocéntrica es la que explica en gran medida la centralidad de los estudios migratorios en las poblaciones adultas en movilidad y, sobre todo, laboralmente activas. Ello obedece a otra idea adultocéntrica y generalizada: la de NNYA como personas económicamente dependientes e improductivas, que obvia las múltiples aristas en las que estos NNYA se desenvuelven activamente, incluida la laboral. Existe una gran variedad de NNYA incorporados al trabajo en muy distintas formas: los que desarrollan migraciones económicas; los que trabajan de manera informal pero remunerada; los que compatibilizan la actividad académica con el trabajo para proveerse de recursos monetarios a sí mismos o / y a sus familias; los que trabajan dentro del propio negocio familiar aportando activamente a la economía del grupo doméstico; los adolescentes que experimentan la maternidad y la paternidad tempranas y abandonan sus lugares de origen en busca de recursos económicos con los que criar a su descendencia; los NNYA que desarrollan tareas de cuidado de sus hermanas y hermanos menores o de sus familiares mayores, y dinamitan la idea de que los NNYA son sujetos exclusivos de cuidado de los adultos, cuando los propios NNYA pueden estar a cargo del cuidado de otros NNYA o también del cuidado de adultos.

Otro aspecto que cabe destacar es el de la heterogeneidad como una constante en los procesos de movilidad de NNYA migrantes en dos sentidos principales. En primer lugar, esta heterogeneidad se manifiesta en las causas de su migración, en la multidireccionalidad de los flujos y en las distintas

¹⁰ M. Dobson, *op. cit.*, p. 357.

¹¹ V. Zúñiga, *op. cit.*, p. 2.

formas en las que están presentes estos actores y actrices sociales en la movilidad, lo cual obliga a diversificar su análisis para superar tendencias exploratorias del fenómeno habitualmente reducidas al examen de la movilidad sur-norte por motivos económicos y en el contexto de la unidad familiar. Es así que nos encontramos con NNYA acompañados y no acompañados, que migran por motivos climáticos, de violencia social e intra familiar, de reunificación familiar, de rechazo a sus orientaciones sexuales (lesbofobia, homofobia), económicos, educativos; como integrantes de familias transnacionales que logran la reunificación en destino o bien la alcanzan en el retorno; como integrantes de familias transnacionales de estatus legal mixto, separadas por la deportación o por retornos pseudo voluntarios;¹² y como NNYA deportados, entre otras posibilidades.

En segundo lugar, la heterogeneidad constituye una característica sobresaliente de los propios NNYA que integran estos flujos migratorios y que presentan distintas adscripciones de sexo-género, de clase socio-económica y étnicas (indígenas, afroamericanos, blanco-mestizos) y distintos estatus migratorios (inmigrantes, retornados, binacionales, refugiados, asilados). Sin embargo, no solo hay que celebrar la diversidad sino también atender la desigualdad generada a partir de ella,¹³ dado que en nuestros días la diferencia sigue siendo transmutada en desigualdad en términos de acceso a derechos, xenofobia, homofobia, racismo, clasismo, sexismo y otras fobias e -ismos. Esta diversidad nos devuelve una mirada sobre la realidad empírica, desde la que se enfrenta la idea del niño, niña y adolescente *universal e ideal* –blanco/a, de clase alta, heterosexual, católico/a, nacional– con las NNYA reales –diferentes, diversos y desiguales–, evidenciando que la diversidad es la norma y no la excepción.

Desde esta diversidad y desde estas diferencias y desigualdades es que NNYA migrantes cruzan hoy múltiples fronteras, tanto en el espacio geográfico, como en el social, político, económico, educativo, cultural, lingüístico, de salud, jurídico, etcétera, y desde posiciones distintas a las de los adultos. Entendiendo que estas fronteras pueden considerarse “un tipo de medio de

¹² M. Rodríguez-Cruz, “Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México. Los nuevos ‘otros’ y los desafíos de la (re)inserción escolar”, pp. 891-905.

¹³ A. Szulc, *op. cit.*

producción de diferencias en el espacio o de espacios de diferencia”,¹⁴ entendemos que debe ser del interés de la Ciencia analizar y visibilizar la agencia de NNYA migrantes, como actores y actrices con capacidad para actuar y transformar, desde sus propios discursos y prácticas, los espacios globales y locales en los que se encuentran. La agencia infantil y adolescente es “la iniciativa en la acción y el poder elegir, decidir y actuar, producir conocimientos y experiencias, así como negociar con otros actores sociales en un marco estructural producido por ellos mismos”.¹⁵ Sin embargo, y como lo señala Pavez-Soto, debe considerarse que la acción social infantil y adolescente “tiene un sentido y se desarrolla de modo distinto a la acción adulta, aunque normalmente se evalúa desde los parámetros adultocéntricos”.¹⁶

Tomando en cuenta las reflexiones expuestas, y asumiendo la relevancia de este fenómeno social, vale la pena precisar que la creación de esta obra colectiva forma parte de un esfuerzo de investigación que inició hace varios años en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, cuando la doctora Marta Rodríguez-Cruz creó el Seminario Internacional Niñez, Adolescencia y Juventud Migrantes con el objetivo de dar voz a la totalidad de NNYA en movilidad, así como a los investigadores que han hecho un esfuerzo por producir conocimiento sobre esta problemática.

Inspirado en los hallazgos de los participantes del seminario referido, este libro analiza los retos que enfrentan las *niñeces* y adolescencias migrantes en Centro y Norteamérica a partir de tres ejes analíticos: jurídico, de educación y de salud, por ser tres de las dimensiones más importantes en los procesos de movilidad internacional de estos grupos poblacionales, y porque la propia complejidad del fenómeno requiere un análisis interdisciplinar en el que los distintos campos de conocimiento dialoguen desde sus propias herramientas teórico-metodológicas para nutrir el examen de las múltiples aristas cruzadas del fenómeno.

Estela Scheinvar abre el primer eje analítico –el Jurídico– con un análisis sobre las familias consideradas excedentes en el proceso migratorio y

¹⁴ S. Álvarez, , *op. cit.*, p. 162.

¹⁵ A. James y A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, p. 27.

¹⁶ I. Pavez-Soto, , *op. cit.*, p. 96.

criminalizadas desde la retórica del bienestar de sus hijos, desde el contexto de la circulación contenida por las relaciones jurídico-políticas. La autora demuestra cómo se componen las relaciones de poder mediante las que se gobierna la migración. Miriam Zamora examina, a partir de una etnografía digital, los procesos mediante los cuales se implementa el Protocolo de Protección a Migrantes (MPP) / “Quédate en casa” durante la administración Trump (2017-2021), los esfuerzos realizados por la organización civil binacional Kino Border Initiative para exigir el cumplimiento de los derechos de NNYA centroamericanos que llegaron solos o con sus familias a la frontera norte de México, y los sentidos que NNYA otorgaron a las políticas migratorias del momento. Zamora muestra la visibilización de NNYA como sujetos de derechos. Ana Luz Minera explora en su capítulo la estructura de la Ruta de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Migración (2019) y su vinculación con las reformas a la Ley mexicana en materia de niñez y adolescencia migrante¹⁷. A partir del estudio de varios casos registrados en un trabajo de campo en la Casa de Acogida, Formación y Empoderamiento de la Mujer Migrante y Refugiada (CAFEMIN), Minera analiza hasta qué punto los cambios en materia legal han sido correlativos con la aplicación de la Ruta y con el respeto de los derechos de NNYA migrantes durante la pandemia covid-19. El capítulo de Elizabeth Alvares, Sandra Mejía y Rosalba Rivera explora cómo los recientes cambios teóricos en materia legislativa benefician a la niñez y a la adolescencia migrante centroamericanas en México, mientras que su implementación práctica continúa promoviendo graves violaciones de sus derechos. Estas autoras evidencian que la detención y el retorno de NNYA acompañados y no acompañados contradice seriamente lo dispuesto por la legislación mexicana, según la cual debe prevalecer su interés superior durante todas las etapas del proceso migratorio. Tania García y Sarahí Soto analizan los retos en el reconocimiento de la identidad jurídica de la niñez centroamericana en contexto de movilidad en Tijuana y su asentamiento en el Registro Civil. Los interesantes resultados de este capítulo presentan la experiencia de acom-

¹⁷ *Diario Oficial de la Federación*, Decreto por el que se reforman diversos artículos de la Ley de Migración y de la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político, en materia de Infancia Migrante.

pañamiento de Espacio Migrante –asociación civil ubicada en la ciudad de Tijuana–, a través de varias historias de abandono institucional en las que se han vulnerado los derechos de NNyA migrantes en medio de un marco normativo de derechos humanos que promueve su protección.

En el segundo eje analítico, el de Educación, Marta Rodríguez-Cruz analiza el desconocimiento del español como elemento limitante transversal del proceso de (re)inserción escolar de la niñez inmigrada y retornada desde Estados Unidos a Oaxaca. La autora muestra que la enseñanza del español, como lengua de instrucción y comunicación, es esencial en un proceso de (re)inserción exitoso y que en la actualidad no es un elemento considerado en las escuelas mexicanas, lo cual impacta en los procesos pedagógicos y de construcción de capital social de la niñez migrante. Magdalena Barros examina a partir de varios estudios de caso los retos que enfrentan las mujeres indígenas jóvenes que llegaron siendo niñas o adolescentes a la Costa Central de California (Estados Unidos) en su acceso a la educación. Barros pone de manifiesto cómo estos retos están vinculados a violencias cotidianas derivadas de normas patriarcales, discriminación institucional y microagresiones en las escuelas de Estados Unidos. Kim Potowski nos lleva al estudio del español de los estudiantes transnacionales para explorar algunos factores que contribuyen a la configuración de sus sistemas lingüísticos y considerar diferentes elementos académicos. La autora enfatiza cómo los docentes que reciben en México a estudiantes transnacionales con experiencias biculturales y bilingües pueden promover su continuo desarrollo si parten de una perspectiva aditiva que emplee estrategias de artes del lenguaje. El capítulo de María Luisa Parra estudia la intrincada historia del español en las comunidades hispanohablantes de Estados Unidos y presenta una reflexión sobre sus posibles futuros a ambos lados de la frontera México-Estados Unidos. Parra subraya la urgencia de una actualización teórico-práctica docente, e invita a la reflexión de estos temas desde el sistema educativo mexicano ante la creciente migración de retorno. Desde estas recomendaciones para docentes que trabajan con población migrante en edad escolar, Ted Hamman aterriza directamente en las “Diez cosas que los maestros mexicanos deben saber de las escuelas estadounidenses”. Entendiendo la escuela como un universo institucional

en el que la niñez y la adolescencia migrante deben negociar sus contextos de llegada, Hamann da cuenta de cómo los docentes, como guías de la escolarización de NNYA migrantes en un nuevo escenario educativo distinto del que proceden, pueden ayudar a sus estudiantes migrantes a reconciliar su mundo previo y actual a partir de diez puntos clave sobre el sistema educativo en Estados Unidos. En el mismo tono, el capítulo de Víctor Zúñiga y Betsabé Román profundiza en las competencias que los docentes mexicanos necesitan adquirir para atender al estudiantado llegado desde la Unión Americana. Los autores presentan un inventario de los obstáculos que enfrentan NNYA procedentes de Estados Unidos en las escuelas mexicanas; confeccionan una breve síntesis de los desafíos que experimentan las escuelas mexicanas para integrar estudiantes formados en Estados Unidos, y cierran su trabajo con un esbozo de los protocolos de bienvenida recomendados para favorecer una transición escolar exitosa y pedagógicamente adecuada a la singularidad de los estudiantes migrantes internacionales.

En el tercer y último eje, el de Salud, Marta Rodríguez-Cruz analiza la patologización de la diferencia entre NNYA inmigrados y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca. La autora se ocupa de los duelos migratorios que enfrentan la niñez y la adolescencia adscritas a familias separadas por la deportación y cómo impactan sobre sus procesos de (re)inserción escolar en el nuevo contexto. Rodríguez-Cruz muestra que la patologización de las diferencias lingüísticas, emocionales y conductuales de la niñez y la adolescencia migrante es producida principalmente desde los docentes, que responden a una interpretación simplista de la realidad migratoria que obvia la complejidad del fenómeno en NNYA que integran familias separadas por la deportación. El capítulo de Hiroko Asakura realiza un análisis del incremento de la incertidumbre y la reactivación del miedo entre adolescentes migrantes hondureños en el contexto de la pandemia covid-19. Asakura da cuenta del potencial explicativo de la dimensión emocional en el desplazamiento humano y demuestra cómo el duelo migratorio entre estas y estos adolescentes es un disparador de la movilidad, pese al riesgo de contagio y de formas de violencia en el tránsito a Estados Unidos, así como a la deportación. El capítulo de Maricruz Vargas analiza cómo las políticas migratorias y las restricciones orientadas a la seguridad nacional generan condiciones adversas para

el bienestar y la salud mental de NNYA en la migración Centroamérica-México-Estados Unidos. Vargas demuestra que, como resultado de las políticas migratorias restrictivas, la separación familiar y la proliferación de contextos de inseguridad y violencia constituyen elementos de fuerte incidencia en el bienestar y en la salud mental de NNYA. La autora subraya la necesidad de construir entornos favorecedores para el desarrollo y bienestar de NNYA en lugares de origen, tránsito y destino, y enfatiza sobre la necesidad de generar políticas y programas que privilegien su bienestar, independientemente de su nacionalidad y estatus migratorio. Ietza Bojorquez, Silvana Larrea e Isabel Vieitez presentan en su capítulo un panorama de la investigación epidemiológica sobre problemas de salud mental en NNYA en movilidad. Describen las frecuencias de estos problemas y sus posibles factores de riesgo, además de evidenciar que los grupos más vulnerados son el de NNYA no acompañados y el de aquellos que han vivido situaciones traumáticas en origen –que motivaron la movilidad– y durante el trayecto a México y a Estados Unidos, e invitan al desarrollo de investigaciones sobre la situación de salud mental de NNYA en contextos latinoamericanos, dada la escasez de los mismos. Mauricio Rodríguez Abreu nos traslada al estudio de “La salud de la niñez mexicana en Estados Unidos ante la pandemia por covid-19”. El autor analiza los impactos que tienen las medidas de aislamiento para combatir el covid-19 en la salud de NNYA migrantes, demostrando su dependencia de los programas públicos asistenciales de atención a la salud y acceso a alimentos, los cuales se han visto afectados por la pandemia. Rodríguez también advierte sobre un mayor impacto en la pérdida de empleo y, por lo tanto, de beneficios asociados a éste, que tendrá consecuencias en el mediano y largo plazos para la atención de la salud de NNYA migrantes mexicanos en Estados Unidos. Andrea Bautista y Diego Terán analizan el acceso a la salud de NNYA nacidos en Estados Unidos en todas las entidades federativas de México. Los autores evidencian que estos NNYA permanecen en México por largos periodos de tiempo, abriendo un nuevo paradigma sobre la circularidad migratoria, y señalan que tienen una desventaja sistémica en el acceso a salud respecto a sus pares no migrantes, que se reduce en el grupo de 7 a 12 años. Según los autores, esto puede deberse al papel de la escuela como canal de afiliación a servicios y programas de salud. A partir de los resultados presentados, Bau-

tista y Terán hacen un llamado a las autoridades mexicanas a garantizar el derecho a la salud de esta población con una cobertura universal y resaltan la importancia de generar estudios de cohorte para identificar el curso de vida que esta población seguirá en un futuro no lejano.

Los diecisiete capítulos que integran este libro reflejan lo señalado en el inicio de esta introducción: el fenómeno migratorio en NNYA es complejo, dinámico y heterogéneo. Los resultados que se presentan ponen de manifiesto la urgencia de promover acciones de política pública en favor de la niñez y la adolescencia migrante, así como de producir una mayor cantidad de investigaciones sobre el tema. Por lo anterior, este libro es una llamada de atención a la comunidad científica para que dirija su mirada hacia esta *otra* movilidad rica, compleja y emergente.

El cierre de esta introducción no puede realizarse sin antes agradecer la participación de sus protagonistas, y el apoyo de distintas personas y entidades de la UNAM que hicieron posible esta obra. Agradecemos, pues, a las niñas, niños y adolescentes migrantes y a todos los agentes implicados en su movilidad –docentes, funcionarios, organizaciones de la sociedad civil– que han colaborado con nuestras investigaciones; al maestro Benjamín Juárez Echenique y al maestro Héctor Zavala Guzmán, director y coordinador de Relaciones y Gestión del Centro de Estudios Mexicanos de la UNAM en Boston, respectivamente, y al doctor Alberto Vital Díaz, director del Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE) de la misma Casa de Estudios, por apoyar esta obra con su sello editorial.

Marta Rodríguez-Cruz

Bibliografía

- Álvarez, S. (2017). “Movimientos migratorios contemporáneos: entre el control fronterizo y la producción de su ilegalidad. Un diálogo con Nicholas De Genova”. *Íconos*, núm. 58, pp. 153-164.
- Diario Oficial de la Federación*, Decreto por el que se reforman diversos artículos de la Ley de Migración y de la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político, en materia de Infancia Migrante, 11 de noviembre de 2020. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5604705&fecha=11/11/2020
- Dobson, M. (2009). “Unpacking children in migration research”. *Children’s Geographies*, vol. 7, núm. 3, pp. 355-360.
- James, A. y Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Nueva York: Routledge.
- Pavez-Soto, I. (2018). “Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: resistencias, agencia y actore”. *Migraciones Internacionales*, núm. 9, pp. 155-183.
- Pavez-Soto, I. (2012). “Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales”. *Revista de Sociología*, núm. 27, pp. 81-102.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). “Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México. Los nuevos ‘otros’ y los desafíos de la (re)inserción escolar”. *Latin American Research Review*, vol. 56, núm. 4, pp. 891-905.
- Rodríguez-Cruz, M. (2022). “Transnational Students: facing multiple crisis in Oaxaca, Mexico”. En dictamen.
- Rojas, D. M. (2020). “Muros visibles e invisibles. La migración en las relaciones entre Estados Unidos y América Latina”. *Análisis Político*, núm. 100, pp. 167-187.
- Szulc, A. (2015). *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Madrid: Biblos.
- UNICEF (2016). *Desarraigados. Una crisis creciente para los niños refugiados y migrantes*. Nueva York: UNICEF. Disponible en: <https://bit.ly/3aYgUde>

Zúñiga, V. (2017). “Los niños y las niñas migrantes en escena”. *Sinéctica*, núm. 48, pp. 1-3.

EJE JURÍDICO

CIRCULACIÓN: CONFRONTACIONES DEL MUNDO JUDICIALIZADO

Estela Scheinvar¹

RESUMEN. La circulación es una condición para la reproducción del capital y, como todo mecanismo que hace parte de un sistema que produce desigualdad, es regulada para garantizar el control de las ganancias. En el capitalismo la circulación es incentivada en nombre de la libertad y ésta contenida por relaciones jurídico-políticas. Así, ciertas formas de circulación son incentivadas y otras condenadas. En ese contexto son abordadas las familias que son consideradas excedentes en el proceso migratorio, y criminalizadas desde la retórica del bienestar de sus hijos, de principios humanitarios. La racionalidad gubernamental presente en la tensión entre la libertad (del capital) y el control social fundamenta la regulación de mecanismos disciplinarios y modos de subjetivación. Ambos componen la estructura judicial que se hace presente con las prácticas punitivas-penales a las que subyacen la normalización y la moralización. Con Guattari se analizan los modos de subjetivación, cuyos efectos de asujetaamiento (Foucault) se hacen visibles en la composición de las relaciones de poder mediante las cuales se gobierna la migración. Potenciar las resistencias a un patrón judicial se traduce en enfrentar parámetros impuestos por la judicialización a las relaciones sociales.

Incitación y penalización de la circulación

Uno de los principios del sistema capitalista es la libre circulación, el cual conlleva a un cambio de paradigma en relación con el mundo señorial –con sus formas monárquicas, feudales o esclavistas–, cuyas restricciones a la circulación del capital demandaron la apertura de fronteras y la liberación de las personas del yugo de los amos que tenían el derecho de propiedad sobre ellas. En nombre de un sistema de libre circulación, el capitalismo instala

¹ Profesora del Departamento de Educación de la Facultad de Formación de Profesores y del Posgrado en Políticas Públicas y Formación Humana, Universidad del Estado de Río de Janeiro. Programa CAPES-Print/UERJ; FAPERJ. estela@uerj.br

la contratación de la fuerza de trabajo de acuerdo con los ciclos productivos, siendo posible deshacerse de los trabajadores en función de los cálculos de las ganancias. Se trata de nuevas condiciones contractuales que también rompen las determinaciones corporativas que definían qué, cuánto y con qué materia prima se podía producir. Con el discurso liberal, el concepto de libertad que atiende a las exigencias del capital es exaltado como esencia de lo humano y razón para que los flujos libres sean controlados mediante la estructura del Estado, organizado bajo la idea de nación.²

La tensión entre la libertad del capital y el control social produce una serie de ideas –concepciones– que componen una racionalidad gubernamental,³ instrumentalizada por mecánicas para gobernar a la población.⁴ Entre los elementos con mayor proyección para un gobierno basado en la racionalidad liberal están los nuevos modos de subjetivación que emergen al compás del proceso de disciplinarización y de la construcción de la estructura judicial. Ambos constituyen un modo de organización social asentado en prácticas punitivas ordenadas por la lógica penal.

Desde la perspectiva disciplinar, la sociedad deja de ser entendida como un patrimonio particular / familiar que castiga haciendo uso del suplicio, en el sentido señorial, y pasa a ser percibida como un bien común que debe ser preservado, controlando cada detalle. Todas las conductas, inclusive aquellas que en otros momentos eran imperceptibles, ahora son observadas minuciosamente y castigadas, ya no por una ofensa señorial-personal sino por el sentido universal de lo que se entiende como punible y, por lo tanto, como lo que *debe ser* castigado por el bien social. Así, al mismo tiempo que la circulación es una condición para la reproducción del capital, y en esa medida se hace necesaria la circulación de la fuerza de trabajo, ella es incentivada, aceptada o condenada en función de las necesidades inmediatas del capital. La circulación, en su forma migratoria, configura “un campo tenso que construye y aclama la movilidad internacional como símbolo de una sociedad

² Una obra importante para el estudio sociológico de las implicaciones de la circulación del hombre libre en la sociedad capitalista es el trabajo de Richard Sennett, *El declive del hombre público*.

³ M. Foucault, *Nascimento da biopolítica*.

⁴ M. Foucault, *Segurança, território e população*.

abierta y moderna, al mismo tiempo que desarrolla mecanismos de repulsión hacia aquella migración que no es bienvenida”.⁵

Cuando hay un desplazamiento de una familia por opción o necesidad, sin corresponder al discurso legal de las fuerzas públicas –siempre dominadas por intereses privados–, la tensión es entendida como un enfrentamiento a la ley, una amenaza a “la sociedad” y, por lo tanto, una falta de cordura del grupo que subvierte la norma. Para defender un modelo económico que solo se importa con ganancias, son usados los hijos de tales familias para condenarlas. Niños, adolescentes y jóvenes (NAYJ) son usados como expresión del humanitarismo que mata de hambre escudado en una legalidad.⁶ Las relaciones son individualizadas, y recaen sobre la familia su falta de autocontrol y la amenaza que *ellas* producen para sus hijos. Tal discurso justifica la necesidad de intervenir para ajustar las conductas. Hay una confluencia de la dimensión legal y disciplinaria. La disciplina o, en términos de Foucault,⁷ la “anatomía política del detalle”, es una invención sin la cual la tecnología capitalista no se echa a andar.

Foucault llama la atención sobre el hecho de que la tecnología de gobierno capitalista compone un sistema que no tiene un eje central del cual emana la fuerza de un poder, pues funciona mediante una red de poderes (y de controles) sustentada en normas que, naturalizadas, producen normalización y moralización.⁸ Dos elementos imbricados que se manifiestan en las prácticas de control-autocontrol de las personas, con base en el pensamiento universal, siendo este último el que constituye el discurso formalizado y centralizado de la ley, la cual, a su vez, estructura las formas de judicialización de las relaciones sociales.

La sutileza de la norma que diferencia y jerarquiza está en los hábitos, en los deseos, en las voluntades, en las creencias. Incita a las personas a comportarse dentro de lo que es asumido como normal y a distanciarse de

⁵ G. M. Magalhães y F. Schilling, “Imigração e refúgio nos debates e políticas educativas globais: uma aproximação aos discursos sobre as mobilidades e seus sujeitos”, p. 3.

⁶ Un importante estudio sobre el tema es el texto de Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral*.

⁷ M. Foucault, *Vigiar e punir*, p. 20.

⁸ M. Foucault, “O sujeito e o poder”.

lo que se asume como anormal, desde la creencia de que cuando se viola un modelo, lo que está en riesgo es la sociedad como un todo. La vida normalizada como estrategia de poder. Una relación productiva porque provoca no solo adhesión, sino también resistencias, o sea, una tensión que constriñe el escape a la norma –pero no lo impide, ya que la vida es mayor que la norma–, positivando la producción de obediencia. Es la norma la base sobre la que se define la ley universal: un mecanismo que reprime como condición de existencia de lo que el liberalismo denomina “espacios de libertad”, en un sistema de sujeciones subjetivado como esencial para la vida social, que incita a la construcción de estructuras, controles, espacios, invenciones, en fin, que hacen a todos sentirse positivos, buenos ciudadanos, en la medida en que se cree en la positividad de la ley, para garantizar obediencia.

Diferente de la disciplina naturalizada como un mecanismo administrativo y moral destituido de su dimensión política, los aparatos del derecho penal adoptan la forma jurídica del contrato, que la consagran como parte de un orden político. Las relaciones íntimas, sin embargo, están presentes entre la disciplina y la forma jurídica, en la medida en que la normalización de los modos de existencia subyace a la definición de las leyes que fundamentan la relación contractual produciendo el “sujeto de derecho”, mediante el cual la norma es reforzada bajo la forma de una relación contractual universal. En los términos de Foucault,⁹ “las prácticas penales [deben ser entendidas] más como un capítulo de la anatomía política, que [como] una consecuencia de las teorías jurídicas”, por lo que solo con un abordaje micro físico de las relaciones transparenta el modo con que los mecanismos disciplinarios colonizan la institución judicial.

Entre la incitación a la circulación de la fuerza de trabajo y la penalización de algunos de los modos como sucede, la disciplina y las formas judicializadas son fundamentales para el ajuste de las ganancias del capital. En el caso de las familias que circulan fuera de las condiciones de legalidad, como exigencia para una sobreexplotación de la fuerza de trabajo, el argumento de la protección infanto-juvenil moviliza afectos reforzando normas morales que demandan cada vez más castigos. Para entender la relación del

⁹ M. Foucault, *Vigiar e punir*, p. 28.

poder disciplinar-jurídico es importante tener en cuenta elementos tanto de la economía política, como del proceso de normalización-moralización, que atraviesan la producción de verdad, sobre todo desde el siglo XIX.

El proceso de disciplinarización hace referencia a una organización social que, en el siglo XVIII en Europa y en el siglo XIX en Brasil –cuando prevalecía la fuerza de trabajo esclava–, se basaba en la diseminación de la población por las nuevas ciudades, en la producción en serie que la industrialización inaugura, en la desapropiación de los trabajadores de los medios de producción y en el consecuente secuestro de los cuerpos para producir colectiva y mecánicamente mediante la venta de la fuerza de trabajo. Los trabajadores que tienen la condición de libres y son incorporados a procesos de industrialización, sin ser propietarios de los medios de producción y sin producir una obra acabada, sino participando de un momento del proceso productivo, no venden un producto, sino su tiempo de trabajo. El tiempo pasó a ser una categoría central para la producción mercantil ampliada, como muestra Karl Marx, que tiene por base la reproducción del capital, fruto del trabajo colectivo y apropiado de forma privada.¹⁰

Toda una revolución subjetiva acompaña la retirada del proceso de producción del ámbito doméstico y su subordinación al ritmo de las máquinas, sin ningún vínculo con las demandas comunitarias. No solo el proceso material es central para definir los modos de organización social, sino que también lo son los modos de subjetivación que confluyen para que sean reconocidas las bases de las relaciones económicas: “se trata de sistemas de conexión directa entre las grandes máquinas de control social y las instancias psíquicas que definen la manera de percibir el mundo”.¹¹ Las producciones subjetivas no son mecánicas y se presentan con formulaciones morales de gran diversidad que subyacen al modo de entender la vida y, por lo tanto, a las estrategias de gobierno.

¹⁰ K. Marx, *O capital: crítica de economia política*. Libro 1: *O processo de produção do capital*.

¹¹ F. Guattari y S. Rolnik, *Micropolítica: cartografías do desejo*, p. 27.

Asujetamiento

Los procesos de desplazamiento territorial de la población “se articulan al paradigma discursivo de la migración como un problema a ser combatido –y no como un dato constitutivo del mundo”,¹² o como una demanda del capital, que requiere no solo circulación, sino una circulación de gran intensidad. La luz recae sobre lo que se llama “problemas a ser superados”, nublando su carácter estructural para la supervivencia del capitalismo. Pero la personificación de *los problemas* se da sobre la familia, apelando al bienestar de sus hijos, producida la familia como un asujetamiento, o sea, como una relación de poder. Como tal, es importante analizar las fuerzas que la constituyen.

Al entender al poder como una relación, no como un lugar o una persona, los análisis no buscarán una entidad o un hecho, sino las fuerzas que componen un campo de relaciones construidas y conducidas por producciones subjetivas. Es un procedimiento metodológico que permite dar visibilidad a los elementos que habitan un campo y, en esa medida, a la composición de las relaciones de poder; es un procedimiento que ilumina la diversidad y los flujos presentes en las relaciones y abre caminos para intervenir en el ámbito micro físico. Las preguntas fundamentales para entender la formación de modelos naturalizados, como el de familia, son: ¿cómo suceden tales relaciones?, ¿qué técnicas son producidas para el ejercicio del poder y qué efectos producen? De entrada, lo que importa anotar es que se parte de la idea de que toda relación es una construcción. Enunciar la idea de familia en cierto contexto tiene contenidos materiales y afectivos singulares que no necesariamente se asocian a otros contextos, aun cuando se trate de familias del mismo periodo histórico e inclusive encuadradas en la imposición geopolítica producida por lo que se llama Estado-nación.

Más allá de las condiciones físicas y materiales de un grupo, son los modos de subjetivación los que definen la intensidad de las fuerzas que componen las relaciones de poder; son tales fuerzas las que confieren mayor vigor

¹² G. M. Magalhães y F. Schilling, “Imigração e refúgio nos debates e políticas educativas globais: uma aproximação aos discursos sobre as mobilidades e seus sujeitos”, p. 3.

o adhesión a relaciones que, aun en su multiplicidad, son visualizadas como bloques monolíticos, como *el / un* poder, sin dar visibilidad a conexiones con otras fuerzas de menor destaque, aun cuando estas son actuantes. Un buen ejemplo es el caso de la familia que se asume como un bloque o de lo que se llama migración, sin calificar las diferencias entre las múltiples formas en las que se da. Para el triunfo del capital sobre las estructuras de soberanía es fundamental la sujeción de cuerpo y alma, lo que sucede con un sinfín de técnicas de ejercicio del poder fabricadas para someter el inacabable e indispensable contingente de miserables, hambrientos y desplazados que el capitalismo produce industrialmente por su necesidad de garantizar mayor grado de explotación.

Al mismo tiempo que la circulación de personas es condición indispensable para la circulación del capital, los términos en los que eso ocurre son controlados por exigencias de la ganancia privada, solapadas por un discurso comportamental moral de protección social. Hay una producción subjetiva que criminaliza a ciertos inmigrantes, pero el modo de subjetivación no solo se hace presente en agentes de las estructuras jurídico-políticas, sino también en todos los que se van incorporando a un modo de entender la vida de acuerdo con el cual *la gente debe subordinarse a los límites legales para que haya orden*. Tal parece que la ilegalidad viene de los pobres que no tienen condiciones de inmigrar legalmente –aunque no solo los pobres sean ilegales– y no del incentivo a la ilegalidad que toda estructura legal produce.

A partir de Foucault, Deleuze afirma que toda ley establece tanto los comportamientos idealizados –y legalizados–, cuanto los horizontes de lo que se llamará ilegalidad o ilegalismo –cada uno con sus características específicas.¹³ La ley, antes de definir qué y cómo se puede vivir, incita a las estrategias coactivas. Pero no son solo las estructuras jurídico penales las que son convocadas. Antes de que entren en acción, la producción subjetiva que hace creer en la necesidad de su actuación, que hace sentir la necesidad de la defensa de ciertas relaciones, potencia las formas que van perfilando y constituyendo las relaciones de poder. Estar o no en lo legal es un modo de ubi-

¹³ G. Deleuze, *El poder: curso sobre Foucault*, t. II.

carse en las relaciones de poder que, desde una perspectiva moral, confieren valores a las prácticas y, en esa medida, fortalecen cierta lectura del mundo, ciertos modos de subjetivación, en detrimento de tantos otros que coexisten.

La estructura jurídica punitiva que da soporte a las relaciones se basa en modelos que tienen efectos coactivos para individualizar las situaciones y criminalizar las familias y las personas. Un juego que solo puede ser reconocido con un abordaje micro político. Así, al discutir las producciones subjetivas en Brasil en el contexto de la práctica de profesionistas que actúan con familias –sea en el tribunal, en los centros de asistencia o de garantía de derechos, en escuelas y hospitales–, es difícil pensar tales producciones sin naturalizar las figuras que componen las escenas, como las de jueces, delincuentes, psicólogas, asistentes sociales, policías, padres, hijos, madres, etcétera. Al enunciar a las personas por una función operamos por representaciones que definen papeles fijos, que producen sujetos identificados mediante rótulos y subordinados a ellos, sin dar espacio a la multiplicidad de fuerzas que atraviesan el campo de las subjetividades. Al decir *hijo* o *psicóloga* muchas posibilidades de serlo habitan un discurso que, sin embargo, está colonizado por un modo de subjetivación que define la mirada por la que la persona es abordada. Interpretar las situaciones por la vía de representaciones es un límite que encuadra tanto a las personas como a los eventos en cierto lugar social: población de la calle, criminal, indocumentado, padre, forastero, maestra, familia... Es un mecanismo para “poner a cada quien en su lugar”, para indicar que solo hay un modo de vida –aun cuando todos dirían que eso no es cierto–, en la medida en que tal manera de leer el mundo sujete a todos y dificulte el encuentro con las fuerzas vivas y múltiples que componen las relaciones. Trabajar por el orden de la representación es abolir una discusión ética que el análisis de la producción subjetiva convoca.

Más que sujetos, las producciones subjetivas construyen *asujetamientos*. Y son tales producciones las que interesa poner bajo una perspectiva analítica, para lo cual reproducimos aquí interrogantes formuladas por un equipo

que trabaja en un Tribunal de Justicia de Brasil:¹⁴ ¿cómo la judicialización de acontecimientos cotidianos se convirtió en el signo de nuestra organización social? ¿Cómo pensar las historias de vida de los miembros de una dinámica familiar a partir de su subordinación a la intervención del Poder Judicial? ¿Las prácticas de asistentes sociales y psicólogos en los órganos de la justicia pueden señalar nuevos sentidos para la vida de los sujetos inmersos y, de ese modo, romper con prácticas frecuentemente inconciliables con sus presupuestos ético-políticos? Son cuestionamientos que huyen de la obediencia a modelos instituidos por normas y procedimientos, abriéndose a la pluralidad familiar que circula por su práctica profesional y que los lineamientos legales no necesariamente acogen.

Claro está que el discurso jurídico se basa en la obediencia a la norma, en la figura de la ley como instrumento de gestión más que de castigo, cuando no se problematiza lo que se produce al aplicar un parámetro legal. Aun cuando es sabido que el orden legal no produce los efectos “prometidos”, éste es aplicado. Es posible trabajar con la ley de muchas formas, pero difícil es escapar de ella. Esta es una de las tensiones de los trabajadores, no solo de los tribunales, que siguen las normas legales y que en muchos momentos se esmeran para *huir* de la ley o para adaptarla, creyendo que todo depende del modo de aplicarla, sin percibir que creando nuevos modos estamos creando modulaciones y actualizando el poder disciplinar-jurídico. ¿No quiere decir que la manera de aplicar la ley sea siempre la misma! Veámos más problematizaciones fruto del trabajo de quienes tienen por oficio la aplicación de la ley: ¿es posible provocar la desestabilización del saber-poder de estas categorías profesionales? ¿Es posible descortinar formas de resistencia en la cotidianidad del campo socio-jurídico a favor de una postura ético-política de defensa de la vida en medio de su recurrente judicialización? Ciertamente que esas cuestiones traídas por los trabajadores del sistema de justicia del estado de Espírito Santo acompañan los esfuerzos por construir alianzas y escuchas cuidadosas, que hacen mucha diferencia en la vida de los que están sometidos a la ley, al ser obligados a ir a la escuela, a un tratamien-

¹⁴ Tales cuestionamientos fueron formulados por equipos del Tribunal de Justicia del estado de Espírito Santo, en la II Jornada Científica do Fórum de Assistentes Sociais e Psicólogos do Poder Judiciário do Estado do Espírito Santo (FASP), el 24 de agosto, 2017.

to médico, a pagar una pensión, a cumplir una medida por infracción penal, a permanecer en un abrigo, entre otras, manteniendo la lógica penal como estructura de organización social.

Interesa pensar quién define, quién aplica y sobre quién se aplica la ley. Son tres dimensiones que muestran la distancia entre la formulación del discurso jurídico, los sujetos a los que se destina la ley y los responsables por su ejecución, cuestionando el principio de la igualdad universal y mostrando su eficacia como técnica de sumisión. Se naturaliza la lógica jurídica, sin que sean cuestionados los efectos en las prácticas de gobierno. Se asiste a la demanda por ajustes penales, por mejorar las leyes, por producir más normas, controles más estrechos, en un movimiento que alimenta y potencializa un poder sin problematizar su lógica, que a cada acción activamos más aún, sin darnos cuenta.

El principio universal de la igualdad consolida la idea fundamental para la disciplinarización que debe haber en una norma universal –de preferencia consagrada en una ley– y al desviarse de la norma, de lo que está prescripto, de la ley, se ataca a la sociedad. ¿A qué sociedad se hace referencia cuando se enuncia una ley? Ese modo de subjetivación penal hace de la vigilancia un elemento esencial para gobernar. Se empieza por los lugares de vigilancia –instituciones de secuestro, como las definidas por Foucault– o por las fronteras y se expande la vigilancia como condición de sobrevivencia y ejercicio *ciudadano*, conforme atestiguan las prácticas de los profesionistas en los locales de atención a la población. Hay un fortalecimiento del Estado como instrumento de vigilancia en cada local institucionalizado de atención a la población, del mismo modo que cada acción individual incorpora las lógicas de gobierno que naturalizan al Estado, haciéndolo funcionar en nosotros, más allá de las acciones institucionales. Estamos frente al reconocimiento de la articulación entre acciones de gobierno y no-gubernamentales, sea en organizaciones, fundaciones, proyectos, o cualquier acción organizada formalmente, o sea en la acción individual del *buen ciudadano*. La vigilancia da visibilidad sobre todo a los sujetos producidos, definidos por la manera como las personas se ubican en un juego de verdad; en un juego que no es otro que el proceso de subjetivación que produce la experiencia con uno mismo. Así, lo que se entiende como ser madre, ser un profesionista en el sistema de justicia o ser un infractor hace referencia a los modos como subjetivamos las experiencias; a la constitución

de sujetos. No es neutro el sentido de la producción jurídica, frente a la cual cabe interrogarse ¿quién es el objeto de la norma, de la ley? ¿Qué sujetos? La capilaridad de las relaciones de asujetamiento está en los lugares fijos y naturalizados que vamos produciendo, ocupando, fortaleciendo, desde la condición de madre, maestro, homosexual, asistente social, delincuente, indocumentado, etcétera. Tales figuras hablan más que de relaciones, pues se convierten en categorías que sujetan y enyesan nuestra existencia.

Al llegar a un establecimiento de atención a la población, lo que se ve es un sujeto en la forma de madre, ladrón, abusador, bebé, adolescente o quien esté siendo atendido, no como una persona forjada por multiplicidades más allá de los lugares fijos. Un ejemplo es la atención a niños y adolescentes que se encuentran en una situación irregular en el marco del desplazamiento territorial de sus familias. Son personas que dejan de ser vistas como tales para ser encuadradas por las lentes que las sujetan a la condición de ilegales, irregulares y víctimas de sus familias. Como plantean Magalhães y Schilling, al estudiar la presencia de los inmigrantes en la escuela, “es necesario recuperar otros lugares de visión que amplíen su narrativa, que muestren otras formas y posibilidades de hablar sobre las movilidades humanas, extrapolando el trato que se le da como un problema o amenaza”.¹⁵

Desde la condición de un asujetamiento, el Estado es producido como un bien social, público, colectivo, naturalmente incorporado a las vidas de la población; asumido y defendido por ella. Entendida como “la sociedad”, la relación con el otro, con uno mismo, con los espacios de trabajo, con lo que se define como prioridad pierde su perspectiva histórica, política, considerando posible pensar que encarcelar, enseñar contenidos escolares, trabajar en una llamada obra social, prestar atención médica o psicológica, aconsejar familias, no es política y no es una mecánica del Estado. Escindir el ámbito de lo social –y en ello lo profesional– del ámbito de lo político es una producción subjetiva que indica el asujetamiento al Estado, como si fuese una figura externa y arriba de nosotros, en un ejercicio de naturalización e indi-

¹⁵ G. M. Magalhães y F. Schilling, “Imigração e refúgio nos debates e políticas educativas globais: uma aproximação aos discursos sobre as mobilidades e seus sujeitos”, p. 3.

vidualización que impide percibir su presencia en nuestros actos y sus efectos en las relaciones de poder.

Reconocer al Estado como un instrumento de poder implica reconocer que la política derivada de él expresa un proyecto concreto como en el caso de la política social en Brasil, que es coherente con los principios de un Estado neoliberal burgués. [...] Al abordar las prácticas cotidianas articuladas por mecanismos de ejercicio de poder, queda claro que tales prácticas, en el área de la política social, se estructuran a partir de mecanismos selectivos de acceso a los establecimientos de atención social, contradiciendo el “espíritu universal” pregonado por la norma jurídica.¹⁶

Hay una disolución de lo público y de lo privado en la figura del Estado cuando, en nombre de la democracia, de la llamada inclusión, de las obras definidas como “de bien” y “de seguridad” se pacifica a la población ensanchando las fuerzas de poder que dan sustento a la desigualdad, al autoritarismo, a la represión. “Sociedad”, “población”, “bien público”, “bien común”, “ciudadanía”, son construcciones que hacen referencia a relaciones políticas propias de la sociedad disciplinar, que opera por la lógica jurídica estableciendo parámetros pretensamente universales, restringiendo el acto de pensar a la defensa del Estado.

Perspectiva moral de la judicialización

Más importante que una pena es la subjetivación de la lógica punitiva. Ella organiza a la sociedad desde la seguridad de que sin ella no hay relaciones sociales posibles. Discursos psicológicos, sociológicos, médicos, jurídicos, entre tantos otros, describen la *naturaleza agresiva, violenta, perversa* de las personas, con el aura del humanismo efflorescente en el siglo XIX, sin profundizar en las relaciones socio-históricas en medio de las cuales algunas teorías explican cómo somos y cómo debemos ser conducidos. Es la misma ciencia

¹⁶ E. Scheinvar, *O feitiço da política pública*, p. 50.

que fundamenta el pensamiento la que construye la sociedad industrializada. Ciencia y verdad se confunden asumiendo una condición inapelable, como otrora el mundo se curvaba a la monarquía.

La ley es producida como una verdad, más en el sentido de organizar a la sociedad que de castigarla. Emerge como un mecanismo de regulación de relaciones que, por ser asumidas como verdaderas, no son historizadas y, por ende, cuestionadas –un buen ejemplo es la concepción de familia. Los códigos penales construidos desde el siglo XVIII en Europa, y sobre todo en el siglo XIX en Brasil, se orientan a regenerar a las personas y no más a eliminarlas. Esto pasa con la migración ilegal que secularmente es atrapada para ser esclavizada o eliminada y, desde la lógica punitiva-penal, pasa a ser encarcelada, deportada, sometida a condiciones penales con funciones regeneradoras, en favor del adiestramiento de los cuerpos para que sean productivos en la defensa del bien común, de la sociedad. Son las prácticas jurídicas las responsables de instituir mecanismos pregonados como civilizatorios por ser considerados distantes de las formas señoriales. Es la exaltación de prácticas moralmente positivadas la que define mecánicas que refuerzan la lógica punitiva-penal sin problematizar la judicialización, como sucede con los conflictos de habitación, con la concepción privada de la familia como base de la organización social, con la sobrevivencia de las personas, con la definición de las fronteras como efecto de intereses económico-político particulares, entre tantas otras relaciones que caen en las garras de los procedimientos jurídicos. Hay un sesgo moral fundamental para que las bases de control social funcionen rechazando los sujetos producidos como despreciables. La creencia, sea en un poder superior o en la ciencia como una verdad que regula lo que es bueno o amenazador, es una construcción moral, un modo de subjetivación, en el que la ley se sostiene.

[...] el conforto moral no solo traído por los pregonadores espirituales, sino por los pregonadores-científicos [...] preocupados con la regla, con la adherencia a las formaciones discursivas que regulan la vida, [actualizan] las lecciones octocentistas que nos [...] enseñaron *un* punto de origen en todo y *un* proceso de evolución ascendente llamado desarro-

llo, a ser cultivado para no caer en la degeneración, involución, derrota, enfermedad.¹⁷

Para Foucault, la ley define una falta, no para la corrección de los actos, sino para la defensa de la sociedad, mediante normas universales para todos, conteniendo el sentido igualitario del liberalismo. Pero hay acciones que caen en el terreno del ilegalismo. Si una acción es declarada ilegal, pasa a ser procesada y juzgada con la consigna de que la persona responsable sea castigada. Pero si no está prescripto en la ley y un acto es reprobable por ser considerado amenazador y / o peligroso, cae en la dimensión del ilegalismo, que se basa en la perspectiva moral y en el deseo penal. Tal es el caso, por ejemplo, de una persona ebria fuera del ambiente del trabajo o de una mujer rechazada por su vida sexual. La creencia en la ley, o sea, la moralidad legal, fundamenta el orden político que organiza nuestra sociedad desde el siglo XIX: aunque ya no se castigase “en nombre de la ley moral”, el castigo pasa a ser aplicado “según la moralidad, que era como una modulación legal de la ley”.¹⁸ Aún más: Foucault llama la atención para el efecto singular de control que ejerce la ley, pues no siempre es aplicada, es decir, no toda ilegalidad es castigada, aun cuando la ley exista como referencia de contención. Adentrándose en la complejidad de la judicialización de la vida, Fonseca considera que el castigo “debe ser entendido en el contexto de un juego múltiple de intereses y fuerzas, en el que muchas veces legalidades e ilegalidades no se oponen al plano efectivo de las prácticas sociales aceptadas”.¹⁹

En Brasil, la introducción de la práctica judicial va acompañada de la complejidad de un país que es iniciado en las maneras liberales de producir en una relación inmanente con formas arcaicas de dominación marcadas por la esclavitud. Neder, estudiando la emergencia jurídico-penal en Brasil, analiza el sentido de tal pensamiento en Europa y en particular en Portugal, entendiendo “el pensamiento jurídico portugués como una matriz más abocada al sentido de una permanencia cultural” que propiamente una “fuente

¹⁷ E. Scheinvar, “A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original: Estado de direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente”, p. 111.

¹⁸ M. Foucault, *A sociedade punitiva*, p. 163.

¹⁹ M. A. da Fonseca, *Michael Foucault e o direito*, p. 132.

inspiradora del pensamiento jurídico-político brasileño”.²⁰ Percibe la autora, sin embargo, que el pragmatismo constituyó la “forma política de encauzar el paso a la modernidad en las formaciones históricas portuguesa y brasileña”,²¹ “en función del establecimiento de formas de control social y de disciplinamiento que combinaron aspectos de la penología moderna, liberal, inspirados en Beccaria, con esclavitud y sus formas múltiples de control y castigo”.²² Una tensión de relevancia en un país con significativa estructura económica y cultural asentada en el servilismo esclavista, con enormes contradicciones en los propios términos de la ley en la segunda mitad del siglo XIX, que poco a poco se rinde a la estructura jurídica penal en el proceso de disciplinarización que organiza las nuevas relaciones políticas. La ley universal pasa a ser una técnica de control considerada inevitable. Lo que está en relevo es tenerla como referencia, como mecanismo de organización social, y no tener siquiera condiciones formales para defender la garantía de su aplicación (que tampoco es efectiva para todos como dice serlo), dada la realidad esclava que no reconoce como iguales y libres a las personas que fueron compradas.

Subjetivada como la base de la seguridad social, la ley es positivada por la creencia en ella, a partir de discursos psico jurídicos, psicosociológicos, médico-judiciales, que recodifican las nociones morales como categorías penales. Más que definir un delito, estos saberes definen la peligrosidad, la virtualidad del delito o la tendencia a la delincuencia –nociones que alimentan el discurso criminológico más allá de los gabinetes judiciales, convirtiendo a la sociedad en un gran tribunal.

La noción de ilegalidad y los ilegalismos conllevan un sentido productivo en su expresión estratégica para adiestrar los cuerpos. Más importante que castigar es imponer la norma como parámetro, con sus modulaciones penales, que son fundamentales: penas blandas, penas lúdicas, penas pedagógicas, penas agregadoras, penas de las más diversas formas y colores, en fin, penas a su medida, como ejercicio político de captura de profesionales e

²⁰ G. Neder, *Iluminismo jurídico-penal luso-brasileiro. Obediência e submissão*, p. 166.

²¹ *Ibid.*, p. 167.

²² *Ibid.*, p. 168.

infractores o potenciales infractores –¡y todos lo somos!– en la lógica penal para el gerenciamiento de la vida.

Todos los conflictos tienen como horizonte el tribunal, expresando la creencia en la ley como base de sustentación de una estructura política centrada en el Estado. Ley y Estado son formas discursivas basadas en el individuo, en la concepción privada de la vida y en la familia como síntesis. Enfrentar lo que se define como problemas sociales usando a la familia como referencia es la expresión de la privatización de conflictos históricos y políticos. No se trata de un error de abordaje. El universo judicializado refiere directamente tanto a las leyes y al poder político, como a las producciones subjetivas conducidas por concepciones morales que encuadran a las personas. Para su acción, la judicialización se apoya en relaciones de saber, dichas científicas y asumidas como verdaderas, diciendo representar el bien común. Recae sobre la familia la responsabilidad de no amenazar o poner en riesgo a la sociedad, exigiendo de ella el cumplimiento de funciones y deberes, como si existiese un guión que garantizase la adhesión a una moral sumisa. Si al poder judicial cabe la tarea de construir los medios necesarios para proteger el llamado bien común, cabe preguntar y preguntarnos: ¿cuáles son tales bienes? ¿Quién compone lo que se entiende como común o por qué algunos bienes son entendidos como comunes? Las estrategias judiciales brincan de un abordaje individual para una acción colectiva, recayendo en la individualización de los procedimientos, como si fuesen desasociados del contexto político y de las lógicas que producen las prácticas, tanto de la llamada infracción, cuanto de la llamada corrección.

La familia, como presenta Donzelot,²³ es una organización política. Una relación fundamental para producir una subjetividad individualizada, para que el capitalismo pueda comprar el tiempo de la fuerza de trabajo de cada persona. La individualización no es una característica, sino una estrategia biopolítica mediante la cual la estructura política deja de responsabilizarse por los grupos comunitarios –porque la sociedad es entendida como un ente restringido a los núcleos familiares– y cada núcleo familiar depende del trabajo privado de sus miembros. Sin el sesgo pedagógico de

²³ J. Donzelot, *A polícia das famílias*.

la familia, las relaciones de la sociedad industrial no se sostienen. Por eso buena parte de los conflictos migratorios se atribuyen a “opciones familiares”, criminalizando de forma privada a personas y grupos, sin dar visibilidad a las estrategias de gobierno que provocan e incitan la circulación como condición de supervivencia. Gubernamentalizada, la familia es una de las expresiones de la disolución entre lo público y lo privado, a favor de intereses del Estado defendidos en todos los espacios y, en particular, en los instituidos como la escuela y los tribunales, en los que no caben multiplicidades, dada su función preeminente de encuadrar y docilizar para curvar los cuerpos ante las jerarquías sedientes de obediencia. A la familia se le demanda la función de producir condiciones de sujeción.

Pero siempre hay vida que pulsa y que produce escapes que la ley hace ver como desvío. Para ello, un ejército cada vez más sofisticado y pormenorizado de trabajadores de las áreas social y humana está al frente de las trincheras a las que las familias, con sus niños y adolescentes, son orilladas. ¿Cuáles son los horizontes en el trabajo con los que son producidos como ilegales ante un mundo judicializado? Los temores son muchos –y fundamentados– pero no solo de los que llegan para ser atendidos en los diversos servicios y, particularmente, en juzgados en los tribunales, sino también de los que trabajan conduciendo las prácticas de asistir, defender y juzgar. Cabe destacar el miedo como elemento central de las prácticas judicializadas. Miedo de los que no se encuadran y son vistos como una amenaza a los bienes públicos; miedo de los trabajadores que invierten en la posibilidad de tener prácticas diferentes, pues no siempre los efectos de sus prácticas garantizan comportamientos encuadrados en los modelos instituidos y pueden ser acusados de no seguir los protocolos institucionales; miedo de los compañeros de trabajo que no concuerdan con los procedimientos adoptados y acusan a los que se desvían de la norma legal de poner a la sociedad en riesgo; miedo de las jerarquías superiores que no están en contacto directo con las situaciones que hay que atender; miedo de ser procesado o reprendido por su práctica; miedo, en suma, tanto de los que se desvían de la norma, como de los que juzgan los desvíos a las mismas.

Potente mecanismo de gobierno, “el miedo es una tristeza, y no hay esperanza sin miedo” –dice Espinoza–, pues “el Estado, para pertenecer a sí

mismo, es obligado a conservar las causas del temor y del respeto. De otro modo, deja de ser Estado".²⁴ El Estado es un mecanismo que retira potencia y produce obediencia, lo que es fundamental para hacer funcionar las máquinas erigidas sobre jerarquías disciplinares, jurídicas y morales. Transponer las trampas de lo instituido buscando las singularidades para realizar un atendimiento más próximo de lo que se cree correcto, así como de las condiciones de los usuarios y profesionales, pasó a ser una batalla que asusta a todos. Pasó a ser un acto de bravura.

Ni la experiencia de los que son conducidos por la vía judicializada, ni la de los que componen los servicios responsables por llevar adelante las prácticas del sistema de justicia son de fuero íntimo. Las relaciones sociales componen el orden político, el cual se sostiene en bases morales que orientan toda práctica profesional cuando se discute cómo y dónde se debe vivir, cómo y qué se debe comer, qué afectos deben prevalecer, adónde se debe ir... Nada es de la esfera íntima. No existe práctica moral que no sea una construcción histórica, social, política. Y no es casualidad que la moralidad sea más rígida en la mirada hacia las familias pobres, que son las que más frecuentan los servicios públicos y, claro, los servicios del área judicial. Se asiste a una moralización exacerbada, en particular en relación con los más pobres, desplazando las cuestiones políticas y sociales para el ámbito privado, deslindando los contenidos históricos de las condiciones de vida. La vida, así abordada, es el blanco de los controles que buscan contener a todos, tanto como sea posible.

Conclusiones

Los procesos migratorios son el efecto de modos de gobernar la vida que ponen en evidencia las tensiones de la estructura jurídico-política del Estado-nación. Al mismo tiempo que son sofisticadas las regulaciones de las fronteras, éstas son ensanchadas por el propio sistema que las defiende. La economía capitalista es transnacional y cruel. Tal es el dilema de pensar en las fronteras como cuestión administrativa y geométrica. El mismo dilema

²⁴ G. Spinoza *apud* G. Silva, "Sobre o 'medo e a 'esperança em Brauch Espinosa", 2002, p. 23.

que lleva a entender que abordar a las familias que migran sin el amparo de la legalidad es una cuestión de respeto a un orden social ideal. Son los modos de subjetivación los que nos hacen fieles a verdades que aceitan máquinas de enriquecimiento de algunos y de moler la vida de otros.

La disciplina prescribe lo que se debe hacer y la ley define los impedimentos, y ambas demarcan los límites de una práctica conducida por la sumisión. En los establecimientos en los que la población es asistida y la ley es obedecida con convicción se produce fuerza y se potencia el deber cumplido, y cuando se cuestiona la arrogancia de la ley entonces se produce soledad, desestabilización, miedo, dada la fuerza de los que la subjetivan como una verdad mayor. En medio de tal encrucijada trabajar desde la referencia de la ley es una invitación a potenciar las resistencias a un patrón judicial, que se justifica por la perspectiva de la humanización, que no es otra cosa que el arte del cálculo minucioso que esculpe el alma.²⁵ Cultivar una mirada de alianza con los que son atendidos, entender sus vidas como una producción histórica y social, como el efecto de asujetamientos que atraviesan tanto a los atendidos cuanto a los que atienden, es ampliar los horizontes y estremecer las verdades a las que la vida judicializada somete.

Bibliografía

- Deleuze, G. (2014). *El poder: curso sobre Foucault II*. Traducción de Pablo Ariel Ires. Buenos Aires: Cactus.
- Donzelot, J. (1980). *A polícia das famílias*. Traducción de M. T. da Costa Albuquerque. Río de Janeiro: Edições Graal.
- Fonseca, M. A. Da. (2012). *Michel Foucault e o direito*. São Paulo: Ed. Saraiva.
- Foucault, M. (2015). *A sociedade punitiva*. Traducción de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008a). *Nascimento da biopolítica*. Traducción de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1982). "O sujeito e o poder". En Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow (1982). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do es-*

²⁵ M. Foucault, *Vigiar e punir*.

- truturalismo e da hermenêutica*. Traducción de Vera Portocarrero y Gilda Gomes Carneiro. Río de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008b). *Segurança, território e população*. Traducción de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir*. Traducción de Raquel Ramallete. Petrópolis, Río de Janeiro: Ed. Vozes.
- Guattari, F., Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Río de Janeiro: Vozes.
- Magalhães, G. M. y Schilling, F. (2021). “Imigração e refúgio nos debates e políticas educativas globais: uma aproximação aos discursos sobre as mobilidades e seus sujeitos”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, núm. 29.
- Marx, K. (2013). *O capital: crítica de economia política*. Libro 1: O
- Neder, G. (2007). *Iluminismo jurídico-penal luso-brasileiro. Obediência e submissão*. Río de Janeiro: Ed. Revan / Instituto Carioca de Criminologia.
- Nietzsche, F. (2009). *Genealogia da moral: uma polêmica (1887)*. Traducción de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Scheinvar, E. (2015). “A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original: Estado de direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente”. En: Resende, Haroldo de (2015). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica.
- Scheinvar, E. (2009). *O feitiço da política pública*. Río de Janeiro: Lamparina, Faperj.
- Silva, G. (2002). “Sobre o ‘medo’ e a ‘esperança’ em Baruch Espinosa”. En: *Lugar Comum. Estudos de mídia, cultura e democracia*, núm. 18. TAS, LATEC - Laboratório Território e Comunicação/UFRJ.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Ed. Anagrama.

“CHILDREN SEEKING ASYLUM MARCH”: ETNOGRAFÍA DIGITAL DE UNA PROTESTA EN NOGALES, SONORA

Miriam Zamora Chávez¹

RESUMEN. En este texto se comparte un análisis de las implicaciones del Protocolo de Protección a Migrantes (MPP) / “Quédate en casa”, que fue aplicado durante la administración del expresidente Donald Trump (2017 – 2021), así como una descripción de algunos de los efectos negativos que esta política generó entre la población migrante varada en la frontera norte de México. Específicamente se analiza la marcha "Children seeking asylum march" convocada el 21 de octubre del 2020 por la organización civil binacional Kino Border Initiative (KBI, por sus siglas en inglés). Los objetivos del presente trabajo son tres: describir los procesos bajo los cuales surgió y se implementó el MPP; identificar qué tipo de esfuerzos hicieron algunas organizaciones para exigir el cumplimiento de los derechos de NNYA que arribaron solos o con sus familias a la frontera norte de México; y comprender los sentidos que los NNYA atribuyeron a las políticas migratorias con las que les tocó lidiar. Para obtener la información se aplicó un diseño de investigación flexible o de tipo “interactivo” utilizando tres métodos para recopilar datos: la investigación documental, la etnografía digital y la entrevista cualitativa semi estructurada. Los hallazgos muestran que esta organización civil de carácter binacional realiza un esfuerzo para visibilizar a NNYA como sujetos de derechos, dándoles un espacio para que puedan expresar su sentir sobre cómo el MPP ha sido un impedimento para cumplir sus deseos.

¹ Profesora de asignatura en el Departamento de Comunicación y estudiante del Doctorado en Antropología Social de la Universidad Iberoamericana. miriam.zamora.chavez@gmail.com

Introducción

México y Estados Unidos son dos naciones que comparten desde mediados del siglo XIX una franja fronteriza de 3 175 km por la que durante décadas han ido y vuelto personas y objetos, pero también millones de sueños y esperanzas. También se ha vivido en esta frontera un gran número de actos violentos y discriminatorios, muertes y olvidos.

La frontera México-estadounidense constituye, sin lugar a dudas, una moderna demarcación político-jurídica, que no solo tiene relevancia para estas dos naciones tan disímiles, sino que es un espacio territorial importante y emblemático a nivel mundial, por ser una zona de gran intercambio económico y cultural, además de ser uno de los corredores migratorios de mayor afluencia. Y es que, para bien o para mal, en las últimas décadas esta frontera se ha vuelto una zona de un intenso flujo migratorio regular e irregular, de gran contacto cultural oficial y no oficial, de un voluminoso intercambio económico legal e ilegal, de tensiones políticas directas e indirectas, de seguridades e inseguridades extremas.

Vinculado a las variadas movilidades y a los múltiples tipos de flujos migratorios que en dicha frontera se han presentado desde mediados del siglo XIX hasta la fecha, el 2014 fue un año de particular relevancia porque en esta extensa frontera se presentó una oleada significativa de niñas, niños y adolescentes (NNYA), que se catalogaron como no acompañados (NNYANA) y que en su mayoría llegaban de Centroamérica: “Tan solo en el mes de mayo, la cantidad de niños no acompañados por su madre o su padre que cruzaron nuestra frontera sur alcanzó una cifra superior a los 9 000, con lo cual la cifra total en lo que va de año se acerca a los 47 000”.²

Ante el crecimiento de este *poco usual* tipo de movilidad humana, el presidente Barack Obama indicó que este suceso tomó desprevenido a su gobierno y, después de haberlo calificado como una “crisis humanitaria”,³

² Department of Homeland Security (DHS), *Carta abierta a los padres de los niños que cruzan nuestra frontera suroeste*.

³ El 12 de mayo de 2014 el Servicio de Inmigración y Control de Aduanas (ICE, por sus siglas en inglés) decretó una situación de crisis, al declarar un nivel de contingencia y alerta ope-

anunció la implementación de una estrategia⁴ “de emergencia” que se enfocó en los cuatro puntos que enseguida se enlistan y que fueron difundidos en la *Hoja informativa: solicitud complementaria de emergencia para abordar el aumento de la migración de niños y adultos de Centroamérica en las áreas del Río Bravo de la frontera sureste*:⁵

- **Disuasión:** detención y expulsión de adultos con niños e implementar mayor capacidad de los tribunales de inmigración para agilizar los casos.
- **Aplicación de la ley:** aumento de la vigilancia y ampliación de las actividades de colaboración de los equipos encargados de hacer cumplir la ley.
- **Cooperación exterior:** intensificación de campañas de información pública, llevar a cabo una repatriación que satisfaga los estándares legales y humanitarios.
- **Capacidad:** cuidado y transporte de niños no acompañados.

Como respuesta ante esta misma emergencia humanitaria y como resultado del trabajo colaborativo bilateral entre Estados Unidos y México, el gobierno del expresidente Enrique Peña Nieto reaccionó e implementó también una política migratoria a la que se denominó: Programa Frontera Sur,⁶ dirigida a quienes cruzaran México en su trayecto hacia Estados Unidos. Dicha política entró en vigor en julio del 2014 con cinco líneas de acción: 1) Paso

rativa Nivel IV, el más alto para el DHS. A. Castañeda, *De Centroamérica a Estados Unidos: la migración de familias y menores no – acompañados*.

⁴ Según datos de The White House (8 de julio, 2014). *Fact Sheet: Emergency Supplemental Request to Address the Increase in Child and Adult Migration from Central America in the Rio Grande Valley Areas of the Southwest Border*, para aplicar dicha estrategia se requirió que el ex presidente Obama solicitara fondos de emergencia por un total de 3.7 billones de dólares al Congreso de los Estados Unidos, para financiar las actividades del Departamento de Seguridad Nacional, el Departamento de Justicia (DOJ, por sus siglas en inglés), y los programas Internacionales de Salud y Servicios Humanos (HHS, por sus siglas en inglés).

⁵ *Idem*.

⁶ A este programa se le asignaron 102 millones de pesos del Presupuesto de Egresos de la Federación 2015. Ver: A. Castañeda, *¿Qué es el Programa Frontera Sur?*

formal y ordenado, tarjeta de visitante regional diseñada para ciudadanos de Guatemala y Belice; 2) Ordenamiento fronterizo y mayor seguridad para los migrantes; 3) Protección y acción social a favor de los migrantes; 4) Corresponsabilidad regional, colaboración multilateral y 5) Creación de la Coordinación Interinstitucional a través de la Coordinación para la Atención Integral de Migración en la Frontera Sur de la Secretaría de Gobernación (SEGOB).⁷ El objetivo de estos puntos era “brindarle atención y ayuda humanitaria al migrante y garantizar el estricto respeto a sus derechos humanos”.⁸

Sin embargo, opiniones de distintas expertas académicas y de diferentes organizaciones plantearon que la ejecución del Programa Frontera Sur paradójicamente institucionalizó distintas formas de represión masiva, criminalizadora y persecutoria de detención y deportación de ciudadanos centroamericanos, que generó un alto impacto entre el sector de NNYA migrantes.⁹ De hecho, según varias estimaciones, de octubre del 2014 a marzo del 2015 México deportó 9 671 niños no acompañados procedentes de Honduras, Guatemala y El Salvador; y en ese mismo periodo la Patrulla Fronteriza capturó a 9 802 niños no acompañados procedentes de estos mismos países.¹⁰

El acto político-jurídico de contener y deportar a los integrantes de estos flujos migratorios tuvo como consecuencia una reducción del 58 % de NNYANA migrantes no acompañados, lo cual, en opinión de varias investigadoras,¹¹ dejó claro que esta política migratoria de *seguridad fronteriza* frenó no sólo el derecho humano a la reunificación familiar, sino a cualquier otra causa legítima de movilidad.

Pero lo llamativo y quizás más preocupante de esta situación fue que, después de todo lo que los dos gobiernos hicieron, el Programa Frontera Sur no frenó el flujo migratorio. Tal y como lo constataron en el año 2016 las autoridades locales asentadas en la ciudad de Tijuana, que detectaron la

⁷ *Idem.*

⁸ SEGOB, *Programa Frontera Sur: proteger la vida de las personas migrantes y fortalecer el desarrollo regional.*

⁹ V. Glockner, *Gestionar y castigar a las poblaciones migrantes a través de las niñas, niños y adolescentes*; A. Castañeda, *¿Qué es el Programa Frontera Sur?*; WOLA, *Nuevos datos resaltan el impacto alarmante del Programa Frontera Sur de México.*

¹⁰ WOLA, *op. cit.*

¹¹ A. Castañeda y V. Glockner, con sus respectivos trabajos citados.

presencia de cientos de nuevos solicitantes de asilo provenientes de varios países, principalmente de África y el Caribe, de los cuales, por cierto, la mayoría entró por la frontera sur de México, y fueron familias con NNYA.

Como lo evidencian las estadísticas, para el año 2017 la tendencia continuó a la alza, al grado que se mantuvo un crecimiento de la llegada y el tránsito migratorio irregular por territorio mexicano. De acuerdo con la Unidad de Política Migratoria y Registro de Identidad de Personas (UPMRIP), durante dicho periodo se registró un total de 18 300¹² NNYA, de los cuales 10 375 estaban en el rango de edad de 12 a 17 años y 7 925 tenían de 0 a 11 años, todos los cuales en su mayoría provenían de países centroamericanos.¹³ Mientras que para el 2018 la cifra de NNYA que en su viaje a la frontera norte pasó por México, llegó a un total de 31 717 personas, entre las cuales 15 429 manifestaron tener edades de 12 a 17 años y otras 16 288 tuvieron edades que iban de 0 a 11 años. Para el año 2019 ¿qué fue lo que sucedió? La situación sin duda se volvió más complicada y desafiante, ya que dicha cifra alcanzó las 51 999 personas.¹⁴

En síntesis, este fenómeno del arribo masivo y sorpresivo de familias con NNYA y de NNYANA generó que en los últimos cuatro años el gobierno de Estados Unidos reaccionara e implementara la política migratoria del Protocolo de Protección a Migrantes (MPP) / “Quedate en México”, para que junto con México se bloqueara la llegada de migrantes provenientes desde el sur de México al país del norte.

A partir del contexto histórico, político y jurídico descrito, conviene aclarar que los objetivos del presente trabajo son tres: tratar de describir los procesos desde los que surgió y se implementó el Protocolo de Protección a Migrantes (MPP) / “Quedate en México”; identificar qué tipo de esfuerzos hicieron algunas organizaciones para exigir el cumplimiento de los derechos

¹² Es importante mencionar que las cifras que se muestran aquí son tomadas bajo los mecanismos de registro del gobierno, sin embargo, hay que tener en cuenta que varias NNYA transitan sin tener algún tipo de contacto con instituciones gubernamentales y organizaciones civiles.

¹³ G. Martínez, *Niñas, niños y adolescentes migrantes en situación migratoria irregular, desde y en tránsito por México*, 2018.

¹⁴ G. Martínez, *Niñas, niños y adolescentes migrantes en situación migratoria irregular, desde y en tránsito por México*, 2019.

de NNYA que arribaron solos o con sus familias a la frontera norte de México, y comprender los sentidos que NNYA atribuyeron a las políticas migratorias con las que les tocó lidiar.

De tal forma que de cara a la política migratoria de la era trumpista y enfocándonos solo en lo que sucedió durante el año 2020 en la región fronteriza de Sonora / Arizona, las tres preguntas concretas que motivaron la investigación fueron: durante este periodo ¿qué grupos o instituciones llevaron a cabo acciones en la ciudad de Nogales, Sonora, para exigir el cumplimiento de los derechos de los NNYA migrantes?, ¿en qué consistió la “Children seeking asylum” convocada el 21 de octubre del 2020 por la organización civil de carácter binacional Kino Border Initiative? y ¿de qué forma los NNYA que participaron en esta marcha, organizaron y comunicaron sus experiencias vinculadas con el Protocolo de Protección a Migrantes (MPP) / “Quédate en México”?

Dado que nos interesa comprender los sentidos que las personas y organizaciones que exigen el respeto a los derechos humanos de los migrantes le dan a su trabajo, así como entender lo que de forma particular sucedió durante la “Children seeking asylum”, cómo se conectó esta protesta a la crisis migratoria que se presentó en la frontera norte de México y cuáles fueron las perspectivas de NNYA en relación con las políticas migratorias que les tocó vivir en Nogales, Sonora, el tipo de investigación que se llevó a cabo fue cualitativa, de enfoque inductivo y de final abierto.

Asumiendo que la realidad humana es compleja, la teoría del conocimiento de la que se parte para realizar este trabajo cualitativo fue la que el antropólogo norteamericano Joseph Maxwell identificó como “realismo crítico”,¹⁵ y para obtener los datos que permitieron responder las preguntas

¹⁵ Siguiendo las intuiciones del metodólogo Donald Campbell, del sociólogo Roy Bashkar, así como desde Harold Blumer y Hilary Putnam, Joseph Maxwell definió al *realismo crítico* como una postura filosófica que combina dos perspectivas de sentido común que a menudo se han considerado incompatibles desde el punto de vista lógico: el *realismo ontológico*, que es la creencia de que hay un mundo real que existe independientemente de nuestras percepciones y teorías, y el *constructivismo epistemológico*, que es la creencia de que el mundo humano es indefectiblemente nuestra propia construcción, no una percepción puramente objetiva de la realidad y que por lo tanto ninguna construcción semejante puede afirmar ser ella la verdad absoluta. La premisa básica del *realismo crítico* es que “hay un mundo real

se eligió aplicar un diseño de investigación flexible o de tipo “interactivo”.¹⁶ Aunque cabe precisar que por cuestiones vinculadas con la pandemia por covid-19, que impidió la realización de trabajo de campo *in situ*, la investigación se fue desarrollado vía remota y a partir de tres métodos: el método de investigación documental con el que se recopiló y seleccionó información de distintos artículos académicos, portales de medios de comunicación nacionales e internacionales, organizaciones civiles, así como de instituciones gubernamentales de Estados Unidos y México; la etnografía digital, que se aplicó de manera asincrónica como sincrónica (de los días 19 al 23 de octubre de 2020) a toda¹⁷ la actividad comunicativa digital relacionada con la “Children seeking asylum march”, y publicada en forma de textos por la Kino Border Initiative en su página de Facebook; y, para conocer un punto de vista respecto a esta organización, también se aplicó por *zoom* el método de entrevista cualitativa semi estructurada.

El trabajo se expone en tres secciones principales: en la primera se analiza el contexto bajo el que surgió y se aplicó la política migratoria de la

que buscamos entender, pero que nuestro entendimiento de este mundo es inevitablemente incompleto y falible, e inevitablemente moldeado por los supuestos particulares y por la perspectiva desde la que llevamos a cabo la investigación (la *lente* a través de la cual vemos el mundo)”. J. Maxwell, *Diseño de investigación cuantitativa*, p. 26.

¹⁶ El modelo de diseño cualitativo de investigación de J. Maxwell se titula: *Collecting Qualitative Data: A Realist Approach*, “y al que denomina interactivo, tiene una estructura definida pero interconectada y flexible, y consta de cinco componentes, cada uno de los cuales aborda una serie de materias específicas y, en todos ellos, las cuestiones éticas conservan un lugar de relevancia. Esos componentes son los siguientes: objetivos, marco de referencia conceptual, preguntas de investigación, métodos y validez. Lo que constituye una innovación en la propuesta del autor descansa en el modo en el cual se conceptualizan las relaciones entre los componentes, esto es, las distintas partes del diseño forman un todo integrado e interactivo en el que cada componente está estrechamente relacionado con el conjunto de los otros, en lugar de vincularse a partir de una secuencia lineal cíclica”. I. Vasilachis, prólogo a la edición en español de *¿Por qué la investigación cualitativa reclama un modelo de diseño específico?*, p. xviii.

¹⁷ Cabe precisar que para este trabajo se analizaron siete post (siete mensajes escritos) que KBI publicó sobre la protesta en su página de Facebook, así como el vídeo (de una hora y 36 minutos de duración) que esta misma organización transmitió en vivo sobre la realización de la marcha el 21 de octubre. Me refiero a un vídeo del que seleccioné un total de treinta capturas de pantalla que analicé a detalle, pero que por lo limitado del espacio en este texto, no pude incorporar como evidencia.

era trumpista y se describe en qué consistió el Protocolo de Protección a Migrantes (MPP) / “Quédate en México”; en la segunda se describe cómo ha impactado el crecimiento del flujo migratorio en la zona fronteriza de Nogales, Sonora, y se muestra el trabajo que frente a las políticas migratorias de Estados Unidos. han desarrollado diferentes organizaciones civiles como Kino Border Initiative; por último, poniendo énfasis en el testimonio de algunos NNyA que participaron, se presenta una parte de la etnografía digital acerca de la “Children seeking asylum march”. Al final del texto se presentan las conclusiones.

Las políticas migratorias y sus implicaciones: el caso de MPP / “Quédate en México”

Aunque es bien conocido que hoy día prácticamente todos los países cuentan con políticas migratorias más o menos restrictivas, desarrolladas para administrar la movilidad de las personas a través de sus fronteras, es importante recordar también que, al mismo tiempo, la mayoría de estas políticas contienen discursos, narrativas y representaciones sobre lo que cada Estado-nación considera como sus “otros / deseables” (entre los cuales algunos los consideran como más aptos para convertirse en ciudadanos por ser asimilables a su cultura, idioma, raza y clase), frente a los que al mismo tiempo percibe y califica como sus “otros / ajenos” (que son aquellas personas que cada país considera como no susceptibles de alcanzar el estatus de los primeros).

Vale la pena enfatizar que si bien en las leyes migratorias no se indica de manera abierta entre los “otros” que cada nación etiqueta como “extranjeros”, los gobiernos de los países reciben mejor a algunos de los “extranjeros” y los valora más marcando diferencias y visualizándolos como “asimilables” y “deseables”, y al mismo tiempo a “otros extranjeros” el mismo gobierno los percibe como “no deseables” por cuestiones culturales, raciales, políticas o económicas, y por tanto los estigmatiza y trata como personas dignas de rechazo o “excluibles”: hablamos de aquellos extranjeros que, como bien lo

precisó Sayad, han sido vistos desde el espíritu o el discurso del Estado como *sujetos incompletos*.¹⁸

En el contexto de la globalización neoliberal es un hecho que en las últimas décadas han sido docenas de Estados nacionales, sobre todo los económicamente desarrollados, los que han reorganizado de forma constante sus políticas migratorias con la finalidad de bloquear y dificultar el arribo a sus territorios de *sujetos incompletos*. Y aunque es verdad que algunas veces –las menos– dichas políticas migratorias fueron planeadas y ordenadas conforme a los derechos humanos, lo cierto es que la mayoría de las veces se ha tratado de políticas diseñadas de manera maniquea y han sido aplicadas en forma arbitraria y hasta violenta (con criterios de clase y de raza) con el fin de rechazar al “otro / extranjero”, que no se ajusta a su cultura o no se asimila a su estilo de vida, a su economía, a su religión, idioma, etcétera. Esto explica que desde estas clasificaciones solo se distinga a algunos de los inmigrantes como aceptables y a mucho otros se les considere como no aceptables para ingresar o permanecer en un territorio dado; o, como lo señaló Domenech: para marcar las diferencias entre los “admitidos” y los “rechazados”.¹⁹

Lo anterior nos deja ver con claridad que un gran número de los países desarrollados lleva a cabo el control de la movilidad humana de acuerdo con su coyuntura política, económica y socio-histórica, lo cual nos permite comprender también por qué en algunos momentos de su historia político-jurídica la inmigración es percibida desde las políticas de muchos de estos países como un grave problema o como una amenaza para la identidad, la seguridad o la soberanía, y solo en muy pocas ocasiones se ve a la inmigración como una contribución o aporte a la cultura.

En el caso particular de Estados Unidos, es por muchos conocido que con la llegada de Donald Trump a la Casa Blanca (el 20 de enero del 2017) las políticas migratorias muy pronto se hicieron más restrictivas, y tomaron un rumbo en el que se indujo el miedo al “otro”, mismo que se exacerbó con

¹⁸ A. Sayad, *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*, p. 391.

¹⁹ E. Domenech, “*La visión estatal sobre las migraciones en la Argentina reciente. De la retórica de la exclusión a la retórica de la inclusión. Migración y política el Estado interrogado. Procesos actuales en Argentina y Sudamérica*”, p. 23.

el discurso antiinmigrante que tenía el objetivo de disuadir a los solicitantes de asilo.

Sin embargo, a pesar de estas restricciones y de los discursos de odio por parte del mandatario estadounidense hacia los migrantes mexicanos y centroamericanos, a finales del 2018 se vio con claridad que estas acciones no fueron suficientes para impedir el cruce por México, y se presenció la súbita llegada de un primer bloque de más de seis mil migrantes centroamericanos a la ciudad fronteriza de Tijuana. Nos referimos a la primera caravana migrante que se hizo notar en términos mediáticos y que desató una sensación de crisis para la ciudad fronteriza,²⁰ al colocar en condición de emergencia humanitaria a los propios migrantes.

No obstante que después de esta primera caravana se desencadenaron otras más, es importante recordar que solo durante unas semanas disminuyó o bajó el flujo de migrantes por la frontera sur de México y su acceso fue más ordenado porque se les solicitaba la tarjeta por razones humanitarias, mientras que otros fueron detenidos y deportados. Sin embargo, para el 14 de enero de 2019 llegó a la frontera sur de México otra caravana con aproximadamente dos mil migrantes que no cumplieron con el protocolo de registro establecido por las autoridades mexicanas.²¹ Al respecto, la directora general de Control y Verificación Migratoria del Instituto Nacional de Migración (INM) informó en ese momento que los 969 migrantes centroamericanos que llegaron eran susceptibles de recibir una tarjeta de visitante para poder trabajar por razones humanitarias.²² Las estadísticas indican que

²⁰ COLEF, *La caravana de migrantes centroamericanos en Tijuana 2018. Diagnóstico y propuestas de acción*.

²¹ El INM implementó un proceso de recepción de personas migrantes. Se inició con el registro de brazaletes y la toma de datos básicos. Personal de apoyo clasificó a las personas migrantes de acuerdo con su condición de viaje (adultos, familias, NNYA y personas que desearon retornar a su país de origen). Se tramitó la gestión y emisión de un documento migratorio a cargo de la Dirección General de regulación y Archivo Migratorio (SEGOB e INM, 2019, diapositiva 4 y 6).

²² Es un documento con vigencia de un año que puede ampliarse 30 días antes de su vencimiento. Con él se obtienen los siguientes beneficios: acceder a los servicios educativos, atención médica, permiso para trabajar, emisión de la Clave Única de Registro de Población (CURP), entradas y salidas múltiples del territorio nacional, y, mientras se encuentre vigente la tarjeta, transitar libremente por los estados de la República mexicana (SEGOB e INM,

del total de inmigrantes que arribaron en esa caravana 739 fueron hombres, 230 mujeres, y 145 fueron NNYA. En cuanto a sus países de procedencia, 788 personas provenían de Honduras, 155 de El Salvador, 39 de Guatemala 39 y solo nueve provenían de Nicaragua.

En este contexto, y con la clara intención de obstaculizar la llegada de migrantes centroamericanos a territorio norteamericano, la administración de Donald Trump²³ gestionó una agenda simbólica basada en imponer su nacionalismo blanco y demostrar la xenofobia y la aporofobia al *otro* extranjero. Nos referimos a una agenda en la que, a decir de Jacques Ramírez, ese *otro* ponía en cuestionamiento al Estado norteamericano, situación que llevó a endurecer aún más las políticas migratorias estadounidenses, y a ejercer una vez más su posición hegemónica para decidir qué extranjero (deseable) sí podía entrar al país y qué extranjero (no deseable) no podía entrar al país.²⁴ Ante esto, el gobierno de Donald Trump ejecutó una serie de medidas anti-migrantes, como no aplicar ni respetar el Acuerdo Flores,²⁵ lo cual dio paso a la implementación de políticas migratorias espontáneas y desordenadas dentro de las que la separación de familias y la elaboración de listas de espera fueron una clara muestra.

Respecto a esto último, cabe recordar que en el 2016 el gobierno estadounidense ya había implementado un sistema *metering*, conocido coloquialmente como las “listas”, cuya principal función fue limitar el número de personas por día que podían solicitar asilo en alguna entrada fronteriza con México. Se trató de un sistema binacional que se gestionó entre la Ofi-

2019, diapositiva 14). Ver también: E. Henríquez, “Migrantes de nueva caravana recibirán tarjeta humanitaria”.

²³ Cabe mencionar que gobiernos anteriores utilizaron estrategias diferentes para contener la migración: Clinton la “Operación Guardián”, que involucraba la construcción del muro que atraviesa la frontera entre Tijuana y el sur de California; Bush con las políticas de seguridad por el atentado del 11S; Obama llevó a cabo deportaciones masivas (Y. Castro, “Procesos migratorios y sus dimensiones sociolegales: marcos regulatorios en medio de procesos de criminalización e ilegalización de los migrantes”) y Trump las retomó y expuso de forma más violenta y extravagante.

²⁴ J. Ramírez, “Migración, Estado y políticas: una mirada desde la antropología del Estado”.

²⁵ El acuerdo Flores de 1997 prohíbe la detención prolongada de niñas, niños y adolescentes (WOLA, *I Can't Believe What's Happening-What We're Becoming*: A memo from El Paso and Ciudad Juárez).

cina de Aduanas y Protección Fronteriza de Estados Unidos y el Grupo Beta del INM, gobiernos municipales, organizaciones de la sociedad civil y los propios solicitantes de asilo. En palabras de Alejandro Agudo, varias organizaciones de derechos humanos y de defensa del asilo consideraron ilegal ese sistema de las listas, porque obligaba a esperar semanas o meses a los migrantes extranjeros y nacionales en ciudades fronterizas de México antes de poder presentar su solicitud de asilo ante las autoridades estadounidenses.²⁶

En el 2019, como parte de las negociaciones bilaterales en materia migratoria entre México y Estados Unidos, el DHS presentó el MPP,²⁷ conocido coloquialmente como *Remain in Mexico* o “Quédate en México”. Al principio se trató de un protocolo piloto,²⁸ creado como respuesta a la crisis de migración irregular que estaba enfrentando Estados Unidos en su frontera sur. Fue aplicado por primera vez en el puerto de entrada de San Ysidro (ubicado en la ciudad de San Diego, California), aunque después se implementó en las demás ciudades fronterizas entre México y Estados Unidos.

Aunque en el discurso se planteó con la meta de mejorar la seguridad y el control, la aplicación del MPP respondió, sin duda, al intento de hacer que el proceso de asilo fuera más oneroso y con el claro objetivo de empujar a los migrantes a abandonar la solicitud de asilo, debido a que no tenían claro el tiempo que podrían tardar en obtener la cita. Y es que podían ser meses o años los que pasaran antes de recibir la cita con el juez, lo cual complicó y tensó la situación de los migrantes, así como las circunstancias en

²⁶ A. Agudo, *Actores clave en Baja California. Instituciones públicas, albergues, organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales en torno a la migración. Informe de desafíos y riesgos enfrentados por organizaciones y migrantes.*

²⁷ La política *Remain in Mexico* fue negociada en noviembre del 2018 por el gobierno electo de Andrés Manuel López Obrador y la administración de Donald Trump, para que los solicitantes de asilo en Estados Unidos pudieran ser devueltos a México y residir en este país durante su proceso de asilo en alguna corte estadounidense. Fue implementada a finales de enero 2019 con el nombre de Protocolo de Protección al Migrante (D. París Pombo y A. García Zapata, *op. cit.*

²⁸ Según funcionarios mexicanos, la política MPP opera desde el inicio como un programa piloto diseñado para enviar solicitantes de asilo de Honduras, Guatemala y El Salvador de regreso a México, donde deben esperar su cita en el tribunal de migraciones de Estados Unidos. (K. Morrissey y S. Dibble, “Datos sobre Protocolo de Protección a Migrantes (MPP) ‘Remain in Mexico’”).

que operaron los albergues, las organizaciones civiles y las propias ciudades fronterizas mexicanas, que a pesar de recibir flujos de migrantes varados no contaban con políticas públicas adecuadas para reintegrarlos a la sociedad.

Es importante hacer referencia a que, de acuerdo con el mismo Departamento de Aduanas y Protección Fronteriza (CBP, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, en el 2019, las siguientes personas no estaban sujetas al MPP: niñas y niños migrantes no acompañados; ciudadanos mexicanos; extranjeros procesados para expulsión acelerada; extranjeros en circunstancias especiales, incluyendo a aquellas con problemas de salud física o mental, extranjeros vinculados a crímenes y problemas con la ley; cualquier extranjero que enfrente persecución o tortura en México, y otras personas migrantes, a discreción del director del puerto.²⁹

Sin embargo, la aplicación del MPP fue algo que se llevó a cabo de manera universal, situación que contribuyó de facto a la violación de los derechos humanos de los migrantes, y que, desde la mirada de las organizaciones civiles mexicanas que trabajan en favor de la población en movilidad, dejó ver con claridad las fallas de este protocolo

Según datos de 2019 de la Embajada y del Consulado de Estados Unidos en México, del 2014 al 2019 se presentó un incremento del 2 000 % en las solicitudes de asilo. Sin embargo, según la Secretaría de Gobernación y el INM, con la implementación del MPP hasta diciembre de 2019 Estados Unidos había devuelto a 62 144 personas solicitantes de asilo a México, para esperaran la resolución jurídica de sus casos en nuestro país. Un porcentaje revelador es que del total de estas personas, 20 741, eran NNyA.

Como es bien sabido, el gobierno estadounidense encabezado por Trump impuso sus nuevas políticas migratorias amenazando al gobierno de México de incrementar de manera gradual los aranceles a los productos de nuestro país; es decir que prácticamente lo obligó a implementar el MPP y a convertirse en un “tercer país seguro”. Y aunque en respuesta a estas imposiciones el gobierno mexicano manifestó que su política migratoria se alejaría del enfoque represivo, violento y se centraría en el de los derechos humanos,

²⁹ Traducción propia, hecha del documento en inglés del CBP, fechado el 11 de septiembre, 2019, titulado: Personas no sujetas al MPP.

en los hechos las acciones para detener migrantes irregulares llevadas a cabo en México desde el 2019 han dado señales contradictorias. Por ejemplo, una de las estrategias que siguió el gobierno de México para *contener* las caravanas migrantes, fue el despliegue de la Guardia Nacional (GN) en sus dos fronteras (norte y sur). Además, condicionado por Estados Unidos y obligado a ejercer la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político, México debió cumplir las obligaciones internacionales de dar todas las protecciones humanitarias a los migrantes que se encontraran en territorio mexicano.

Como parte de los acuerdos internacionales que el gobierno mexicano ha firmado, está el compromiso de ofrecer empleo, atención médica y educación, así como garantizar los derechos a la nacionalidad, a la libertad de tránsito, al debido proceso, a la asistencia consular, a la no discriminación, al reconocimiento de la condición de refugiado, a la unidad familiar, a la dignidad humana, a no ser criminalizados, a un alojamiento digno, a un intérprete o traductor,³⁰ con la intención de atender el fenómeno migratorio con desarrollo, trabajo y bienestar.

Como principal compromiso por parte del gobierno mexicano, el MPP / “Quédate en México” sin duda debió garantizar la protección y un trato igualitario a todos los migrantes solicitantes de asilo. Sin embargo, las medidas con las que se aplicó no fueron del todo claras y se incumplieron de distintas maneras los compromisos de acceder a un trabajo, a la salud, a la educación y a la vivienda. ¿Cómo hacer válidos estos derechos y cumplir los acuerdos internacionales diseñados para proteger a las personas migrantes? La respuesta, como reza el dicho popular, es como “buscar una aguja en un pajar”, porque en la práctica estos documentos jurídicos en la mayoría de las ocasiones se usan como meras creaciones para legitimar poderes fácticos y no funcionan como cartas de derechos sino como modelos para estructurar al mismo Estado.³¹

³⁰ CNDH, Derechos de las personas migrantes. Disponible en: <http://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/derechos-de-las-personas-migrantes>

³¹ L. Gavilán y Y. Castro, *Memorias de un soldado desconocido. Autobiografía y antropología de la violencia*.

El creciente arribo de migrantes a Nogales, Sonora. El trabajo de Kino Border y el despliegue de la campaña “Save asylum”

Con las dinámicas cambiantes de los nuevos flujos migratorios, en años recientes las tradicionales zonas de entrada (regulares e irregulares) a Estados Unidos se fueron haciendo cada vez más restrictivas y, ante el aumento de las dificultades para ingresar, la enorme movilidad humana proveniente de Centroamérica y otras regiones del mundo fue modificando sus rutas hasta encontrar nuevas opciones en lugares como la ciudad de Nogales, en el estado de Sonora.

El caso de esta zona fronteriza de Nogales es muy particular porque Nogales es una ciudad que colinda con el estado de Arizona en Estados Unidos, situación que la ha convertido en un corredor migratorio estratégico en el que, al mismo tiempo que ha registrado un crecimiento histórico de actividad migratoria irregular, de comercio transfronterizo y de cruces humanos regulares (por motivos laborales, académicos o de parentesco), también se ha convertido en una ciudad emblemática por la gran cantidad de personas que por ahí han sido deportadas.

Nogales es un espacio geográfico en el que, como ha sucedido en otras zonas fronterizas del norte de México, tras el constante arribo de cada vez más migrantes se ha modificado³² inevitablemente en su estructura y composición poblacional, al grado que entre sus calles se pueden identificar a diversos grupos de familias de varias nacionalidades. Un dato que corrobora lo anterior es que en años recientes el estado de Sonora se ubicó en el sexto lugar a nivel nacional en cuanto a la correlación que existe entre el comercio informal y la migración irregular. Esto significa que por cada cien mil habitantes hay en Sonora tres casos de migración irregular.³³

³² “En las últimas décadas, la población de Nogales [Arizona] se ha mantenido cerca a los 20 000 habitantes mientras la población de la ciudad al otro lado de la frontera, que también se llama Nogales, ha crecido hasta los 250 000. Dependiendo del lugar desde donde se mire, ambas ciudades parecen una sola Nogales, con barrios de construcciones modestas que trepan de manera desordenada por las laderas de varias colinas” (M. Binelli, “10 disparos a través de la frontera”).

³³ *El Financiero*, “Migración irregular aumenta la informalidad en Sonora”.

Pero ¿qué es lo que sucedió en Nogales, Sonora, tras la implementación del MPP? Aunque a esta ciudad durante años habían llegado constantemente pequeños grupos de migrantes, es un hecho que luego de la caída de las Torres Gemelas en 2001, pero específicamente después del 2014, y sobre todo a partir del año 2019, la zona se convirtió en foco de atención para un gran sector de la población en movilidad que anhela cruzar hacia Estados Unidos. Un rumor contribuyó a esto, pues comenzó a decirse que las listas de espera para cruzar e iniciar el proceso de asilo eran más rápidas en esta ciudad, y como consecuencia comenzaron a llegar cada vez grupos más heterogéneos de migrantes: cubanos, venezolanos y africanos profesionistas o con un nivel educativo medianamente alto y con recursos económicos suficientes para transportarse y vivir en mejores condiciones. A la par también arribaron más migrantes centroamericanos con un nivel educativo bajo (primaria o secundaria sin concluir), con escasos recursos económicos para movilizarse³⁴ y que en su mayoría se hospedaron en los albergues que tuvieron que abrirse en la ciudad.

Es por este contexto que algunos calificaron la situación que se vivía en la frontera entre México y Estados Unidos como de “crisis migratoria”, ante la cada vez más complicada situación de los grupos de migrantes que arribaron a Nogales, Sonora, y la insolvencia de los gobiernos estatal y municipal para enfrentar con sus escasos recursos humanos y materiales las complejas demandas de servicios que requería la población en movilidad. Debe señalarse que, en forma paralela, emergieron también en esta zona fronteriza distintos grupos y organizaciones de la sociedad civil, que se han dado a la tarea de crear estrategias de acción social y política con la finalidad de tratar de proteger y ayudar a los numerosos migrantes.

Entre las tareas más importantes que han desempeñado todas estas organizaciones, además de asistir a los migrantes y apoyarlos en la satisfacción de sus necesidades básicas, como vivienda, comida y salud, se encuentra también, por un lado, la recaudación de fondos para poder cumplir con sus objetivos institucionales, y por otro, la expresión de demandas políticas y

³⁴ H. García-Jiménez, “Migración en Nogales, Sonora: la problemática de los MPP antes y durante la pandemia de covid-19”.

el activismo. Además, algunas organizaciones han establecido alianzas con instituciones privadas para impulsar programas educativos y de acompañamiento laboral.

Según datos obtenidos a partir de una entrevista a una colaboradora de KBI,³⁵ para asistir y apoyar a los migrantes, hasta el 2020 la ciudad de Nogales contaba con cinco organizaciones muy visibles: 1) Juan Bosco, que es un albergue en donde la mayoría de la población en movilidad duerme; 2) Casa de Misericordia, que es otro albergue; 3) Kino Border Initiative, que es albergue y centro de apoyo; 4) Proyecto Flores y 5) Justice for our Neighbors. Las dos últimas están dedicadas a la asistencia legal. También hay presencia en la ciudad de organizaciones como Save the Children y el Sistema Nacional de Desarrollo Integral de las Familias (DIF) que reciben a los niños retornados.

Por su puesto, las organizaciones arriba enlistadas no son suficientes para atender a toda la población en movilidad que ha llegado a esta zona de la frontera y cuya situación legal se encuentra en un limbo. Y es que, tal como la misma colaboradora de KBI entrevistada dijo, la atención de las grandes organizaciones internacionales y de otros actores de la sociedad civil que ayudan a los migrantes se ha concentrado más en las ciudades de Tijuana, Ciudad Juárez y Reynosa, invisibilizando de cierta manera a Nogales, lo cual, según dichos de la entrevistada, ha generado que a la fecha aún no se cuente con la presencia en Nogales de una organización internacional como el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Y aunque sí existe una oficina de ACNUR en Tijuana que atiende los asuntos de los solicitantes de refugio que arriban a esta región de Sonora, es un hecho que en la práctica cotidiana se complican mucho los procesos jurídicos para defender los derechos de las personas refugiadas o solicitantes de asilo.

La ausencia de organizaciones internacionales y la falta de apoyo del gobierno local, han generado que las organizaciones civiles asentadas en Nogales trabajen colaborativamente en programas cuyo objetivo es hacer valer los derechos humanos de la población migrante.

³⁵ Comunicación personal, 10 de junio, 2021.

Como parte de todo este contexto, el caso de la ya mencionada KBI, que cuenta con sedes tanto en Nogales, Arizona, como en la ciudad de Nogales,³⁶ no ha sido la excepción. Y es que se trata de una organización binacional³⁷ que surgió en el 2008 para atender las necesidades básicas de cientos de migrantes deportados día a día a la frontera México-Estados Unidos y para llamar la atención sobre la crisis humanitaria provocada por las políticas migratorias de los gobiernos anteriores.

En palabras de la colaboradora de KBI que entrevistamos, se trata de una organización que se esfuerza en responder a las necesidades urgentes de los migrantes que llegan a la frontera norte promoviendo a largo plazo el cambio en tres importantes áreas, la primera es la ayuda humanitaria que responde a las necesidades inmediatas, la segunda es la educación, y la tercera es la investigación y abogacía. Con estos tres aspectos KBI intenta cambiar mentalidades, corazones y políticas en ambos países.

Sin embargo, como consecuencia de la aplicación del MPP y sobre todo por el efecto de la pandemia covid-19, KBI se vio empujada a diversificar sus servicios, y por ello actualmente:

[...] ha hecho esfuerzos por responder a las necesidades de las familias varadas en la frontera de manera más integral, trabajando colaborativamente con otras organizaciones para dar apoyo a la mayoría de población migrante, pero sobre todo a mujeres y mujeres con niños en situación de extrema vulnerabilidad.³⁸

³⁶ ¿Por qué se estableció KBI en ambas ciudades fronterizas? En su página web (<https://www.kinoborderinitiative.org>) se indica que: “El KBI está ubicado donde hay mayor necesidad, a lo largo de la frontera entre Arizona y México. Aunque el número total de cruces de migrantes ha disminuido desde 2007, el número de cruces a lo largo esta porción de la frontera ha aumentado considerablemente, debido en gran parte a la seguridad fronteriza más estricta en California y Texas”.

³⁷ Está en los dos países como respuesta a la necesidad de realizar un trabajo para brindar ayuda humanitaria y por ello, desde un inicio enfocó su misión en promover las políticas fronterizas migratorias entre Estados Unidos y México, afirmando la dignidad de la persona humana y con espíritu de solidaridad binacional.

³⁸ Comunicación personal, 10 de junio, 2021.

Para tratar de cumplir su objetivo de apoyar a las y los migrantes, KBI abiertamente promueve el activismo y por ello con frecuencia alza la voz en calles y medios para denunciar de manera legal cualquier violación de derechos humanos. Al respecto, la misma colaboradora de KBI comentó que la campaña “#SaveAsylum inició en noviembre del 2019 como respuesta a las demandas de las familias migrantes varadas en la frontera norte de México por la implementación del MPP”.³⁹

Tomando en cuenta uno de sus valores fundamentales y que guía su trabajo, KBI escucha a los migrantes y fomenta que ellos mismos los lideren. Algunos comentarios de las y los migrantes fueron que “se sentían olvidados”, “que la frontera está cerrada y ya tenemos mucho tiempo aquí y nadie nos está escuchando” y “queremos que haya acciones, queremos llamar la atención”. La colaboradora de KBI mencionó que a inicios de agosto del 2020 se dieron a la tarea de organizar una marcha para que por primera vez algunas de las familias migrantes exigieran sus derechos y ejercieran y dejaran ver su poder político.⁴⁰ Agregó que gracias a la experiencia previa de las integrantes de KBI, y a partir del trabajo conjunto con otras organizaciones de la entidad, después de haber identificado entre las familias migrantes a las personas con más posibilidad de ser líderes para acompañar la logística de las marchas y organizar sesiones para ver cuál era la estrategia que querían llevar a cabo, fue que surgió la campaña #SaveAsylum, la cual al paso de las semanas se fue sistematizando.

Como resultado del trabajo en equipo entre varias organizaciones y las familias migrantes, desde que en agosto del 2020 se dio a conocer esta campaña, se han llevado a cabo las siguientes marchas con el hashtag #SaveAsylum:

³⁹ *Idem.*

⁴⁰ *Idem.*

TABLA 1. Etapas de la campaña #SaveAsylum

FECHA	NOMBRE DE LA MARCHA
6 de agosto, 2020	“Encuentro con el muro fronterizo”
21 de agosto, 2020	“Migrant – Led Nogales March”
21 de septiembre, 2020	“Save Asylum”
21 de octubre, 2020	“Children seeking asylum march”
2 de diciembre, 2020	“Asylum Seekers Call on the Biden – Harris Administration to restore asylum”
19 de enero, 2021	“Migrant march to end the wait”
30 de abril, 2021	“100 days later we’re still here”

Fuente: elaboración propia con base en datos de la página #SaveAsylum.

¿En qué consistió la “Children seeking asylum march” y cómo comunicaron NNYA sus experiencias vinculadas con el MPP / “Quédate en México”?

Si bien las organizaciones civiles como KBI y otros grupos de activistas han llevado a cabo diversas estrategias de acción y trabajos colaborativos binacionales para apoyar a los migrantes varados en Nogales con temas legales, médicos, psicológicos, de vivienda, humanitarios y espirituales, es un hecho que también han recurrido al acompañamiento de NNYA para exteriorizar su descontento en relación con las políticas migratorias que se impusieron durante la administración del expresidente Donald Trump.

Con esta lógica, y teniendo en cuenta las marchas que ya se habían realizado antes, y siguiendo el ejemplo de sus padres, a los que habían acompañado a sus respectivas protestas, NNYA quisieron que también se escucharan sus voces a través de sus testimonios. Por ello KBI, atendiendo las necesidades de NNYA como sujetos de derecho, el 21 de octubre del 2020 llevó a cabo una marcha para defender su derecho al asilo.

La marcha se denominó “Children seeking asylum march”, y fue transmitida en vivo por la plataforma de Facebook. Inició en el centro de la ciudad de Nogales, avanzó a lo largo de varias calles y finalizó en un punto ahora emblemático que está frente al muro fronterizo de la ciudad: en el sitio donde en el 2012 un miembro de la border patrol disparó y mató de 10 tiros a un habitante de Nogales, de 16 años, que estaba desarmado: José Antonio Elena Rodríguez. En este lugar, y en ambos lados de la frontera, se encontraban esperando la llegada de NNYA, las distintas familias y simpatizantes. Las familias acompañadas de NNYA llegaron caminando y gritando consignas, y NNYA prepararon sus pancartas con frases emotivas como: “Solo quiero jugar, ser feliz y sentirme segura y no sufrir”, “Queremos una ley donde exista la igualdad...” y “Presidente Donald Trump abra las fronteras porque tenemos miedo”.⁴¹

Cuando la marcha detuvo su paso al llegar al punto emblemático, Fanny fue la primera niña que presentó su testimonio. Dijo que era de Guerrero y que era una niña migrante. Habló del dolor que le causó haber dejado su casa y a sus abuelos, y explicó el contexto de violencia que vivieron en su estado y las consecuencias de estar varados en la frontera norte de México:

Mi papá decidió irnos a otra ciudad pero ahí también recibíamos amenazas por los mismos sicarios. Por eso le pido su protección señor presidente, porque tengo miedo de que nos maten y les hagan daño a mis papás; le pido que abra la frontera, ¡póngase la mano en el corazón por favor! le pido mucho a Dios que le ablande su corazón y nos ayude por favor... Hemos sufrido mucho, sobre todo los niños que somos indefensos, ya que no podemos regresar a nuestra casa y que ¡Dios lo bendiga! señor presidente Donald Trump, gracias.

(FACEBOOK LIVE, 21 OCTUBRE 2020)

Como se puede leer, el mensaje de Fanny fue relatado con frases vinculadas a varias experiencias y significados que forman su identidad. Un ejemplo de ello es la alusión que hizo a la zona geográfica donde vivía, así como la

⁴¹ M. Zamora, *Diario de campo. Antropología Social*.

forma en que se auto etiquetó cuando dijo ser una “niña migrante” y también cuando indicó que “somos niños indefensos”. A pesar de estas palabras, para los discursos anti-inmigrantes elaborados desde la óptica de la supremacía blanca que ha impregnó la administración del expresidente Trump, los migrantes son percibidos como una amenaza y un gran problema para la nación. Como consecuencia de esta postura se violó el Acuerdo Flores y durante un periodo se implementó la política de separación de familias como una herramienta de control. Otras dos medidas antimigratorias que también se presentaron durante la era de Trump fueron las deportaciones exprés a México de familias y NNYA migrantes, así como la aplicación de la política del “Título 42” que consistió en promover el cierre de la frontera para evitar que el coronavirus se propagara en territorio estadounidense.

El testimonio de Fanny nos permite identificar su percepción e interpretación respecto a quién instrumenta las políticas migratorias en la frontera, sobre todo en las siguientes frases: “le pido su protección señor presidente” (como si la persona de Trump fuera quien diera la protección y no las instituciones migratorias y el marco jurídico internacional).

El segundo testimonio que se expresó en la marcha fue el de Montserrat, una sdolescente de 15 años también proveniente de Guerrero. Ella comenzó a leer su testimonio así:

Mi familia y yo hemos estado aquí en Nogales desde hace 11 meses, llegamos el día 7 de noviembre del 2019, hemos llegado por persecución familiar y más que nada porque nuestra vida peligraba y de un día para otro todo lo que habíamos formado en años fue abandonado. Hemos pasado por días muy tristes y desalentadores, pero aun conservamos la esperanza de que próximamente la pesadilla acabará y tendremos la vida digna que hemos anhelado durante tanto tiempo.

(FACEBOOK LIVE, 21 OCTUBRE 2020)

El testimonio de Montserrat deja ver un argumento narrativo en el que nos cuenta una serie de eventos con un orden cronológico a partir de su experiencia. Su testimonio pone énfasis en el tiempo, resaltando cómo un evento del pasado (los episodios de la persecución familiar) da forma a una percep-

ción del presente (estar varados en la frontera de Nogales). Como lo señalaron Urra y Muñoz, cuando el presente y el pasado se enlazan, en el caso de los migrantes forman la percepción de un futuro en el que próximamente la pesadilla acabará. Por otro lado, en el mismo discurso de Montserrat las políticas migratorias se ven reflejadas en los “días tristes y desalentadores” que han pasado ella y su familia al estar varados en la ciudad de Nogales, aunque desde una postura optimista remite también a la “esperanza” como si fuera un derecho internacional que le asegurara tener la “vida digna que ha anhelado”.⁴²

El tercer testimonio que se expresó en la marcha fue el de la adolescente Anyeli, proveniente de Honduras. Tras saludar, comenzó a leer su testimonio:

Mi país es hermoso por naturaleza, pero lastimosamente hay mucha delincuencia, las niñas como yo corremos peligro... las secuestraran y aparecen en los ríos y fue por esa razón que mi mamá decidió salir del país buscando asilo para ponerme a salvo de la delincuencia. Mi sueño era ser doctora y ayudar a las personas de bajos recursos y también tenía otro sueño, el de ser bailarina. Les pido a los gobernantes que me den oportunidad de tener una vida de paz y seguridad y lograr mis sueños. Gracias por escuchar mis palabras.

(FACEBOOK LIVE, 21 OCTUBRE 2020)

Como se puede leer, Anyeli asocia “los obstáculos” que le impiden entrar a Estados Unidos a personas (“gobernantes” como ella les llama) y no como efecto de las políticas migratorias impulsadas por un gobierno específico, que en este caso es el de Estados Unidos.

El último testimonio que se comunicó durante esta marcha fue el Ronald, un niño de Venezuela, quien al comenzar a leer su testimonio dijo lo siguiente:

⁴² E. Urra, A. Muñoz y J. Peña, “El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud”.

Desde que tuve que salir de mi país con mis padres he tenido muchas experiencias a mi corta edad, por calificarme como migrante. En Perú viví mucha xenofobia y en México llegué en febrero cuando junto con mis papás sufrí de amenazas y extorsión... Más pensé en tener la oportunidad de abrazar a mi abuela y a mis tías que están en Estados Unidos, protegidas por la ley. Muy preocupado por el hecho de estar aquí, no puedo salir a jugar fácilmente porque me pueden raptar. He tenido malas experiencias, he visto cómo le han hecho cosas a otros amigos que les han robado y tengo mucho miedo, y sólo le ruego al gobierno que nos proteja y nos permita reunirnos con nuestra familia. Quiero tener una vida normal llena de sueños y no llena de miedos. Con estas palabras no es suficiente las ganas de estar tranquilo. Muchas gracias.

(FACEBOOK LIVE, 21 OCTUBRE 2020)

Como se puede ver, este testimonio evidencia las grandes dificultades que enfrentan las personas migrantes en su camino hacia Estados Unidos. También revela la situación que viven muchos venezolanos en Perú, vinculada al racismo y a la xenofobia, y revela la situación que su propia familia ha sufrido y sigue sufriendo en México, una experiencia relacionada con amenazas, extorsiones y miedos.

Es importante subrayar que el discurso de Ronald, que cuenta con apenas ocho años de edad, se destacó por haber sido muy detallado, elocuente, racional y estructurado. A parte de haber hecho uso de términos legales específicos vinculados al campo jurídico y a la defensa de los derechos humanos, también demostró un claro empoderamiento que es probable que haya aprendido de las interacciones cotidianas y de las pláticas que los niños escuchan muy a menudo, las cuales son constantes entre los adultos del albergue, sus voluntarios y trabajadores.

Para finalizar la marcha, se hizo el pase de lista⁴³ de todos los niños que en ese momento del 2020 se encontraban habitando el albergue de KBI y después se llevó a cabo el concurso de pancartas en el que KBI otorgó premios

⁴³ Es el registro de asistencia que realizó un niño para hacer notar a las NNYA que se encontraban en la marcha.

en los siguientes rubros: “pancarta artística”, “mensaje más impactante” y “pancarta más creativa”. La marcha cerró con el simbólico acompañamiento de todos los participantes a una familia de migrantes que se dirigió a la garita y que iba flanqueada por un abogado y un párroco dispuestos a ayudarlos.

Conclusiones

La marcha “Children Seeking Asylum March” que se llevó a cabo el 21 de octubre del 2020 se realizó como parte de esfuerzo en el que están involucradas varias organizaciones. El objetivo de la protesta #SaveAsylum fue denunciar los actos irregulares vinculados con la política MPP y promover la llamada de acción política para defender el derecho al asilo.

KBI decidió realizar la marcha con la participación de personas claves, como NNYA, para compartir las diferentes experiencias que han vivido a partir de la implementación del MPP. Los diferentes discursos y mensajes de NNYA evidenciaron las situaciones de inseguridad y violencia que vivieron tanto en sus ciudades o países de origen, como estando varados en la frontera de Nogales, Sonora. Además, los testimonios fueron expresados usando analogías, metáforas e imágenes emotivas de distinto tipo.

Por parte de los actores de KBI, esta marcha hizo posible la generación y difusión de un proceso de comunicación externa que duró varios días y que se desplegó a partir de dos ejes: el primero de ellos asumiendo un rol en pro de la denuncia, la defensoría de los derechos y el activismo. La mayor parte de los mensajes de KBI en torno a esta marcha se centraron en revelar las condiciones en las que viven los niños migrantes y en reclamarle a las autoridades estadounidenses que hagan valer sus derechos. El segundo eje giró alrededor de las constantes alusiones a lo religioso en varios de los mensajes de NNYA, las cuales, con un tono misericordioso, fueron utilizadas como una poderosa fuente de esperanza para alimentar con energía a los migrantes y mantener viva su idea de que algún día alcanzarán la seguridad que anhelan.

Las organizaciones civiles como KBI, al organizar la marcha para exigir que se respeten los derechos de NNYA inmigrantes en la frontera norte de México, no solo hacen efectivos sus propósitos humanitarios, legales y de

investigación que les distinguen y justifican su razón de ser, sino que también cumplen un papel crucial de mediación política y jurídica entre las familias migrantes y las instituciones migratorias de Estados Unidos. Sin duda funcionan como una especie de estandarte que ayuda a los migrantes a empoderarse, visibilizarse y a darle orden a sus acciones.

Teniendo en cuenta que NNYA constituyen un grupo etario vulnerable, que en la mayoría de veces se enfrenta a situaciones de desigualdad y discriminación estructural, la “Children Seeking Asylum March”, llevada a cabo el 21 de octubre del 2020, dejó ver que KBI se apega a la Convención sobre los Derechos del Niño al considerarlos como sujetos plenos de derecho que requieren condiciones específicas de protección muy distintas a las de los adultos.

Bibliografía

- AFP (10 de octubre, 2020). “Corte Suprema de EEUU examinará casos sobre muro fronterizo y “Quédate en México”. France 24. Disponible en: <https://www.france24.com/es/minuto-a-minuto/20201019-corte-suprema-de-eeuu-examinar%C3%A1-casos-sobre-muro-fronterizo-y-qu%C3%A9date-en-m%C3%A9xico>
- Agudo, A. (2019). *Actores clave en Baja California. Instituciones públicas, albergues, organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales en torno a la migración. Informe de desafíos y riesgos enfrentados por organizaciones y migrantes*. México: Iberoamericana CDMX / Tijuana.
- Alba, F. (1993). *El acuerdo comercial: ¿un paso hacia la convergencia sobre la cuestión migratoria?* México: Colegio de México.
- Álvarez, S. (2017). “Movimientos migratorios contemporáneos: entre el control fronterizo y la producción de su ilegalidad. Un diálogo con Nicholas De Genova”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 58. Disponible en: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/2718>
- American Immigration Lawyers Association (28 de enero, 2019). *CBP Releases Its Guiding Principles for Migrant Protection Protocols*. Disponible

- en: <https://www.aila.org/infonet/cbp-guiding-principles-migrant-protection-protocol>
- Animal Político* (21 de noviembre, 2019). “Secuestros, extorciones: Solicitantes de asilo que devolvió eu son violentados en México”. *Animal Político*. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2019/11/solicitantes-asilo-migrantes-violencia-mexico/>
- BBC Mundo (21 de noviembre, 2017). “El gobierno de Estados Unidos pone fin al programa de protección temporal para inmigrantes de Haití”. BBC Mundo. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-42060900#:~:text=Al%20menos%20100.000%20personas%20murieron,forma%20legal%2C%20con%20otro%20estatus>
- BBC Mundo (11 de enero, 2018). “Trump dice que EEUU no debería recibir inmigrantes de ‘países de mierda’ como Haití, El Salvador o las naciones africanas sino de Noruega, según medios locales”. BBC Mundo. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-42655777>
- Binelli, M. (6 de marzo, 2016). “10 disparos a través de la frontera”. *New York Times*. Disponible en: <https://www.nytimes.com/es/2016/03/03/espanol/10-disparos-a-traves-de-la-frontera.html>
- Bustamante, J. (1979). *Las propuestas de política migratoria en los Estados Unidos y sus repercusiones en México*. México: Colegio de México.
- Bustelo, E. (2012). “Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano”. *Salud Colectiva*, vol. 8, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 287-298. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/731/73125097004.pdf>.
- Castañeda, A. (2016). *De Centroamérica a Estados Unidos: la migración de familias y menores no acompañados*. Reporte del Observatorio de Legislación y Política Migratoria. México: Colegio de la Frontera Norte.
- Castañeda, A. (2016). *¿Qué es el Programa Frontera Sur?* México: Observatorio de Legislación y Política Migratoria / COLEF / CNDH. Disponible en: <https://observatoriocolef.org/wp-content/uploads/2016/06/BOLET%C3%8DN-1-Alejandra-Casta%C3%B1eda.pdf>
- Castro, Y. (2019). “Procesos migratorios y sus dimensiones sociolegales: marcos regulatorios en medio de procesos de criminalización e ilegalización de los migrantes”. En: *Informe de desafíos y riesgos enfrentados por or-*

- ganizaciones y migrantes*. México: Universidad Iberoamericana CDMX / Tijuana.
- CBP (11 de septiembre, 2019). Personas no sujetas al MPP. Disponible en: <https://www.cbp.gov/newsroom/media-releases/all>
- CBP (2020). *FY 2020 Nationwide Enforcement Encounters: Title 8 Enforcement Actions and Title 42 Expulsions*. Disponible en: https://www.cbp.gov/newsroom/stats/cbp-enforcement-statistics/title-8-and-title-42-statistics-fy2020?_ga=2.12913332.2028527327.1611856857-3047589.1611187768
- CNDH (s.f.) Derechos de las personas migrantes. Disponible en: <http://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/derechos-de-las-personas-migrantes>
- COLEF (2018). *La caravana de migrantes centroamericanos en Tijuana 2018. Diagnóstico y propuestas de acción*. México: COLEF. Disponible en: https://www.colef.mx/wp-content/uploads/2018/12/EL-COLEF-Reporte-CaravanaMigrante-_-Actualizado.pdf
- DHS (23 de junio, 2014). *Carta abierta a los padres de los niños que cruzan nuestra frontera suroeste*. EU: Department of Homeland Security. Disponible en: <https://www.dhs.gov/news/2014/06/23/carta-abierta-los-padres-de-los-ninos-que-cruzan-nuestra-frontera-suroeste>
- Domenech, E. (2009). *La visión estatal sobre las migraciones en la Argentina reciente. De la retórica de la exclusión a la retórica de la inclusión. Migración y política el Estado interrogado. Procesos actuales en Argentina y Sudamérica*. Córdoba: UNC.
- EFE News (29 de enero, 2020). “Activistas sobre MPP: ‘Un año de muertes, torturas y violaciones’”. EFE News. Disponible en: <https://www.efe.com/efe/usa/inmigracion/activistas-sobre-mpp-un-ano-de-muertes-torturas-y-violaciones/50000098-4161883>
- El Financiero* (20 de mayo, 2018). “Migración irregular aumenta la informalidad en Sonora”. *El Financiero*. Disponible en: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/migracion-irregular-aumenta-la-informalidad-en-sonora/>
- Embajada y Consulado de Estados Unidos en México (2019). “Estados Unidos implementa Protocolos de Protección a Migrantes en su frontera sur”.

- Disponible en: <https://mx.usembassy.gov/es/estados-unidos-implementa-protocolos-de-proteccion-a-migrantes-en-su-frontera-sur/>
- Espacio Migrante (27 de noviembre, 2020). *En defensa del asilo. Conversatorio en el Festival Cultural de Miradas Fronterizas. Tijuana.* (Webinar).
- García-Jiménez, H. (28 de octubre, 2020). “Migración en Nogales, Sonora: la problemática de los mpp antes y durante la pandemia de covid-19”. *Nexos*. Disponible en: <https://migracion.nexos.com.mx/2020/10/migracion-en-nogales-sonora-la-problematica-de-los-mpp-antes-y-durante-la-pandemia-de-covid-19/>
- Gavilán, L. y Castro, Y. (2012). *Memorias de un soldado desconocido. Autobiografía y antropología de la violencia*. México / Perú: Universidad Iberoamericana / Instituto de Estudios Peruanos.
- Gil, S. (2010). “Interrogar al Estado desde la inmigración”. Prólogo de Domenech, E. (comp.), *Migración y política el Estado interrogado. Procesos actuales en Argentina y Sudamérica*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
- Gil, S. (2010). *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social*. Madrid: IEPALA.
- Glockner, V. (2019). “Gestionar y castigar a las poblaciones migrantes a través de las niñas, niños y adolescentes”. *Revista Común*. Disponible en: <https://www.revistacomun.com/blog/gestionar-y-castigar-a-las-poblaciones-migrantes-a-traves-de-las-ni-nas-ninos-y-adolescentes>.
- González, J. (21 de junio, 2014). “EEUU desbordado por la ‘crisis humanitaria’ de los niños sin papeles”. *BBC Noticias Mundo*. Disponible en: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/06/140620_eeuu_crisis_humanitaria_menores_indocumentados_jg
- Henríque, E. (18 de enero, 2019). “Migrantes de nueva caravana recibirán tarjeta humanitaria”. *La Jornada*. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2019/01/18/politica/014n1pol>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Colección. Nuevas Tecnologías y Sociedad. Barcelona: Editorial UOC. Disponible en: <http://www.antropologiavirtual.com.ar/archivos/hine0604.pdf>

- Human Rights First* (marzo, 2019). A sordid scheme: The Trump administration’s illegal return of asylum seekers to Mexico. Disponible en: https://www.humanrightsfirst.org/sites/default/files/A_Sordid_Scheme.pdf
- Human Rights First* (octubre, 2019). “Orders from above: Massive human rights abuse under Trump administration return to Mexico policy”. *American Ideals. Universal Values*. Disponible en: <https://www.humanrightsfirst.org/sites/default/files/hrordersfromabove.pdf>
- Human Rights First* (5 de diciembre, 2019). “Human Rights Fiasco: The Trump Administration’s Dangerous Asylum Returns Continue”. *Human Rights First. American Ideals. Universal Values*. Disponible en: <https://www.humanrightsfirst.org/sites/default/files/HumanRightsFiascoDec19.pdf>
- KBI (2012). *Annual Report*. Kino Border Initiative. Disponible en: <https://www.kinoborderinitiative.org/wp-content/uploads/2013/09/Kino-Border-annual-report-9-9-13.pdf>
- KBI (2017). *Sharing the journey compartiendo el viaje*. Kino Border Initiative. Disponible en: https://www.kinoborderinitiative.org/wp-content/uploads/2018/08/KBI_AnnualReport_2017_FINAL_Web.pdf
- KBI (2020). *Who we are*. Kino Border Initiative. Disponible en: <https://www.kinoborderinitiative.org/?fbclid=IwAR17imU9ss4G-tY6KhRVhcCNA-hKYSSpoICevxbyW0lB0rVMw1h05nwufF3I>
- KBI (21 de octubre, 2021). *Facebook live Children seeking asylum*. Kino Border Initiative. Disponible en: <https://www.facebook.com/Kino.Border.Initiative>
- Larrinaga, M. (2003). “Política migratoria de México y Estados Unidos y algunas de sus consecuencias”. *Región y Sociedad*, vol. 15, núm. 27, mayo-ago. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252003000200001
- La Prensa* (18 de enero, 2019). “Más de 2,000 migrantes de la caravana cruzan México sin solicitar asilo”. *La Prensa*. Disponible en: https://www.laprensa.hn/mundo/1251182-410/migrantes-caravana_migrantes-migrantes_hondure%C3%B1os-mexico-honduras

- Ley, M. (s/f). *México, ¿un tercer país seguro para los y las refugiadas?* México: COLEF. Disponible en: <https://www.colef.mx/opinion/mexico-un-tercer-pais-seguro-para-los-y-las-refugiadas/?e=correo-fronterizo>
- Leco, C. y Fierro, O. (2007). “Migración internacional en Guerrero a Estados Unidos: Julián Blanco, Municipio de Chilpancingo”. CIMEXUS. Disponible en: <https://cimexus.umich.mx/index.php/cim1/article/view/20>
- Martínez, G. (2018). *Niñas, niños y adolescentes migrantes en situación migratoria irregular, desde y en tránsito por México*. México: Unidad de Política Migratoria / DGACEM. Disponible en: http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadistica/NNA/NNA_Sintesis_2017.pdf
- Martínez, G. (2019). *Niñas, niños y adolescentes migrantes en situación migratoria irregular, desde y en tránsito por México*. México: Unidad de Política Migratoria / DGACEM. Disponible en: http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadistica/NNA/NNA_Sintesis_2019.pdf
- Maxwell, J. (2018). “Collecting qualitative data: A realist approach”. En: *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection*. Sage. Disponible en: <https://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-qualitative-data-collection/i381.xml>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. México: Gedisa.
- Mendoza, A. (21 de octubre, 2021). “Manifestación en San Diego y Tijuana para exigir el derecho al asilo”. *San Diego Tribune*. Disponible en: <https://www.sandiegouniontribune.com/en-espanol/primer-plana/articulo/2020-10-21/manifestacion-en-san-diego-y-tijuana-para-exigir-el-derecho-al-asilo>
- Morrissey, K. y Dibble, S. (29 de enero, 2019). “First asylum seeker from Central America returned to Mexico”. *The San Diego Union Tribune*. Disponible en: <https://www.sandiegouniontribune.com/news/migrant-caravan/sd-me-mpp-begins-caravan-20190129-story.html>
- Nathan, D. (29 de octubre, 2019). “Migrant children trapped in Mexico are leaving their families and crossing the border alone”. *The Intercept*. Dis-

- ponible en: <https://theintercept.com/2019/10/29/mexico-migrant-unaccompanied-children-border-crossing/>
- Novelo, F. (2014). “La reforma migratoria en Estados Unidos. Algunos efectos sobre la sociedad mexicana”. *Economía Informa*, núm. 396, mayo-jun. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185084914704268>
- Ortega, E. (2017). “La consolidación histórica de la migración irregular en Estados Unidos: leyes y políticas migratorias restrictivas, ineficientes y demagógicas”. *Norteamérica* vol. 12, núm. 1, enero-jun. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35502017000100197
- Pacheco, E. y Meyer, M. (6 de junio, 2020). “Un año después del acuerdo migratorio entre los Estados Unidos y México, es claro que generó un desastre humanitario”. WOLA. Disponible en: <https://www.wola.org/es/analisis/acuerdo-migratorio-estados-unidos-mexico-genero-desastre-humanitario/>
- París Pombo, D. y García Zapata, A. (2019). “Datos sobre Protocolo de Protección a Migrantes (MPP) ‘Remain in Mexico’”. *Gaceta Migratoria*, enero-agosto 2019; octubre, 2019. México: Observatorio de Legislación y Política Migratoria. Disponible en: https://observatoriocolef.org/boletin/gaceta_observacoles_mpp/
- Ramírez, J. (2020). “Migración, Estado y políticas: una mirada desde la antropología del Estado”, ponencia. México.
- Save Asylum (s/f). *Our most recent action. Arizona, EU: Save Asylum*. Disponible en: <https://www.saveasylum.org/>
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- SEGOB (11 de mayo, 2015) Programa Frontera Sur: proteger la vida de las personas migrantes y fortalecer el desarrollo regional. México: SEGOB. Disponible en: <https://www.gob.mx/segob/articulos/programa-frontera-sur-protoger-la-vida-de-las-personas-migrantes-y-fortalecer-el-desarrollo-regional>

- Secretaría de Gobernación e INM (2019) *Total de internaciones de extranjeros que han sido retornados de Estados Unidos bajo el Protocolo de Protección a Migrantes*.
- SEGOB y INM (14 de enero, 2019). “Presentación caravana migrante”, ponencia. México: SEGOB / INM.
- Shear, M. y Hirschfeld, J. (27 de diciembre, 2017). “Cómo Trump transformó las políticas migratorias de Estados Unidos”. *New York Times*. Disponible en: <https://www.nytimes.com/es/2017/12/27/espanol/como-trump-transformo-las-politicas-migratorias-de-estados-unidos.html>
- Suprema Corte Justicia de la Nación (2019-2020). “El fundamento neurológico del pensamiento infantil”. Modulo 3 del curso en línea Derecho de la infancia y acceso jurídico.
- The White House (8 de julio, 2014). *Fact Sheet: Emergency Supplemental Request to Address the Increase in Child and Adult Migration from Central America in the Rio Grande Valley Areas of the Southwest Border*. EU: The White House. Disponible en: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2014/07/08/fact-sheet-emergency-supplemental-request-address-increase-child-and-adu>
- Urta, E., Muñoz, A. y Peña, J. (2013). “El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud”. *Enfermería Universitaria*, vol.10, núm. 2, pp. 50-57. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&cpid=S1665-70632013000200004&lng=es&tln-g=es
- Vargas, C. (2018). “La migración en Venezuela como dimensión de la crisis”. *Pensamiento Propio*. Disponible en: <http://www.cries.org/pp47-webFINAL.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019). Prólogo a la edición en español. *¿Por qué la investigación cualitativa reclama un modelo de diseño específico?* Barcelona: Gedisa.
- WOLA. (2015, 25 mayo). *Nuevos datos resaltan el impacto alarmante del Programa Frontera Sur de México*. WOLA. Disponible en: <https://www.wola.org/es/2015/05/nuevos-datos-resaltan-el-impacto-alarmando-del-programa-frontera-sur-de-mexico/>

- wOLA (2019, 19 diciembre). *I Can't Believe What's Happening—What We're Becoming*: A memo from El Paso and Ciudad Juárez. wOLA. Disponible en: <https://www.wola.org/analysis/i-cant-believe-whats-happening-what-were-becoming-a-memo-from-el-paso-and-ciudad-juarez/>
- Zamora, M. (2020). *Diario de campo. Antropología Social*. México: Universidad Iberoamericana.

APLICACIÓN DE LA RUTA DE PROTECCIÓN INTEGRAL Y DE LAS RECIENTES REFORMAS A LAS LEYES EN MATERIA DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA MIGRANTE, FRENTE AL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Ana Luz Minera Castillo¹

RESUMEN. Este capítulo se centra en explicar la estructura de la *Ruta de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes* (NNYA) en situación de migración, aprobada el 30 de abril de 2019, y su vínculo con las reformas aplicadas a la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político, en materia de Infancia Migrante, publicadas en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de noviembre de 2020. Mediante el análisis de casos extraídos del trabajo de campo realizado de febrero a septiembre de 2021 en la Casa de Acogida, Formación y Empoderamiento de la Mujer Migrante y Refugiada (CAFEMIN), se examinó en qué medida los cambios en materia legal han favorecido la aplicación de la Ruta y el respeto a los derechos de NNYA migrantes en el contexto actual, suscitado por la pandemia de covid-19.

Introducción

A lo largo del presente capítulo se describe en qué consiste la *Ruta de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes en situación de migración*, aprobada a partir del 30 de abril de 2019 por el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNYA).²

¹ Investigadora posdoctoral en la Escuela Nacional de Trabajo Social ENTS-UNAM. analuz.antropologia@gmail.com

² SIPINNYA, *Ruta de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes en situación de migración. Avances de la propuesta del grupo de trabajo de la Comisión de Protección Integral de nny Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado*. Dis-

Esta política pública pretende articular la labor de las distintas instituciones vinculadas con la atención y protección de NNYA migrantes, independientemente de su condición migratoria, puesto que su eje transversal se basa en los derechos humanos.

Por otra parte, se exponen los principales progresos planteados en las reformas a la Ley mexicana, vigentes desde noviembre de 2020, obtenidas al correlacionar la Ley de Migración y la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político,³ con la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.⁴ Así, se puntualizan los diferentes beneficios que deben garantizarse a NNYA en contexto de movilidad. Sobre la base de testimonios concretos se analiza si estas modificaciones legislativas han contribuido o no a la adecuada implementación de la *Ruta* y al ejercicio de los derechos de NNYA migrantes, en particular durante la coyuntura generada por la pandemia de covid-19.

Los ejemplos citados fueron recopilados de febrero a septiembre de 2021 en la Casa de Acogida, Formación y Empoderamiento de la Mujer Migrante y Refugiada (CAFEMIN), en la Ciudad de México. Todos los nombres de NNYA se modificaron para resguardar su identidad. La perspectiva metodológica con la que se trabajó reconoce la agencia, narrativas y experiencias de NNYA fundamentada en la observación participante etnográfica, en la aplicación de diversas técnicas participativas y en el acompañamiento jurídico a trámites de regularización migratoria.

La argumentación del capítulo se divide en cuatro apartados. El primero relata el origen de la *Ruta* y las diferentes etapas que la construyen; el segundo alude a las recientes transformaciones efectuadas a las leyes que inciden

ponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/577003/Ruta_versio_n_final_editada_definitiva_II_1_.pdf

³ Cámara de Diputados, Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político, en materia de Infancia Migrante, *Diario Oficial de la Federación*, 11 de noviembre, 2020. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5604705&fecha=11/11/2020

⁴ Cámara de Diputados, Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, *Diario Oficial de la Federación*, 11 de enero, 2021. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf

en materia de niñez y adolescencia migrante, el tercero analiza los cambios y continuidades aún presentes en el trato que se da a los menores de edad extranjeros en tránsito por México, producto del trabajo etnográfico realizado en el albergue, y en el último bloque se aportan las consideraciones finales.

Orígenes y características de la *Ruta de protección*

Ante el incremento de la presencia de NNYA migrantes acompañados y no acompañados, tanto nacionales como extranjeros a lo largo de México, y de su inminente necesidad de atención, el SIPINNYA creó la Comisión de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado, la cual estuvo integrada, además de por los miembros de la Secretaría Ejecutiva del Sistema, por un grupo de trabajo operador de todos los acuerdos; juntos decidieron establecer la *Ruta* con el propósito de garantizar los derechos de NNYA migrantes. Como parte de este grupo de trabajo se encuentran las Secretarías de Gobernación, Bienestar, Relaciones Exteriores, Seguridad y Protección Ciudadana, así como el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), cada uno con sus respectivas áreas representativas.⁵

Entre otros actores nacionales relevantes también se tomó en cuenta la participación de algunos representantes de las Cámaras de Diputados y Senadores, vinculados con los derechos de NNYA, así como con el tema de la migración. Además, se integró a la Conferencia Nacional de Gobernadores, para que los temas aprobados por la Comisión, como el de la *Ruta de protección*, se impulsen a nivel estatal. En el ámbito internacional, se contó con representantes del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).⁶

⁵ CPINNAMSCR, Curso sobre la *Ruta de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes*.

⁶ CPINNAMSCR, *Informe 2019-2020*, p. 7; Curso sobre la *Ruta de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes*; SIPINNYA, *Ruta de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes en situación de migración*.

Entre los puntos clave de esta *Ruta*, como un nuevo esfuerzo por aplicar y hacer valer los derechos de NNYA en México, se deben resaltar su integralidad y su enfoque de protección. Es decir, aunque esté dirigida a NNYA migrantes, su orientación no es migratoria, como otro tipo de modelos o protocolos ya existentes. Por eso es integral, dado que su eje lo constituye el interés superior del niño, el cual debe guiar cada decisión, así como priorizar la revisión de cada caso en particular. De aplicarse de manera adecuada, se respetaría el mandato internacional de leyes más amplias, como es la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada y ratificada por México en 1990, así como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) y la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), a escala nacional.

El hecho de contar con la aprobación de la *Ruta* por parte del gobernador de cada una de las entidades federativas mexicanas, las obliga a considerarla prioritaria dentro del marco de sus competencias. Lo mismo ocurre con las diversas instituciones involucradas, tanto nacionales como internacionales, como son: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), la Secretaría de Salud (SS), el Instituto para las Mujeres en la Migración (IMUMI), el Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL) la OIM, la UNICEF, el ACNUR o Save the Children, ya que a cada una le corresponde desde su ámbito de acción hacer valer los derechos de la niñez y de la adolescencia en tránsito por México.

Etapas de la Ruta de protección

La *Ruta* se estructura en una etapa inicial preparativa y cuatro subsecuentes de la siguiente manera:

ETAPA 0. Monitoreo de movimientos migratorios y preparación

Previo a la llegada de las personas migrantes se monitorean los flujos migratorios, a fin de saber con anticipación sus características. Por ejemplo, se requiere saber si va a arribar al país una caravana, para que las instituciones puedan prepararse y organizar la respuesta y atender a NNYA. Es decir, que las instituciones no deben ser tomadas por sorpresa. Así, el CONAPRED debe

sensibilizar en temas de derechos humanos y combate a la intolerancia, tanto a personal de las instituciones como a la población en general; el INDESOL debe tener listo un directorio de albergues, para difundirlo entre NNYA migrantes; la SS debe alistar centros de atención primaria; la SEP debe promover la interculturalidad y el acceso al sistema educativo, etcétera.⁷

ETAPA 1. *Ingreso al territorio, identificación de nnya y medidas urgentes*

Esta etapa comienza cuando NNYA entran a México y son identificados, no necesariamente por agentes del el Instituto Nacional de Migración (INM), sino por cualquier autoridad, institución, organización o persona. Sea quien sea quien detecte al NNYA puede informar a las autoridades correspondientes: no al INM, sino al DIF, a un Centro de Asistencia Social (CAS) de primera acogida o, idealmente, a las Procuradurías de Protección de NNYA. En caso de que el NNYA se encuentre herido, desmayado o requiera algún tipo de atención, de inmediato debe ser canalizado al sector salud. Si se detecta que requiere protección internacional, entonces se debe informar a la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), para que esta institución le dé acceso al procedimiento de solicitud de refugio. Es muy importante que los distintos sectores de la sociedad: agentes públicos, funcionariado, organizaciones civiles y población en general estén informados sobre esta *Ruta*, a fin de que sepan recabar los datos y notificarlos a las Procuradurías de Protección del DIF, para que éstas puedan posteriormente elaborar en cada caso, el plan adecuado de restitución de derechos.⁸

ETAPA 2. *Determinación del interés superior de la niñez por parte de las Procuradurías de Protección de NNYA*

En caso de que la vida de NNYA o su integridad física corran riesgos, corresponde a las Procuradurías del DIF dictar medidas urgentes. Asimismo, le deben designar al menor de edad un representante legal, ya sea en coadyu-

⁷ CPINNAMSCR, *Informe 2019-2020*, p. 12; Curso sobre la *Ruta de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes*; SIPINNYA, *op. cit.*

⁸ *Ibid.*, p. 13; SIPINNYA, *op. cit.*

vancia o en suplencia. Si es en coadyuvancia, debe tratarse de alguien que pueda estar presente –informando, apoyando y ejecutando–, idealmente, en todos los procedimientos, por ejemplo, un trabajador social. La representación en suplencia puede llevarse a cabo solo si el niño carece de representación originaria, es decir, solo cuando no exista una figura que pueda representarlo.

Cabe señalar que aun cuando se trate de NNYA migrante no acompañado, sus padres no dejan de ser responsables de él desde el punto de vista legal, razón por la cual se les tienen que solicitar a ellos los permisos notariados. Solo cuando los padres o tutores ya no poseen la representación o patria potestad originaria, porque así convino al interés superior del niño o porque éste no cuente con ningún familiar, entonces alguien más puede fungir como su representante en ausencia de personal de las Procuradurías (figuras con solvencia moral o defensores de derechos humanos, por ejemplo). El siguiente paso consiste en elaborar el diagnóstico de la situación del NNYA. Este no debe centrarse en su situación migratoria, sino realizarse en función de todos sus derechos como menor de edad (unidad familiar, no detención, protección internacional, salud, educación, esparcimiento, nutrición, etcétera). Posteriormente, se diseña el plan de restitución de derechos, también de acuerdo con el interés superior de la niñez, para identificar qué servicios particulares se necesitan en cada caso; qué medidas deben tomarse para proporcionárselos y a qué instituciones les corresponde atenderlo. Enseguida, la Procuraduría emite las medidas específicas de protección y, finalmente, se coordina con las instituciones responsables de aplicarlas.⁹

ETAPA 3. *Restitución de derechos, por parte de las instituciones ejecutoras*

Si la Procuraduría determina que, de acuerdo con el interés superior del NNYA, le conviene más regresar a casa, o el propio NNYA lo solicita, corresponde al INM tramitar y realizar el retorno asistido. Si en cambio la Procuraduría determina que el NNYA necesita cuidados alternativos, ya sean familiares o residenciales, o si requiere acceso a la justicia, a la educación, a la

⁹ *Idem.*

cultura, etcétera, las distintas instituciones del Estado deben hacerse cargo de las responsabilidades que les atañen al respecto, según la labor que desempeñe cada una. De igual forma, las instituciones competentes deben procurar ejercer una adecuada coordinación interinstitucional; por ejemplo, en caso de que una institución cuente con mayores recursos o infraestructura, ésta debe apoyar a otra para que pueda realizar alguna determinada acción diferente que quizá la primera no pueda, en beneficio de NNYA. Sobre todo, cuando se trate de medidas urgentes.

Una vez que las instituciones cumplan con las medidas dictadas por la Procuraduría, le tienen que notificar al respecto. De no ser así, la Procuraduría tendrá que dar seguimiento a cada uno de los servicios solicitados y corroborar que en verdad se restituyan los derechos vulnerados. En caso de que los derechos realmente se hayan garantizado, se podrá avanzar a la etapa 4 de la *Ruta*, pero, de no ser así, se deberá retornar a la etapa 2 y revisar, a partir del interés superior del niño, en qué se falló.¹⁰

ETAPA 4. *Preparación y transición a la vida adulta independiente*

Esta etapa se destina a aquellos NNYA que deciden quedarse en México, a quienes se les concede la condición de refugiado y a los que ya están próximos a cumplir la mayoría de edad. En estos casos es labor del DIF apoyarlos en la transmisión de habilidades para la vida independiente, así como a las otras instituciones les corresponderá hacer lo propio. Por ejemplo, la SS se ocupará de aspectos de nutrición, salud mental o salud física. A la SEP le corresponde ofrecerles educación formal, así como la calificación por competencias, becas, educación para el trabajo, equivalencias de estudio. Al Registro Nacional de Población, emitirles una Clave Única de Registro de Población (CURP) definitiva. A la Secretaría de Bienestar (SIBISO), generar programas comunitarios para su integración o acceso a vivienda; al CONAPRED, promover la igualdad y la no discriminación, para fomentar acciones

¹⁰ *Idem.*

como la contratación de adolescentes migrantes en determinadas actividades y espacios, etcétera.¹¹

La *Ruta* también plantea, con base en la Convención sobre los Derechos del Niño y en las Directrices de la ONU, un modelo de cuidados alternativos, que tiene el objetivo de proteger a NNYA migrantes, privilegiando los cuidados familiares sobre los residenciales. Este modelo consta de cuatro fases:

1. *Identificación*

Momento inicial en el que se detecta a NNYA y se les canaliza a las Procuradurías o Centros de Asistencia Social del DIF.

2. *Primera acogida*

En vez de llevarlos a las estaciones migratorias, los NNYA deben ser enviados a un primer albergue, donde se les valora, se les brinda atención médica, se les permite comunicarse con sus familiares y la Procuraduría inicia un plan personalizado de restitución de derechos, además de elaborar un diagnóstico sobre su situación y necesidades individuales.

3. *Segunda acogida*

El menor de edad es canalizado a otro albergue, ya sea residencial o familiar. La segunda acogida puede ser una estancia de cuidado residencial a primera escala en albergues que no reciben a más de treinta NNYA, y que por lo regular son específicos para solicitantes de refugio, donde realizan una estancia prolongada. Otro tipo de albergue está constituido por los grupos-departamentos, como el modelo de las Aldeas SOS, donde dos o cuatro NNYA residen de manera independiente en compañía de un tutor, en un intento de que esto se asemeje lo más posible a una familia. En este esquema, al educador le corresponde acompañarlos en el proceso hacia la vida independiente.

¹¹ *Idem.*

Este tipo de modelo residencial también es más benéfico para los casos de padres adolescentes, madres solteras adolescentes, o integrantes de la comunidad LGBT, que no siempre son bien recibidos en los albergues, o bien ellos no se sienten a gusto, puesto que tienen necesidades particulares, diferentes a otros menores de edad. En este tipo de modelo residencial pueden acompañarse de otros NNYA en su misma condición o con sus mismas preferencias o identidades de género, además de contar con apoyo psicológico o médico, el cual es imprescindible en casos específicos, como el de las adolescentes embarazadas. Sin embargo, el cuidado familiar más recomendable quizá sea el de familia de acogida, siempre y cuando, esto convenga al interés superior del niño. El hogar de acogida puede presentarse por consanguinidad, cuando NNYA cuentan con familia extensa en México y sus familiares acceden a recibirlos. En estos casos se debe procurar la reunificación o, en su caso, la integración de los menores de edad.

También existe la modalidad de familia de acogida ajena. Desde mi punto de vista, esta representa una apuesta que como sociedad deberíamos arriesgarnos a jugar. A cada entidad de la República le corresponde emitir la debida convocatoria y difundirla entre su población. Por supuesto deben existir evaluaciones pertinentes hacia los postulantes, entrevistas a las familias que deseen participar, y se deben preparar de manera adecuada los entornos para recibir a NNYA y, sobre todo, que especialistas, como trabajadores sociales y psicólogos, monitoreen y acompañen constantemente a NNYA y a sus familias de acogida, a fin de garantizar su bienestar. Es importante recalcar que la protección y el acompañamiento por parte de estas familias no serán permanentes ni se trata de adopciones legales, sino de un apoyo temporal, mientras los menores de edad avanzan hacia la vida independiente.

4. Egreso, reintegración hacia la vida independiente

Las instituciones del SIPINNYA y DIF deben construir un plan de vida para cada adolescente; enseñarlos a trabajar en equipo, a realizar diferentes labores, a saber cómo buscar alojamiento, administrar el dinero, y tener hábitos de higiene y alimentación saludables. Los deben enseñar a poder resolver conflictos sin recurrir a la violencia, a construir relaciones de pareja y de

amistad respetuosas, en fin, ayudarlos a desarrollar las habilidades para la vida que se supone debemos aprender en casa: sobre las relaciones personales, la vida cotidiana o la educación sexual. Por supuesto, posteriormente, una vez que haya abandonado el albergue o a la familia de acogida, deben dar seguimiento al caso particular de cada NNYA.¹²

Reformas a las leyes

El 11 de noviembre de 2020 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la reforma que se efectuó a:

[...] diversas disposiciones de la Ley de Migración y de la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político en materia de protección a la niñez migrante y refugiada, para su armonización con la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.¹³

Las modificaciones realizadas a determinados artículos de las legislaciones tienen el propósito de garantizar los derechos de la niñez y la adolescencia migrante, principalmente de aquella solicitante de refugio,¹⁴ y entre las principales innovaciones planteadas en las reformas aprobadas por la Cámara de Diputados sobresalen las siguientes:

1. La no detención de NNYA en situación de movilidad en estaciones o estancias migratorias, estén o no acompañados, brindando alternativas de cuidado.
2. La determinación del interés superior de la niñez realizada por las Procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, como elemento central del proceso de garantía de derechos.

¹² CPINNAMSCR, *Informe 2019-2020*, p. 24; Curso sobre la Ruta de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes; SIPINNYA, *Ruta de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes en situación de migración*.

¹³ *Ibid.*, p. 26.

¹⁴ A. Zepeda, “Aprueban ley que prohíbe que niños migrantes sean llevados al INM”.

3. La extensión de la visión de protección a toda la infancia en situación de movilidad, no únicamente a la no acompañada.
4. La regularización de la condición migratoria de la totalidad de NNYA en situación de movilidad, a fin de evitar su retorno expedito y garantizar que puedan ver cumplidos sus derechos básicos.¹⁵

Por su parte, la Comisión de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado (CPINNAMSCR) del SIPINNYA, al crear la *Ruta* se basó en el marco normativo nacional e internacional vigente no sólo en materia de refugio o migración, sino de derechos humanos. Por lo cual, siguiendo los estándares de estos últimos, más los “principios de actuación” que determina la Ley, la protección y adecuada aplicación de los derechos de NNYA tienen que constituir la prioridad.

El hecho de haber cimentado la *Ruta* en las directrices de los estatutos de la Convención sobre los Derechos del Niño obliga a las instituciones a respetar y ejecutar lo que las leyes mandatan en cualquier sistema de protección integral en favor de NNYA, como son los principios rectores de esta Convención: el interés superior de la niñez, la no discriminación, la vida, supervivencia y desarrollo, y el respeto de la opinión de NNYA. Sin embargo, como bien reconoce la propia Comisión de Protección Integral, en el caso de la reforma, su implementación: “depende del fortalecimiento de capacidades técnicas y operativas de las Procuradurías de Protección de NNYA”,¹⁶ y lo mismo ocurre con los buenos o malos resultados que la *Ruta* pueda tener; éstos se verán sujetos a la voluntad política y a la vocación de servicio de las distintas autoridades a lo largo del territorio nacional, a la capacidad de recursos humanos, técnicos y financieros de las instituciones, a las buenas prácticas y coordinación interinstitucional, a las campañas de difusión que se lleven a cabo entre la población, a fin de que pueda estar informada y ser copartícipe de los cambios, por solo citar algunos de los distintos factores que se relacionan.

¹⁵ ACNUR, *Agencias de la onu celebran aprobación de reformas a favor de la niñez y adolescencia migrante, solicitante de asilo y refugiada.*

¹⁶ CPINNAMSCR, *Informe 2019-2020*, p. 29.

Mientras tanto... los NNYA migrantes entre cambios y continuidades

Pese a las reformas legislativas, muchos meses después de su aprobación, distintas organizaciones de la sociedad civil continuaron reportando detenciones de NNYA migrantes por parte del INM en diversas entidades mexicanas.¹⁷ Al lento proceso que ha representado la implementación de la *Ruta* a lo largo del país, incluso con las reformas, se sumó desde marzo de 2020 la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de covid-19, la cual empeoró las condiciones de la niñez y la adolescencia migrante, debido al cierre de fronteras, al aumento en las deportaciones, a la falta de acceso a servicios básicos, al aislamiento y exclusión del sistema educativo que tuvieron que padecer NNYA, ya sea en albergues o en condición de calle, así como al incremento de prácticas xenofóbicas, racistas y discriminatorias contra ellos por parte de algunos integrantes de la sociedad, lo cual se ha traducido en variadas afecciones a la salud mental de la niñez.

El informe de investigación “*En la boca del lobo*”. *Contexto de riesgo y violaciones a los derechos humanos de personas sujetas al programa “Quédate en México”*, en lo relativo al impacto de la pandemia, el cual fue publicado por la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM),¹⁸ señala que, de enero a abril de 2020, los agentes del INM detuvieron y deportaron en un promedio a 40 NNYA cada día, los cuales en su gran mayoría viajaban no acompañados.¹⁹ Asimismo, la Coalición Internacional contra la Detención y el IMUMI indicaron que de enero a agosto de 2020, a pesar de la covid-19, se detuvo en estaciones migratorias a 7 442 menores de edad en tránsito por México; de los cuales 37 % eran niñas y 63 % varones.²⁰

¹⁷ *La Jornada*, “Organizaciones alertan sobre detenciones de menores migrantes en México”; *Forbes*, “Estaciones migratorias de México ya no albergarán menores de edad”.

¹⁸ REDIM, *Impacto de la pandemia de covid-19 en los derechos de la infancia en México. Desafíos y oportunidades*, p. 25.

¹⁹ REDIM, *Impacto de la pandemia de covid-19 en los derechos de la infancia en México. Desafíos y oportunidades*, p. 25.

²⁰ Citado en FJEDD, *Informe de investigación “En la boca del lobo”. Contexto de riesgo y violaciones a los Derechos Humanos de personas sujetas al programa Quédate en México*, p. 75.

Al inicio de la pandemia las autoridades migratorias continuaron aprehendiendo a NNYA y reteniéndolos en las estaciones migratorias, haciendo caso omiso de las modificaciones a las leyes y contraviniendo las medidas de sana distancia e higiene que el gobierno mexicano intentaba implementar para combatir la covid-19. Cuando se deportó a NNYA, ellos sufrieron discriminación al retornar a sus países, ya que sus compatriotas automáticamente los consideraron portadores del virus por el hecho de haber atravesado distintas naciones y fronteras en un momento de crisis. Después, una vez que los países del norte de Centroamérica decidieron cerrar sus fronteras y el INM liberar a toda la población migrante hasta entonces detenida en sus instalaciones, incluidos los NNYA, éstos, junto con muchos adultos, se vieron en la necesidad de instalar campamentos irregulares en distintas ciudades, situación que aumentó las condiciones de riesgo, insalubridad, vulneración de derechos, descontento de la población, entre otras circunstancias desfavorables.

A nosotros, los policías del Instituto nos fueron a dejar a la frontera con Tijuana y mi amigo y yo estuvimos más de un mes en un campamento bajo un puente, pero como estaban secuestrando a otros *cipotes* (muchachos) mejor nos fuimos de ahí, porque nos dio miedo y porque en la frontera norte tenía uno que hacer una gran fila para poder pedir asilo y esperar muchote para ver si lo aceptaban a uno en Estados Unidos y poder entrar. Nos dio miedo y mejor decidimos regresarnos a Monterrey a *champear* [trabajar] con un señor con el que ya habíamos estado en una construcción, pero la verda' mucho se sufre y ya nos queremos mejor regresar a nuestro país de vuelta.²¹

*

A mi prima y a mí nos detuvieron los policías de Migración en junio de 2020 en Villa Hermosa. Veníamos con un guía que nos iba a juntar con

²¹ Tony, salvadoreño, 13 años, comunicación personal, 7 de junio, 2021.

mi tío, pero nos tuvieron como dos meses en esa estación hasta que nos mandaron a este albergue.²²

Testimonios y anécdotas como los anteriores fueron recurrentes a lo largo del trabajo de campo realizado de manera personal en 2020 en el Estado de México y, de febrero a septiembre de 2021, junto a otras colegas antropólogas, específicamente en CAFEMIN. Integrantes de equipos coordinadores de éste y de otros albergues reconocen que cuando las autoridades migratorias aseguran un tráiler o vehículo en el que coyotes o miembros de la delincuencia organizada trasladan a migrantes suelen canalizar a NNYA de un día para otro al primer albergue que tenga espacios disponibles. Así, aunque los hayan interceptado en Chiapas, Veracruz, Tamaulipas o Coahuila, y sin importar si se trata del sur o del norte del país, se buscará el albergue que tenga espacio, y por lo regular en el interior de la República mexicana no existen suficientes espacios, ni son adecuados para recibirlos. El abogado de CAFEMIN señala lo siguiente:

La reforma a la ley vino a moverle todo a las instituciones, porque no tienen personal, ni capacitación o infraestructura para hacer frente a la situación y lo que hacen es canalizar todo a albergues de la sociedad civil como este, que por sus características y naturaleza no puede negarle la ayuda a los migrantes, aunque se vea desbordado.²³

El abogado de este albergue opina que la *Ruta de protección* ha ido implementándose sobre la marcha después de las reformas a las leyes, en vez de haberse difundido lo suficiente el tema de la *Ruta*, antes de efectuar estas reformas, para que no tomaran por sorpresa a las autoridades o incluso a los propios defensores o trabajadores de los albergues. El licenciado afirma que los agentes del INM e inclusive aún más los agentes de la Guardia Nacional (GN), aplican con displicencia y lentitud la instrucción de no detener a NNYA, ya sea solos o acompañados, mientras se les efectúa el debido protocolo

²² Enrique, guatemalteco, 12 años, comunicación personal, 4 de agosto, 2021.

²³ Abogado del albergue, entrevistado por Rasha Salah, 20 de abril, 2021.

de atención.²⁴ La falta de coordinación interinstitucional impide homologar criterios y protocolos de acción en beneficio de la aplicación puntual de las reformas y, en consecuencia, de la propia *Ruta*.

No obstante, también hay que destacar que los últimos testimonios registrados ya demuestran un cambio de actitud en las autoridades y un intento de garantizar los derechos de NNYA migrantes, situación que, sin duda, representa una esperanza:

En Chiapas me agarró un policía de Migración y él me mandó al DIF de Palenque. De ahí el Procurador del DIF ya no se separó de mí. Me acompañó en bus de Palenque, Chiapas, a Villa Hermosa, Tabasco, y de allá para acá en avión. Él me trajo hasta este albergue, me explicó mis derechos y me dijo que me portara bien.²⁵

*

Varias veces los agentes de Migración nos persiguieron, una vez los de la Marina nos bajaron del tren y también tuvimos que salir corriendo [...] cuando ya pudimos tomar un bus, luego de que mi papá nos mandó dinero, lo tomamos desde Oaxaca hasta la Ciudad de México. En un retén, los del INM nos bajaron y, aunque mi hermano tiene 19 años, me dejaron seguir con él, no nos separaron. En un segundo retén nos volvieron a bajar, pero también nos dejaron seguir juntos, sólo les tomaron fotos a nuestras partidas de nacimiento y a los documentos del chofer del autobús.²⁶

Hay que resaltar también que los albergues pertenecientes a distintas órdenes religiosas y a la sociedad civil continuaron trabajando y apoyando a los migrantes a lo largo de 2020, pese a la pandemia, incluso algunos que no atendían a población infantil y adolescente lo hicieron ante la crisis que se presentó. Sin embargo, estos espacios tampoco estuvieron exentos de contagios y muertes, lo cual provocó que varios de ellos se vieran obligados a

²⁴ Comunicación personal con Rasha Salah, 20 de abril, 2021.

²⁵ Nancy, 15 años, hondureña, comunicación personal, 21 de junio, 2021.

²⁶ Héctor, 16 años, hondureño, comunicación personal, 31 de mayo, 2021.

cerrar sus puertas, algunos de manera temporal y otros más de forma definitiva. Los equipos coordinadores de cada sede tuvieron que enfrentar la presión de las autoridades, que exigían cumplir con protocolos de higiene y sana distancia, aun sin contar con los debidos recursos humanos, financieros y materiales, por lo que tuvieron que incrementar esfuerzos y al igual que sus usuarios migrantes, enfrentar circunstancias desfavorables, como el temor, la austeridad y el encierro impuesto.

Instituciones como CAFEMIN –que normalmente era un albergue de puertas abiertas en el que en el pasado NNYA podían asistir a clases o capacitaciones laborales– han tenido que convertirse en espacios cerrados para cumplir con las disposiciones de salud y prevenir posibles contagios. Es decir, la pandemia trajo consigo también la falta de acceso a servicios básicos necesarios para el sano desarrollo de los menores de edad, como son el derecho a la educación, la capacitación o las actividades laborales, más necesarias para los adolescentes, o el acceso a la salud, en el caso de ambos. A pesar de que en CAFEMIN las religiosas ofrecen asesorías educativas y se brinda a NNYA apoyo psicológico y médico, estos servicios son básicos y no suplen la atención particular que cada caso requiere o que puede presentarse ante una situación de emergencia. Los planes de muchos adolescentes como Laura, ante esta clase de situaciones, se interrumpen de manera indefinida:

Yo sueño con seguir estudiando porque sé que mientras más estudios tenga me irá mejor en la vida y podré lograr mis sueños. Yo lo que quisiera es aprender cosas de computación y también me gustaría aprender enfermería para poder ayudar a otros, pero aquí las madres sólo ayudan a los niños chiquitos a aprender a leer y escribir o a hacer tareas sencillas, cosas que yo ya sé.²⁷

Si para NNYA que se encuentran albergados y pueden disponer de ciertos elementos protectores durante el encierro provocado por la pandemia aumentaron las circunstancias desfavorables, no es difícil imaginar la muy difícil condición que experimenta la inmensa mayoría de NNYA migrantes, que se

²⁷ Laura, 13 años, guatemalteca, comunicación personal, 11 de agosto, 2021.

encuentra desprotegida, externa a los albergues. Y es claro que las situaciones de riesgo y vulneración de sus derechos son todavía peores.

Diversos testimonios recopilados en el trabajo de campo denunciaron que en municipios de estados fronterizos se presentaron episodios de violencia por parte de lugareños que se negaban rotundamente a aceptar que NNYA migrantes fueran inscritos en las escuelas locales. Infortunadamente en México es común que las prácticas racistas y xenófobas que inician en descalificativos u ofensas verbales suban de tono hasta convertirse en amenazas, agresiones físicas o actos más graves. Esta clase de comportamientos termina afectando el acceso de NNYA migrantes a sus diferentes derechos.

Sentirse rechazados en las comunidades de tránsito o receptoras, permanecer encerrados por largos periodos de tiempo en estaciones migratorias o albergues, no contar con acceso a vivienda ni a servicios fundamentales como agua, comida y seguridad, en el caso de NNYA en condición de calle, enfermar o haber perdido a algún familiar o amigo como consecuencia de la covid-19, haberse vistos forzados a interrumpir sus estudios o a prolongar la ausencia de éstos, no poder laborar ni percibir ingresos, prolongar los tiempos de espera para regularizar su condición migratoria en México o para reunificarse con sus familias en Estados Unidos o en sus países de origen, entre muchos otros factores, son algunas de las causas que propician altos niveles de estrés y padecimientos de salud mental entre NNYA.

Testimonios como el de Marvin han sido frecuentes durante la pandemia: “A veces sólo siento deseos de morir... nada en mi vida tiene sentido, yo ya estoy desesperado de estar aquí, nadie me ayuda ni me dice nada de qué va a pasar conmigo”.²⁸ Entre los adolescentes albergados en CAFEMIN sobresalen los sentimientos de angustia, soledad, incomprensión o tristeza. De acuerdo con los especialistas de la institución:

Nos enfrentamos a muchos casos de autolesiones que nunca antes habíamos visto, por lo cual, después había que darles mucha más conten-

²⁸ Marvin, 12 años, salvadoreño, comunicación personal, 29 de septiembre, 2021.

ción a los chicos, para apoyarlos en estos problemas de conducta, afecto y ansiedad.²⁹

Estas nuevas realidades fueron algunas de las generadas a raíz de la pandemia, que también trajo cambios en las modalidades del tráfico de personas, ya que las redes del coyotaje aprovecharon la contingencia para trasladar a un mayor número de NNYA en tráileres, camiones y otra clase de transportes. Por fortuna, en la medida en que las autoridades los detectan se han aplicado cada vez más las reformas a la Ley, razón por la que se canaliza a NNYA a albergues como CAFEMIN.

Muchos de los últimos NNYA recibidos viajaban con guías y coyotes que les prometían ayudarlos en su reunificación familiar, pero una vez que fueron descubiertos terminaron siendo institucionalizados, situación que jamás imaginaron, y que los impulsa a solicitar el retorno asistido. Pero la coyuntura de la pandemia detuvo y atrasó los procesos, y esto ha alargado a su vez la desesperación y la ansiedad de NNYA, que quieren regresar a sus países.

La pandemia misma, así como las medidas implementadas para combatirla, han traído consecuencias e impactos muy variados, lo mismo que las reformas a la Ley, ya que no todos están a favor de ellas. Por ejemplo, de acuerdo con Manuel Arellano, abogado, defensor de derechos humanos y director de Resoluciones Migratorias del INM, el artículo 52 de las últimas reformas aplicadas a la Ley en materia de niñez y adolescencia migrante resulta muy polémico y difícil de ejecutar, ya que autoriza la permanencia en el país a todo adulto que acompañe a NNYA.

En su entrevista, Arellano afirmó que esto se relaciona con el hecho de que muchos adultos aprovechan la reforma para utilizar a NNYA para llegar a la frontera con Estados Unidos sin ser detenidos en su tránsito por México, haciéndose incluso pasar por sus familiares, pero una vez alcanzado su propósito, los abandonan en el desierto o en otros lugares peligrosos.³⁰

Lo cierto es que, tanto las reformas como la pandemia han dejado a la sociedad una serie de lecciones que, entre cambios y continuidades, debemos

²⁹ Psiquiatra del albergue, comunicación personal, 7 de septiembre, 2021.

³⁰ Comunicación personal, 31 de agosto, 2021.

rescatar para aprender de los errores y esforzarnos por crear entornos más humanos e incluyentes hacia NNYA migrantes.

Reflexiones finales

En materia de política pública y legislación, tanto la *Ruta de protección* como las recientes reformas a la ley constituyen claros esfuerzos por salvaguardar la integridad de NNYA migrantes y hacer valer toda la serie de derechos que suelen vulnerárseles. Nadie puede negar que representan avances significativos, pero para tener éxito o lograr su cometido, requieren de la participación y del compromiso de todos los sectores de la sociedad, lo cual conlleva un proceso muy lento, que la actual coyuntura de la covid-19 entorpece aún más.

A todas luces podemos ver cómo la pandemia ha afectado la vida de miles de NNYA en contexto de movilidad, y ha precarizado aún más sus ya de por sí vulnerables condiciones, pero al mismo tiempo la pandemia ha fomentado el desarrollo de la resiliencia de los protagonistas del contexto de la migración, como son los propios NNYA migrantes y el personal que labora en los albergues. Todos aprendieron sobre la importancia del trabajo en equipo, el autocuidado o la adaptación a los cambios y a la incertidumbre.

Debemos considerar la crisis de la pandemia no sólo como un momento de cambios negativos, sino como un área de oportunidad que nos permita replantearnos valores como la igualdad, la tolerancia, la inclusión y el respeto a los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la *Ruta de protección* y las reformas a las leyes pueden significar esperanza, el comienzo de un nuevo intento por involucrarnos colectivamente en el cuidado de la niñez y la adolescencia, más allá de su condición migratoria. La *Ruta de protección* involucra a las instituciones que deben estar y armoniza reformas legislativas con los derechos de NNYA en tránsito, lo cual ya es un gran paso. Debemos sumar esfuerzos difundíendolas y promoviendo que se conozcan; poner en práctica todo lo que nos compete y también, claro está, exigir resultados a los organismos correspondientes.

Bibliografía

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (30 de septiembre, 2020). *Agencias de la onu celebran aprobación de reformas a favor de la niñez y adolescencia migrante, solicitante de asilo y refugiada*. México. Disponible en: https://www.acnur.org/es/noticias/press/2020/9/5f74a37e4/agencias-de-la-onu-celebran-aprobacion-de-reformas-a-favor-de-la-ninez.html?fbclid=IwAR3tSLa9SKaww-RMFnAgPAWc66bCpAz-MXBAvclduNwVjELDaBS00NPj_p8
- Cámara de Diputados (31 de julio, 1990). Convención sobre los Derechos del Niño. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D40.pdf>
- Cámara de Diputados (25 de mayo, 2011). Ley de Migración. *Diario Oficial de la Federación*. Última reforma publicada: 20 de mayo, 2021. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LMigra_200521.pdf
- Cámara de Diputados (4 de diciembre, 2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. Última reforma publicada: 11 de enero, 2021. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf
- Comisión para la Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado (CPINNAMSCR) (2020). *Informe 2019-2020*. México: Secretaría de Gobernación / SIPINNYA. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/609220/Informe_2019-2020_Comisi_n_NNA_Migrantes.pdf
- Comisión para la Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado (CPINNAMSCR) (23-27 de agosto, 2021). Curso sobre la *Ruta de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes* [virtual]. SNDIF. Disponible en: <http://formacion.virtual.dif.gob.mx>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (27 de enero, 2011). Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político. Cámara de Diputados, H. Congreso de la Unión. Última reforma publicada: 11 de no-

- viembre, 2020. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRPCAP_111120.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (5 de febrero, 1917). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Última reforma publicada: 28 de mayo, 2021. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Forbes* (22 de enero, 2021). “Estaciones migratorias de México ya no albergarán menores de edad”. *Forbes*. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/noticias-estaciones-migratorias-de-mexico-no-albergaran-menores-de-edad/>
- Fundación para la Justicia y el Estado democrático de derecho *et al.* (FJEDD). (2020). *Informe sobre los efectos de la pandemia de covid-19 en las personas migrantes y refugiadas. Violaciones a derechos humanos documentadas por organizaciones defensoras y albergues en México*. Brot für die Welt; MacArthur Foundation / IIE / The Fund for Global Human Rights / MISEREOR / HIP / Conaculta-FONCA.
- Fundación para la Justicia y el Estado Democrático de Derecho (FJEDD) (2020). *Informe de investigación “En la boca del lobo”. Contexto de riesgo y violaciones a los derechos humanos de personas sujetas al programa “Quédate en México”*. México: FJEDD / HIP / MacArthur Foundation / Open Society Foundations / Foundation for a Just Society.
- La Jornada* (12 de octubre, 2020). “Organizaciones alertan sobre detenciones de menores migrantes en México”. *La Jornada*. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/10/12/organizaciones-alertan-sobre-detenciones-de-menores-migrantes-en-mexico-809.html>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (24 de febrero, 2010). 64/142. *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.unicef.org/spanish/protection/files/100407-UNGA-Res-64-142.es.pdf>
- Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) (2020). *Impacto de la pandemia de covid-19 en los derechos de la infancia en México. Desafíos y oportunidades*. México: REDIM.
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SINPINYA) (2020). *Ruta de protección integral de los derechos de niñas, ni-*

ños y adolescentes en situación de migración. *Avances de la propuesta del grupo de trabajo de la Comisión de Protección Integral de NNyA Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado*. México: SIPINNYA. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/577003/Ruta_versio_n_final_editada_definitiva_II_1_.pdf

Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) y United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2019). *Modelo de cuidados alternativos para niñas, niños y adolescentes migrantes, solicitantes de asilo y refugiados en México. Guía para su implementación*. México: SNDIF / UNICEF.

Zepeda, A. (29 de septiembre, 2020). "Aprueban ley que prohíbe que niños migrantes sean llevados al INM". *Excélsior*. Disponible en: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/aprueban-ley-que-prohibe-que-ninos-migrantes-sean-llevados-al-inm/1408429>

NIÑEZ Y ADOLESCENCIA MIGRANTE EN MÉXICO: CONFLICTO ENTRE LAS POLÍTICAS DE PROTECCIÓN A SUS DERECHOS Y LAS POLÍTICAS MIGRATORIAS VIGENTES

Elizabeth Alvares,¹ Sandra Mejía² y Rosalba Rivera³

RESUMEN. El presente capítulo tiene como objetivo analizar los recientes cambios en materia legislativa que benefician a la población de niñas, niños y adolescentes (NNYA) migrantes en México, y al mismo tiempo visibilizar cómo las políticas migratorias implementadas por el gobierno mexicano siguen promoviendo graves violaciones a sus derechos. Las causas de la migración de NNYA migrantes que llegan a México, principalmente desde los países de Centroamérica, siguen siendo las mismas, aunque en los últimos años la composición de los flujos migratorios ha cambiado, ya que ahora están compuestos mayoritariamente por unidades familiares, en las cuales las edades de las niñas y niños son cada vez más cortas, y son ellos los más afectados por las políticas migratorias de contención del gobierno mexicano. La detención y el retorno de NNYA acompañados y no acompañados contradice lo dispuesto por la legislación mexicana, según la cual debe prevalecer el interés superior de la niñez durante todas las etapas del proceso migratorio, y deben ser las autoridades especializadas las que realicen una evaluación y determinación del mismo para tomar la mejor decisión en cada caso.

¹ Asistente de Infancia Migrante, Instituto para las Mujeres en la Migración, A. C. (IMUMI), infanciaawo@imumi.org

² Abogada de Infancia Migrante, Instituto para las Mujeres en la Migración, A. C. (IMUMI), abogadainfanciamigrante@imumi.org

³ Coordinadora de Infancia Migrante, Instituto para las Mujeres en la Migración, A. C. (IMUMI), infanciamigrante@imumi.org

Introducción

En 2021, el número de NNYA en situación de migración internacional en México continúa aumentando de manera considerable, al igual que las violaciones a sus derechos humanos, aun cuando los avances en el marco normativo de protección a la infancia han sido importantes y de histórica trascendencia. En este sentido, se señalarán algunos abismos observados en la práctica entre estos importantes pasos logrados en el marco legal de protección a la niñez, frente a una política migratoria que sigue centrada en la contención de flujos migratorios, securitización de las fronteras y criminalización de la migración, así como las prácticas negligentes y discriminatorias, cuyas consecuencias impiden la realización de los principios de protección de derechos para la niñez migrante reconocidos a nivel internacional.

Para dar explicación a estas contradicciones, se plantea una breve revisión de las características y del contexto del que provienen NNYA centroamericanos en situación de migración internacional en México –ya sea este país de destino migratorio o lugar de tránsito hacia Estados Unidos– y el contexto actual de la política migratoria mexicana, en el que todavía busca cabida el nuevo paradigma de protección de la niñez y la adolescencia migrante. Con el fin de lograr identificar avances y retos en esta materia, se realizó un análisis normativo, la recuperación de análisis de contexto reciente, y se revisaron documentos de política pública, artículos de prensa, además de retomar la experiencia del IMUMI en el seguimiento de casos que involucran a la niñez, la adolescencia y familias migrantes.

Cabe recordar que desde su creación, en 2011, la Ley de Migración incorporó principios importantes para la protección de la niñez migrante, como la unidad familiar y el interés superior de la niñez. Sin embargo, en la misma Ley existían disposiciones que limitaban o contradecían los postulados que han sido reconocidos en el ámbito internacional en favor de los derechos de la infancia y la adolescencia. Por lo que, desde entonces, organizaciones de la sociedad civil realizaron un proceso largo de incidencia legislativa a fin de que se observara a la niñez migrante no desde los fines de la política migratoria, sino desde un marco de protección especial por parte

del Estado mexicano, dado que en este grupo de población se debe privilegiar que antes de estar constituido por migrantes, está constituido por NNYA.

Luego, en noviembre de 2020, se publicó el decreto oficial mediante el cual se reformaron diversos artículos de la Ley de Migración y de la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político en materia de infancia migrante. Esto abrió una oportunidad para dar en México prioridad a los derechos de la niñez y la adolescencia, por encima de la condición migratoria. Más adelante se desarrollarán las implicaciones de estas reformas y los retos para su implementación.

Por otra parte, se debe tener presente que México había sido considerado tradicionalmente como un país de origen y tránsito de personas migrantes, pero recientemente se ha transformado en país de destino y retorno, por el que se desplazan diariamente NNYA migrantes, tanto solos como acompañados. Asimismo, en los últimos años se ha registrado una tendencia en el crecimiento del número de niños y niñas menores de 11 años que viajan en unidades familiares en los flujos migratorios provenientes de Centroamérica. De acuerdo con cifras de la Unidad de Política Migratoria de la Secretaría de Gobernación (SEGOB), de enero a diciembre de 2019 el porcentaje de niñez y adolescencia acompañada fue del 75 % en comparación con el 25 % de niñez que viajaba no acompañada. Mientras que en el mismo periodo se registró un 59 % de niñas menores de 11 años, en contraste con el 41 % de niñas de 12 a 17 años.

Además, de acuerdo a cifras de UNICEF de 2016, al menos el 43 % de NNYA provienen de Centroamérica, en especial, de Guatemala, El Salvador y Honduras. En el Triángulo Norte, la prevalencia de abusos físicos y sexuales hacia los adolescentes y las niñas es preocupante. La violencia perpetrada por parte de las pandillas hace blanco en muchas de las adolescentes y jóvenes que cruzan las fronteras en busca de protección, dado que son obligadas a tener encuentros sexuales forzados e ingresar o trabajar para las pandillas, conocidas como “maras”. Como señalan A. Ruiz, E. Tenison y R. Weyandt:

Las pandillas de Centroamérica apuntan a menores en un intento de llenar sus filas y evitar que se unan a pandillas rivales. La edad promedio de un miembro de una pandilla es de 25 años. Sin embargo, los niños de 12 y 13 años son los objetivos principales para el reclutamiento,

y hay casos de reclutas de tan sólo nueve años. En 2014, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) publicó una encuesta a 404 menores centroamericanos que se encontraban bajo la custodia de la Oficina de Reasentamiento de Refugiados de Estados Unidos. Esta encuesta encontró que las pandillas dañaron o amenazaron con dañar a 31 % de estos menores. Estas tasas varían según el país, con un 63 % de los menores salvadoreños, quienes denunciaron violencia y una protección estatal insuficiente, un 34 % de menores hondureños que experimentaron o temen violencia, y un 20 % de menores guatemaltecos que expresaron su preocupación por la actividad de pandillas o el crimen generalizado.⁴

Política migratoria actual

El gobierno actual de Andrés Manuel López Obrador heredó una política migratoria claramente basada en el control migratorio a partir de detenciones y deportaciones en las que estaban incluidos NNYA que ingresaban de manera irregular a México. El antecedente inmediato de una gran política de migración binacional en este país había sido el Programa Frontera Sur, que fue pactado en 2014 por Barack Obama y Enrique Peña Nieto en el contexto de la crisis de niñez migrante de ese mismo año.

El aumento de detenciones y deportaciones como consecuencia de este programa derivó en que las personas migrantes buscaran rutas menos frecuentadas, aisladas y peligrosas, así como el incremento en los costos de los tratantes para cruzar por México. Ante ello, López Obrador, durante su campaña presidencial y los primeros meses de su administración, mostró un discurso en favor de los derechos humanos y de la migración.

Especial importancia cobró el nombramiento del titular del Instituto Nacional de Migración (INM), Tonatiuh Guillén, quien contaba con antecedentes académicos y de protección de derechos humanos, quien abrió el área de Protección al Migrante al interior del Instituto, así como un área de

⁴ A. Ruiz, E. Tenison y R. Weyandt, *Las políticas migratorias de Andrés Manuel López Obrador en México*, p. 5.

Protección de Niñez Migrante, dirigida por otra académica que contaba con experiencia técnica y voluntad política para desarrollar políticas y prácticas al interior del INM, que beneficiaran a la población de NNYA migrantes. No obstante, estos funcionarios fueron removidos antes de su primer año, y en su lugar se colocó a un equipo que cuenta con antecedentes profesionales en el sistema penitenciario, quienes le devolvieron a la institución su enfoque característico de control migratorio.

No obstante, durante esos meses el INM sentó un precedente en el reconocimiento de la problemática de la niñez y la adolescencia migrante, en la necesidad de contar con un enfoque de protección de derechos, y en la realización de adecuaciones a la estructura e infraestructura existente para brindar una atención adecuada a esta población. Tonatiuh Guillén planteó dos propuestas fundamentales: la primera fue crear albergues especializados para la atención de NNYA migrantes, ya fuera ampliando la capacidad de los que existían o creando nuevos; y la segunda fue fortalecer la capacidad de las Procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes y de sus equipos multidisciplinarios para la atención de cada uno de ellos. Para ello, Guillén propuso entablar alianzas con las universidades de los estados, con el fin de integrar formalmente en cada universidad programas multidisciplinarios para la atención y el análisis de la situación que permitan determinar el interés superior de NNYA migrantes y solicitantes de refugio.

Sin embargo, para junio de 2019, en medio de la intensa presión que Estados Unidos ejercía sobre México en materia migratoria, y ante su amenaza de aumentar en un 5 % las tasas arancelarias, la administración de López Obrador cambió su estrategia, y privilegió entonces la aplicación de la ley migratoria. Como resultado, y desde entonces, se ha movilizó a un número importante de elementos de la Guardia Nacional (GN) a la frontera sur del territorio mexicano con el fin de contener los flujos de personas migrantes. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) ha recibido denuncias sobre las graves violaciones a derechos humanos perpetradas por los elementos de la GN, las cuales incluyen la detención arbitraria en forma indiscriminada, la represión y el abuso de la autoridad, entre otras.⁵ Lo an-

⁵ M. Cabadas, “CNDH indaga 10 quejas de represión por parte de la Guardia”.

terior puede verse reflejado en la siguiente tabla, que muestra los eventos de NNYA presentados ante la autoridad migratoria en los últimos diez años.

TABLA 1. Eventos de nnya presentados ante el Instituto Nacional de Migración en el periodo 2012–2021⁶

AÑO	DE 0 A 11 AÑOS DE EDAD		DE 12 A 17 AÑOS		TOTAL
	ACOMPAÑADOS	NO ACOMPAÑADOS	ACOMPAÑADOS	NO ACOMPAÑADOS	
2012	946	206	4 955		6 107
2013	1 580	299	7 751		9 630
2014	7 088	1 853	5 065	9 090	23 096
2015	12 200	2 457	5 946	17 911	38 514
2016	15 443	2 176	7 114	15 381	40 144
2017	7 334	490	3 406	6 836	18 066
2018	13 207	1 114	6 601	8 336	29 258
2019	27 880	3 805	12 385	9 437	53 507
2020	4 727	381	2 083	4 323	11 514
2021	1 676	207	2 100		3 983

Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Unidad de Política Migratoria, *Boletín mensual de estadísticas migratorias* (2021, 2021).

Frente a estas reacciones de la política migratoria, en abril de 2019 se creó la Comisión de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado (CPINNAMSCR), dentro del Sistema de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNYA), dependiente de la SEGOB. Esta Comisión desarrolló la *Ruta de protección integral de derechos*

⁶ Información actualizada al mes de marzo de 2021. Las cifras mencionadas en el cuadro se refieren a registros de eventos de nnya presentados ante el inm, por lo que es importante considerar el gran número de personas que también ingresa y transita por territorio mexicano pero que no son detectados por el INM o por alguna otra autoridad.

de niñas, niños y adolescentes en situación de migración, con el apoyo técnico del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). En dicho documento se desarrollan las directrices para la articulación interinstitucional y para el cumplimiento de las responsabilidades institucionales, así como los procedimientos de coordinación para la protección de NNYA en contextos de movilidad, como lo establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) y la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014).

La pandemia por covid-19 detuvo muchos procesos a nivel mundial, dentro de los cuales el cierre de fronteras fue una de las respuestas más evidentes por parte de todos países con el fin de contener la propagación del virus. Esto significó un descenso en los flujos migratorios, pero no en la detención. Esto lo demuestran las cifras de NNYA centroamericanos que fueron presentados ante la autoridad migratoria mexicana en los años 2020 y 2021. En este contexto, los gobiernos de México y Estados Unidos han incurrido en varias violaciones a los derechos humanos de NNYA migrantes al negarles la entrada, devolverlos a su país de origen, o bien, simplemente negarles el acceso a solicitar protección internacional. Como ejemplo de ello:

Estados Unidos de América ha ejecutado una política de expulsión sumaria de personas detenidas tras cruzar su frontera sur de manera irregular, basada en la Sección 265 del el Título 42 del Código de Estados Unidos por razones de “salud pública”. La política indica que las personas que crucen la frontera estadounidense de forma indocumentada pueden ser expulsadas sin la ejecución del procedimiento legal de deportación establecido en la ley migratoria estadounidense.⁷

México ha colaborado con la implementación de esta política. Además, en este contexto, organizaciones de la sociedad civil del país estuvieron docu-

⁷ J. A. Arguelles, A. Hernández, H. Kerwin, A. Macías, M Montesinos *et al.*, *Informe sobre los efectos de la pandemia de covid 19 en las personas migrantes y refugiadas. Violaciones a derechos humanos documentadas por organizaciones defensoras y albergues en México*, p. 14.

mentando expulsiones realizadas por el INM a altas horas de la noche o la madrugada a través de puntos fronterizos, sin condiciones de seguridad y atención digna para las personas devueltas por “Título 42” o bajo el protocolo “Quédate en México”.

Asimismo, las acciones de detención y privación de la libertad de personas migrantes y solicitantes de protección internacional continuaron sin considerar las graves consecuencias para la salud física y mental, además de los riesgos de contagio por covid 19, dadas las condiciones de las estaciones migratorias y estancias provisionales del INM, en las que no se pueden implementar medidas de distanciamiento social, adecuada higiene y otras prácticas preventivas, así como atención médica oportuna.

Marco legal: Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y reformas a las Leyes de Migración y Sobre Refugiados Protección Complementaria y Asilo Político

El 20 de noviembre del 2021 se conmemoraron 32 años de la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (1989).⁸ Dicha Convención ha sido ratificada por todos los países a excepción de Estados Unidos, y se ha convertido en el instrumento de derechos humanos con más adhesiones en el ámbito de Naciones Unidas. El 19 de junio de 1990 el Senado de la República mexicana ratificó esta Convención, de la que derivan –entre otras– la obligación del Estado de legislar en diferentes niveles (nacional y local) en materia de derechos de la infancia y la de adecuar sus normas internas a las disposiciones de la Convención.

Al aceptar las obligaciones de la CDN, México se comprometió a proteger y asegurar los derechos de la infancia y la adolescencia, aceptando su responsabilidad ante la comunidad internacional. Los Estados parte de la Convención están obligados a llevar a cabo todas las medidas y políticas necesarias para proteger los derechos de la infancia y la adolescencia, tomando en cuenta el interés superior del niño.

⁸ Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, Convención de los Derechos del Niño.

De igual manera, los derechos de las infancias en México están reconocidos y protegidos por la Constitución (1917), los tratados internacionales, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) (LGD-NNYA), las leyes estatales derivadas de la misma, así como por las normas estatales y municipales que los afecten. Por lo anterior, México es reconocido por haber ratificado casi todos los instrumentos universales y regionales de derechos humanos. Así, estas ratificaciones pasan a ser parte del sistema jurídico mexicano, aun en su carácter de normas internacionales. Lo anterior, a partir de las reformas a la Constitución mexicana de 2011, que incorporaron todos los derechos humanos previstos en los tratados internacionales, entre los cuales NNYA son reconocidos como personas que gozan de los derechos específicos expresados en el Artículo 4:

En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez. Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios. El Estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez.⁹

La Constitución mexicana incorpora todos los derechos humanos previstos en los tratados internacionales, los cuales, se entienden los reconocidos a NNYA. Además, en virtud de la reforma al artículo 73 de la Constitución –que faculta al Congreso de la Unión a expedir leyes que establezcan la concurrencia de la Federación, los estados y los municipios en el ámbito de sus respectivas competencias en materia de NNYA–, el 4 de diciembre de 2014 fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* la Ley General de los

⁹ *Diario Oficial de la Federación*, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021). Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes,¹⁰ entre cuyos principales aportes se destacan los siguientes:

- Creación del Sistema de Protección Integral a nivel nacional, estatal y municipal, como instancia encargada de establecer instrumentos, políticas, procedimientos, servicios y acciones de protección de los derechos de NNYA.
- Regulación de los Centros de Asistencia Social.
- Creación de las Procuradurías de Protección a nivel nacional, estatal y municipal, como instancias encargadas de la protección especial y de la restitución de los derechos de la infancia y la adolescencia, cuando los mismos hayan sido vulnerados.
- Realización de la evaluación de las políticas públicas en materia de infancia y adolescencia.
- Creación de programas nacionales, estatales y municipales de protección a los derechos de la infancia.

No obstante, uno de los principales desafíos en el cumplimiento de esta Ley es el reconocimiento de todas las instituciones que conforman el sistema de protección en México, para lo cual fue fundamental un proceso de armonización legislativa de todas las leyes que impactan en la atención de NNYA. De la misma manera, para el tema de NNYA en situación de migración es fundamental el reconocimiento por parte del Instituto Nacional de Migración (INM) y de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) de todos los operadores de los mecanismos de protección especial, específicamente, las Procuradurías de Protección y los Sistemas DIF en todos los órdenes de gobierno: federal, estatal y, sobre todo, municipal.

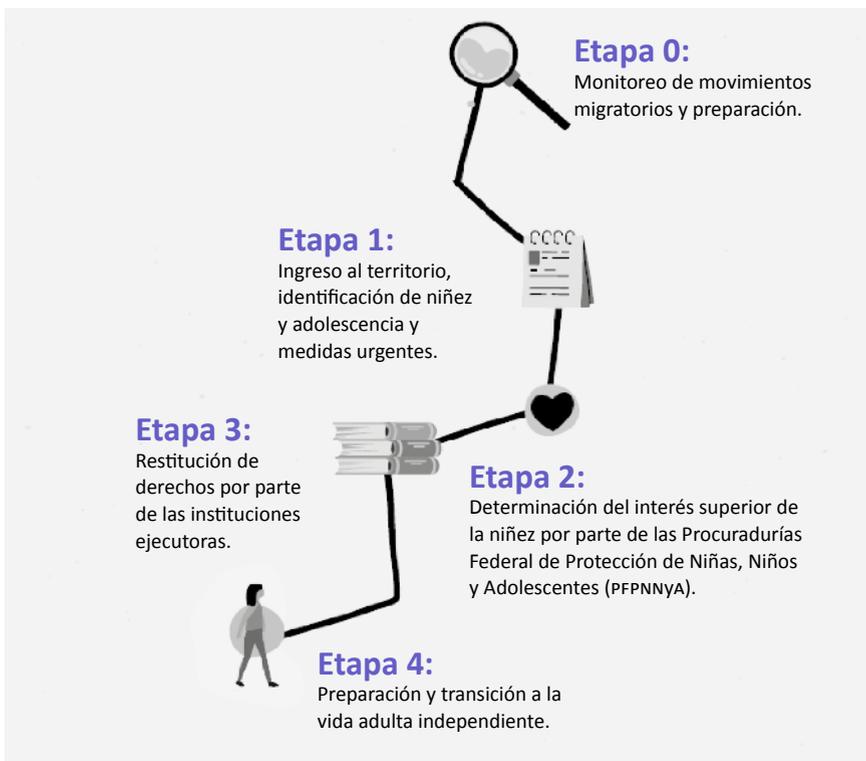
Por otra parte, el 11 de enero de 2021 entró en vigor el decreto por el que se reforman diversos artículos de la Ley de Migración y de la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político en materia de infancia migrante. El decreto principalmente establece:

¹⁰ Cámara de Diputados, Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf

- Las facultades del Instituto Nacional de Migración para atender a NNYA en situación de migración.
- Los Sistemas del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) a nivel nacional, estatal y municipal, según corresponda, son considerados las entidades responsables de la protección especial de NNYA en situación de migración.
- Se prohíbe la “presentación”, “puesta a disposición”, el “alojamiento” o “privación de la libertad” de NNYA en estaciones migratorias y se define a los Centro de Asistencia Social (CAS) como los espacios adecuados para el acogimiento, albergue o cuidado alternativo de esta población, tanto acompañada como no acompañada, en condiciones de libertad.
- Se estipula la obligación de las autoridades migratorias de otorgar documentos de estancia por razones humanitarias para NNYA y sus familiares, como forma de garantizar una situación regular que les permita ejercer sus derechos y fortalecer los procesos de protección especial y restitución.
- Se define a la Procuraduría de Protección (a nivel federal, estatal, regional y municipal) como la principal autoridad responsable de la determinación del interés superior de NNYA migrantes durante todo el tiempo en que estén bajo responsabilidad de las autoridades mexicanas en las diferentes etapas migratorias, y como ente rector en la elaboración, ejecución, seguimiento y monitoreo del cumplimiento del plan de restitución de derechos individualizado.

Ruta de Protección Integral de Derechos de nnya en situación de Migración

Esta ruta, como ya se mencionó, fue presentada en 2019 en la Comisión de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Migración (CPIN-NAMSCR) del Sistema Nacional de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (SIPINNYA), y constituye un gran avance en la protección de esta población, ya que enmarca dentro de cinco etapas las responsabilidades que le corresponden a cada institución pública para brindar atención adecuada y oportuna a NNYA migrantes. En este sentido, aspira a ser una guía orientativa para la coordinación intersectorial y entre autoridades de los distintos órdenes de gobierno. De ahí la importancia de que cada entidad federativa la conozca, ajuste y aplique de acuerdo a las necesidades de cada contexto.



Fuente: sitio web del Instituto para las Mujeres en la Migración (IMUMI).

Este instrumento se considera un logro importante para cumplir con las medidas necesarias de protección a la niñez y adolescencia migrante, y se complementa con otro aporte desarrollado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) sobre un Modelo de Cuidados Alternativos para NNYA migrantes solicitantes de asilo y refugiados en México, el cual se suma al esfuerzo de construir paulatinamente una política orientadora de procesos armónicos en la recepción de la niñez y la adolescencia migrante y su protección durante su estancia en México.

Para lograr este propósito, el modelo cuenta con cuatro etapas: 1) identificación, 2) primera acogida, 3) segunda acogida y 4) egreso, reintegración o acompañamiento hacia la vida independiente.

Las etapas de la acogida

Identificación

INM: máximo de 24 horas —cubrir necesidades básicas— canalizar al NNYA a un CAS de primera acogida.

DIF: identificación del NNYA a través del trabajo de calle y canalizar inmediatamente al NNYA a un CAS de primera acogida.

Primera acogida

- CAS de primera acogida por un máximo de 45 días:
 - » PPNNYA diseña un plan de protección y restitución de derechos.
 - » DIF / CAS elabora un primer esbozo del plan de vida individualizado, con base en el plan de protección y restitución de derechos.

Segunda acogida

Modalidades familiares

- Familia extensa: formalizar el acogimiento jurídicamente.
- Familia de acogida ajena: seleccionada y capacitada por el DIF / PPNNYA.

- CAS (público o privado) de segunda acogida para NNYA:
 - » que pasarán más tiempo en México.
 - » que fomentan la participación y la integración comunitaria.

- Grupo-departamento para NNYA (público o privado) con:
 - » necesidades especiales.
 - » adolescentes en proceso de autonomía.

Modalidades residenciales

- CAS (público o privado) de segunda acogida para NNYA:
 - » que pasarán más tiempo en México.
 - » que fomentan la participación y la integración comunitaria.

- Grupo-departamento para NNYA (público o privado) con:
 - » necesidades especiales.
 - » adolescentes en proceso de autonomía.

Segunda acogida

Reintegración familiar o acompañamiento hacia la vida independiente.

Fuente: UNICEF, 2019.

Con estos avances normativos, de política pública y herramientas técnicas, el Estado mexicano debería replantear las respuestas dadas a la migración de NNYA. No obstante, todavía falta un trecho para que estas propuestas se materialicen en la práctica, dado que se siguen escuchando testimonios de NNYA que han sido detenidos, separados de sus familias, secuestrados o han sufrido abusos por parte de las autoridades o por agentes del crimen organizado.

Conclusiones

Aunque en México se han dado grandes pasos en el marco legal y en la política pública sobre NNYA migrantes, hay desafíos que son imprescindibles de trabajar de manera conjunta para llevar a la práctica estos avances. Por ejemplo: se debe insistir en la realización de las reformas reglamentarias correspondientes a cada una de las instituciones involucradas –INM, Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), SNDIF– para que puedan ser coherentes con los cambios que la reforma mencionada implica.

Además, se debe incidir en el aumento del presupuesto público que requieren las Procuradurías de Protección para que puedan contar con las capacidades técnicas y operativas necesarias para la atención a la niñez y adolescencia migrante. Por otro lado, es necesario el fortalecimiento de los Centros de Asistencia Social (CAS) públicos y privados para que cuenten con espacios y personal capacitado para brindar atención no solo a NNYA no acompañados, sino también a grupos familiares que lo requieran.

Igualmente, es necesaria la difusión e implementación de la *Ruta de protección* en todos los estados y municipios del país, con miras a lograr la coordinación interinstitucional e intersectorial que se establece en ella. El tema de la restitución de derechos implica una gran tarea no solo para las Procuradurías de Protección, sino también para todas las instituciones encargadas de cumplir el acceso a derechos fundamentales, como la educación, la salud, la identidad, el trabajo, el acceso a la cultura, entre otros. Cabe señalar que un número importante de NNYA en situación de migración con problemáticas constantes –como la falta de acceso al registro de nacimiento y acceso a doble nacionalidad–, no cuentan con una Clave Única de Registro de Población (CURP),¹¹ lo cual les impide acceder a programas sociales, becas, trabajos e incluso a servicios bancarios.

Finalmente, es importante impulsar los modelos de cuidados alternativos en México, en los que no solo sea el acogimiento-residencia en una institución la vía de solución, sino que también se contemple una gama más

¹¹ La Clave Única de Registro de Población (CURP) es un documento que sirve para registrar en forma individual a todas las personas que residen en México, nacionales y extranjeras, así como a las mexicanas y mexicanos que radican en otros países.

amplia de opciones, como las familias de acogida, las familias sociales, las reunificaciones familiares, los grupos departamento y todas aquellas modalidades que favorezcan la transición a una vida independiente en México.

Bibliografía

- Arguelles, J. A., Hernández, A., Kerwin, H., Macías, A., Montesinos, M. *et al.* (2020). *Informe sobre los efectos de la pandemia de covid 19 en las personas migrantes y refugiadas. Violaciones a derechos humanos documentadas por organizaciones defensoras y albergues en México*. Disponible en: <http://www.cmdpdh.org/publicaciones-pdf/cmdpdh-informe-migracion-y-covid-19.pdf>.
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención de los Derechos del Niño. Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Unidad de Política Migratoria (2020 y 2021). *Boletín mensual de estadísticas migratorias*. Disponibles en: http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Boletines_Estadisticos/2020/Boletin_2020.pdf y http://www.politicamigratoria.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Boletines_Estadisticos
- Cabadas, M. (2019). “CNDH indaga 10 quejas de represión por parte de la Guardia”. *Contrarréplica*. Disponible en: <https://www.contrareplica.mx/nota-CNDH-indaga-10-quejas-de-represion-por-parte-de-la-Guardia20196929>
- Cámara de Diputados (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Cámara de Diputados (28 de mayo, 2011). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Cámara de Diputados (2014). Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016). Desarraigados en Centroamérica y México. Disponible en: <https://www.unicef.es/sites/default/files/comunicacion/desarraigados.pdf>
- Kuhner, G. (2020). “Adolescentes y jóvenes hondureñas en México: una mirada exploratoria sobre sus necesidades y acceso a derechos Instituto para las Mujeres en la Migración”. México: Fondo Semillas / IMUNI. Disponible en: <https://imumi.org/wp-content/uploads/2020/07/Adolescentes-y-j%C3%B3venes-hondure%C3%B1as-en-M%C3%A9xico-una-mirada-exploratoria-sobre-sus-necesidades-y-acceso-a-derechos.pdf>
- Instituto para las Mujeres en la Migración (IMUMI). (2020). *Infografías. Niñez migrante*. México: IMUNI. Disponible en: <https://imumi.org/info-ninez-migrante/>
- Ruiz, A., Tenison, E., Weyandt, R. (2020). *Las políticas migratorias de Andrés Manuel López Obrador en México*. Austin: Universidad de Texas. Disponible en: https://www.strausscenter.org/wp-content/uploads/PRP-216_Las-Poli%C8%81ticas-Migratorias-de-Andre%C8%81s-Manuel-Lo%C8%81pez-Obrador-en-Me%C8%81xico.pdf
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2019). *Modelo de cuidados alternativos para niñas, niños y adolescentes migrantes, solicitantes de asilo y refugiados en México: guía para su implementación*. Austin: Universidad de Texas. Disponible en: https://www.strausscenter.org/wp-content/uploads/PRP-216_Las-Poli%C8%81ticas-Migratorias-de-Andre%C8%81s-Manuel-Lo%C8%81pez-Obrador-en-Me%C8%81xico.pdf
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SNPINNYA) (2019). *Ruta de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes en situación de migración. Avances de la propuesta del grupo de trabajo de la Comisión de Protección Integral de NNYA Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado*. México: SNPINNYA. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/577003/Ruta_versio_n_final_editada_definitiva_II__1_.pdf

LA IDENTIDAD: EL RETO DE LA NIÑEZ EN CONTEXTO DE MOVILIDAD HUMANA

Tania García Barajas¹ y Sarahí Soto Valencia²

RESUMEN. El capítulo presenta la problemática de los retos en el reconocimiento de la identidad jurídica de la niñez en contexto de movilidad en Tijuana, Baja California, y su asentamiento en el Registro Civil. Para que las niñas y niños nacidos en México de padres extranjeros, con o sin un proyecto migratorio y de vida en este país, puedan acceder al reconocimiento de una nacionalidad, se enfrentan a diversos obstáculos en el acceso a la adjudicación de su identidad jurídica, así como a barreras para la regularización migratoria de sus progenitores por vínculo familiar. Estas condiciones implican una serie de riesgos que tienen que ver con la garantía de la unidad familiar, la deportación de los progenitores y el acceso a servicios de salud y educación. El abordaje se realiza desde la experiencia de acompañamiento de Espacio Migrante, asociación civil ubicada en la ciudad de Tijuana, a partir de dos historias de abandono institucional en las que se vulneran los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNYA) migrantes en medio de un marco normativo de derechos humanos que promueve su protección.

Introducción

Las rutas de acceso a derechos en México están condicionadas al reconocimiento de la identidad jurídica, a través de la portación de un acta de nacimiento o pasaporte. El otorgamiento de una nacionalidad, es decir, el reconocimiento de origen de un país específico se define de acuerdo con las determinaciones establecidas en normas nacionales. En el caso de México, una de las formas de obtención de la ciudadanía y nacionalidad es la que se establece en el artículo 30 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), que

¹ Coordinadora de la clínica legal en Espacio Migrante, A. C. y catedrática por asignatura en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Baja California. clinicalegal@espaciomigrante.org

² Cofundadora y directora financiera de Espacio Migrante A. C. sarah@espaciomigrante.org

dice que la nacionalidad se adquiere por nacimiento en territorio mexicano, sin importar la nacionalidad de los progenitores. Cómo se abordará más adelante, el reconocimiento de la identidad comprende características tales como la nacionalidad de los padres de niños nacidos en México, pero si el origen nacional de los padres no está reconocido en el acta de nacimiento no podrá regularizarse a través del vínculo familiar, pues en la experiencia de los trámites del Instituto Nacional de Migración (INM) se solicita ese dato para dar inicio a la petición de los padres de una estancia regular.

Ya que gran parte de las familias extranjeras que transitan por México se encuentran en estatus irregular, es decir, que no cuentan con un documento migratorio, se incrementa la posibilidad de que las familias con niños nacidos en México se posicionen en un estatus mixto, en el que algunos miembros tienen la nacionalidad mexicana mientras que otros siguen indocumentados. Esta situación puede poner en riesgo la estabilidad y seguridad de la familia, por una posible deportación de los padres si no consiguen regularizar su estancia en el país. Por lo tanto, el completo reconocimiento a la identidad de niñas y niños nacidos en México, de padres extranjeros, en contexto de movilidad humana,³ es indispensable para garantizar la preservación de la unidad familiar.

Para el abordaje de los casos en que se ha visto vulnerado el derecho a la identidad, se debe considerar una serie de complejidades sobre los proyectos migratorios de las familias, mismos que derivan de las condiciones socio-económicas, políticas y de violencia en los países de origen, así como de las políticas migratorias de los países en los que se busca protección internacional. Entre las personas que han vivido los impactos de las violencias en sus lugares de residencia, como los hondureños, “los desplazamientos forzados y la migración se han vuelto multitudinarios” y “miles de hondureños

³ Con este término nos referimos a personas que se encuentran en contexto de migración por condiciones de violencia estructural, cambio climático, violación masiva de derechos humanos, persecución política; es decir, de todo aquello que provoque desplazamientos forzados internacionales e internos. Se incluyen solicitantes de asilo, solicitantes de refugio, refugiados, desplazados forzados.

migran alejándose de la violencia y en la búsqueda de una mejor vida”.⁴ De este modo, las familias que se ven forzadas a huir y buscar protección internacional en México o en su paso hacia Estados Unidos, tienen a sus niños en territorio nacional.

En este sentido, consideramos que las condiciones de salida en las que los padres no tienen oportunidad de reunir todos sus documentos, solicitar actas de nacimiento, apostillas o pasaportes, los afecta a mediano y largo plazos, cuando intentan realizar un trámite administrativo en el que se les solicita una documentación de identidad específica, como en el caso de los registros de nacimientos. No se ha creado un protocolo para atender a situaciones como éstas, en las que deben considerarse las condiciones socioeconómicas y de riesgo que impiden a los padres de familia conseguir tales documentos.

Por otro lado, los motivos de salida del país de origen y las políticas migratorias impactan en forma directa a los padres que tienen a sus niños en México. Por ejemplo, si huyen por persecución y han recibido amenazas, se tienen que mover del lugar donde se dio el nacimiento y no siempre cuentan con redes suficientes que los apoyen con algunas gestiones en el hospital y recabar la documentación necesaria, o bien, no recibieron atención médica en un hospital y no hay forma de comprobar el nacimiento si no se tienen los recursos económicos para pagar a un médico que levante una constancia de alumbramiento, mucho menos para dar seguimiento si la persona tiene que huir del lugar donde ocurrió el parto. En estos casos, los efectos de las condiciones económicas y de seguridad por los que las familias se tienen que mover constantemente conllevan la imposibilidad de registrar a sus hijos, y con esto se genera la carencia de su identidad jurídica.

La falta del reconocimiento de la identidad jurídica de la niñez conlleva a la posibilidad de un caso de apatridia, que se da cuando una persona “no es reconocida por ningún país como ciudadano conforme a su legislación”.⁵ La condición de apátrida posiciona a NNyA, en grados de vulnerabilidad altos. Al no contar con un documento de identidad, se complican los procesos de acceso a derechos como la salud –especialmente importante ahora,

⁴ M. C. Recéndes y M. O. Muñoz, “Violencia: criminalidad e inseguridad en el triángulo del norte de Centroamérica, aristas del modelo neoliberal”, p. 19.

⁵ ACNUR, *Acabar con la apatridia*.

en el contexto de la emergencia sanitaria por el covid-19–, educación, libre movilidad, identidad cultural, entre otros. En segundo término, pero no menos importante, la falta de una identidad jurídica entre los hijos merma la posibilidad de los progenitores en condición de irregularidad documental de buscar la regularización por el vínculo familiar, como se establece en la Ley de Migración, para evitar así una separación familiar.

Desde 2016, Espacio Migrante brinda acompañamiento a familias en contexto de movilidad humana, entre otros motivos, por casos de violaciones al derecho de identidad de la niñez migrante, sin embargo, la situación no ha cambiado mucho desde entonces. Desde la Clínica Legal de Espacio Migrante, creada en 2019, se ha documentado el incremento de casos de NNYA a los que se les niega este derecho fundamental, lo cual es parte de un esquema de omisión de las autoridades en la promoción de información pública, como es la ruta de registro de niñas y niños nacidos en México. Estos son datos a los que las madres y padres deberían tener acceso, pero en realidad no lo tienen. Además, esto se dificulta por la evidente falta de empatía y voluntad por parte de las y los funcionarios públicos.

En estos escenarios en los que la desinformación impera, se obstaculiza el acceso a derechos de las personas con un proyecto migratorio, incluyendo a la niñez, así como a las y los adolescentes, lo cual impide que se garantice la salvaguarda de la integridad jurídica, física y emocional de NNYA. La negativa del registro de su identidad nacional, o bien, la negativa del reconocimiento de la identidad nacional de las madres y padres en las actas de nacimiento, vulnera automáticamente los derechos humanos establecidos en los marcos normativos nacionales e internacionales., como lo que señala el artículo 8 de la Convención sobre los Derechos del Niño de la Asamblea General de las Naciones Unidas: “Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas”.⁶

⁶ Asamblea General de las Naciones Unidas (1989), Convención sobre los derechos de los niños. Disponible en: <https://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/convenccion-derechos-del-nino/>

Al transgredir el derecho a la identidad, se programa un obstáculo tras otro para los procesos de regularización por vínculo familiar, y, como se mencionó anteriormente, se pone en riesgo el principio de preservación de la unidad de las familias. Durante los cinco años en que Espacio Migrante ha documentado estos eventos de transgresión al derecho a la identidad de hijas e hijos de padres extranjeros nacidos en México, y a pesar de las peticiones de ayuda de las personas afectadas, así como de organizaciones de la sociedad civil, las autoridades continúan sin crear rutas permanentes de acceso, que garanticen la inscripción de nacimiento.

Cientos de casos de vulneración del derecho a la identidad jurídica han sido acompañados por organizaciones de la sociedad civil, y existen muchos más que no tienen oportunidad de recibir esta orientación por la falta de capacidad de los recursos humanos de estos espacios de atención integral. Se requiere la intervención de abogadas y abogados que provean una asesoría de las rutas de acceso, requisitos y recursos para la inscripción de nacimientos. Asimismo, la falta de acceso a información pública también tiene un fuerte impacto en el desconocimiento de las personas sobre los trámites administrativos y las autoridades con quienes deben acudir. No obstante, aún con acompañamiento, no todos los casos se resuelven de una manera pronta y sencilla, pues en muchos de ellos se advierte la necesidad de representación legal, o de un acompañamiento permanente, que con la pandemia se ha dificultado aún más.

Dos casos de acompañamiento: niñez apátrida

Desde el año 2016, Espacio Migrante ha brindado asistencia a mujeres y familias en contexto de movilidad humana, que intentan registrar a sus niños nacidos en México y que por diversos requisitos administrativos no siempre se logra. Hemos acompañado casos con características diversas de acuerdo con las condiciones de las familias y los recursos económicos y sociales con que cada una cuenta. En esta sección compartimos dos historias de mujeres que se han enfrentado a un sistema de injusticias y discriminación por ser madres migrantes indocumentadas. Conocimos a María a su llegada a Tijuana

en 2018 y a Daniela en 2019, y para efectos de este artículo continuamos en comunicación con ellas vía telefónica hasta finales del mes de abril de 2021.

Uno de los casos más emblemáticos que se documentó desde Espacio Migrante es el de María Hernández,⁷ una adolescente hondureña, no acompañada, que en mayo de 2018 llegó a Tijuana en una de las primeras denominadas caravanas migrantes. Antes de llegar a Tijuana, María vivió, como miles de migrantes centroamericanos, en Ciudad Hidalgo, Chiapas. En ese entonces, tenía 16 años y ocho meses de embarazo. Había salido de su país porque su vida corría peligro, pues estaba siendo amenazada y, como muchas mujeres, se vio obligada a tomar una decisión: buscar protección internacional o quedarse y correr el riesgo de perder la vida y la de su bebé.

Al poco tiempo de su llegada a Ciudad Hidalgo, comenzó a trabajar en una tienda y poco después comenzaron las contracciones, por lo que acudió a un hospital de esa localidad, donde le fue negada la atención médica por ser menor de edad y no ir acompañada de su tutor o de una persona adulta. “Ahí supe que si no iba acompañada por una persona mayor de edad, no me darían ingreso al hospital”.⁸ Al ser una adolescente que viajaba sola, María no contaba con redes de apoyo o con una persona de confianza que la pudiera apoyar en esta circunstancia. Sólo conocía a los que eran sus jefes de la tienda, y cuando fue rechazada en el hospital, regresó a su trabajo, donde entró en labor de parto.

Su jefa llamó a un médico, pero éste tardó en llegar y finalmente María dio a luz a su bebé en el baño del establecimiento, sin recibir atención médica, y en un espacio higiénicamente no apto para un parto, y sin materiales esterilizados para cuidar de su salud y la de su bebé. Cuando llegó el médico, cortó el cordón umbilical, pero no le ofreció a María ningún otro tipo de atención; no la refirió a un hospital o centro de salud, sino, por el contrario, le dijo que él no podía expedirle ningún documento con el que ella pudiera registrar al recién nacido, además de cobrarle mil quinientos pesos. María solicitó ayuda al médico para inscribir al bebé en el registro de nacimientos, pero por ese trámite el médico le pidió cinco mil pesos, que ella no tenía. Por

⁷ Por respeto a la privacidad y seguridad de las mujeres a quienes se brindó acompañamiento, se utilizarán seudónimos en los dos casos que se comparten.

⁸ M. Hernández, comunicación personal, 16 de abril, 2021.

lo mismo, días después acudió a una partera, que le cobró mil quinientos pesos por entregarle un documento. Antes de lograr el registro de su bebé, y en la desesperación de no recibir ningún tipo de ayuda ni del gobierno ni de alguna organización de la sociedad civil, se enteró de que una caravana se dirigía a la frontera noroeste del país y decidió unirse a ella y emprender el viaje a Tijuana. Cuando llegó a la ciudad, intentó registrar el nacimiento de su hijo, pero el papel que le había dado la partera no le sirvió para hacer tal inscripción en el Registro Civil. Acudió entonces a las oficinas del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (SNDIF), donde en lugar de recibir orientación, le hicieron comentarios amenazantes en el sentido de que por ser menor de edad no acompañada y sin prueba de que el bebé era suyo, ella podía ser deportada a Honduras sin su hijo.

María se sentía insegura de estar en un albergue; la experiencia de intimidación y amenazas por parte de la institución que debía velar por su bienestar, seguridad e integridad, así como por la de su bebé, la hicieron temer a ser referida al DIF y ahí cumplieran con su deportación, sin su hijo. Decidió entonces buscar un trabajo en Tijuana y rentar un cuarto en la zona norte,⁹ con los riesgos que el lugar implica para una adolescente sola con un bebé. Durante su estancia, el personal de Espacio Migrante la acompañó a diversas instituciones gubernamentales en busca de que alguien resolviera su situación y garantizara al recién nacido su derecho a la identidad jurídica, mismo que se establece en el artículo 19 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2021),¹⁰ y con esto comprobar el parentesco entre ambos. Sin embargo, en ningún momento se atendió a lo establecido en tal norma, la cual menciona que:

Niñas, niños y adolescentes, en términos de la legislación civil aplicable, desde su nacimiento, tienen derecho a: i. Contar con nombre y los apellidos que les correspondan, así como a ser inscritos en el Registro Civil respectivo de forma inmediata y gratuita, y a que se les expida en forma

⁹ Una colonia a la par de la zona centro de la ciudad, con altos índices de violencia, de movimiento de droga, armas, trata y tráfico.

¹⁰ Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2021. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf

ágil y sin costo la primer copia certificada del acta correspondiente, en los términos de las disposiciones aplicables; II. Contar con nacionalidad, de conformidad con lo dispuesto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales; III. Conocer su filiación y su origen, en la medida de lo posible y siempre que ello sea acorde con el interés superior de la niñez, y IV. Preservar su identidad, incluidos el nombre, la nacionalidad y su pertenencia cultural, así como sus relaciones familiares¹¹

Con base en el artículo anterior y en una serie de fundamentos jurídicos nacionales e internacionales, se realizaron visitas al DIF, al Registro Civil y al INM y en ninguna entidad quisieron brindar apoyo, no como instituciones benevolentes, sino en su obligación de cumplir con la normativa nacional para atender e implementar los derechos humanos de una adolescente y su hijo menor, que además es mexicano. Por el contrario, se les dejó en un estado de indefensión total. En un último intento por apoyar a María también se entabló contacto con el entonces cónsul de Honduras en México,¹² quien ante la complejidad del caso se desistió de continuar buscando una forma de apoyar a su connacional y de velar por la integridad del bebé. Entre tantas adversidades, María tuvo la fortuna de conocer la organización Al Otro Lado, sin fines de lucro, la cual ofrece asesorías legales de abogados de Estados Unidos.

Esta organización la apoyó en su trámite de solicitud de asilo en Estados Unidos, pues su situación de riesgo en su país de origen y el abandono institucional en México la orillaron a buscar otro lugar con la esperanza de encontrar mejores condiciones de vida, sobre todo de seguridad para ella y su bebé. Con una prueba de ADN se pudo confirmar el parentesco entre ambos y de este modo se evitó una posible separación familiar. María cruzó ese mismo año a Estados Unidos, bajo un procedimiento de solicitud de asilo que a la fecha sigue vigente, y aunque ahora se encuentra segura con su hijo

¹¹ *Idem.*

¹² En 2018, aún no se contaba con la representación consular de Honduras en Tijuana. En 2020 se instaló por primera vez en la ciudad el Consulado de Honduras.

que ya tiene tres años, él continúa en estado de apatridia porque no tiene un acta de nacimiento.

El derecho a la identidad del bebé de María sigue siendo violentado, pues durante este tiempo se ha acercado al Consulado de México para solicitar orientación y gestionar el trámite de registro de su hijo como mexicano, pero en lugar de apoyarla y facilitar la gestión, le presentan un proceso más complicado por el que aparentemente es imposible inscribir a su bebé. Los derechos fundamentales de María, siendo una adolescente, fueron tremendamente transgredidos, al negarle atención médica ante un parto inminente y al amenazarla en lugar de auxiliarla. En cada institución gubernamental en la que se solicitó ayuda, se la negaron sin mayor explicación. ¿Quién puede entonces garantizar los derechos de la niñez y la adolescencia, si no se atienden los derechos más fundamentales, como es el reconocimiento de la identidad jurídica?

El segundo caso a abordar es el de una joven hondureña, Daniela Fernández. Ella y su familia eran parte del Programa de Protocolo de Protección a Migrantes (MPP,¹³ por sus siglas en inglés), también conocido como “Quédate en México”. Daniela y su mamá llegaron a Tijuana hace aproximadamente dos años, para salvar sus vidas de la violencia que sufrían en su hogar, que se sumaba al contexto de violencia estructural que se vive en Honduras. Daniela, embarazada, se vio forzada a tomar una decisión: quedarse y arriesgar su vida y la de su bebé o huir y buscar un lugar seguro para ambos.

Toda vez que México no es un país seguro para muchas personas por la facilidad de que sus perseguidores las encuentren, Daniela llegó a Tijuana en 2019 con la intención de solicitar asilo en Estados Unidos, para alejarse de la violencia y de las amenazas de muerte que sufría, causadas por el padre

¹³ El 29 de enero de 2019, la administración de Donald Trump puso en marcha el Protocolo de Protección a Migrantes, también conocido como MPP o “Quédate en México”. Este programa consistía en regresar a las personas solicitantes de asilo con un caso activo en Estados Unidos a territorio mexicano, regularmente en la frontera, para que ahí esperaran sus fechas de audiencia ante un juez de inmigración en una corte de Estados Unidos. Después de cada audiencia, las personas solicitantes de asilo y sus familias eran regresadas de nuevo a México para esperar su siguiente audiencia. Ver: Department of Homeland Security, Migrant Protection Protocols. Disponible en: <https://www.dhs.gov/news/2019/01/24/migrant-protection-protocols>.

de su hijo. Logró ingresar a territorio estadounidense y realizar su solicitud de asilo, pero fue incluida en el programa MPP y regresada a Tijuana donde espera su proceso ante una corte de inmigración en Estados Unidos. Desde entonces vive en la ciudad sin documentos o algún permiso legal para trabajar,¹⁴ sin seguro médico, sin conocimiento de sus derechos ni de la ruta para acceder a ellos. Su bebé nació en septiembre de 2020, y aunque ella cuenta con los datos de registro en el hospital y su acta de nacimiento original, no ha podido registrar a su hijo porque el personal del Registro Civil le solicita una copia certificada y apostillada del acta. A estas dificultades se suma la pandemia causada por el covid-19, que por condiciones de seguridad sanitaria obligó al cierre temporal o parcial de las instituciones, a la suspensión de ciertos trámites y a un mayor tiempo de espera en la atención.

Además de la violación al interés superior de la niñez, las autoridades no cuentan con una atención adecuada en casos como el de Daniela, una madre que no tiene redes de apoyo en su país de origen, o alguien a quien pueda solicitarle el favor de tramitar su acta de nacimiento apostillada y después enviarla por correo, sin que esto la ponga en peligro de ser ubicada por su agresor. Además, tampoco tiene los recursos económicos para realizar el trámite, pagar el envío y quizá los servicios de una gestora. Cabe mencionar que el trámite de un acta apostillada en Honduras no es económico, oscila entre los setenta u ochenta dólares estadounidenses, que equivaldrían a unos mil quinientos o mil seiscientos pesos mexicanos, dependiendo el tipo de cambio. Asimismo, el movimiento entre fronteras estuvo condicionado por un tiempo, ya que las condiciones de seguridad sanitaria que se aplicaban en México, se replicaban en Honduras, lo cual ha alargado los tiempos de espera para la gestión de trámites administrativos.

Hay muchas personas en una situación similar a la de Daniela, sin los medios económicos para solventar ese tipo de gastos, debido precisamente a la falta de documentos para una estancia regular que les permita acceder a un empleo digno en México. Las complicaciones para Daniela ahora son

¹⁴ El INM otorgaba la Forma Migratoria Múltiple (FMM) a las personas solicitantes de asilo que eran regresadas a México bajo MPP, y ésta se les renovaba cada vez que tenían una nueva fecha de audiencia, sin otorgarles otro documento o permiso de trabajo explícito que garantizara el acceso a trabajo decente, servicios médicos, etc.

que tiene a un hijo sin reconocimiento de su nacionalidad y no tiene quien le apoye en el cuidado de su bebé para que ella pueda buscar un trabajo, situación que se ha agravado por el cierre de fuentes de empleo debido a la covid-19 y a las dificultades de encontrar un trabajo seguro y digno en este momento crítico. Aún cuando su bebé es mexicano, no puede ingresarlo a una guardería, porque no tiene un documento de identidad y tampoco puede iniciar un proceso de regularización por vínculo familiar ante el INM porque su hijo no tiene un acta de nacimiento que establezca el lazo parental y la nacionalidad de ella.

Los empleos que ha podido encontrar en el sector informal los toma de manera esporádica, pues para optar por una mejor opción que le permitiera generar un ingreso que solvente las necesidades básicas tanto de ella como de su hijo, tendría que contar con una persona o guardería para el cuidado de su bebé. En la historia de Daniela vemos los retos que vive todos los días, y que afectan de manera directa la integridad de su hijo: un niño mexicano sin el reconocimiento jurídico por falta de apoyo de las autoridades correspondientes para la protección del interés superior del menor.

En fechas recientes, Daniela y su mamá encontraron una abogada pro bono¹⁵ que tomó su caso. Fue una suerte, en vista de que, a estas alturas, la mayoría de las personas solicitantes de asilo no cuentan siquiera con orientación, y mucho menos con representación legal. Su abogada logró obtener los recursos para solicitar su acta de nacimiento apostillada y certificada, que posteriormente será enviada a Tijuana, y una vez que el acta esté en sus manos, la misma abogada la apoyará haciendo una cita en el Registro Civil, para finalmente poder registrar al bebé. En lo que esto sucede, Daniela, su mamá e hijo se enfrentan a una afectación que es la imposibilidad de acceder a la restitución del derecho de asilo en Estados Unidos.

En febrero de 2021, con la llegada de la nueva administración, el gobierno de Estados Unidos anunció la terminación de adhesiones al programa

¹⁵ El trabajo pro bono es aquel que realiza un profesional de forma gratuita. Se puede dar en ámbitos como la comunicación, la tecnología y en este caso desde el derecho. Fundación Haz lo Posible, “¿Qué es el pro bono?”.

MPP y la primera fase de procesamiento de personas con casos activos.¹⁶ En un intento por restaurar un derecho que fue desmantelado durante la administración Trump, se daría prioridad a aproximadamente 25 mil personas solicitantes de asilo con casos activos bajo MPP¹⁷ para el ingreso a Estados Unidos, a fin de continuar con su procedimiento en aquel país. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) es una de las agencias internacionales que apoyan a los migrantes en esta primera fase, mediante la creación y manejo de una página web para el registro de personas bajo MPP con un caso activo.

La noticia de la administración Biden y el acompañamiento del ACNUR mediante el registro de solicitantes de asilo desde el MPP que puede consultarse en la página web del propio ACNUR,¹⁸ avivaron la esperanza de quienes han estado varados en México desde hace más de dos años. Y aunque en efecto es una buena noticia, no lo es tanto para Daniela porque al no contar con un acta de nacimiento de su hijo, teme que, al registrarse para su procesamiento, pueda ser separada de él y sufrir una separación familiar, como los cientos de eventos de este tipo que se vivieron durante la administración anterior. Por lo anterior, tendrá que esperar a que llegue su acta de nacimiento apostillada y certificada para poder gestionar el registro extemporáneo de su hijo, que además implica un costo adicional por hacerlo fuera del tiempo establecido.

Mientras tanto, Daniela y su familia seguirán en espera entre la esperanza y la incertidumbre de qué pasará con ellos si no alcanzan a inscribirse en el portal de ACNUR para poder llevar su proceso de asilo en territorio de Estados Unidos. En paralelo, continúa con el temor de que su perseguidor la encuentre, por lo que su integridad y la de su familia se encuentran en riesgo. La inacción de las autoridades para atender casos como el de ella se traduce en una serie

¹⁶ Los casos activos se refieren a aquellos los que aún tienen audiencias pendientes, esperan una resolución del juez de inmigración o se encuentran en un proceso de apelación ante una corte de inmigración en Estados Unidos.

¹⁷ Ver: Department of Homeland Security, “Departamento de Seguridad Nacional (DHS) anuncia proceso para atender a individuos en México con casos pendientes bajo MPP”.

¹⁸ Para mayor información de la gestión ver: ACNUR, CONECTA, “¿Quiénes somos? Disponible en: <https://conecta.acnur.org/>

de violaciones a los derechos humanos, principalmente de la niñez, aunque también de los progenitores. No solo se trata de una negligencia para el registro del nacimiento de un niño o niña, sino de la transgresión de derechos derivados de una persona sin documentación, sin reconocimiento nacional.

Conclusiones

Ambas historias dan cuenta de la falta de criterio y voluntad política de las instituciones gubernamentales, principalmente de aquellas que tienen en su encargo la salvaguarda y protección de los derechos de NNYA. Como María y Daniela hay cientos de casos de abandono de las instituciones, de un deslinde de responsabilidades, de falta de acceso a información pública, de falta de alternativas que garanticen los derechos de la niñez migrante. La vulneración a los derechos de la identidad jurídica afecta de manera consecutiva el acceso a los derechos para los que se requiere un documento de identidad, como son los servicios de salud, la educación para su registro e inscripción, la libre movilidad, sin contar con los procesos sociales y culturales de los que se puede ser excluido.

La condición de apátrida de la niñez en contexto de movilidad en México, además de ser una de las más sensibles transgresiones a sus derechos humanos, implica para sus progenitores un obstáculo en el acceso al derecho de unificación, por la negativa de un procedimiento de regularización mediante vínculo familiar. Los progenitores extranjeros que tienen un hijo o hija nacida en territorio mexicano tienen reconocido este derecho. En los casos en los que sí se han registrado a los niños y niñas de padres extranjeros nacidos en México en el Registro Civil, cuando no se ha inscrito la nacionalidad de éstos en el acta de nacimiento, se ha dejado de nueva cuenta a las madres y padres en una situación irregular.

Para organizaciones de la sociedad civil, como es Espacio Migrante, las violaciones sistemáticas a los derechos humanos de NNYA en contexto de movilidad generan una gran preocupación por la vulnerabilidad a la que son expuestos ellos y sus familias. México tiene una responsabilidad nacional e internacional en cuanto a la promoción y efectiva aplicación de los derechos de esta población y, como consecuencia, de la atención de sus familias a

efecto de preservar la unidad familiar y mejorar las condiciones de vida y estancia en cualquier parte del país.

En este sentido, se han realizado comentarios sobre las soluciones al problema de condición de apátrida, como un asunto que puede resolverse sin complicaciones. Filippo Grandi, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, señala que es “una cuestión de voluntad política que puede cambiar el estatus y la vida de una persona; sin embargo, las consecuencias de la inacción, especialmente en medio de una pandemia, pueden poner en peligro la vida de las personas”.¹⁹ Dicho esto, se espera que las autoridades competentes de los tres niveles de gobierno de México en verdad promuevan, protejan y hagan ejercer los derechos humanos de la niñez y la adolescencia en contexto de movilidad humana, garantizando la identidad jurídica de las niñas y niños nacidos en México.

Bibliografía

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (s. f.). *Acabar con la apatridia*. Disponible en: <https://www.acnur.org/aca-bar-con-la-apatridia.html>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2021). ¿Quiénes somos? Disponible en: <https://conecta.acnur.org/>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los derechos de los niños. Disponible en: <https://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/convencion-derechos-del-nino/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (11 de marzo, 2011). *Diario Oficial de la Federación*. México. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_110321.pdf
- Department of Homeland Security (11 de febrero, 2021). “Departamento de Seguridad Nacional (DHS) anuncia proceso para atender a individuos en México con casos pendientes bajo MPP”. Disponible en: <https://www.dhs.gov/news/2021/02/11/departamento-de-seguridad-nacional-dhs-anuncia-proceso-para-atender-individuos-en-m>

¹⁹ “Toda persona tiene el derecho humano a una nacionalidad”.

- Department of Homeland Security (24 de enero, 2019). Migrant Protection Protocols. Disponible en: <https://www.dhs.gov/news/2019/01/24/migrant-protection-protocols>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). “Toda persona tiene el derecho humano a una nacionalidad”. Comunicado de prensa: Reforma constitucional de nacionalidad garantiza derecho a la nacionalidad y previene la apatridia. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/reforma-constitucional-en-materia-de-nacionalidad-garantiza-derecho-la>
- Fundación Haz lo Posible (s. f.). ¿Qué es el pro bono? Consultado el 20 de septiembre de 2021. Disponible en: <https://legal.probonos.net/que-es-un-probono/>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (11 de enero, 2021). *Diario Oficial de la Federación*. México. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf
- Recéndes, M. C. y Muñoz, M. O. (2019). “Violencia: criminalidad e inseguridad en el triángulo del norte de Centroamérica, aristas del modelo neoliberal”. *Sapientiae. Revista de Ciências Sociais, Humanas e Engenharias*, vol. 5, núm. 2, pp. 157-181. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7052374>

EJE EDUCACIÓN

LA NIÑEZ EN LA DIÁSPORA ESTADOS UNIDOS-OAXACA, MÉXICO. LENGUA, ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y CAPITAL SOCIAL EN LA (RE)INSERCIÓN ESCOLAR

Marta Rodríguez-Cruz ¹

RESUMEN. Este trabajo se ocupa del proceso de (re)inserción escolar de la niñez inmigrada y retornada desde Estados Unidos a Oaxaca, México, en el contexto del endurecimiento de la política migratoria estadounidense durante la administración Trump (2017-2021). En particular se analiza el desconocimiento del español como elemento limitante transversal del proceso de (re)inserción escolar, atendiendo a dos ámbitos concretos: el pedagógico y el de construcción de capital social. Los datos se obtienen a partir de una metodología cualitativa y del desarrollo de una investigación etnográfica realizada en escuelas de los Valles Centrales, la Sierra Norte y la Mixteca Alta de Oaxaca. Los principales hallazgos muestran que la enseñanza del español, como lengua de instrucción y comunicación, es fundamental para garantizar la (re)inserción exitosa de la niñez migrante en el ámbito socio-escolar, y que en la actualidad no es un elemento que esté contemplado formalmente en las escuelas mexicanas.

Introducción

En enero de 2017, Donald Trump (2017-2021) llegó a la presidencia de Estados Unidos con un proyecto político fuertemente sustentado sobre la lucha contra la migración. Durante todo su mandato, el republicano mantuvo un discurso abiertamente anti-inmigrante, racista y xenófobo que criminalizaba a los latinos en general y a los mexicanos en particular, a quienes calificó de delincuentes, violadores y traficantes.² De ahí, su interés mediático por el

¹ Profesora-investigadora del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Sevilla. Programa Talento Doctores PAIDI 2020, FSE-JDA. mrodriguez59@us.es

² C. Barría, “Cuando Trump habla de los mexicanos como violadores y vendedores de dro-

muro entre México y Estados Unidos y la implementación efectiva de nuevas restricciones migratorias con el objetivo no solo de impedir la entrada de nuevos migrantes mexicanos a Estados Unidos, sino también de acelerar la expulsión de los que ya se encontraban en su territorio, mediante la realización de redadas en sus hogares y lugares de empleo, el mantenimiento de las deportaciones y el manejo de una política del miedo a las mismas, que ha tenido a los migrantes en muy duras condiciones psíquicas y emocionales.³

Esta política migratoria restrictiva dio lugar a un incremento en el número de connacionales mexicanos retornados a su país de origen durante la administración Trump,⁴ que llegaron a México acompañados de sus hijos menores, siendo la magnitud del flujo y la elevada presencia de niñas, niños y niños (NNYA) lo que ha hecho de esta diáspora en retorno una diáspora distinta. Conforme a los datos analizados por Giorguli y Gutiérrez,⁵ el Censo de Población y Vivienda de 2010 registró a más de un millón de personas procedentes de Estados Unidos, gran parte de las cuales eran NNYA de nacionalidad estadounidense. Por su parte, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2017 identificó en el flujo de retorno a México más de medio millón de NNYA migrantes internacionales nacidos en Estados Unidos y más de sesenta mil NNYA mexicanos que previamente habían vivido en el mismo país.⁶ No obstante, y como lo señalan Carrillo y Román,⁷ “los menores migrantes se vuelven invisibles al pisar suelo mexicano, es decir, no hay un registro formal de su llegada ni de sus experiencias de vida en Estados Unidos”, por lo que las cifras pueden ser aún mayores.

gas, convierte la furia en un arma política”.

³ M. Rodríguez-Cruz, “Infancia, migración y retorno desde Estados Unidos a Oaxaca, México. Los nuevos ‘otros’ y los desafíos de la (re)inserción escolar”.

⁴ E. Carrillo y B. Román, “De reversa y llegando por primera vez a México. Rasgos sociodemográficos de niños y adolescentes que migran de Estados Unidos a México”; L. Gandini y C. Aranzalez, “El retorno migratorio en el escenario post-crisis: una mirada a las tendencias recientes en México”; L. Rivera (ed.), *¿Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina*.

⁵ S. Giorguli y E. Gutiérrez, “Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos”.

⁶ INEGI, *Serie histórica censal e intercensal (1990-2010)*.

⁷ E. Carrillo y B. Román, “De reversa y llegando por primera vez a México. Rasgos sociodemográficos de niños y adolescentes que migran de Estados Unidos a México”, p. 194.

El estado de Oaxaca, situado en el suroeste de la República mexicana, es uno de los más afectados por este flujo de retorno, de naturaleza principalmente forzosa. Según datos de la Unidad de Política Migratoria,⁸ en el periodo 2017-2020 se produjo un incremento consecutivo del número de deportaciones, en el que de un total de 763 404 mexicanos deportados, 68 509 fueron oaxaqueños. Por lo anterior, Oaxaca ha ocupado uno de los primeros puestos nacionales en la recepción de migrantes forzosamente retornados desde la Unión Americana.

Dentro de esta población retornada, y de acuerdo con el personal del Departamento Jurídico del Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante (IOAM), en el año 2019 entraron en Oaxaca más de mil NNYA de Estados Unidos, misma cantidad que se registró hasta septiembre de 2020.⁹ Ello representa un importante desafío para el sistema educativo, del que se han demandado mayores servicios dirigidos a la (re)inserción de la población migrante en edad escolar, dentro de la cual, el dominio del español como lengua de instrucción y comunicación es esencial en el desarrollo de una (re) inserción educativa exitosa.

El objetivo de este trabajo es analizar los procesos de (re)inserción escolar de la niñez inmigrada y retornada desde Estados Unidos a Oaxaca, y explorar cómo el desconocimiento de la lengua de enseñanza-aprendizaje y de interacción socio-educativa –el español– actúa como elemento limitante transversal de la (re)inserción, atendiendo a dos ámbitos principales: el de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el de la construcción de capital social. Primero se presenta la metodología de investigación, luego se examina el papel de la infancia en el retorno y en la (re)inserción escolar en México para seguir con la exposición y análisis de los resultados obtenidos a partir de un trabajo de campo realizado en distintas instituciones educativas de las regiones Valles Centrales, Sierra Norte y Mixteca Alta del estado de Oaxaca,

⁸ Unidad de Política Migratoria-Secretaría de la Gobernación, Repatriación de mexicanos 2017. Disponible en: <https://bit.ly/3a17Q5v>; Repatriación de mexicanos 2018. Disponible en: <https://bit.ly/2lQXuc5>; Repatriación de mexicanos 2019. Disponible en: <https://bit.ly/38Pod3i>; Repatriación de mexicanos 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3mCJ1mi>.

⁹ A. L., comunicación personal, 17 de diciembre de 2020, IOAM.

consideradas zonas de alta expulsión y retorno migratorio. Finalmente, se cierra el trabajo con las conclusiones obtenidas.

Consideraciones metodológicas

El trabajo que se presenta se inscribe dentro del campo de la etnografía escolar,¹⁰ que implica la participación de la investigadora en la vida diaria de la institución y de los sujetos que la integran, “observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas”.¹¹ La investigación etnográfica desarrollada ha adquirido un carácter holista en el sentido de Goetz y Le Compte, puesto que trata de construir “descripciones de los fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos”.¹²

Este trabajo sigue dos itinerarios metodológicos principales: por un lado, el análisis de la producción bibliográfica especializada sobre el objeto de estudio, de las fuentes estadísticas sobre retorno Estados Unidos-México-Oaxaca y de artículos publicados en la prensa internacional; por otro, el desarrollo de un trabajo de campo etnográfico, que fue realizado en distintos periodos distribuidos en los años 2018, 2019 y 2020 en escuelas primarias y secundarias de las regiones Valles Centrales, Sierra Norte y Mixteca Alta del estado de Oaxaca, catalogadas como puntos rojos de la migración oaxaqueña a la que los retornados regresan con sus hijos menores, algunos nacidos en México y otros en Estados Unidos.

¹⁰ C. Álvarez, “La etnografía como modelo de investigación en educación” y “El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa”; J. P. Goetz y M. D. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*; M. Hammersley y P. Atkinson, *Etnografía. Métodos de investigación*; J. B. Martínez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y currículum*; E. Rockwell, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*; C. Serra, “Etnografía escolar, etnografía de la educación”; J. Torres, “La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación”; H. Velasco y A. Díaz, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*; H. Velasco, A. Díaz y F. J. García, *Lecturas de etnografía para educadores*.

¹¹ M. Hammersley y P. Atkinson, *Etnografía. Métodos de investigación*, p. 15.

¹² *Ibid.*, pp. 28-29.

De un total de ocho instituciones educativas analizadas, para responder a los propósitos de este estudio se presentarán en estas páginas los resultados obtenidos en seis de ellas: en los Valles Centrales, la Escuela Primaria Benito Juárez (Teotitlán del Valle) y la Escuela Secundaria Técnica 48 (Tlacolula de Matamoros); en la Sierra Norte, la Escuela Secundaria Técnica 40 (Ixtlán de Juárez); y en la Mixteca Alta, la Escuela Primaria Ldo. Pérez Gasga (Tlaxiaco), la Escuela Primaria José Domingo Vázquez (Tlaxiaco) y la Escuela Secundaria Federal Leyes de Reforma (Tlaxiaco). Estas instituciones educativas son públicas y no ofertan la modalidad intercultural bilingüe.

En ellas se han registrado 64 estudiantes que llegaron de Estados Unidos en el periodo 2017-2020. De los 64, 38 son inmigrados –nacieron en la Unión Americana– y 26 son retornados –nacieron en México–; todos tienen edades comprendidas de los 7 a los 12 años. Los lugares de procedencia de estas niñas y niños son: Charlotte (Carolina del Norte), Columbia (Carolina del Sur), Los Ángeles (California), San Bernardino (California), Santa Mónica (California), Chicago (Illinois), Las Vegas (Nevada), Atlanta (Georgia), Nashville (Tennessee), Miami (Florida) y Phoenix (Arizona). Aunque las regiones, municipios y comunidades de llegada de las niñas y niños migrantes presentan una alta concentración de población indígena, solo dos de ellos se autodefinen como zapotecos y hablan la lengua del mismo nombre.

Para la obtención de los datos sobre el terreno se emplearon las técnicas etnográficas de observación participante y no participante, entrevistas semi estructuradas, conversaciones informales y grupos de discusión. Las observaciones fueron principalmente realizadas en los procesos de aula y en los recesos con el fin de registrar el papel del español en los espacios en los que la niñez migrante desarrolla las principales interacciones educativas y sociales. Se aplicaron 28 entrevistas a las niñas y niños inscritos en las instituciones educativas analizadas, 14 a los docentes y 12 a los padres y madres de familia.¹³ Con frecuencia las conversaciones informales se mantuvieron con los distintos actores educativos y permitieron obtener información relevante para el estudio en momentos y espacios que no fueron previamente

¹³ Todos los nombres son ficticios para garantizar el anonimato de los actores sociales.

planificados –como es el caso de las entrevistas. Se establecieron dos grupos de discusión con los estudiantes migrantes de dos instituciones educativas.

La infancia en el retorno Estados Unidos-México

Autoras como Pavez,¹⁴ conceptualizan la infancia con base en tres dimensiones: 1) como construcción social expresada de distintas formas en cada contexto sociopolítico a lo largo de la historia; 2) como categoría social permanente en la estructura generacional de las sociedades contemporáneas, y 3) las niñas y niños como actores sociales con capacidad de agencia que desarrollan relaciones de género y de poder generacionales con otros actores sociales, en el ámbito de sus familias y en el de los espacios sociales que habitan, conformando una generación social.

Como construcción social, cultural e histórica, el concepto de infancia va transformándose en cada contexto. Por ejemplo, no es lo mismo ser un niño de clase acomodada en la Europa del siglo XIX, que ser una niña mexicana de clase baja inmigrante en Estados Unidos en el siglo XXI. Incluso, las propias migraciones permiten apreciar, según Pavez Soto,¹⁵ la diversidad de infancias en los distintos territorios. Pueden señalarse, por ejemplo, los diferentes conceptos de infancia entre Estados Unidos y México, aunque no es necesario salir de México para percatarse de la diversidad de infancias existentes en un mismo territorio nacional, o incluso en el ámbito de cualquier ciudad, donde coexisten infancias diferenciadas a partir de los criterios de etnia, sexo-género y clase socioeconómica.

Como categoría social permanente en la estructura generacional de las sociedades contemporáneas, la infancia estructura un orden social con impacto en distintos ámbitos: principalmente el de la educación, por ser la vía principal de los estados nacionales para la enculturación de sus ciudadanos, y también el de salud, por constituir la infancia, junto a la senectud, una de las etapas vitales en las que los cuidados y atención médicos se vuelven imprescindibles. Asimismo, este carácter estructurante de la infancia tiene

¹⁴ I. Pavez, “La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación”, p. 103.

¹⁵ *Ibid.*, p. 102.

también un impacto directo en las actuales migraciones nacionales e internacionales, en tanto que las NNYA han pasado a convertirse en uno de los principales actores de estos procesos de desplazamiento, ya sea como sujetos que migran en solitario o que lo hacen acompañados de otras NNYA, de sus familias o de adultos que no son sus familiares.

Como actores con capacidad de agencia, las niñas y niños actúan en el marco de las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas en las que transcurren sus vidas, y no son meros sujetos pasivos ni receptores neutros de las decisiones que toman los adultos sobre ellos. Si bien en la gran mayoría de las culturas la edad es una categoría de poder que privilegia a los adultos dentro de una lógica de autoridad;¹⁶ las niñas y niños son agentes que despliegan estrategias de resistencia¹⁷ en el contexto de las relaciones de dominación en las que se desenvuelven, así como de las coyunturas y contextos en los que pueden percibir situaciones amenazantes para su integridad y bienestar, como es el caso de las migraciones. Relacionado con lo anterior, cabe llamar la atención sobre cómo se ha conceptualizado la infancia en los estudios migratorios: como un sector poblacional económicamente dependiente y sujeto a la voluntad de sus progenitores o de otros adultos, lo que ha favorecido tanto a su invisibilidad como a la producción de conocimiento sobre migraciones desde una perspectiva adultocéntrica. Esto nos lleva a reconocer con Valdéz¹⁸ la existencia de una jerarquización en la producción del conocimiento sobre los actores de la migración. De manera particular, y para el caso México-Estados Unidos, la autora señala la centralidad de los estudios migratorios en “el varón, trabajador, de manos callosas y que cruza el Río Bravo”.¹⁹

¹⁶ M. Colángelo, “La mirada antropológica sobre la infancia, reflexiones y perspectivas de abordaje”; I. Pavez, “La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación”; A. Szulc, *Niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*.; V. Zúñiga, “Los niños y las niñas migrantes en escena”.

¹⁷ M. E. Tijoux, “Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias”.

¹⁸ G. C. Valdéz, “Migración de retorno: desafíos de la Cuarta Transformación. Un enfoque regional transfronterizo”.

¹⁹ *Idem*, y M. A. Cabrera y G. C., “La niñez migrante: un sector que demanda mayor atención pública”.

Pero, ¿quiénes integran hoy esa infancia que participa en la movilidad internacional entre Estados Unidos y México? Según la definición ofrecida por la Ley General de Derechos del Niño, la Niña y el Adolescente, la infancia está conformada por personas de entre 0 y 12 años y la adolescencia por personas de 12 a 18.²⁰ Por lo anterior, la infancia migrante será aquella integrada por personas de 0 a 12 años que participan en procesos de movilidad internacional. Esta infancia no constituye un grupo homogéneo,²¹ sino que posee “particularidades específicas de acuerdo a su edad, etnicidad, género y condición sociocultural”.²² En esta categoría puede incorporarse una gran variedad de experiencias de movilidad: niños y niñas que migran autónomamente y sin el acompañamiento de un adulto, otros que viven una filiación transnacional, los que retornan a su país de origen;²³ los que se quedan en la comunidad de origen mientras sus padres o alguno de ellos migra,²⁴ los que se movilizan por reunificación familiar y trabajo; los que nacieron en el país al que migraron sus padres y son hijos de migrantes; los que retornan al país de sus padres en el contexto de una migración familiar, etcétera.²⁵

Dentro de toda esta variedad de experiencias y situaciones, en la diáspora en retorno desde Estados Unidos a México como consecuencia del en-

²⁰ Cámara de Diputados, Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014).

²¹ M. Barros, “La familia de estatus legal mixto y las deportaciones. Estudios de caso en Santa María California, EUA”; I. Pavez, “La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación”; G. C. Valdéz, “Introducción”. En: *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*; V. Zúñiga y S. Giorguli, *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5.*; V. Zúñiga, E. T. Hamann y J. Sánchez, *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*.

²² G. C. Valdéz, “Introducción”. En: *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*, p. 13.

²³ J. Debry, *Divided by Borders: Mexican Migrants and Their Children*; P. Ceriani, L. García, L. y A. Gómez, “Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe”.

²⁴ C. Quecha, “Jugar al norte: una representación lúdica de la migración internacional en niños afrodescendientes no migrantes”; M. Rodríguez-Cruz, “Infancia, migración y retorno desde Estados Unidos a Oaxaca, México. Los nuevos ‘otros’ y los desafíos de la (re)inserción escolar”.

²⁵ G. C. Valdéz, “Introducción”. En: *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*, p. 15.

durecimiento de la política migratoria de la administración Trump, se distinguen dos tipos principales de niñas y niños migrantes, según su lugar de nacimiento y estatus migratorio: los nacidos en México, que migraron a Estados Unidos con sus progenitores y regresan a su país de origen y, por tanto, son retornados; y los hijos de padres mexicanos nacidos en Estados Unidos que llegan por primera vez a México y, por tanto, son inmigrantes. Respecto a estos últimos, Ruiz y Valdéz²⁶ sostienen que “aunque este grupo técnicamente nunca ha salido de México, los menores se ubican dentro de una familia retornada y, como tales, son parte fundamental del proceso de retorno”. Sin embargo, aunque efectivamente estos niños desarrollan su movilidad en el marco de un retorno familiar, consideramos necesaria la distinción entre inmigrantes, que son los que nunca han pisado suelo mexicano, y los retornados, que son los que nacieron en México y regresan a su país.

Si bien las autoras plantean que la conceptualización operativa del niño o niña nacido en Estados Unidos como migrante de retorno en el marco de una familia ayuda a seguir trabajando en el “concepto de menor migrante de retorno”,²⁷ consideramos que dicha conceptualización no ayuda a trabajar en el concepto de inmigrante estadounidense menor de edad en México, que es una categoría de especial importancia, si se tiene en cuenta la relevancia y singularidad de esta casuística y, por lo mismo, las necesidades diferenciales y específicas que esta población presenta, particularmente para su inserción social y escolar en México con respecto a otros pares con diferentes estatus migratorios, características y experiencias socio-vitales.²⁸ Por lo anterior, estimamos más acertados los planteamientos de Zúñiga y Hamann,²⁹ quienes sostienen que los hijos de padres mexicanos nacidos en Estados Unidos no pueden contabilizarse como retornados sino como inmigrantes, ya que en realidad nunca estuvieron en México y desarrollan una migración para entrar por primera vez al país.

²⁶ L. Ruiz y G. Valdéz, “El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses”, pp. 217-218.

²⁷ *Ibid.*, p. 218.

²⁸ M. Rodríguez-Cruz, “Consecuencias en la salud mental de los descendientes de migrantes mexicanos deportables y deportados. Análisis etnográficos en Oaxaca. AIBR”.

²⁹ V. Zúñiga y E. Hamann, “Going home? Schooling in Mexico of transnational children”.

La infancia migrante y retornada y la (re)inserción escolar en México

Como se ha explicado, las restricciones migratorias durante el mandato de Trump alimentaron una diáspora en retorno, que en México tuvo como consecuencia principal el incremento en la demanda de servicios públicos, particularmente de salud y educación.³⁰ En el ámbito de la educación, la escuela constituye para cualquier niña o niño migrante el primer contacto institucional con la sociedad de destino o retorno, respectivamente,³¹ erigiéndose esta como la vía privilegiada para su (re)inserción.³² Si bien se considera que la familia y la escuela son los ejes fundamentales en la socialización y enculturación de la infancia,³³ coincidimos con Rentería, Rocha y Rodríguez en que en contextos migratorios la escuela es la que principalmente pone al individuo en contacto con la sociedad a la que llega y lo prepara para que pueda desarrollarse como miembro activo.³⁴

Sin embargo, los resultados de esta investigación permiten cuestionar en gran medida esa supuesta capacidad de la institución escolar para preparar a la niñez migrante en los términos señalados, así como para favorecer su (re)inserción escolar. Por ello, es primordial estudiar qué está pasando en las escuelas mexicanas –y en este caso en las oaxaqueñas– en las que hay niñas

³⁰ J. Santos, M. Ibarra, L. Carregha, M. De la Vega y J. L. González, J. L. (coords.). *Diagnóstico de necesidades educativas de menores migrantes de retorno en San Luis Potosí, 2010*, p. 8.

³¹ C. Suarez-Orozco, M. Suárez-Orozco e I. Todorova, *Learning a new land: Immigrants students in American society*, p. 2.

³² L. Gandini, F. Lozano-Ascencio y S. Gaspar, *El retorno. El nuevo escenario de la migración entre México y Estados Unidos*; M. Rodríguez-Cruz, “Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes Equinociales: continuidades y cambios en la identidad cultural”; “Consecuencias en la salud mental de los descendientes de migrantes mexicanos deportables y deportados. Análisis etnográficos en Oaxaca. AIBR” y “American students in Mexican schools: gaps and challenges for inclusion. Ethnographic contributions from Oaxaca, Mexico”; V. Zúñiga y S. Giorguli, *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*.

³³ P. Berguer y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*.

³⁴ V. Rentería, D. Rocha y J. G. Rodríguez, “Asimilación e integración social: un estudio de caso en menores migrantes de retorno asentados en ciudades fronterizas del norte de México”.

y niños inmigrados y retornados desde Estados Unidos. Cabe destacar que si bien es necesario analizar el nivel administrativo de los procesos de (re) inserción escolar de esta niñez –integrado por los elementos y trámites burocráticos para su ingreso a la escuela, que requieren documentación sobre su lugar de nacimiento, estatus migratorio y experiencia escolar previa–³⁵ no deben obviarse los niveles pedagógico, social, cultural y lingüístico, que también integran dichos procesos y constituyen elementos de gran peso en el éxito de la (re)inserción escolar. Pues, como lo han expresado Shwartz *et al.*³⁶ y Veredas,³⁷ cuando hablamos de escolares migrantes no hacemos exclusivamente referencia a personas con una situación legal y administrativa dada por un cambio territorial, social y geográfico, sino, por el contrario, y sobre todo, nos estamos refiriendo a personas de edades determinadas que vienen de un contexto internacional distinto al que encuentran en el lugar de destino / retorno, en donde tratan de (re)insertarse en un sistema educativo con unas características muy diferentes de las que tenía el lugar del que proceden.

En contextos migratorios, la inserción escolar es definida por la autora del presente trabajo como el proceso mediante el cual la niñez inmigrada se escolariza e incorpora a las escuelas públicas y privadas del país de destino, donde accede a los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para adquirir un desarrollo integral como persona; a las normas, valores, códigos y pautas socioculturales para insertarse en la sociedad (inserción social), y a los conocimientos y capacitaciones básicas y necesarias para insertarse a futuro en el ámbito laboral de la misma (inserción laboral).

Si bien el proceso descrito es el que experimenta la niñez inmigrada en México –es decir, los hijos de mexicanos nacidos en Estados Unidos–, en el marco de este estudio la niñez retornada a la sociedad de origen desarrolla una reinserción escolar que, en la práctica, remite al mismo proceso. Lo

³⁵ M. Rodríguez-Cruz, “Infancia, migración y retorno desde Estados Unidos a Oaxaca, México. Los nuevos ‘otros’ y los desafíos de la (re)inserción escolar” y “Política educativa, inserción escolar y desigualdad en Oaxaca, México. ¿A qué se enfrenta la niñez y la adolescencia migrante?”

³⁶ Shwartz *et al.*, “Converging identities: Dimensions of acculturation and personal identity status among immigrant college students”.

³⁷ M. S. Veredas, “Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante”.

anterior se debe a que si bien se trata de niñas y niños nacidos en México, una gran mayoría de ellos migró a Estados Unidos siendo bebés o niños muy pequeños (de 0 a 3 años), y allá desarrollaron su principal proceso de socialización y enculturación. Numerosos estudios señalan que tras pasar los primeros años de su vida en Estados Unidos, estas niñas y niños regresan a México, un país que desconocen y en el que deben llevar a cabo un proceso de inserción escolar propiamente dicho, que va más allá de su situación administrativo-migratoria como retornados.³⁸

Por lo tanto, para esta (re)inserción, la escuela se torna un espacio definitivamente importante, ya que en él las niñas y niños “pasan [...] la mayor parte del tiempo, aprenden el idioma y las normas del lugar de destino y tienen la posibilidad de crear vínculos con las niñas y los niños autóctonos”.³⁹ Sin embargo, aunque la escuela debería ser un espacio de inclusión, también son muchas las investigaciones que muestran que el tratamiento que la escuela ofrece a la niñez migrante genera altos índices de exclusión.⁴⁰

³⁸ C. Despaigne y M. Jacobo, “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos transnacionales”; L. Gandini, F. Lozano-Ascencio y S. Gaspar, *El retorno. El nuevo escenario de la migración entre México y Estados Unidos*; M. Rodríguez-Cruz, “Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca: México. Los nuevos ‘otros’ y los desafíos de la (re)inserción escolar”, pp. 891-905; M. Rodríguez-Cruz, “‘Children of deported parents’. Impacts on mental and emotional well-being on return to Oaxaca, Mexico”. En dictamen; “Política educativa, inserción escolar y desigualdad en Oaxaca, México. ¿A qué se enfrenta la niñez y la adolescencia migrante?”; V. Zúñiga y S. Giorguli, *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*; V. Zúñiga, E. T. Hamann y J. Sánchez, *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*.

³⁹ I. Pavez, “La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación”, p. 107.

⁴⁰ G. C. Valdéz, L. F. Ruiz, O.S. Rivera y R. Antonio. “Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense”, pp. 1-30; C. Despaigne y M. Jacobo, “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos transnacionales”; L. Gandini, F. Lozano-Ascencio y S. Gaspar, *El retorno. El nuevo escenario de la migración entre México y Estados Unidos*; M. Rodríguez-Cruz, “Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca: México. Los nuevos ‘otros’ y los desafíos de la (re)inserción escolar”, pp. 891-905; M. Rodríguez-Cruz, “‘Children of deported parents’. Impacts on mental and emotional well-being on return to Oaxaca, Mexico”. En dictamen; “Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes Equinocciales: continuidades y cambios en la identidad cultural” y “Política educativa, inserción escolar y

El desconocimiento del español como limitante transversal en los procesos de (re)inserción escolar. Enseñanza-aprendizaje y construcción de capital social

Los procesos de (re)inserción escolar de la niñez inmigrada y retornada de Estados Unidos a México se caracterizan por la existencia de diferentes barreras que impiden que niñas y niños se desarrollen de manera exitosa, y que tienen consecuencias determinantes sobre su presente y futuro socio-educativos. Partiendo del reconocimiento de que la mayor barrera es la falta de una política pública educativa específicamente dirigida a la (re)inserción socio-escolar de la niñez migrante, en este estudio clasificamos las barreras existentes en tres grandes categorías concretas: las administrativas, las pedagógicas y las sociales, culturales y lingüísticas.

Las barreras administrativas son aquellas que tienen que ver con los elementos y requerimientos administrativo-burocráticos, relacionados con la presentación de documentos de identificación, de certificación de nacimiento y de estudios cursados en el país del que se emigra / retorna y con la emisión de determinados documentos en el país de arribo para obtener una nueva identificación oficial. Estos documentos permitirán –o de no disponer de ellos impedirán– acceder a otros beneficios y servicios sociales relacionados con la educación y la salud, como puede ser, en el caso mexicano, por ejemplo, la Clave Única de Registro de Población (CURP).⁴¹

Las barreras pedagógicas se relacionan con la falta de preparación estructural de las instituciones educativas y de sus profesionales –directores, docentes, psicólogos– para recibir, tratar y atender los requerimientos pedagógicos diferenciales del alumnado migrante durante los procesos de ense-

desigualdad en Oaxaca, México. ¿A qué se enfrenta la niñez y la adolescencia migrante?"; V. Zúñiga y S. Giorguli, *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*; V. Zúñiga, E. T. Hamann y J. Sánchez, *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*.

⁴¹ Tarjeta de identificación que se le asigna a todas las personas que viven en el territorio nacional mexicano, así como a los mexicanos residentes en el extranjero.

ñanza-aprendizaje, también con la inexistencia de exámenes de diagnóstico que permitan detectar su origen, características y necesidades diversas, y con los modelos pedagógicos manejados, los cuales están integrados por currículos nacionalizantes que favorecen la ruptura con los modelos pedagógicos y contenidos curriculares que los estudiantes adquirieron durante su experiencia educativa en el país del que emigran / retornan. Además, se trata de currículas mononacionales, monoculturales y monolingües que obvian la diversidad social, cultural y lingüística que trae la migración y que generan desigualdad y exclusión y, en última instancia, asimilación social, cultural y lingüística.

Por último, entendemos como barreras sociales, culturales y lingüísticas las relativas a la distancia entre los universos sociales, culturales, simbólicos y lingüísticos de la niñez migrante y sus equivalentes en la sociedad de destino / retorno. Esta distancia no se ve acortada por programas de bienvenida que favorezcan su (re)inserción mediante actividades que permitan una traducción e interpretación de los códigos, patrones y mecanismos de funcionamiento de la cultura y sociedad de destino / retorno. Además de la falta de programas de bienvenida, tampoco hay subprogramas de atención lingüística para que los estudiantes migrantes puedan adquirir y mejorar sus competencias en la nueva lengua.

Dentro de estas mismas barreras situamos las interacciones entre estudiantes con y sin experiencia migratoria, cuya complejidad responde a la distancia social, cultural, simbólica y lingüística antes mencionada, a la propia condición de migrantes de los sujetos, a la ausencia de estrategias socio-educativas dirigidas al acercamiento entre sujetos con y sin experiencia migratoria y a la falta de formación y familiarización de los no migrantes con el fenómeno migratorio en la niñez y la adolescencia mediante talleres, charlas y otras actividades afines, así como su incorporación en las materias oficiales de estudio.

Dentro de las barreras clasificadas como sociales, culturales y lingüísticas, y aunque más centrada en el aspecto social, también cabe destacar la desestructuración familiar provocada por el hecho migratorio, la situación socioeconómica que enfrentan muchos de los hogares a los que pertenecen la niñez y la adolescencia migrante, lo cual impacta en su educación y esco-

larización, y la falta de capital social para lograr una exitosa (re)inserción socio-educativa.

Las barreras constitutivas de cada una de estas categorías están concatenadas y actúan como elementos limitantes de una adecuada (re)inserción escolar y social.

A continuación analizamos los procesos de (re)inserción escolar de la niñez inmigrante y retornada desde Estados Unidos en Oaxaca, centrándonos en el desconocimiento de la lengua de enseñanza-aprendizaje y de interacción socio-educativa –el español– como elemento limitante transversal integrado en las barreras pedagógicas, así como en las sociales, culturales y lingüísticas, en particular, aquellas que tienen que ver con la construcción de capital social en la escuela.

*El desconocimiento del español como barrera pedagógica.
Consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

La lengua constituye uno de los principales impedimentos a superar en el logro de una (re)inserción escolar exitosa. Independientemente de que hayan nacido en México o en Estados Unidos, el inglés se constituye como lengua principal⁴² de las niñas y niños migrantes que forman parte de este estudio, puesto que pasaron la mayor parte de sus vidas en la Unión Americana y desarrollaron en su sistema educativo sus principales procesos de socialización y enculturación. En los casos abordados, 38 niñas y niños nacieron en Estados Unidos y llegaron a México en edades que van de los 7 a los 12 años –inmigrantes–; y 26 nacieron en México, y migraron a Estados Unidos en edades que van de los 0 a los 3 años, y han regresado también con 7 a 12 años, por lo que son retornados.

Una minoría de estas niñas y niños aprendieron un nivel muy básico de español hablándolo en el ámbito doméstico por mediación de sus progenitores, pero a una mayoría no le fue transmitido, principalmente porque sus progenitores consideraron que ser parte de la comunidad hispanohablante

⁴² K. Potowski y A. Lynch, “Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos”.

podía llevar a sus hijos a situaciones de racialización y discriminación en la sociedad estadounidense y porque estimaron el inglés como lengua privilegiada para su éxito académico y para su futura inserción laboral, ya fuera en Estados Unidos o en México. Tanto en un caso como en el otro, el español fue desplazado por el inglés, pasando de ser lengua materna a lengua heredada,⁴³ mientras que el inglés, lengua de comunicación, interacción y aprendizaje en el sistema educativo y social estadounidense, terminó convirtiéndose en lengua principal. En la inmigración / retorno a México, lo anterior se traduce en un bajo nivel de competencia lingüística en español hablado, leído y escrito, lo que constituye una limitación determinante para desarrollar en forma adecuada los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues, como se comprobó en las observaciones de aula, incluso en los casos de estudiantes que hablan español, el nivel de dominio es muy rudimentario y no cubre los requerimientos del español académico que exige la institución escolar.

Las dificultades lingüísticas registradas entre la población estudiantil inmigrada y retornada contemplan de manera generalizada problemas de lecto-escritura y comprensión lectora de los contenidos de enseñanza, lo cual se traduce en un bajo rendimiento académico y en malas calificaciones con respecto a las obtenidas durante la trayectoria académica en Estados Unidos. Estas dificultades lingüísticas pueden llevar a la repetición de curso escolar y al arrastre de problemas de lecto-escritura durante los distintos grados y ciclos educativos de la primaria y la secundaria. Así lo reconoce un estudiante de una secundaria, nacido en Chicago:

Tengo problemas para escribir español. Y en vez de ayudarme [los compañeros] se burlan. Y también pronunciarlo por lo que... el inglés se mezcla con mi español. Y también tengo problemas con los acentos.⁴⁴

Pese a las dificultades lingüísticas que enfrenta la niñez migrante en las escuelas oaxaqueñas, en ningún caso se han registrado programas de bienvenida que contemplen subprogramas lingüísticos dirigidos a la enseñanza del

⁴³ *Idem.*

⁴⁴ L. Ruiz, grupo de discusión, 7 de noviembre, 2018.

español –lo que evidencia la falta de una política pública educativa y pone de manifiesto la alta invisibilidad de estas niñas y niños con necesidades educativas diferenciadas. Los registros etnográficos muestran el carácter improvisado de las estrategias docentes para la atención lingüística de la niñez migrante durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este marco de improvisación pedagógica, se observa una minoría docente que, pese a la falta de herramientas disponibles, trata de atender las necesidades lingüísticas de los estudiantes migrantes, ofreciéndoles, por ejemplo, apoyo personalizado en el salón de clases o atendiéndolos en un espacio reservado al final de la jornada de trabajo; lo anterior, frente a una mayoría docente que obvia las necesidades lingüísticas de estos estudiantes, con el argumento de que “los niños aprenden solos”.⁴⁵ En estos casos, los estudiantes deben buscar apoyo fuera de la escuela, y recurren principalmente a sus familiares, ya que la mayoría de ellos pertenece a familias de escasos recursos económicos afectadas por la deportación, que no pueden pagar un docente particular que enseñe español a sus hijos.

La falta de programas lingüísticos que instruyan a los estudiantes migrantes en español académico y en sus distintas competencias –hablada, leída y escrita–, los sitúa en una suerte de analfabetismo funcional que se presenta con mayor contundencia entre los de reciente migración, pero que también puede llegar a apreciarse en diferentes grados entre quienes llevan ya tiempo en Oaxaca. La funcionalidad de este analfabetismo radica en el hecho de que “se lee sin comprender y se escribe sin comunicar”,⁴⁶ como lo muestran los discursos de los docentes entrevistados, cuando afirman que “en la comprensión de lo que lee... Muchas veces leen [pero] no comprenden. O sea, estos niños no comprenden lo que leen”.⁴⁷

A este analfabetismo funcional contribuye una práctica habitualmente registrada en las distintas instituciones educativas etnografiadas, que consiste en la realización de copiosos de los libros de texto o de los cuadernos de otros compañeros, mediante los cuales los estudiantes migrantes simple-

⁴⁵ E. García, comunicación personal, 7 de marzo, 2019.

⁴⁶ R. M. Torres del Castillo, “Derecho a la educación. Es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela”, p. 7.

⁴⁷ G. Zárate, comunicación personal, 5 de noviembre, 2019.

mente desarrollan un ejercicio de transcripción que no va acompañado de una comprensión de lo que se transcribe y, por lo tanto, no se adquiere conocimiento. En tal sentido, advertimos sobre lo ya subrayado por Bourdieu y Passeron,⁴⁸ que el éxito escolar de los estudiantes depende de su capital cultural, por lo que el conocimiento de la lengua de enseñanza-aprendizaje es imprescindible para acceder al conocimiento.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la misma limitante lingüística incide sobre las posibilidades de comunicación de la niñez migrante con sus docentes. Se registran casos en los que los estudiantes permanecen callados durante las sesiones de aula y los docentes descubren que no saben español cuando realizan exámenes y estos alumnos los presentan en blanco. A partir de ahí, se despliegan estrategias pedagógicas improvisadas para dispensar apoyo lingüístico a los estudiantes migrantes, o bien este apoyo no se dispensa en la escuela y debe buscarse fuera de ella, como ya se ha señalado. También hay casos en los que los propios docentes sugieren a los progenitores sacar a sus hijos de la escuela para que les enseñen español en sus casas, pues, según señalan, “en la escuela nadie les va a tener paciencia”.⁴⁹ En ese sentido, una estudiante nacida en Miami expresó: “Me molestó porque la maestra le dijo a mi mami que me sacara de la escuela para enseñarme español porque yo no sabía nada y ella no tenía tiempo. Me sentí como tonta”.⁵⁰

El desconocimiento del español como barrera socio-lingüística. Consecuencias en la construcción de capital social

El capital social está integrado por las redes sociales, familiares y de amistad que se mantienen activas en el lugar de origen y cumplen un papel similar al de las redes migratorias para insertarse en el país de destino / retorno.⁵¹ O, como lo entiende Bourdieu,⁵² el capital social responde a una red de relaciones en las que se reconoce a quienes son parte de la misma, concediendo al

⁴⁸ P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La reproducción*, p. 84.

⁴⁹ L. Pérez, comunicación personal, 3 de marzo, 2020.

⁵⁰ C. González, comunicación personal, 14 de noviembre, 2019.

⁵¹ F. Mestries, “Los migrantes de retorno ante un futuro incierto”.

⁵² P. Bourdieu, “The forms of capital”.

individuo una membresía por la que tiene acceso a una serie de derechos y a la aceptación por parte del colectivo del que forma parte. Tanto Bourdieu como Coleman⁵³ entienden la familia como una importante red de apoyo para los migrantes, en particular, aunque no solo, cuando éstos deben movilizarse desde el lugar de origen al receptor –y viceversa– y establecerse, destacando la importancia de esta red al ser un recurso permanentemente disponible para los migrantes. Sin embargo, Coleman, reconociendo la relevancia de la red familiar como capital social, subraya dos aspectos importantes: que el capital social puede encontrarse también fuera de la familia –esto es, en las instituciones de la comunidad– y que cuando las familias cambian constantemente de residencia, las relaciones sociales se rompen.⁵⁴ Las familias que forman parte de este estudio no han desarrollado movimientos migratorios constantes entre Estados Unidos y México, sino que realizaron un solo movimiento desde Oaxaca a Estados Unidos tras el cual han regresado después de muchos años de haber estado establecidas en aquel país, y, en algunos casos, sus redes familiares sí se han resentido en sus lugares de origen, lo cual ha dificultado incluso su reinserción a la sociedad de retorno.

Los registros etnográficos revelan dificultades de (re)inserción escolar de la niñez inmigrada y retornada desde Estados Unidos que se relacionan con las características del capital social disponible o con la ausencia del mismo. Se constata que la mayoría de las niñas y niños migrantes carece de redes de amistad en Oaxaca, debido a que toda o prácticamente toda su experiencia de vida la han desarrollado en la Unión Americana, donde esas redes fueron construidas durante años. Por lo anterior, las únicas redes de las que disponen a su llegada a Oaxaca son las de sus familiares y, sobre todo, las de sus familiares adultos. El apoyo que ofrecen estas redes familiares adultas en el proceso de (re)inserción escolar de la niñez migrante se reduce a recomendaciones dirigidas a los progenitores retornados sobre qué escuela es la más adecuada para inscribir a sus hijos. Pero al descender desde el nivel administrativo-institucional de la (re)inserción escolar al nivel del aula y de otros espacios escolares –como los recesos–, en los que se producen los procesos

⁵³ J. Coleman, “Social capital in the creation of human capital”.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 113.

de enseñanza-aprendizaje y las interacciones lingüísticas, sociales y culturales, se observa que la mayoría de las niñas y niños migrantes no cuenta con amigos o conocidos que les faciliten la (re)inserción, ya que, como se indicó, sus redes de compañerismo y amistad se quedaron en Estados Unidos. En relatos como el de una niña, nacida en Nashville, los estudiantes migrantes reflexionan sobre esta cuestión: “Yo no tengo amigos acá, estoy sola, mis amigos están en Estados Unidos”.⁵⁵

Esta situación de partida también se ve afectada por el desconocimiento del español, lengua de comunicación e interacción en los procesos sociales. Las niñas y niños que llegan a las escuelas mexicanas con un nivel rudimentario de español hablado pueden iniciar conversaciones básicas con sus pares, a partir de las que empiezan a construir un nuevo capital social. A su vez, estas interacciones les permiten comenzar a adquirir un nuevo vocabulario y destrezas comunicativas en español. Contrario a esto, entre las niñas y niños que no poseen ningún conocimiento del español hablado, este proceso no es posible a su llegada a las escuelas mexicanas, y deben esperar a empezar a manejar, primero, algunas palabras sueltas, para poco a poco ir accediendo –con muchas limitaciones– a la nueva lengua, misma que es transmitida principalmente en el ámbito familiar, pero no en la escuela, donde, como se explicó, algunos de ellos reciben el apoyo improvisado de sus docentes, pero una mayoría no es atendida en términos lingüísticos. El proceso de construcción del capital social se ve, por lo tanto, comprometido no solo por la indisponibilidad de redes sociales al interior de la institución escolar, sino también por el nivel de dominio del español hablado.

No obstante, se registran tres casos en los que las redes familiares se han activado al interior de la escuela por mediación de primos inscritos en la misma institución. Aunque no comparten aula ni grado con ellos, estos familiares, situados en rangos etarios cercanos a los de las niñas y niños migrantes, facilitan su (re)inserción en círculos de amistad y compañerismo; les enseñan y practican con ellos el español y los protegen cuando son agredidos por otros alumnos por su condición migratoria y por sus características diferenciales, sobre todo en términos lingüísticos y conductuales. Pues, además

⁵⁵ E. Saavedra, comunicación personal, 20 de marzo, 2018.

de ser hablantes de inglés, las niñas y niños llegados desde Estados Unidos actúan sobre la base de parámetros de interacción diferentes, como son: establecer mayor distancia física, emplear un tono más bajo al hablar, y saludar siempre con un apretón de manos. Tal es el caso de uno de los estudiantes de una escuela primaria, retornado desde Las Vegas: “Los niños me dicen que no tengo nada que hacer aquí en Oaxaca, que yo no soy de acá porque no soy como ellos y me quieren bular [hacer *bullying*] y todo, pero mi prima me defiende”.⁵⁶

Contrario a lo anterior, también se constata que en ocasiones estos mismos familiares son los que rechazan a sus parientes llegados de Estados Unidos, provocando incluso su *bullying* en la institución educativa. En los casos registrados, estos conflictos se fundan en rencillas familiares que se prolongan desde el ámbito doméstico hasta el escolar y tienen que ver con la prosperidad económica alcanzada por la parte de la familia que emigró a Estados Unidos, frente a la situación de pobreza en la que se encuentra la parte de la familia que se quedó en Oaxaca. Esta prosperidad puede dificultar la (re)inserción de los retornados adultos en el trabajo y de su descendencia en la escuela, ya que se les retiran los apoyos necesarios en este proceso y / o procediendo activamente en su perjuicio. Sin embargo, debe señalarse que esta supuesta mejoría económica no siempre es cierta y con frecuencia responde a una visión estereotipada, idealizada e irreal de la vida de los migrantes mexicanos en Estados Unidos. Por lo tanto, a la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, debe afirmarse que las redes familiares como capital social no siempre actúan en beneficio de los migrantes.

Mis primos me echan en cara que yo vengo de Estados Unidos, es... la misma familia la que no me deja acoplarme acá en la escuela, me hacen a un lado y les dicen a los demás que no me hablen, que porque yo me creo más porque yo vengo de allá y hablo inglés, y dicen que mis papás tienen dinero ... y no es cierto.⁵⁷

⁵⁶ S. Suárez, comunicación personal, 4 de febrero, 2020.

⁵⁷ O. Aparicio, comunicación personal, 10 de marzo, 2020.

En definitiva, el capital social es más restringido en la niñez migrante, puesto que habitualmente carece de redes que le ayuden a reinsertarse en el entorno.⁵⁸ Esta circunstancia es agravada por la condición lingüística de muchas niñas y niños, que poseen un bajo dominio del español o carecen de él, y así se limitan y retrasan sus posibilidades de interactuar y construir nuevas redes en la escuela que favorezcan su (re)inserción social y escolar.

Conclusiones

El elemento lingüístico es uno de los mayores limitantes en la (re)inserción escolar de la niñez migrante llegada desde Estados Unidos, ya que el desconocimiento del español en su triple competencia –hablada, leída y escrita– dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, el acceso a los contenidos de estudio. Si bien algunos estudiantes cuentan con cierto conocimiento del español hablado, éste solo puede ser empleado en situaciones de oralidad muy rudimentarias y en ningún caso cumple los requerimientos del lenguaje académico para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la adquisición del conocimiento. La falta de programas de transición lingüística en las instituciones educativas que han formado parte de este estudio deja a los docentes la responsabilidad de la instrucción del español. En tal sentido, se registra una minoría de profesionales del magisterio que, sobre la base de la improvisación y pese a la falta de herramientas disponibles, desarrolla algunas estrategias de apoyo lingüístico a los estudiantes migrantes. Frente a ellos está una mayoría de docentes que delega toda la responsabilidad del aprendizaje de la nueva lengua en los propios estudiantes migrantes, quienes deben buscar apoyos fuera de la institución escolar para aprender español, principalmente entre sus familiares adultos.

A su vez, la limitante lingüística compromete las situaciones de comunicabilidad de los estudiantes migrantes, no solo con sus docentes en el contexto de la actividad pedagógica, sino también con sus pares en los distintos contextos educativos, áulicos y extra áulicos. El desconocimiento del español

⁵⁸ M. A. Hernández, M. Santos, E. Soriano y J. L. Fuentes, “Retos de la educación de nuestro siglo: educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica”, p. 331.

tiene un impacto directo en las interacciones sociales y –relacionadas con éstas– en la construcción de un nuevo capital social que favorezca la (re) inserción socio-escolar. El capital social construido durante la experiencia de vida de estos estudiantes se quedó en Estados Unidos y a su llegada a Oaxaca el capital social del que disponen en la mayoría de los casos está integrado por adultos, que los apoyan en el proceso de (re)inserción escolar solo a nivel de recomendación institucional y, una vez dentro de la escuela, la mayoría de las niñas y niños migrantes no dispone de redes familiares y de amistad que puedan favorecer su (re)inserción. Sin embargo, aquellos estudiantes que poseen un nivel básico de español hablado tienen la posibilidad de establecer conversaciones sencillas con sus pares, lo cual da inicio a la construcción de un nuevo capital social que, a su vez, les permite acceder a un nuevo vocabulario y adquirir progresivamente destrezas lingüísticas. Por su parte, entre los estudiantes que llegan de Estados Unidos sin conocimiento del español hablado, la construcción de capital social está supeditada al ritmo de adquisición del español en el ámbito familiar, ya que en la gran mayoría de los casos, en la escuela esta lengua no es transmitida.

Es claro entonces, que en la construcción del nuevo capital social en el ámbito escolar no solo es determinante la indisponibilidad de redes sino también el desconocimiento de la lengua de comunicación social. Se registran, no obstante, varios casos en los que los estudiantes migrantes cuentan con primos con edades cercanas a las suyas que asisten a la misma escuela. Aunque en algunas ocasiones estas redes familiares favorecen los procesos lingüísticos y de (re)inserción socio-escolar, en otras los perjudican seriamente, debido a problemas familiares relacionados con la migración, que se extienden desde el ámbito doméstico al escolar, y provocan la exclusión de los estudiantes llegados de Estados Unidos. Por lo tanto, las redes familiares no siempre constituyen un capital social que se active en favor de los migrantes.

Como puede verse, el desconocimiento del español actúa como elemento limitante transversal en los procesos de (re)inserción escolar de la niñez migrante, en particular, en lo que respecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de construcción de capital social.

Bibliografía

- Álvarez, C. (2011). “El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa”. *Estudios Pedagógicos*, vol. xxxvii, núm. 2, pp. 267-279.
- Álvarez, C. (2008). “La etnografía como modelo de investigación en educación”. *Gazeta de Antropología*, vol. 24, núm. 1, pp. 1-15.
- Barría, C. (27 de octubre, 2020). “Cuando Trump habla de los mexicanos como violadores y vendedores de drogas, convierte la furia en un arma política”. *BBC News Mundo*. Disponible en: <https://bbc.in/3cqZE0w>
- Barros, M. (2019). “Las deportaciones y su efecto en la vida de los niños y niñas que forman parte de las familias migrantes. Casos de la costa Central de California, Estados Unidos”, ponencia. Seminario Permanente Migración, Retorno e Infancia. Retos y Necesidades de Nuestro Tiempo en la Movilidad Estados Unidos-México. México. Disponible en: <https://bit.ly/3ymrnsW>
- Barros, M. (2017). “La familia de estatus legal mixto y las deportaciones. Estudios de caso en Santa María California, EUA”. En: *Migración: nuevos actores, procesos y retos*. México: CIESAS, pp. 2-24.
- Berguer, P. y Luckmann, T. (2003). [1968]. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1986). “The forms of capital”. En: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nueva York: Greenwood, pp. 241-258.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996) [1979]. *La reproducción*. Málaga: Laia.
- Cabrera, M. A. y Valdéz, G. C. (2013). “La niñez migrante: un sector que demanda mayor atención pública”. En: *Desarrollo humano transfronterizo: retos y oportunidades en la región Sonora-Arizona*. México: El Colegio de Sonora / El Colegio de la Frontera Norte / Universidad de Sonora / Universidad Estatal de Sonora, pp. 349-369.
- Camacho, E. (2014). *Inserción escolar de niños de inmigración reciente de Estados Unidos a Baja California*, tesis doctoral. México: El Colegio de la Frontera Norte. Repositorio Institucional COLEF. Disponible en: <https://bit.ly/3qDahm7>

- Cámara de Diputados (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: <https://bit.ly/2McMB6k>
- Carrillo, E. y Román, B. (2021). “De reversa y llegando por primera vez a México. Rasgos sociodemográficos de niños y adolescentes que migran de Estados Unidos a México”. *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 36, núm. 1, pp. 193-223.
- Ceriani, P., García, L. y Gómez, A. (2014). “Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe”. *Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana*, vol. 22, núm. 42, pp. 9-28.
- Colángelo, M. (2003). “La mirada antropológica sobre la infancia, reflexiones y perspectivas de abordaje”, ponencia. Seminario La formación del docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Disponible en: <https://bit.ly/3bAGuWU>
- Coleman, J. (1988). “Social capital in the creation of human capital”. *The American Journal of Sociology*, núm. 94, pp. 95-210.
- Debry, J. (2010). *Divided by Borders: Mexican Migrants and Their Children*. California: University of California Press.
- Despagne, C. y Jacobo M. (2016). “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos transnacionales”. *Sinéctica*, núm. 47, pp. 1- 17. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200007
- Gandini, L. y Aranzalez, C. (2019). “El retorno migratorio en el escenario post-crisis: una mirada a las tendencias recientes en México”. En: *¿Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina*. México: El Colegio de México, pp. 127-163.
- Gandini, L., Lozano-Ascencio, F. y Gaspar, S. (2015). *El retorno. El nuevo escenario de la migración entre México y Estados Unidos*. México: Consejo Nacional de Población.
- Giorguli, S. y Gutiérrez, E. (2011). “Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos”. *Coyuntura Demográfica*, núm. 1, pp. 21-25.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, M. A., Santos, M., Soriano, E. y Fuentes, J. L. (2015). “Retos de la educación de nuestro siglo: educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica”. En: *Educación, desarrollo y cohesión social*. La Mancha: Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 317-348.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017). *Serie histórica censal e intercensal (1990-2010)*. Disponible en: <https://bit.ly/3esdRNm>
- Martínez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y curriculum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Mestries, F. (2013). “Los migrantes de retorno ante un futuro incierto”. *Sociológica*, vol. 28, núm. 78, pp. 171-212.
- Pavez, I. (2017). “La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación”. *Tla-melaua. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 10, núm. 11, pp. 96-113.
- Potowski, K. y Lynch, A. (2014). “Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos”. *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 1, pp. 154-170.
- Quecha, C. (2014). “Jugar al norte: una representación lúdica de la migración internacional en niños afrodescendientes no migrantes”. *Alteridades*, vol. 24, núm. 4, pp. 43-52. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-70172014000100005&script=sci_abstract
- Rentería, V., Rocha, D. y Rodríguez, J. G. (2017). “Asimilación e integración social: un estudio de caso en menores migrantes de retorno asentados en ciudades fronterizas del norte de México”. *Región y Sociedad*, vol. xxix, núm. 69, pp. 5-29.
- Rivera, L. (ed.) (2019). *¿Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). “Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca: México. Los nuevos ‘otros’ y los desafíos de la (re)

- inserción escolar”. *Latin American Research Review* , vol. 56, núm. 4, pp. 891-905.
- Rodríguez-Cruz, M. (2023). “‘Children of deported parents’”. Impacts on mental and emotional well-being on return to Oaxaca, Mexico”. En dictamen.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). “Los ‘otros’ retornados. Invisibilidad y exclusión en el sistema educativo mexicano: aportes etnográficos desde Oaxaca”. *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, pp. 9-19.
- Rodríguez-Cruz, M. (2020). “Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes Equinocciales: continuidades y cambios en la identidad cultural”. *Íconos*, vol. 24, núm. 68, pp. 191-210.
- Rodríguez-Cruz, M. (2020). “American students in Mexican schools: gaps and challenges for inclusion. Ethnographic contributions from Oaxaca, Mexico”. *Norteamérica*, vol. 15, núm. 1, pp. 181-202.
- Rodríguez-Cruz, M. (2020). “Política educativa, inserción escolar y desigualdad en Oaxaca, México. ¿A qué se enfrenta la niñez y la adolescencia migrante?” En: *Temas y aproximaciones para el estudio de las migraciones y movilidades en las Américas*. México: Secretaría de Desarrollo Institucional- Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 217-237.
- Ruiz, L. y Valdéz, G. (2012). “El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses”. En: *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*. Hermosillo: El Colegio de Sonora, pp. 177-214.
- Santos, J., Ibarra, M., Carregha, L., De la Vega, M. y González, J. L. (coords.). (2010). *Diagnóstico de necesidades educativas de menores migrantes de retorno en San Luis Potosí, 2010*. México: El Colegio de San Luis.
- Serra, C. (2004). “Etnografía escolar, etnografía de la educación”. *Revista de Educación*, núm. 334, pp. 165-176.
- Shwartz, S. J., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., Forthun, L. F. y Luyckx, K. (2103). “Converging identities: Dimensions of acculturation and personal identity status among immigrant college students”. *Cultural Diversity and Ethinc Minority Psychology*, vol. 19, núm. 2, pp. 155-165.

- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrants students in American society*. Cambridge: Belknap Harvard.
- Szulc, A. (2015). *Niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Madrid: Biblos.
- Tijoux, M. E. (2013). “Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias”. *Convergencia*, vol. 61, pp. 84-104.
- Torres del Castillo, R. M. (2006). “Derecho a la educación. Es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela”, ponencia. Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos. Barcelona, España. Disponible en: <https://bit.ly/3rG5Nfj>
- Torres, J. (1988). “La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación”. En: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, pp. 11-22.
- Unidad de Política Migratoria-Secretaría de la Gobernación (2020). Repatriación de mexicanos 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3mCJ1mi>
- Unidad de Política Migratoria-Secretaría de la Gobernación (2019). Repatriación de mexicanos 2019. Disponible en: <https://bit.ly/38Pod3i>
- Unidad de Política Migratoria-Secretaría de la Gobernación (2018). Repatriación de mexicanos 2018. Disponible en: <https://bit.ly/2IQXuc5>
- Unidad de Política Migratoria-Secretaría de la Gobernación (2017). Repatriación de mexicanos 2017. Disponible en: <https://bit.ly/3a17Q5v>
- Valdéz, G. C. (2019). “Migración de retorno: desafíos de la Cuarta Transformación. Un enfoque regional transfronterizo”, ponencia. Seminario Permanente Migración, Retorno e Infancia. Retos y Necesidades de Nuestro Tiempo en la Movilidad Estados Unidos-México. México. Disponible en: <https://bit.ly/2OKZU2s>
- Valdéz, G. C., Ruiz, L. F., Rivera, O. S. y Antonio, R. (2018). “Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense”. *Región y Sociedad*, vol. xxx, núm. 72, pp. 1-30.
- Valdéz, G. C. (2012). “Introducción”. En: *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*. Sonora: El Colegio de Sonora / Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 13-38.

- Velasco, H. y Díaz, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H., Díaz, A. y García, F. J. (2006). *Lecturas de etnografía para educadores*. Madrid: Trotta.
- Veredas, M. S. (1999). “Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante”. *Papers. Revista de Sociología*, núm. 57, pp. 113-129.
- Zúñiga, V. (2017). “Los niños y las niñas migrantes en escena”. *Sinéctica*, núm. 48, pp. 1-3.
- Zúñiga, V. y Giorguli, S. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. México: El Colegio de México.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. (2006). “Going home? Schooling in Mexico of transnational children”. *Confines*, vol. 2, núm. 4, pp. 41-57.
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública.

CASOS DE MUJERES GENERACIÓN 1.5 Y SU ACCESO A LA EDUCACIÓN EN LA COSTA CENTRAL DE CALIFORNIA, ESTADOS UNIDOS

Magdalena Barros Nock¹

RESUMEN. En este capítulo quiero contribuir al conocimiento de la vida de las mujeres jóvenes que pertenecen a la generación 1.5, es decir, aquellas que llegaron de niñas o de adolescentes con sus familias y que crecieron en Estados Unidos. Presento cuatro estudios de caso, que nos permiten ver las oportunidades que se les han presentado, los retos, dificultades y violencias que viven día a día. Estos casos nos muestran ejemplos de mujeres que enfrentan retos y desafíos dentro de sus familias derivados de las normas patriarcales de la sociedad en que vivimos, así como discriminación institucional en las escuelas y micro-agresiones por parte de sus compañeros y maestros por ser niñas, migrantes e indígenas.

“De pequeña soñaba con ser enfermera,
pero por no tener documentos aquí estoy,
*selling underwear in swap meets.*²

(ENTREVISTA CON JOSEFINA, SANTA MARÍA, 2017).

¹ Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)–Unidad Ciudad de México. mbarros55@hotmail.com

² Los remates o *swap meets*, son lugares donde la gente se reúne para vender cosas usadas y nuevas. En Estados Unidos han existido por décadas, se pueden encontrar en casi todos los condados, tanto en las ciudades como a las orillas de las carreteras en las zonas rurales. Algunos son techados, otros son abiertos, algunos abren todos los días, otros sólo un día específico de la semana. Algunos llegan a tener más de 2 000 vendedores y otros pueden ser pequeños y sólo tener diez vendedores.

Introducción

Las mujeres migrantes son heterogéneas y diversas. Por un lado, sus características se ven influenciadas por la edad a la que migran, si viven en grandes urbes o en zonas rurales, si se quedan en Estados Unidos con sus familias en un sólo lugar o si siguen las cosechas y por lo tanto van de escuela en escuela cuando son pequeñas o si regresan a México y luego vuelven a Estados Unidos. Por otro lado, derivan también de su origen étnico, de su clase social, de las redes sociales y de parentesco con que cuentan. Asimismo, su desarrollo y oportunidades se ven influenciados por su lugar en la familia, el número de hermanos y hermanas que tengan, por la década en que llegaron a Estados Unidos y por las políticas migratorias que en ese momento se estaban implementando. Muchos son los factores que intervienen en la vida de las mujeres y que afectan la forma en que sus vidas se desarrollan. Sin embargo, cualquiera que sea el contexto en el que viven, su clase social o su origen étnico, el hecho de ser mujeres las hace víctimas de vulnerabilidades que las afectan por su género, y por la misma razón experimentan una triple discriminación: por ser mujeres, por ser migrantes y, si pertenecen a un pueblo originario, por su origen étnico. Cualquiera que sea su situación, tienen que enfrentar los diversos retos y obstáculos que en diferentes espacios y tiempos de sus vidas se les presentan por el hecho de ser mujeres.

En este capítulo se analizan los retos y dificultades que enfrentan mujeres jóvenes que nacieron en México, migraron de niñas y crecieron en un valle agrícola de California, con miras a tener una educación y mejorar su condición laboral en el país de destino, así como las estrategias que estas mujeres han implementado para hacer frente a los constantes desafíos y violencias que por ser mujeres migrantes han tenido que hacer frente, entre los que están ser discriminadas y violentadas no sólo por la sociedad de destino, sino también por la comunidad en la que viven e incluso por sus propias familias.

El concepto de generación 1.5 fue acuñado por Rumbaut en sus investigaciones sobre adolescentes cubanos y adolescentes del sureste de Asia.³

³ R. G. Rumbaut, "Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States".

Las mujeres jóvenes generación 1.5 son aquellas que nacieron en México y fueron llevadas por sus padres y / o madres a Estados Unidos siendo pequeñas, ya fuera viajando con ellos o con parientes o coyotes. Estas jóvenes pertenecen a lo que se llama familias de estatus legal mixto. Veremos cómo algunas han podido hacer uso del programa Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) (Permiso para Deferir la Deportación para los Arribados de Pequeños –)⁴ y cómo otras no lo han logrado, y cómo este programa ha beneficiado sus vidas.

Desde una perspectiva de género se analizarán dos espacios y tiempos en las vidas de las mujeres: el primero es el que se refiere a la familia, en el que quiero resaltar el papel que juegan dentro de ella en la toma de decisiones y en la distribución de los recursos y las posibilidades que se ofrecen a las jóvenes. Esto contribuirá a entender, desde la perspectiva de las mujeres, cómo se desarrollan las relaciones sociales dentro del contexto de las familias. Me interesa ver cómo el estatus legal afecta las relaciones entre los miembros de la familia y cómo afecta en sus oportunidades para llevar a cabo estudios y conseguir mejores trabajos. El segundo espacio es la escuela / universidad, donde introduzco los conceptos de micro-agresión y discriminación institucional, que me ayudarán a explicar algunas de las experiencias discriminatorias que las jóvenes migrantes experimentan en su paso por la escuela y en la universidad.

El capítulo se divide en dos partes, en la primera explico algunos de los conceptos utilizados a lo largo del texto, y en la segunda presento los cuatro casos y las conclusiones.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de Santa María, que se localiza en el valle de Santa María ubicado en la Costa Central de California, Estados Unidos. En el año 2018 la población ascendía a 107 424 habitantes,

⁴ Gracias a la lucha de los miembros del movimiento *United We Dream* que dio origen a la propuesta *Dream Act*, el presidente Obama presentó la Iniciativa *temporal* de Acción Diferida para los llegados en la Infancia (DACA por sus siglas en inglés) que entró en vigor el 15 de agosto de 2012.

de los cuales 72.8 % era de origen mexicano,⁵ principalmente proveniente de los estados de Jalisco, Michoacán, Guanajuato, Zacatecas y Oaxaca. En los años setentas y ochentas, con el crecimiento de la producción de fresa, se empezó a notar una mayor migración de mixtecos en el valle y el asentamiento de personas provenientes de Oaxaca. Partes de la ciudad de Santa María son habitadas por familias mixtecas, triquis y zapotecas, y sus hijos estudian en las primarias, secundarias y preparatorias que les corresponden, según el lugar donde viven. Según estimaciones del personal del consulado de México en Oxnard, en 2016 seis de cada diez mexicanos provenían de Oaxaca.

Esta investigación se basa en datos cualitativos, y no pretendo generalizar sus resultados. Los datos fueron recabados durante varios viajes de trabajo de campo realizados a la costa central de California en los años que van de 2016 a 2019. Durante estos trabajos de campo pude realizar entrevistas semi-estructuradas y entablar pláticas informales con jóvenes en el colegio estatal, en la Universidad de California y en los *swap meets* (remates) locales. En este capítulo presento cuatro casos de mujeres: dos mixtecas y dos mestizas, que sirven para ejemplificar algunas de las características de mujeres que migran de niñas a Estados Unidos y que viven en los valles agrícolas de California.

CUADRO 1. Estudios de caso

NOMBRE	EDAD DE ARRIBO A EU	EDAD (EN 2021)	SITUACIÓN LEGAL	ORIGEN ÉTNICO	ESTUDIOS / TRABAJO
Fernanda	11	28	DACA	mixteca	Asesora en el colegio local
Maria	5	27	Sin documentos	mixteca	Trabaja en el campo
Ana	9	24	DACA	mestiza	Universitaria
Josefina	2	28	Sin documentos	mestiza	Vendedora informal

Fuente: creación propia a partir de los datos obtenidos.

⁵ us Census Bureau (2018). Disponible en: <https://www.census.gov/programs-surveys/acs/news/updates/2018.html>

Esta información se complementa con entrevistas realizadas durante estas visitas a jóvenes, maestros, activistas y padres de familia. Al presentar los casos mencionaré cómo llegaron a Estados Unidos; aspectos de sus vidas en la escuela y de sus vidas familiares; datos sobre la división del trabajo dentro de sus familia, y cómo fue que se enteraron que no tenían documentos, así como su experiencia en su paso por el colegio o la universidad. También se informará cómo es que entraron al DACA o por qué no lo lograron, y si el acceder al DACA trajo cambios en sus vidas. Se indagará sobre el uso de sus redes sociales y los trabajos que han tenido. Me interesa dejar oír sus voces, resaltar los datos etnográficos tal como me los presentaron. Desde el inicio de la investigación, estando con ellas en campo, les informé los objetivos de la investigación y el uso que daría a los datos etnográficos.⁶

Algunos conceptos

La mayoría de los estudios sobre las mujeres migrantes se enfocan en aquellas que migraron con su familias, con sus esposos o individualmente.⁷ Existen estudios recientes sobre la migración de menores no acompañados que describen las situaciones de violencia y discriminación que viven las niñas y adolescentes en su camino; un ejemplo es el estudio de Torrado.⁸ A partir del movimiento de los *Dreamers* y de la implementación del DACA, la generación 1.5 ha recibido mayor atención y existen estudios interesantes sobre las mujeres de esta generación, como el realizado por Rocío Castillo, que se refiere a la participación política de estas mujeres en Texas.⁹ Uno de los mejores li-

⁶ Agradezco profundamente a las cuatro colaboradoras de este texto por su confianza y apoyo. Me pidieron mantener su identidad en privado, por lo tanto, sus nombres y algunos aspectos de sus vidas fueron cambiados para mantener su privacidad.

⁷ L. Vidal, E. Tuñón, M. Rojas y R. Ayús, “De Paraíso a Carolina del Norte. Redes de apoyo y percepciones de la migración a Estados Unidos de migraciones y género en el contexto mexicano: revisión de la literatura científica”; O. Woo, “Migración femenina indocumentada”.

⁸ E. Torrado Martín-Palomino, “Las migraciones de menores no acompañados desde una perspectiva de género”.

⁹ R. A. Castillo, “¿Mujeres migrantes, generación 1.5, latinas, chicanas? Etnografía sobre negociaciones de las ciudadanías en la lucha por la justicia en Austin, Texas”.

bros sobre la generación 1.5 y la familia migrante es el que escribió Roberto G. Gonzalez, en el que hace referencia a los niños y niñas indocumentados y su transición a la adultez y los diferentes retos y desafíos que enfrentan durante las diferentes etapas de sus vidas.¹⁰

El estudio que aquí se presenta se centra en las jóvenes generación 1.5 que viven en familias de estatus legal mixto en la costa central de California. Me interesa estudiar dentro de este tipo de familias las relaciones entre sus miembros y los factores que impactan en ellas, como el estatus legal, la edad, el sexo. Vivimos en una sociedad patriarcal, que ha creado una serie de estereotipos de género, que llegan a contener una alta asimetría discriminatoria hacia las mujeres. Según la clase social, el grupo étnico, si provienen del campo o de zonas urbanas, las familias migrantes llegan a Estados Unidos con una serie de estereotipos que definen sus identidades y capacidades, y que determinan cómo deben ser tanto las mujeres como los hombres, quién debe de mandar en la familia, cuál es el papel de las mujeres en la división del trabajo en la familia y quién tendrá preferencia en las oportunidades que el país de destino ofrece, entre las que está el ingresar al DACA y poder continuar su preparación con estudios universitarios.

Se ha debatido en los estudios sobre migración si el migrar cambia las relaciones de género entre hombres y mujeres, y si esto se traduce en cambios en la vida de las mujeres. Hay estudios hacen referencia al empoderamiento de las mujeres.¹¹ Muchos de sus autores concluyen que migrar tiene un efecto positivo en las mujeres, y que llega a cambiar las relaciones de género dentro de las familias. Espero poder contribuir a este debate. En el caso que me ocupa, hará referencia a mujeres que llegaron de pequeñas, entraron a las escuelas locales, recibieron educación por lo menos hasta la preparatoria –más

¹⁰ R. G. Gonzalez, *Lives in the Limbo. Undocumented and coming of Age in America Oakland California*.

¹¹ S. Monzón, *Las viajeras invisibles: mujeres migrantes en la región centroamericana y el sur de México*; S. Staab, *En búsqueda de trabajo. Migración internacional de las mujeres latinoamericanas y caribeñas. Bibliografía seleccionada*; L. Vidal, E. Tuñón, M. Rojas y R. Ayús, “De Paraíso a Carolina del Norte. Redes de apoyo y percepciones de la migración a Estados Unidos de migraciones y género en el contexto mexicano: revisión de la literatura científica”.

de lo que hubieran recibido en sus países de origen—, pero, ¿es esto suficiente para que, si así lo quieren, consigan seguir con sus estudios?

La familia de estatus legal mixto

Las familias de estatus legal mixto conforman un grupo importante en Estados Unidos. En ellas los padres pueden ser indocumentados o tal vez alguno tenga permiso de trabajo, o incluso sean ciudadanos.¹² En ellas algunos de los hijos nacieron en Estados Unidos y por lo mismo son ciudadanos, pero otros nacieron en México y fueron traídos de pequeños por sus padres, crecieron en Estados Unidos y forman la llamada generación 1.5. De éstos, tal vez algunos pudieron calificar para obtener el DACA o pudieron adquirir un permiso para trabajar (*green card*).¹³ Así, en una misma familia, encontramos miembros con diferentes estatus legales.

En la actualidad existen alrededor de nueve millones de indocumentados en Estados Unidos, la mayoría de los cuales provienen de México.¹⁴ Muchos de ellos llevan más de una década en Estados Unidos y han desarrollado lazos familiares.¹⁵ Incluso muchos de los que están migrando en fechas recientes, lo hacen para reunirse con sus familiares en Estados Unidos. Aun y cuando se está hablando de familias establecidas en Estados Unidos y se ha demostrado que no son hombres solos, sino que tienen familias establecidas, de manera creciente han experimentado actitudes y tratos anti-inmigrantes.¹⁶ Los miembros de la familia inmigrante, tanto mujeres como hombres,

¹² T. M. Golash-Boza, *Immigration Nations: Raids, Detentions and Deportations in Post-9 / 11 America*.

¹³ M. E. Fix y W. Zimmermann, “All under one roof: Mixed-Status Families in an Era of Reform”.

¹⁴ B. C. Baker y N. Rytina, *Estimates of Unauthorized Immigrant Population Residing in the United States: January 2012. Population Estimates*.

¹⁵ P. Taylor, M. H. López, J. S. Passel y S. Motel, *Unauthorized Immigrants: Length of Residency, Patterns of Parenthood*.

¹⁶ D. S. Massey y M. Sánchez, *Brokered Boundaries: Immigrant Identity in Anti-immigrant Times*; A. M. Schueths y J. M. Lawston, “Introduction: Living together, Living Apart: Mixed Status Families and us Immigration Policy”.

han sufrido un crecimiento en las acciones violentas por parte no solo de las autoridades, sino de la población en general.

Según el American Community Survey, para 2019, había 1 934 871 jóvenes que nacieron en México y llegaron siendo niños a Estados Unidos, formando la generación 1.5. 48.2 % de ellos, es decir, 931 770, son mujeres y 51.8 %, equivalente a 1 003 101, son hombres.¹⁷

Pertenecer a una familia de estatus legal mixto conlleva una serie de riesgos para todos los miembros, que tienen que enfrentar retos constantes. En este capítulo veremos cómo las mujeres jóvenes, desde pequeñas, van percibiendo y experimentando en sus vidas la discriminación existente a su alrededor, ya sea dirigida hacia ellas o hacia otros miembros de sus familias. Me refiero en particular a la discriminación institucional y personal, así como a las micro-agresiones basadas en diferencias nacionales y étnicas, y a acciones discriminatorias por el origen étnico y nacional de las jóvenes.

Micro-agresiones y discriminación institucional

El concepto de micro-agresiones es útil para estudiar los actos de discriminación en la sociedad. Según las jóvenes entrevistadas, las micro-agresiones fueron en aumento durante la administración de Trump (2017-2021). El espacio donde las cuatro colaboradoras comentaron haberlas comenzado a experimentar en sus vidas fue la escuela. Las micro-agresiones raciales son formas de racismo cotidiano sistémico que se utilizan para mantener a aquellos que se encuentran en los márgenes raciales en su lugar. Son asaltos verbales y no verbales dirigidos a personas de color, llevados a cabo de manera automática, muchas veces sutil y a veces incluso de manera inconsciente.¹⁸

Derald y sus colegas las definen como “breves y comunes expresiones verbales, de conducta o de acciones indignantes, ya sea intencionales o no, a través de las cuales se transfieren y comunican insultos y desaires raciales

¹⁷ Citado en la tesis en proceso de A. F. García, titulada: *Capital social y la transferibilidad del capital humano en la inserción laboral de migrantes mexicanos deportados y retornados de la generación “1.5”*.

¹⁸ C. G. Torino, D. P. Rivera, C. M. Capodilupa y D. Wing Sue, “Everything you wanted to know about microaggressions but didn’t get a chance to ask”.

hacia personas de color o con otras diferencias”.¹⁹ En su estudio, Derald y sus colaboradores encontraron que muchas veces quienes las realizan no se dan cuenta que están llevando a cabo una micro-agresión. Estos autores clasifican estos actos de tres maneras, como: “micro asaltos,²⁰ micro insultos y micro invalidaciones”.²¹ Ellos mismos hacen referencia a la discriminación proveniente de maestros y empleados en la escuela, y la llaman “discriminación institucional”. Se trata de experiencias que, según comentaron las entrevistadas, las empujaban fuera del desarrollo académico que las podría ayudarles a llegar a la universidad.²² Es en las escuelas donde niños y niñas, por ser diferentes, empiezan a experimentar el rechazo de otros. No todos los niños y niñas migrantes experimentan el mismo nivel de micro-agresiones, algunos lo experimentan más que otros, dependiendo de la escuela a la que asisten y de su origen étnico.

Yo crecí aquí, este es mi hogar. Algunos aspectos de las mujeres que conforman este trabajo

Fernanda

Fernanda nació a principios de los años noventa en Baja California, cuando sus papás estaban trabajando como jornaleros en el campo. Ella es la tercera de cinco, son tres hermanas mayores y un hermano menor. De chica fue a una escuela para familias de jornaleros indígenas. Aprendió mixteco en casa. Sus papás se divorciaron y su mamá decidió migrar a California, Estados Unidos en 2003, donde vivían sus abuelos desde los años ochenta. En la Amnistía, su abuelo logró obtener sus papeles,²³ pero su abuela no, y lo tuvo que hacer posteriormente, por la vía de su marido.

¹⁹ W. S. Derald *et al.*, “Racial microaggressions in everyday life. Implications for clinical”, p. 271.

²⁰ Con la palabra “asalto” los autores se refieren a una acción indignante o agresiva.

²¹ W. S. Derald *et al.*, *op. cit.*

²² Cf. R. Gordon, L. D. Piana, T. Keleher, *Facing the Consequences: An examination of racial discrimination in U.S. Public Schools ERASE Initiative.*

²³ En 1986 los debates en el Congreso norteamericano culminaron con la aprobación de la Ley de Control y Reforma de la Inmigración (IRCA, por sus siglas en inglés). En poco más

Su mamá migró sola y fue cruzando a sus hijos con la ayuda de coyotes conocidos originarios de Oaxaca, localizados en Tijuana. Cuando Fernanda llegó a Santa María tenía 11 años; llegó en el verano y ese otoño ingresó a la escuela. Ella cuenta que al principio le costó trabajo comunicarse, ya que hablaba mixteco, y el español lo hablaba con acento, por lo que sus compañeros se burlaban de ella, y no hablaba inglés. En la escuela la distinguían por ser mixteca, le decían “¿hey, oaxaquita, what are you doing here?”. Le costó trabajo aprender inglés, pero para cuando entró a la *junior high* (secundaria) ya podía entender a los maestros y eso la hacía sentir mejor. Conoció a otras niñas mixtecas con quienes se juntaba. Cuenta que le fue difícil hacer amigas y amigos de otros estados de México. Cuando ingresó a la preparatoria logró ampliar un poco su grupo de amigos. Desde pequeña, se dio cuenta que a los mixtecos los trataban de manera diferente, y por lo mismo ella quería estudiar Servicio Social para ayudar a su comunidad, y trabajar en alguna organización social.

Cuando ingresó a la preparatoria trató de averiguar cómo entrar a la universidad y se percató de que había muchos obstáculos para los mexicanos, y más aún para los que provenían de pueblos originarios y, sobre todo, para las mujeres. No les daban información, no las dejaban entrar a cursos necesarios para entrar a la universidad, como los de computación. A ella, por ser mujer, la tenían en cursos “para las mujeres”. Le costó mucho trabajo sacar su diploma de High School, pero lo logró y empezó a buscar información sobre cómo entrar a la universidad. En la preparatoria fue donde empezó a crear su primera red social de amigos, la cual le sirvió para encontrar información, primero sobre lo que tenía que hacer para graduarse y obtener su diploma y después sobre cómo entrar a la universidad y al colegio local. Los medios sociales como Facebook, Instagram y otros le fueron de mucha utilidad. En la actualidad pertenece a grupos de jóvenes mixtecos, en los que

de una década, cerca de dos millones y medio de inmigrantes, mayoritariamente mexicanos, pudieran normalizar su estatus y pasar a ser residentes legales. La mayoría residía en California, Texas e Illinois. Con el tiempo, muchos de ellos se convirtieron en ciudadanos estadounidenses (D. S. Massey y M. Sana, “Patterns of U. S. migration from Mexico, the Caribbean and Central America”).

se ofrece información de todo tipo para facilitar la vida de los jóvenes sin documentos en Estados Unidos.

Fernanda comenta que en el último año de la preparatoria fue cuando se dio cuenta de lo que significaba no tener documentos. Su madre y sus abuelos ya le habían dicho algo al respecto, sobre todo le habían pedido que no comentara con sus amigos y profesores cómo llegó a California. Le pidieron que no les platicara sobre su familia, pero nunca le dijeron abiertamente que no tenía documentos. Fue cuando quiso sacar su licencia y empezó a buscar información sobre universidades cuando su mamá le tuvo que decir que no tenía documentos. Fernanda comenta: “fue como si me arrojaran un balde de agua fría en la cara. En mi casa habíamos ayudado a muchas familias migrantes y ya sabía que tenían que tener cuidado porque no tenían documentos, pero nunca pensé que yo fuera uno de ellos”.²⁴

Fernanda dice que se sintió triste y perdida, sus sueños se venían abajo. Ese verano se fue a trabajar al campo con sus familiares, pensando que su futuro sería ser una jornalera agrícola como la mayoría de sus familiares. Pero al final del año decidió buscar ayuda en el colegio local e intentar continuar sus estudios. El colegio local no cobra inscripción, pero los libros son caros. Junto con su familia, poco a poco fueron juntando dinero para comprar los libros para que pudiera continuar sus estudios. Empezó a trabajar en un McDonald's por las mañanas y tomaba cursos por las tardes, y así pasó su primer año hasta que llegó el DACA en 2012.

Cuando salió el DACA, lo discutieron en familia durante varios meses. Por un lado, la propia Fernanda no estaba convencida de participar en un programa que no incluyera a su mamá, quien había luchado tanto para darle una educación y una vida mejor. Por otro lado, todos tenían miedo de que al dar la información de la familia, se colocaran en una situación de riesgo de ser deportados. Además, tenían que juntar el dinero necesario para pagar la cuota para el DACA. Así pasó un año y no fue sino hasta 2013 que ella junto con su familia tomaron la decisión de aplicar al DACA. Recibió su aprobación en 2014. Para entonces Fernanda tenía 21 años y en tres años había hecho

²⁴ Plática con Fernanda, Santa María, octubre, 2019.

lo que otros estudiantes hacen en dos años, esto debido a su necesidad de trabajar y estudiar.

El DACA le permitió ingresar a una universidad y buscar apoyos financieros. Decidida, y con determinación y ayuda de varios apoyos económicos, becas, y créditos, ingresó a la Universidad de California Santa Bárbara (UCSB). Tres años pasaron y terminó su carrera. Con el DACA y sus estudios podía buscar un trabajo mejor. La UCSB está a 45 minutos de Santa María y muchos estudiantes van y vienen todos los días, de hecho hay transporte especial para ellos. Otros viven en los alojamientos de la propia UCSB. Por el costo que implicaba vivir fuera de Santa María, Fernanda decidió quedarse ahí, además de que estar en su entorno familiar la hacía sentir segura. Le tocó entrar a la universidad cuando Trump asumió la presidencia y hubo algunas manifestaciones de apoyo al presidente y en contra de los migrantes, lo cual fue otra razón para no vivir en la universidad.

Gracias a sus redes pudo informarse de posibles trabajos, y el primero que consiguió fue como voluntaria en una organización de apoyo a las mujeres, que la contrató por seis meses. Actualmente es asesora en el colegio local.

María

María nació en Veracruz a principios de los noventa. Sus padres nacieron en la mixteca, en Oaxaca, pero se trasladaron a Veracruz diez años antes de que María naciera. La familia decidió migrar a Estados Unidos en los años noventa. Su papá lo hizo a principios de los esa década y luego, con ayuda de un coyote, la familia cruzó por el desierto de Arizona. A pesar de que aún era muy pequeña, María recuerda aquel viaje, sobre todo la preocupación de su mamá, quien la llevaba a ella y a tres hermanos, todos pequeños.

De pequeña sólo sabía mixteco y cuando entró a la escuela no sabía ni inglés ni español. Le costó trabajo hacer amistad con niñas provenientes de México que hablaban español y con niñas que sólo hablaban inglés. Sentía que la hacían a un lado. En un año ya podía hablar inglés y poco después fue aprendiendo el español.

El papá de María logró rentar tierra y sembrar por su parte. El trabajo familiar era muy importante para poder sacar adelante las cosechas. Sus

papás tuvieron dos hijos varones en Estados Unidos. María comenta que a ella le encargaban cuidar a sus hermanos y hermanas pequeños, y eso le quitaba tiempo para poder estudiar. Su tiempo libre lo ocupaba en ayudar a su papá en el campo. Desde chica ella quería ir a la universidad para estudiar agronomía para así ayudar a que la pequeña granja de su papá creciera, y cuando terminó la preparatoria, le pidió a su papá que la dejara continuar estudiando. María comenta:

Mi papá me dijo que no había dinero para que todos fuéramos al colegio y que primero irían mis hermanos; que era más importante que los hombres estudiaran, ya que yo de todos modos me casaría y ya no usaría mis estudios. Yo me sentí decepcionada pero no había nada que yo pudiera hacer.²⁵

El hermano que seguía en edad a María no quiso ir al colegio, y se dedicó a ayudar a su papá en el campo. Los dos menores que nacieron en Estados Unidos sí fueron a la universidad. Cuando salió el DACA María le pidió a su papá que la dejara entrar al programa, pero él le respondió que primero irían los hombres, y así ingresó uno de sus hermanos que no tenía documentos. Cuando ya le tocaba a ella, Donald Trump asumió la presidencia y ya no se recibieron nuevos candidatos. María se quedó sin estudiar y sin poder tener DACA porque en su familia le dio prioridad a sus hermanos. Hoy ella está casada con un hombre de Oaxaca y tiene dos hijas.

Sus redes sociales son pequeñas, formadas principalmente por miembros de la familia. Se trata de redes de parentesco y las usa principalmente para conseguir información para sus hijas concerniente a su salud, alimentación o la escuela. Su círculo se restringe a la comunidad mixteca y conoce poca gente fuera de ella. En ocasiones lleva a sus hijas a la playa, pero cuando Trump asumió la presidencia dejó de llevarlas de compras a otras ciudades, ya que las personas empezaron a reaccionar de manera agresiva contra ella y sus hijas en los lugares públicos fuera de Santa María. Por su color de piel

²⁵ Plática con María, Santa María, 2018.

no las atendían en las tiendas o en los restaurantes. Cuando puede, ayuda a su papá en el campo.

Ana

Ana nació a finales de los noventa en Guanajuato. Su papá llevaba años trabajando en California y viajaba a México a visitarlos. En cada visita su mamá quedaba embarazada. Ana es la tercera hija de cuatro nacidos en México y tuvieron uno más en Estados Unidos. En la Amnistía logró conseguir documentos. Fue entonces que con la ayuda de un coyote decidió llevarse a su familia.

Cuando Ana llegó a California tenía nueve años. Comenta que llegó un martes y el miércoles ya estaba en la escuela. Ella dice que no le costó mucho trabajo aprender el inglés. Los profesores le hablaban en inglés, pero le permitían hacer preguntas en español. Pronto hizo amigas mexicanas. De chica quería ir a la universidad, soñaba con tener un buen trabajo. Pero conforme fue creciendo se dio cuenta que no la ayudaban, no le daban la información que necesitaba sobre cómo llegar a la universidad. Ella comenta:

Apenas logré graduarme, no nos dan información, so they told us nothing, no nos dicen todo lo que se tiene que hacer para graduarte y para poder llegar a la universidad, they told me –you are going to get pregnant soon or have a lot of children like all mexicans do.²⁶

Ana comentaba que a ella y otras mexicanas poco a poco las hacían a un lado. Cuando quiso sacar su licencia se enteró que no tenía documentos. Ella comenta: “this was really terrible, me sentí muy deprimida y ahora qué hago? ¿qué va a ser de mí? Empecé a manejar con miedo a que me fuera a detener un policía y me fuera a deportar”.²⁷

Cuando salió el DACA durante varios meses discutieron en la familia si debían o no entrar y quiénes de los hermanos y hermanas deberían entrar

²⁶ Plática con Ana, Santa María, 2017.

²⁷ *Idem.*

primero, ya que no había dinero para pagar la cuota de todos al mismo tiempo. Sus dos hermanos mayores tuvieron preferencia. Dos años después, entró ella y la aceptaron en tres meses. En cuanto recibió sus papeles tramitó su entrada en el colegio local, buscó apoyo económico y al terminar sus dos años ingresó a la Universidad de California Santa Bárbara (UCSB). Hoy se encuentra estudiando.

Ana ha creado sus propias redes sociales con sus amigas y conocidas. Desde que estaba en la escuela con sus amigas fue formando redes para apoyarse en buscar trabajo, para protegerse del Servicio de Inmigración y Control de Aduanas (ICE por sus siglas en inglés),²⁸ para obtener consejos para jóvenes sin documentos. En la universidad entró a diversos grupos que ayudan a los jóvenes DACA. Estas redes le han sido de mucha utilidad y seguramente le ayudarán cuando termine la universidad.

Josefina

Josefina nació en Jalisco. Sus papás migraron cuando ella tenía dos años; junto con dos hermanas mayores quedaron al cuidado de su abuela durante seis años. Cuando tenía ocho años mandaron por ella. Josefina y sus dos hermanas cruzaron por Tijuana, con la ayuda de coyotes. Cuando llegaron a California se encontraron con la noticia de que tenían una hermana y un hermano que habían nacido en Estados Unidos. Josefina comenta que siempre había sentido que sus papás, cuando hablaban de la universidad, se dirigían a los dos hermanos nacidos en Estados Unidos, y cuando ella decía que quería ir a la universidad, le contestaban que mejor se dedicara a otra cosa. Su mamá tenía un puesto en un remate, donde vendía todos los fines de semana y se la llevaba para que la ayudara. Constantemente le decía que vender en el remate podía ser un buen futuro para ella, pero ella no entendía por qué, si ella quería ser enfermera. Durante los años que estuvo ayudando

²⁸ Los sucesos del 11 de septiembre de 2001 desencadenaron una serie de cambios y el endurecimiento en las leyes de Estados Unidos. Una de ellas fue la aprobación en 2002 de la Ley para la Seguridad Interior (Homeland Security Act), que creó el área de seguridad interior y así surgió el Department of Homeland Security (DHS), del cual ICE forma parte.

a su mamá en el remate fue conociendo el negocio y haciendo contactos con vendedores y clientes, creando así sus propias redes sociales.

Cuando llegó el DACA ella quiso obtenerlo, pero sus papás, que tampoco tenían documentos, lo discutieron por meses y sólo tuvieron dinero para que entrara su hermano. Cuando finalmente decidieron que era su turno, Trump asumió la presidencia y se dejaron de recibir nuevas aplicaciones. Josefina comenta: “siento que la vida me ha jugado chueco, ya cuando iba a poder entrar al DACA, sube el racista de Trump y lo quita y ahora, a vender en el remate, ese es mi futuro”.²⁹

Josefina está casada y tiene un hijo. Para Josefina ha sido muy difícil el periodo de Trump, ya que no sólo le quitó la oportunidad de obtener el DACA, sino que la actitud de las personas hacía los mexicanos fue cambiando negativamente. Ella fue sintiendo un creciente rechazo por ser mexicana.

Conclusiones

Estos casos nos muestran cómo dentro de las familias siguen existiendo estereotipos patriarcales por los que se le da preferencia a los hombres sobre las mujeres para que reciban una educación. Sin embargo, este no fue el caso en las cuatro familias. En la familia de Natalia, hija de padres divorciados, y ella viviendo con su madre, ésta le enseñó a valerse por sí misma y les dio la misma oportunidad a sus hijas que a su hijo. Por lo tanto, sí están ocurriendo cambios y sí hay mujeres que llegan a la universidad y pueden mejorar sus trabajos y sus calidades de vida.

En los cuatro casos que aquí muestro, las chicas que no tienen DACA lo hubieran podido obtener de no haber sido porque Trump detuvo la entrada de nuevas aplicaciones; sin embargo, en sus familias se les dio preferencia a los hombres, arguyendo que las mujeres no lo necesitaban tanto como los hombres, ya que su futuro era casarse y tener hijos. Si las hubieran dejado aplicar durante la administración de Obama (2009-2017) es probable que en estos momentos ya tendrían su DACA.

²⁹ Plática con Josefina, Santa María, 2017.

Las niñas son las que cuidan de los hermanos y hermanas menores, y esto les resta tiempo para sus estudios. Siguen siendo las que ayudan a la madre con el quehacer doméstico y con el cuidado de los hijos.

El estatus legal juega un papel importante, ya que quienes obtienen la ciudadanía son los que tienen más oportunidades de llegar a la universidad e incluso los padres les destinan mayores recursos y esfuerzo a estos hijos que a los que no tienen documentos. En las familias inicia un proceso de sueños fragmentados entre los que tienen documentos y los que no, tal como vimos en los dos casos que no pudieron realizar los estudios que querían. El estatus legal ha jugado un papel muy importante en toda la generación 1.5, pero para las mujeres la situación es aún más complicada porque tienen que competir con sus hermanos por los recursos dentro de la familia y están en desventaja por ser mujeres.

En la escuela podemos ver que existe una discriminación institucional, la cual se agudiza hacia las mujeres. A nuestras cuatro mujeres les dieron menos información y las tuvieron alejadas de las clases importantes para entrar a la universidad. No les dieron la información necesaria para poder terminar y obtener su diploma y para poder entrar al colegio local o a la universidad. Las que lo lograron, lo hicieron gracias a sus redes y a su tenacidad.

Las que lograron entrar a la universidad comentaron que se sintieron menos con respecto a otros estudiantes, por el hecho de ser migrantes, y gracias a los grupos de apoyo y a las redes que encontraron, la vida les fue más llevadera. Durante la administración de Trump sentían que tenían que cuidarse todo el tiempo para no ser deportadas; sintieron que en esos años la hostilidad de la población en su contra aumentó. Sus redes sociales les han servido para encontrar información para continuar sus estudios, y también para encontrar trabajo, para cuidarse del ICE, entre otras utilidades. Las redes sociales son básicas para circular y obtener toda clase de información y apoyo.

La vida de los jóvenes generación 1.5 ha sido difícil, llena de retos que superar. Las mujeres no solo han tenido que enfrentar los retos de su generación, sino también desafíos dentro de sus familias, derivados de las normas patriarcales de la sociedad en que vivimos, como la discriminación institucional en las escuelas y las micro-agresiones por parte de sus compañeros y maestros por ser niñas, por ser migrantes y por ser indígenas. Esperemos que

la nueva administración de Biden abra un camino hacia la ciudadanía para estas jóvenes generación 1.5 que sienten a Estados Unidos como su país.

Bibliografía

- Baker, B. C. y Rytina, N. (2012). *Estimates of Unauthorized Immigrant Population Residing in the United States: January 2012. Population Estimates*. Washington, DC: Department of Homeland Security, Office of Immigration Statistics. Disponible en: http://www.dhs.gov/sites/default/filespublications/ois_ill_pe_2012_2.pdf
- Bhandari, H. y Yasunobu, K. (2009). "What is Social Capital? A Comprehensive Review of the Concept". *Asian Journal of Social Science*, vol. 37, núm. 3, pp. 480-510.
- Castillo, R. A. (2015). "¿Mujeres migrantes, generación 1.5, latinas, chicanas? Etnografía sobre negociaciones de las ciudadanía en la lucha por la justicia en Austin, Texas". *El Cotidiano*, núm. 191, mayo-junio, pp. 43-52.
- Cebulko, K. y Silver A. (2016). "Navigating DACA in Hospitable and Hostile States: State Responses and Access to Membership in the Wake of Deferred Action of Childhood Arrivals". *American Behavioral Scientist*, vol. 60, núm. 13, pp. 1553-1574.
- Derald W. S., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, M. B., Nadal, K. y Esquilin L. (2007). "Racial microaggressions in everyday life. Implications for clinical". *Practice American Psychologist*, vol. 62, núm. 4, mayo-junio, pp. 471-286. Disponible en: [file:///C:/Users/Broomlab%20Visitor/Downloads/Racial_microaggressions_in_eve%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Broomlab%20Visitor/Downloads/Racial_microaggressions_in_eve%20(1).pdf)
- Fix, M. E. y Zimmermann, W. (2001). "All under one roof: Mixed-Status Families in an Era of Reform". *International Migration Review*, vol. 35, núm. 2, pp. 397-419.
- García, A. F. (2021). *Capital social y la transferibilidad del capital humano en la inserción laboral de migrantes mexicanos deportados y retornados de la generación "1.5"*, tesis en proceso. México: COLEF.
- Golash-Boza, T. M. (2012). *Immigration Nations: Raids, Detentions and Deportations in Post-9/11 America*. Boulder: Paradigm Publishers.

- González, R. G. (2016). *Lives in the Limbo. Undocumented and coming of Age in America Oakland California*. California: University of California Press.
- Gordon, R., Piana, L. D., Keleher, T. (2000). *Facing the Consequences: An examination of racial discrimination in us Public Schools ERASE Initiative*. Aiken, sc: Applied Research Center.
- Massey, D. S. y Sana, M. (2003). "Patterns of us migration from Mexico, the Caribbean and Central America". *Migraciones Internacionales*, vol. 2, núm. 2, pp. 5-39.
- Massey, D. S. y Sánchez, M. (2010). *Brokered Boundaries: Immigrant identity in Anti-immigrant Times*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Monzón, S. (2006). *Las viajeras invisibles: mujeres migrantes en la región centroamericana y el sur de México*. México: Consejería en Proyectos (PCS) / Centro América y México (CAMEX).
- Rumbaut, R. G. (2004). "Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States". *International Migration Review*, núm. 38, pp. 1160-1205.
- Schueths A. M. y Lawston. J. M. (2015). "Introduction: Living together, living apart: Mixed status families and us immigration policy". En: Schueths A. M. y Lawston J. M. (eds.), *Mixed Status Families and us Immigratin Policy*. Washington: University of Washington Press, pp. 3-18.
- Staab, S. (2003). *En búsqueda de trabajo. Migración internacional de las mujeres latinoamericanas y caribeñas. Bibliografía seleccionada*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL.
- Taylor, P., López, M. H., Passel, J. S. y Motel, S. (2011). *Unauthorized Immigrants: Length of Residency, Patterns of Parenthood*. Washington, DC: Pew Hispanic Center. Disponible en: <http://www.pewhispanic.org/2011/12/01/unauthorized-immigrants-length-of-residency-patterns-of-parenthood>.
- Torino, C. G., Rivera D. P., Capodilupa, C. M. y Wing Sue, D. (2018). "Everything you wanted to know about microaggressions but didn't get a chance to ask". En: C. Derald, A. S., Lin, A. I., Torino, G. C., Capodilupo, C. M. y Rivera, D. P, *Microaggression Theory: Influence and Implications*. Londres: British Ecological Society, pp. 3-15.

- Torrado Martín-Palomino, E. (2012). “Las migraciones de menores no acompañados desde una perspectiva de género”. *Dilemata*, núm. 10, pp. 65-84. Disponible en: <file:///Users/magdalenabarros/Downloads/171-Texto%20del%20art%C3%ADculo-641-1-10-20120928.pdf>
- US Census Bureau (2018). Disponible en: <https://www.census.gov/programs-surveys/acs/news/updates/2018.html>
- Vidal, L., Tuñón, E., Rojas, M. y Ayús, R. (2002). “De Paraíso a Carolina del Norte. Redes de apoyo y percepciones de la migración a Estados Unidos de migraciones y género en el contexto mexicano: revisión de la literatura científica”. *185 Foro de Educación*, vol. 12, núm. 17, pp. 165-185.
- Woo, O. (1997). “Migración femenina indocumentada”, *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 17, pp. 113-129.

EL ESPAÑOL DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD LATINA EN ESTADOS UNIDOS: QUE HAY OTRA VOZ QUE HAY QUE ESCUCHAR¹

María Luisa Parra Velasco²

RESUMEN. Este capítulo presenta un resumen de la intrincada historia de la enseñanza del español a las comunidades hispanohablantes en Estados Unidos, así como una reflexión sobre sus posibles futuros en ambos lados de la frontera México-Estados Unidos.³ Se propone que dichos futuros se sitúan en la intersección entre las políticas educativas y lingüísticas del sistema educativo estadounidense que promueven la asimilación al inglés y discriminan al español, y la dinámica sociolingüística al interior de la propia comunidad hispanohablante que, guiada por ideologías monolingües, estigmatiza y excluye las prácticas bilingües de la niñez y juventud latinas al tiempo que privilegia el aprendizaje del español como lengua global / internacional en el estudiantado anglohablante. Se subraya la urgencia de la actualización teórico-práctica docente y se invita a la reflexión de estos mismos temas desde el sistema educativo mexicano, de cara a la creciente migración de retorno de jóvenes mexico-estadounidenses.

Introducción

La niñez y juventud latinas conforman el grupo más joven y de mayor crecimiento en Estados Unidos. Para la gran mayoría de estas niñas, niños y jóvenes latinos (NNYJLS), el español es parte del marco de referencia cultural

¹ El subtítulo hace referencia al poema *Que hay otra voz*, del poeta americano-chicano Tino Villanueva.

² Profesora-Investigadora del Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la Universidad de Harvard. parra@fas.harvard.edu

³ R. F. Macías, “Spanish as the second national language of the United States fact, future, fiction, or hope?”.

dentro del cual socializan,⁴ y forman los lazos familiares y las relaciones de solidaridad y de confianza que caracterizan a estas comunidades.⁵ El español es parte esencial de la construcción de sus identidades etnolingüísticas como miembros de la comunidad hispanohablante.

Taylor y colaboradores señalan que hay una porcentaje importante de transmisión intergeneracional del español donde la primera generación usa esta lengua en un 89 %, la segunda en un 79 %, y la tercera en 38 %.⁶ Por otra parte, Fuller y Leeman señalan que, de acuerdo con las estadísticas del Censo estadounidense (ACS 2017 5-Year Estimates), 76 % de las personas que hablan español también hablan inglés “muy bien” o “bien”.⁷ Este porcentaje es aún más alto (95 %) en los NNJLS que ya nacieron en Estados Unidos.⁸

Así, la mayoría de la niñez y juventud latinas es bilingüe y bicultural,⁹ con una tendencia hacia el dominio y preferencia por el inglés conforme avanzan las generaciones.¹⁰ Esta tendencia lingüística¹¹ no es de sorprender ante la presión de adquirir la lengua dominante, el inglés, como parte de la asimilación cultural y como “pasaporte” para el cruce de las fronteras lingüísticas y simbólicas que impone la escolarización en inglés.¹²

Hay que destacar que la presencia del estudiantado latino se ha incrementado de manera significativa en las últimas décadas en todos los niveles

⁴ Pew Research Center, *Between two Worlds. How Young Latinos come of Age in America*; C. Suárez-Orozco y M. Suárez-Orozco, *Children of Immigration*.

⁵ C. G. Velez-Ibáñez, *Borders Visions*.

⁶ P. Taylor, M. H. López, J. Martínez y G. Velasco, *When Labels don't Fit: Hispanics and Their Views of Identity*.

⁷ J. Fuller y J. Leeman, *Speaking Spanish in the us: The Sociopolitics of Language*.

⁸ N. Bustamante y A. Flores, “Facts on Latinos in the us”.

⁹ En términos de porcentajes, P. Taylor, M. H. López, J. Martínez y G. Velasco, *op. cit.*, señalan que la primera generación es bilingüe en un 33 %, la segunda en un 53 %, y en la tercera generación casi un tercio es bilingüe (29 %).

¹⁰ A. Portes y R. G. Rumbaut, *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*; R. G. Rumbaut y D. S. Massey, “Immigration and language diversity in the United States”.

¹¹ Este patrón se ha identificado para todas las lenguas en Estados Unidos, como puede verse en R. G. Rumbaut y D. S. Massey, *op. cit.*

¹² G. Valdés, “Entry visa denied: The construction of symbolic language borders in educational settings”.

escolares. La oficina del Censo de Estados Unidos reporta que de 1996 a 2016 la matriculación escolar de estudiantes identificados como hispanos creció de 8.8 a 17.9 millones, lo que hoy representa el 22.7 % de todos los estudiantes en el país.¹³ En particular, la matriculación de jóvenes de 18 a 19 años aumentó 21.4 %, en comparación con 5.9 % de crecimiento en la matriculación de los no-hispanos, y la presencia latina en las universidades ha crecido de manera significativa, al triplicarse en las últimas dos décadas, al pasar de 0.7 millones a 1.7 millones.¹⁴

Por otra parte, el español es la segunda lengua más estudiada en Estados Unidos¹⁵ y ha habido un incremento en el interés –tanto de las comunidades hispanohablantes como de la clase media anglohablante– por programas de educación bilingüe a nivel primaria. Por su parte, el interés por clases de “español como lengua de herencia” (ELH) para estudiantes latinos a nivel de educación media y superior también va en aumento. ¿Cuál es entonces el futuro del español de la niñez y la juventud latinas? ¿Los programas bilingües y las clases de español podrían equilibrar la balanza lingüística entre la asimilación al inglés y el uso del español como parte de sus vidas personales y profesionales?

El propósito de este artículo es reflexionar sobre la intrincada historia del español en las comunidades hispanohablantes en Estados Unidos, y sobre los posibles futuros del uso del español por parte de NNYJLS.¹⁶ Siguiendo los

¹³ Censo de Estados Unidos. Disponible en: <https://www.census.gov/library/stories/2017/10/hispanic-enrollment.html>

¹⁴ Censo de Estados Unidos. Disponible en: https://www.census.gov/newsroom/blogs/random-samplings/2017/08/school_enrollmentof.html

¹⁵ El español, como segunda lengua o lengua extranjera, es la lengua más estudiada en Estados Unidos en todos los niveles educativos. Un total de 7.4 millones de estudiantes de educación primaria y secundaria estaban matriculados en clases de español en el curso 2014-2015, muy por delante de la cifra de estudiantes de francés (1.3 millones), de alemán (330 898) y de chino (227 086) (American Councils for International Education (2017). *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report*).

¹⁶ R. F. Macías, “Spanish as the second national language of the United States fact, future, fiction, or hope?”.

trabajos de García,¹⁷ García y Otheguy,¹⁸ Peréa *et al.* y a Valdés,¹⁹ sugiero que dichos futuros se encuentran situados en la intersección entre las políticas educativas y lingüísticas del sistema educativo estadounidense que promueven la asimilación al inglés y discriminan al español, y la dinámica sociolingüística al interior de la propia comunidad hispanohablante que, guiada por ideales e ideologías monolingües, estigmatiza los usos populares y las prácticas bilingües comunes en la juventud latina, excluyendo estas voces de los contextos educativos, a la par que privilegia el aprendizaje del español como lengua global / internacional por parte del estudiantado anglohablante.

El capítulo está dividido en tres partes. En la primera presento un resumen de los hitos más importantes que han marcado el estatus de “minoría” de la población hispanohablante y del español en Estados Unidos, y las repercusiones de este posicionamiento para el acceso al español en contextos educativos.²⁰ En la segunda parte hago referencia al vaivén legislativo, entre sentimientos anti-inmigrantes y luchas por los derechos civiles, que ha caracterizado la implementación de la educación bilingüe; presento las opciones educativas que tienen al día de hoy las NNYJLS para estudiar español en los diferentes niveles educativos, y reflexiono sobre las ventajas y desventajas que la pedagogía de estos programas presentan al estudiantado latino. En la tercera parte presento los avances de la investigación pedagógica en el campo de la enseñanza del ELH y subrayo la importancia de la formación docente y su actualización teórico-práctica para hacer posible una enseñanza del español inclusiva para la niñez y juventud latinas. Concluyo invitando a una reflexión sobre los retos que ahora, como resultado de la pandemia, se suman a aquellos que han enfrentado históricamente NNYJLS en Estados Unidos y también la población transnacional México-estadounidense de cara al sistema escolar monolingüe y monocultural de México.

¹⁷ O. García, “US Spanish and education: Global and local intersections”.

¹⁸ O. García y R. Otheguy, “Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences”.

¹⁹ G. Valdés, “Latin@s and the intergenerational continuity of Spanish: The Challenges of Curricularizing Language”.

²⁰ R. Harré y L. Van Langenhove, *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action*.

El español en Estados Unidos: entre la racialización y los sentimientos anti-inmigrantes

Las reflexiones sobre la presencia, uso y enseñanza del español en Estados Unidos deben empezar con un recordatorio histórico: el español se ha hablado en territorio estadounidense desde el siglo XVI.²¹ En los siglos XVII y XVIII, el español se impuso a las comunidades nativo americanas como lengua colonial y quedó como la lengua de aquellos territorios que se independizaron de la dominación española en los albores del siglo XIX, entre ellos México. En el siglo XIX, Estados Unidos se expandió de manera dramática con la ideología del “Destino Manifiesto” a lo largo de tres fases que incluyeron la anexión de los siguientes territorios, todos entonces hispanohablantes:²² la Florida y el sudeste estadounidense a principios del siglo; Texas, el sudoeste y California a mediados (Guerra México-Estados Unidos); Puerto Rico a finales del siglo. Dicha expansión impuso la supremacía blanca, cuya misión era la de *americanizar* y *civilizar* a las poblaciones no europeas, como son las nativo estadounidenses, las méxico-americanas y las caribeñas.²³ Para estas poblaciones se optó por “el genocidio cultural” y por la asimilación lingüística al inglés como estrategia de integración forzada a la cultura anglosajona.²⁴ Por otra parte, la apreciación por otras lenguas distintas al inglés se limitó a las lenguas europeas de prestigio, y las posibilidades de acceso a su enseñanza formal se volvieron parte de las elites educadas. La diversidad lingüística y cultural se relacionó con las actitudes prevalecientes hacia la blanquitud.²⁵

²¹ En 1513 el explorador español Ponce de León fundó el primer asentamiento hispanohablante en la península de la Florida.

²² J. Fuller y J. Leeman, *Speaking Spanish in the us: The Sociopolitics of Language*.

²³ F. Peréa, V. Padilla y C. García, “The social and cultural contexts of bilingualism”, p. 263.

²⁴ Spolsky, *Language policy*, citado en F. Peréa, V. Padilla y C. García, *op. cit.*

²⁵ F. Peréa, V. Padilla y C. García, “The social and cultural contexts of bilingualism”. Por ejemplo, es interesante notar que a finales del mismo siglo XIX, mientras se silencian las voces de comunidades nativo-americanas y méxico-americanas, se fundó en 1883 la Modern Language Association como un grupo universitario de discusión y promoción del estudio y la enseñanza de las lenguas modernas –inglés, alemán, francés, italiano y español peninsular, en oposición al latín y griego– para preparar a estudiantes universitarios de elite para el “mundo real”. Disponible en: <https://www.mla.org/About-Us/About-the-MLA/MLA-Archives/Time-Lines/MLA-History>

En el siglo xx las reacciones contra de la diversidad y el bilingüismo de las poblaciones racializadas se agudizaron a la luz de las grandes olas migratorias que lo caracterizaron. Fue Theodore Roosevelt quien en 1919, en su discurso en la American Defense Society definió al inglés como la marca de lealtad a Estados Unidos y de identidad americana: “Aquí no puede haber lealtad dividida... Tenemos espacio solo para una lengua, y esa es la lengua inglesa, y tenemos la intención de que esta sea el crisol que vuelva a nuestra gente americanos”.²⁶

Peréa *et al.* explican que el bilingüismo de las comunidades inmigrantes representaba menor inteligencia, carecía de valor, y se asociaba con falta de patriotismo, promoción del separatismo y daño social.²⁷ Esto llevó a la instauración de políticas anti-inmigrantes y asimilacionistas como el *Nationality Act* (1906) que requería el uso del inglés para poder otorgar la ciudadanía americana, requisito que hoy día sigue en efecto, o la *Emergency Quota Act* de 1921 que impuso, por primera vez, un límite en el número de inmigrantes que podía entrar al país. Las olas migratorias que se dieron a lo largo del siglo xx, principalmente desde México y Latinoamérica, siguieron alimentando el sentir anti-inmigrante, mismo que se incrementó en siglo xxi, en la era posterior al 11 de septiembre.²⁸ Contribuciones importantes a este clima fueron el controversial libro de Samuel Huntington *Who We are: The Challenges to America's National Identity*, que exalta los valores *white anglo-saxon protestant* como los definitorios de la identidad americana²⁹ y, en fechas más recientes, la retórica de Donald Trump, específicamente contra los mexicanos.

La lucha por la educación bilingüe

²⁶ Citado en F. Peréa, V. Padilla y C. García, “The social and cultural contexts of bilingualism”, p. 259. (La traducción es mía.)

²⁷ *Ibid.*, p. 269.

²⁸ Curiosamente, este mismo sentir intensificó el interés por el aprendizaje de lenguas, pero por cuestiones de seguridad nacional.

²⁹ En particular, con respecto al español, Huntington alerta en este libro sobre cómo el uso creciente del español podría volverse un elemento de división cultural, más seria aún que la división racial entre blancos y afroamericanos.

La historia de la enseñanza del español en Estados Unidos ha tenido como principal obstáculo este ambiente de anti-diversidad y anti-migración, pero al mismo tiempo ha estado entrelazada y se ha beneficiado –si bien de manera limitada– de las luchas por los derechos civiles y la educación bilingüe que tuvieron gran fuerza en la década de los sesenta, cuando el discurso de la unidad lingüística y la identidad multicultural americana encontró importante eco en la sociedad civil estadounidense. Se libraron importantes batallas por una educación más plural y justa para los grupos minoritarios. Durante el mandato del presidente Johnson, la lucha por los derechos civiles resultó en la elaboración de políticas claves para apoyar los derechos laborales y los derechos al voto de la población afroamericana y mexicoamericana, así como para la educación bilingüe.³⁰

En 1968 se aprobó la *Bilingual Education Act*, legislación fundamental que asignó por primera vez un presupuesto federal para implementar programas bilingües, y en 1974 la contienda Lau (padre de familia asiática) *vs.* Nichols (distrito escolar en San Francisco)³¹ resultó en la orden de la Suprema Corte de Justicia para que los distritos escolares proveyeran programas para educar a los niños que no hablaran inglés. Sin embargo, aunque estos fallos implementaron cambios centrales en el sistema educativo, no se dieron a nivel constitucional, lo cual ha permitido que iniciativas en contra de la educación bilingüe hayan vuelto a ser parte del escenario político y educativo.

En los años ochenta, por ejemplo, el presidente Reagan se pronunció en contra de la educación bilingüe, y a pesar de una reautorización de la *Bilin-*

³⁰ F. C. Peréa, V. Padilla y C. García, “The social and cultural contexts of bilingualism”, p. 281. Esta historia se ha revisado en toda su complejidad por autores como J. Crawford, *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*; O. García, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*; D. Nieto, “A brief history of bilingual education in the United States”.

³¹ En 1974, Lau *vs.* Nichols fue un caso de la Corte Suprema de Estados Unidos en el que se determinó de manera unánime que la falta de materiales escolares para apoyar la instrucción en inglés para estudiantes con bajo dominio de este idioma en las escuelas públicas era una violación del Acta de Derechos Civiles de 1964. Una de las consecuencias de este fallo fue un incremento en los fondos para el *Bilingual Education Act* y la instrucción suplementaria y obligatoria en inglés para quien la necesitara que se implementó desde entonces.

gual Education Act en 1994, en 1998 surgió con gran fuerza el movimiento *English Only*, patrocinado por el empresario californiano Run Unz, que tuvo como blanco particular a la niñez hispanohablante. Este movimiento proliferó en varios estados del país, principalmente en California, con el argumento de que la educación bilingüe, al no enfocarse en la enseñanza del inglés, retrasaba la adaptación escolar y entorpecía el éxito académico de NNYJLS. En ese mismo año California aprobó la controvertida Proposición 227 que prohibía la educación bilingüe. Le siguió Arizona, que en el año 2000 aprobó la Proposición 203, y Massachusetts que en el 2002 emitió la llamada *Question 2*.

En ese mismo año, 2002, expiró el *Bilingual Education Act* y se reemplazó con el *English Language Acquisition Act*, como parte de la agenda *No Child Left Behind* de George W. Bush, que implementó una nueva cultura de responsabilidad (del inglés *accountability*) para las escuelas, en la que los presupuestos escolares dependían del cumplimiento de altos estándares académicos y de la aprobación de evaluaciones estandarizadas en matemáticas e inglés por parte de todos los estudiantes.³² Más de diez años después, en 2016, la Proposición 58 de California derogó la ley que obligaba a la educación en inglés y se reinstaló la posibilidad de programas bilingües. Otros estados como Massachusetts hicieron lo propio en noviembre de 2017 con la llamada *Look Act*, que le da a los distritos escolares más flexibilidad para elegir el tipo de programa que mejor sirva las necesidades de los estudiantes que no saben inglés.

Los programas de educación bilingüe

La definición e implementación de los programas de educación bilingüe en Estados Unidos han sido tan complicadas como su historia. El acceso varía de estado en estado y hay una diversidad de programas escolares. A continuación describo algunas de las principales opciones disponibles.

³² G. Valdés, “Latin@s and the intergenerational continuity of Spanish: The Challenges of Curricularizing Language”.

La educación bilingüe en primaria

Los programas bilingües de transición

Como explican Gándara y Escamilla, la educación bilingüe se diseñó, en primer lugar, para apoyar a los niños y niñas latinos en educación primaria a la transición a las clases regulares en inglés, más que al desarrollo de habilidades bilingües y de bilingüidad en español.³³

Los programas bilingües de transición están pensados para niñas y niños identificados como *Limited English Proficient*, *Language Minority Student* o *English Language Learners*, etiquetas que según Kibler y Valdés³⁴ *construyen* una identidad lingüística y académica que marca la vida escolar de estos estudiantes a partir de su carencia en inglés, pero no por su conocimiento de otras lenguas, como el español.

El objetivo de estos programas es enseñar contenido académico básico en español mientras los niños van aprendiendo inglés, con la meta de que hagan la transición a los salones regulares. En general, los programas de transición empiezan en el jardín de niños y pueden ser de “salida temprana” (*early exit*), cuando los niños pasan a los salones en inglés en segundo grado de primaria, o bien de “salida tardía” (*late exit*), cuando la transición se da en segundo año de secundaria. Ya que la meta no es el desarrollo del español sino del inglés, estos programas han sido caracterizados como asimilacionistas.

Los programas de inmersión dual

En años recientes, los programas de inmersión dual o de dos vías, que buscan el desarrollo del bilingüismo, la bilingüidad y competencias transculturales, se han vuelto más populares, aunque no necesariamente más accesibles ni mejores para la niñez latina.³⁵ Las audiencias para estos programas son

³³ P. Gándara y K. Escamilla, “Bilingual education in the United States”.

³⁴ A. Kibler y G. Valdés, “Conceptualizing language learners: Socioinstitutional mechanisms and their consequences”.

³⁵ O. García, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*.

niños latinos que hablan o han estado expuestos al español y niños anglohablantes para quienes el español es una lengua adicional o segunda al inglés. Inician en el jardín de niños y, en su mayoría, ofrecen al menos cinco años de instrucción bilingüe.³⁶ Estos programas pueden tener distintas estructuras y en ellos el español y el inglés se usan como lenguas de instrucción en diferentes bloques de tiempo y para distintas materias académicas. Por ejemplo, algunos dividen el día escolar y la mitad la dedican a la instrucción en español y la otra mitad a la instrucción en inglés. Otros enseñan una semana en español y otra en inglés. La proporción de tiempo de instrucción en español e inglés varía con los grados escolares. Algunos programas inician con 80 % en español y 20 % en inglés y el porcentaje en inglés aumenta conforme se avanza en la escolaridad.

Sobre estos programas se han señalado tres puntos que afectan de manera específica a la niñez latina. Primero, el acceso. Los programas de inmersión dual no son suficientes en el país, y en su mayoría se ofrecen en ciudades cuyo costo de vida es alto, donde vive la clase media anglohablante, que tiene mejor poder económico y más ventajas sociales, que les permiten asegurar un lugar para sus hijos en esas escuelas.³⁷ Segundo, muchos programas de inmersión dual, como los del estado de Utah, siguen la pedagogía de la enseñanza del español como segunda lengua, la cual, como veremos más adelante, no es la que sirve mejor a los estudiantes latinos. Tercero, hay debate sobre los beneficios que trae a la población latina la separación estricta del español y del inglés que se promueve en estos programas.³⁸ A este respecto, García y Wei explican que esta separación margina y estigmatiza las prácticas de translenguaje del estudiantado latino, con importantes consecuencias académicas y afectivas.³⁹

³⁶ E. Howard, N. Olague y D. Rogers, *The Dual Language Program Planner: A Guide for Designing and Implementing Dual Language Programs*.

³⁷ C. Williams, "The intrusion of white families into bilingual schools".

³⁸ G. Valdés, "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions".

³⁹ O. García y L. Wei en *Translanguaging: Language, Bilingualism & Education* definen el translanguaging como las prácticas discursivas complejas de las personas bilingües en las que el hablante despliega y usa los recursos de su repertorio lingüístico sin distinguir lenguas específicas.

La enseñanza del español en los niveles de educación media y superior

Las opciones de clases de español en los niveles de la educación media y superior se encuentran en los centros de *World o Foreign Languages* o en los Departamentos de Literatura. En su gran mayoría, estas clases están diseñadas para estudiantes anglohablantes, para quienes el español es su segunda lengua. En este contexto, los estudiantes latinos encuentran una etiqueta más, la de “hablante de herencia”, la cual se ha interpretado en los últimos años como la que hace referencia a estudiantes que tienen una adquisición supuestamente incompleta del sistema del español.⁴⁰ Es decir, se asume que, dado su uso translingüe con el inglés y la falta de educación formal en español, “no lo hablan bien” y “no saben el español académico”. Al igual que la etiqueta de *English language learner*, la de “hablante de herencia”, desde la definición presentada, posiciona a estos jóvenes en una perspectiva de déficit y no desde sus capacidades translingüísticas.⁴¹

Para cuando las y los estudiantes latinos llegan a los niveles de educación media y superior han acumulado ya una importante carga de inseguridad lingüística y de percepción negativa sobre su uso del español.⁴² Aunque sin duda ha habido un incremento significativo de las clases de español para estudiantes latinos, aún son insuficientes.⁴³ Más aún, la investigación ha mostrado consistentemente que aún para aquellos bilingües receptivos, las pedagogías de segundas lenguas no son las óptimas para trabajar con las fortalezas, intereses y necesidades de los hablantes del español como lengua de herencia.⁴⁴

⁴⁰ S. Montrul, *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*.

⁴¹ G. Martínez, “Goals and beyond in heritage language education: from competencies to capabilities”.

⁴² *Idem*.

⁴³ En su encuesta del 2010, Beaudrie encontró que 40 % de los programas de español a nivel medio y superior tenían clases de español para este grupo de estudiantes (S. M. Beaudrie, “Introduction: Development in Spanish heritage language placement”).

⁴⁴ M. Carreira, “Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term “heritage language learner.”; M. L. Parra, “Exploring individual differences among Spanish heritage learners: Implications for TA training & program development”; K. Potowski, “Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and impli-

¿Por qué las pedagogías de enseñanza de segundas lenguas no benefician al estudiantado latino? Para empezar, es importante reconocer que para los aprendices de segunda lengua y para los latinos las motivaciones para estudiar español son muy distintas.⁴⁵ Para los primeros puede representar un requisito académico o un interés por conocer las culturas hispanohablantes de prestigio, casi siempre de España, o las capitales de los países latinoamericanos. Para los segundos representa la posibilidad de reconectar con su herencia familiar, cultural y lingüística, y para contestar profundas preguntas sobre su identidad como miembros de la comunidad hispanohablante.⁴⁶

Por otro lado, hay que tomar en cuenta que NNYJLS tienen dos características lingüísticas importantes. La primera es que aprenden el español en su ambiente familiar y en su comunidad, no en la escuela, como lo hacen los estudiantes de segundas lenguas. Para cuando entran a la escuela, estos estudiantes ya tienen conocimiento de la lengua, principalmente en lo oral. Este conocimiento refleja las competencias léxicas, textuales, ilocutivas, socio-pragmáticas y la variación estilística de las variedades que han aprendido de sus familias⁴⁷ y comunidades, incluyendo las llamadas variedades de contacto con el inglés. La segunda característica es que sus competencias funcionales⁴⁸ en español están en interacción *dinámica*, no separadas, de sus habilidades lingüísticas y pragmáticas en inglés. Es decir, que tienen a su disposición recursos tanto en español como en inglés para comunicarse efectivamente con prácticas de translenguaje, cuando el contexto así se los permite.⁴⁹

cations for teacher training”; G. Valdés, “Bilingualism, heritage language learners, and sla research: Opportunities lost or seized?”, entre otros).

⁴⁵ M. L. Parra, “Expanding language and cultural competence in advanced heritage- and foreign-language learners through community engagement and work with the arts”.

⁴⁶ M. L. Parra, “Understanding identity among Spanish heritage learners. An interdisciplinary endeavor”.

⁴⁷ G. Valdés, “The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions”, p. 30. No hay que olvidar que algunos niños latinos tienen padres de distintos países hispanohablantes, por lo cual están expuestos a oír dos variedades del español. Otros tienen un padre hispanohablante y el otro es de una lengua que puede o no ser el inglés.

⁴⁸ G. Valdés, *Learning and Not Learning English. Latino Students in American Schools*.

⁴⁹ O. García y L. Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism & Education*.

Estas características lingüísticas difieren de manera fundamental de los perfiles monolingües de los grupos dominantes, tanto anglohablantes como hispanohablantes, que aprenden español o inglés, respectivamente, como lenguas adicionales. Pero son justamente las ideologías monolingües y las nociones como “hablante nativo” y “bilingüe balanceado”, la supuesta suma de dos monolingües, las que guían el proceso que Valdés describe como de *curricularización* de la lengua para la mayoría de las clases de español.⁵⁰ Esta autora explica que durante este proceso la lengua no se concibe como un sistema que se adquiere a partir de la socialización, sino que se transforma en una asignatura o habilidad académica en la que se seleccionan y ordenan los elementos lingüísticos dentro de una secuencia –de supuesta menor a mayor complejidad– para que estos elementos puedan ser estudiados, practicados y evaluados en contextos escolares. Pero este proceso de curricularización no se da en el vacío, sino que forma parte de un complejo sistema de mecanismos guiados por ideologías lingüísticas, teorías sobre la adquisición de las lenguas y bilingüismo que a su vez informan las políticas educativas y lingüísticas que terminan por guiar los objetivos curriculares y el diseño de los materiales que deben usarse para cubrir dichos objetivos.⁵¹

La curricularización se materializa, entre otros productos, en los libros de texto de lengua (extranjera), que son abstracciones y simplificaciones del habla, y suelen centrarse en la idea de la existencia del español estándar, *académico*, y modelos de “lo apropiado” que algunos autores consideran problemáticos para el trabajo con la población latina,⁵² ya que reflejan agendas neocoloniales⁵³ y epistemologías eurocéntricas⁵⁴ que marginalizan las

⁵⁰ G. Valdés, “Latin@s and the Intergenerational Continuity of Spanish: The Challenges of Curricularizing Language”, p. 262.

⁵¹ Para una descripción completa de esta propuesta ver G. Valdés, *op. cit.* y G. Valdés y M. L. Parra, “Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers”.

⁵² J. Leeman, “Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of us latinxs”.

⁵³ G. Licata, “A Raciolinguistic Perspective on the Structure of Language Programs and Departments”.

⁵⁴ N. Flores y J. Rosa, “Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education”.

prácticas lingüísticas de las comunidades latinas por no considerarse académicas⁵⁵ y, por lo tanto, no son de valor para el capital social.⁵⁶ Más aún, las prácticas translingües de los NNYJLS se llegan a percibir como una amenaza a la supuesta pureza o a los usos correctos de la lengua.⁵⁷

También hay que considerar, como explica Licata,⁵⁸ que este posicionamiento desfavorable del habla de las NNYJLS manda a los estudiantes de segundas lenguas el peligroso mensaje de que las variedades que hablan sus compañeros latinos *son incorrectas* y no cuentan dentro del mundo hispanohablante.⁵⁹ Tales mensajes contribuyen a perpetuar los estereotipos negativos que circulan en los medios masivos de comunicación sobre esta población. Por el contrario, como he propuesto ya,⁶⁰ habría que llamar la atención al hecho de que la mayoría de los compañeros latinos *son bilingües*, y *hablan* variedades del español *de* Estados Unidos,⁶¹ si bien no son reconocidas por las academias, ni se integran a nuestras clases, discursos o libros de texto.

La exclusión de las características lingüísticas de la niñez y juventud latinas vuelve aún más problemática la evaluación dentro de los programas bilingües y clases de español. Diseñadas en los parámetros de la enseñanza monolingüe y de estructuras y terminología gramatical que favorecen a los estudiantes de segundas lenguas, las evaluaciones estandarizadas representan un reto importante para los estudiantes latinos que saben usar el español

⁵⁵ R. Train, “Real spanish: Historical perspectives on the ideological construction of a (foreign) language”, p. 209.

⁵⁶ P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power*.

⁵⁷ R. Otheguy, “The linguistic competence of second-generation bilinguals. A critique of “incomplete acquisition”. También véase, por ejemplo, para un debate sobre la publicación del libro *Hablando bien se entiende la gente 1*, publicado por la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) y su impacto en la población hispanohablante de Estados Unidos: A. Lynch y K. Potowski, “La valoración del habla bilingüe en Estados Unidos. Fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en *Hablando bien se entiende la gente*”, y G. Piña-Rosales, “En respuesta a un artículo publicado en *Hispania*”.

⁵⁸ G. Licata, G. “A raciolinguistic perspective on the structure of language programs and departments”, p. 102.

⁵⁹ R. Harré y L. Van Langenhove, *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*.

⁶⁰ M. L. Parra Velasco, (2020) “Working with diversity in the Spanish heritage language classroom: A critical perspective”.

⁶¹ Para un debate sobre el español estadounidense, véase F. Moreno-Fernández, *El español estadounidense a debate*.

pero no necesariamente están familiarizados con la correspondencia entre términos gramaticales y formas lingüísticas.⁶² La escolarización en inglés y el poco acceso a clases de español los ponen en franca desventaja frente a sus pares anglohablantes, quienes han aprendido español con una pedagogía aliñada a los formatos de evaluación y a los exámenes estandarizados de español,⁶³ lo cual no quiere decir que tengan un mayor conocimiento lingüístico y cultural que sus pares latinos. El fracaso en pruebas estandarizadas alimenta los sentimientos de inseguridad y vergüenza de la juventud latina,⁶⁴ mismos que terminan por disminuir las posibilidades del uso de la lengua y por lastimar su identidad como miembros de la comunidad hispanohablante.⁶⁵

Atisbos de una mejor instrucción en español para la juventud latina

La presencia de las niñas y niños hispanohablantes en las escuelas primarias ha generado décadas de investigación educativa que han demostrado los beneficios de la educación bilingüe, aún por cortos periodos de tiempo, para el desempeño académico y el desarrollo de las habilidades lectoras de esta población, incluso en inglés.⁶⁶

Por su parte, a niveles de educación media y superior, fueron los trabajos pioneros de Guadalupe Valdés los que empezaron a abrir brecha a nuevas pedagogías para la enseñanza del español a la juventud latina.⁶⁷ Estos trabajos demostraron que las clases de español cumplen una función central

⁶² S. M. Beaudrie, “Introduction: Development in Spanish heritage language placement”; M. Fairclough, “Language assessment. Key theoretical considerations in the academic placement of Spanish heritage language learners”.

⁶³ El tema es muy amplio. Para una revisión véase S. A. Young y A. I. Kim, *Annotated Bibliography: Overview of Evaluation and Assessment in Heritage Language Learning*.

⁶⁴ M. L. Parra Velasco, “La enseñanza del español a jóvenes latinx: entre el presente histórico y el futuro perfecto”.

⁶⁵ G. Licata, “A raciolinguistic perspective on the structure of language programs and Departments”; A. C. Zentella, *Growing up Bilingual: Puerto Rican children in New York*.

⁶⁶ P. Gándara y K. Escamilla, “Bilingual education in the United States”; K. Potowski, *Language and Identity in a Dual Immersion School*.

⁶⁷ G. Valdés, “The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions”; G. Valdés, A. G. Lozano y R. García-Moya, *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods*.

para el bienestar y el *crecimiento vital*.⁶⁸ La investigación pedagógica ha continuado generando en las últimas dos décadas nuevas posibilidades para apoyar las capacidades del estudiantado latino. Por ejemplo, enfatizan la importancia de diseñar clases con currículas que le den la bienvenida a la diversidad lingüística de los estudiantes y a sus prácticas de *translenguaje*;⁶⁹ que sean culturalmente sensibles e incluyentes de contenidos interdisciplinarios y de las humanidades,⁷⁰ y que sean socialmente responsables y con un foco en la justicia social.⁷¹ La meta es generar espacios de aprendizaje que involucren a los estudiantes en procesos de aprendizaje complejos y de reflexión crítica⁷² más allá de la mera enseñanza de reglas gramaticales, y que les permitan comprender las ideologías lingüísticas que rigen el *statu quo*.⁷³

Como proponen García y Otheguy,⁷⁴ el trabajo docente no es corregir ni compensar las prácticas discursivas de la juventud latina, sino visibilizar y validar el uso de sus variedades populares y de translenguaje a la par de propiciar reflexiones críticas que identifiquen la *co-presencia* de éstas con instancias en las que se usan las lenguas dominantes como el español, y dar acceso a la forma en que ciertos grupos de la sociedad y sistemas escolares

⁶⁸ G. Valdés *et al.*, “Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, Aims, and Methods”.

⁶⁹ M. L. Parra Velasco, “Working with diversity in the Spanish heritage language classroom: A critical perspective”; J. Prada, “Exploring the role of translanguaging in linguistic ideological and attitudinal reconfigurations in the Spanish classroom for heritage speakers”.

⁷⁰ Beustrein, *et al.*, “What's next?: Heritage language learners shape new paths in Spanish teaching”; G. Martínez, “Goals and beyond in heritage language education: from competencies to capabilities”; M. L. Parra, “Understanding identity among Spanish heritage learners. An interdisciplinary endeavor”; M. L. Parra, A. Otero, R. Flores y M. Lavallé, “Designing a comprehensive curriculum for advanced Spanish heritage learners: Contributions from the multiliteracies framework”.

⁷¹ M. Carreira y O. Kagan, “Heritage language education: A proposal for the next 50 years”; M. L. Parra, “Expanding language and cultural competence in advanced heritage- and foreign-language learners through community engagement and work with the arts”.

⁷² J. Leeman, “Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of us latinxs”; M. L. Parra Velasco, *La enseñanza del español a la juventud latina*.

⁷³ J. Leeman y E. Serafini, “Sociolinguistics for heritage language educators and students: A model for critical translanguaging competence”.

⁷⁴ O. García y R. Otheguy, “Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences”, p. 11.

usan los recursos de la lengua dominante. La meta es proveerles de los recursos que les permitan participar plenamente en las comunidades a las que pertenezcan, ya sean las personales o las profesionales.

Los resultados de los nuevos marcos pedagógicos demuestran el poder de la pedagogía cuando se alinea con las fortalezas, intereses y necesidades de los estudiantes: hay expansión del repertorio en español oral⁷⁵ y escrito;⁷⁶ se genera un sentido de pertenencia que contribuye de manera significativa a su desempeño académico,⁷⁷ y se incrementa la posibilidad de que terminen sus estudios universitarios.⁷⁸ La investigación también ha enfatizado la importancia de estas clases de español para el fortalecimiento de la identidad etnolingüística y la autoestima⁷⁹ y para las conexiones con la comunidad.⁸⁰

Los futuros esfuerzos deben ponerse entonces en la formación docente⁸¹ y el reclutamiento de profesorado bilingüe. El esfuerzo no será menor. Los

⁷⁵ M. L. Parra, M. Llorente y M. Polinsky, “De bueno a muy bueno: How pedagogical intervention boosts language proficiency in advanced heritage learners”.

⁷⁶ Para una revisión de la investigación en lengua escrita ver A. Mrak, “Developing writing in Spanish heritage language learners: An integrated process approach”.

⁷⁷ M. Carreira, “Spanish for native speaker matters: Narrowing the latino achievement gap through Spanish language instruction”; Carreira y Beeman, *Voices: Latino Students on Life in the United States*; S. Kettler, A. Shiu y T. Johnsen, “Social effects of hispanic students enrollment in and ap class in middle school”

⁷⁸ J. Prada y Pascual y D. Cabo, *Towards an Understanding of the Relationship Between Heritage Language Programs and Latinx Student Retention: An Exploratory Case Study* [en prensa].

⁷⁹ S. Beaudrie, A. Amezcua y S. Loza, “Critical language awareness in the heritage language classroom: design, implementation, and evaluation of a curricular intervention”; M. Lacorte, “Teacher development in heritage language education”; M. L. Parra Velasco, *Los talleres del español: un proyecto colaborativo de formación docente para profesores de español como lengua de herencia en educación media y superior*; M. L. Parra, “Understanding identity among Spanish heritage learners. An interdisciplinary endeavor”; M. L. Parra *et al.*, 2018 NO SE ACLARA QUÉ LIBRO ES, SI EL a O EL b; Sánchez-Muñoz, 2016 NO ESTÁ EN LA BIBLIOGRAFÍA

⁸⁰ M. Carreira y O. Kagan, “Heritage language education: A proposal for the next 50 years”; M. L. Parra, “Expanding language and cultural competence in advanced heritage- and foreign-language learners through community engagement and work with the arts”.

⁸¹ Aunque aún en ciernes, ya empiezan a ser parte del escenario profesional talleres, cursos y algunos programas de certificación basados en las propuestas pedagógicas presentadas. Para un proyecto de formación docente y recursos al respecto véase M. L. Parra, *Los talle-*

profesores que imparten las clases de español forman un grupo muy heterogéneo. Pudieron haberse formado en sus países de origen o haberse formado en Estados Unidos; ya tienen una carrera y experiencia docente de muchos años o bien son estudiantes graduados, donde la enseñanza del español es parte de los requisitos de su programa. Muchos no están familiarizados con los contextos socio-políticos y escolares dentro de los cuales se educa la niñez y la juventud latinas. Tienen distinta formación académica –en literatura, lingüística aplicada o en pedagogía de segundas lenguas–, basada en modelos teóricos que no les dan las herramientas para poder ofrecerles los recursos y el apoyo pedagógico necesarios para la expansión y el fortalecimiento de sus capacidades académicas, multilingües, multiculturales e identidades etnolingüísticas.⁸²

Esta situación general es desafortunada, ya que, como subrayan Martínez y Train,⁸³ contribuye a las muchas experiencias de segregación, discriminación y estigmatización que vive la juventud latina dentro de los ámbitos educativos en todos los niveles en Estados Unidos. Por otra parte, el trabajo por hacer no solo tiene que ver con el conocimiento de nuevas perspectivas teóricas y pedagógicas para trabajar con NNYJL, también implica un importante trabajo de reflexión crítica sobre la propia posición docente frente a este estudiantado, su diversidad, sus prácticas translingüísticas. Es necesario tomar conciencia de las ideologías y asimetrías sociopolíticas y económicas que han marcado históricamente las experiencias de vida de estos estudiantes.⁸⁴ Como varios autores han señalado, las discriminaciones racial y

res del español: un proyecto colaborativo de formación docente para profesores de español como lengua de herencia en educación media y superior.

⁸² J. Leeman, “Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of us latinxs”; G. Martínez, “Goals and beyond in heritage language education: from competencies to capabilities”; K. Potowski, “Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teacher training”; K. Potowski y M. Carreira, “Towards teacher development and national standards for Spanish as a heritage language”; G. Valdés, “Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?”, entre otros.

⁸³ G. Martínez y R. Train, *Tension and Contention in Language Education for Latinxs in the United States Experience and Ethics in Teaching and Learning*.

⁸⁴ S. Beaudrie, A. Amezcua y S. Loza, “Critical language awareness in the heritage language classroom: design, implementation, and evaluation of a curricular intervention”; G. Mar-

lingüística dentro de nuestras propias comunidades no es trivial y entran en juego en el aula.⁸⁵

Conclusiones

Para Macías, el futuro del español en Estados Unidos está conectado al futuro de sus hablantes.⁸⁶ En ese sentido, hay que asumir la creciente presencia del español en los ámbitos educativos y laborales estadounidenses conforme las NNYJLS siguen abriéndose camino a pesar de un sistema escolar que no reconoce su español ni sus habilidades bilingües, sino que, como explica Zúñiga, citando a Valdés y Kohl, está diseñado para marginarlos, expulsarlos e instaurar en ellos el deseo de no-aprender.⁸⁷

En los años por venir y en su lucha por seguir adelante, la niñez y la juventud latinas tendrán que superar aún más retos, consecuencia de la pandemia de covid-19 que dejó al descubierto las enormes brechas sociales y de inequidad que afectan de manera desproporcionada a las poblaciones de color, entre ellas las latinas. La falta de acceso a las clases en línea, así como la falta de apoyos en casa, los trabajos extra que muchos jóvenes tuvieron que hacer para apoyar a sus familias durante la pandemia, han puesto obstáculos importantes en la educación de este grupo.

Además, son muchos las NNYJLS que viven bajo la amenaza de la deportación, principalmente a México.⁸⁸ Para ellos, la migración o el retorno a

tínez y R. Train, *op. cit.*; Parra Velasco, “*Working with diversity in the Spanish heritage language classroom: A critical perspective*”; F. C. Peréa, V. Padilla y C. García, “The social and cultural contexts of bilingualism”.

⁸⁵ N. Flores y J. Rosa, “Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education”; J. Rosa, *Looking Like a Language, Sounding Like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad*.

⁸⁶ R. F. Macías, “Spanish as the second national language of the United States fact, future, fiction, or hope?”, p. 34.

⁸⁷ V. Zúñiga González, *Inclusión, reconocimiento y justicia en la escuela: una tarea docente*, p. 32, citando a G. Valdés, *Learning and Not Learning English. Latino Students in American Schools*, y H. Kohl, *I Won't Learn from you: The Role of Assent in Learning*.

⁸⁸ Aunque la deportación o repatriación de Estados Unidos a México no es un fenómeno nuevo, su magnitud sí lo. Según datos del Anuario de Estadísticas de Inmigración del Departamento de Seguridad Nacional (DHS) de Estados Unidos, de 2009 a 2016 se registraron

México implica una aguda –y para muchos– una constante discontinuidad y ruptura política, cultural y lingüística.⁸⁹ En México vuelven a sufrir la estigmatización y la discriminación racial y lingüística que ha sido parte de sus vidas cotidianas y escolares en Estados Unidos.⁹⁰ Ambos países tienen al centro de su identidad nacional el monolingüismo y el monoculturalismo que estigmatiza al español popular y las prácticas bilingües de NNYJLS en cualquier lado de la frontera que habiten. Las consecuencias no son menores y los esfuerzos que deben hacer en el camino hacia su escolarización son monumentales.

Es por ello que es fundamental la reflexión crítica desde la academia, la educación y la sociedad civil sobre nuestra participación en la hostilidad social y lingüística⁹¹ hacia la niñez y juventud latinas, particularmente los hijos de la migración,⁹² quienes han vivido la experiencia de multilingüismo inequitativo.⁹³ La pregunta no es qué hacer con una población que muchos consideran un problema, porque “no habla español o inglés, académico”. La pregunta es si queremos escuchar y reconocer estas voces ya bilingües como parte de nuestras comunidades hispanohablantes, al tiempo que abrimos oportunidades para nutrir estas mismas capacidades multilingües y multiculturales, tan exaltadas en otros hablantes, aprendices del español como segunda lengua.

1.4 millones de retornos voluntarios de mexicanos entre ambos países y 2.2 millones de deportaciones. Y de acuerdo a datos de la Fundación BBVA Bancomer, 62 % de los mexicanos que han sido deportados son jóvenes de 15 a 35 años.

⁸⁹ V. Zúñiga, E. Hamann y J. Sánchez, *Alumnos transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*.

⁹⁰ C. Despaigne, “The adaptation path of transnational students in Mexico: Linguistic and identity challenges in Mexican schools”; C. Despaigne y M. Jacobo, “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales”; R. Hernández-León y V. Zúñiga, “Introduction to the special issue: Contemporary return migration from the United States to Mexico. Focus on children, youth, schools and families”; V. Zúñiga, E. Hamann y J. Sánchez, *op. cit.*

⁹¹ L. Ortega, “SLA and the study of equitable multilingualism”.

⁹² C. Suárez-Orozco y M. Suárez-Orozco, *Children of Immigration*.

⁹³ L. Ortega, “The study of heritage language development from a bilingualism and social justice perspective”, p. 15.

Bibliografía

- American Community Survey (ACS). (2017). “5-year estimates”. Disponible en: <https://www.census.gov/programs-surveys/acs/>
- American Councils for International Education (2017). *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report*. Disponible en: <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf>
- Beaudrie, S. M. (2012). “Introduction: Development in Spanish heritage language placement”. *Heritage Language Journal. Special Issue on Spanish Assessment*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-XI.
- Beaudrie, S., Amezcua, A. y Loza, S. (2020). “Critical language awareness in the heritage language classroom: design, implementation, and evaluation of a curricular intervention”. *International Multilingual Research Journal*. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1753931>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Beusterien, Torres, Pascual y Cabo (2017). “What's next?: Heritage language learners shape new paths in Spanish teaching”. *Hispania*, , núm. 100.5, pp. 271-276.
- Bori, P. (2018). *Language Textbooks in the Era of Neoliberalism*. Londres: Taylor y Francis Group.
- Bustamante, N. y Flores, A. (2019). “Facts on latinos in the US”. Disponible en: <https://www.pewresearch.org/hispanic/fact-sheet/latinos-in-the-u-s-fact-sheet/>
- Crawford, J. (1993). *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Los Ángeles, CA: Bilingual Educational Services.
- Carreira, M. (2004). “Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term heritage language learner”. *Heritage Language Journal*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-25.
- Carreira, M. (2007). “Spanish for native speaker matters: Narrowing the latino achievement gap through Spanish language instruction”. *Heritage Language Journal*, vol. 5, núm. 1, pp. 147-171.
- Carreira, M. y Beeman (2014). *Voices: Latino Students on Life in the United States*. Estados Unidos: Preager.

- Carreira, M. y Kagan, O. (2018). "Heritage language education: A proposal for the next 50 years". *Foreign Language Annals*, núm. 51, pp. 152-168.
- Cook, V. (1992). "Evidence for multi-competence". *Language Learning*, núm. 42, pp. 557-591.
- Despaigne, C. (2019). "The adaptation path of transnational students in Mexico: Linguistic and identity challenges in Mexican schools". *Latino Studies*, vol.17, núm. 4, pp. 428-447.
- Despaigne, C. y Jacobo, M. (2016). "Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales". *Sinéctica*, núm. 47, pp. 1-17.
- Fairclough, M. (2012). "Language assessment. Key theoretical considerations in the academic placement of Spanish heritage language learners". En: Beaudrie, S. M. y Fairclough, M. (eds.), *Spanish as Heritage Language in the United States. The State of the Field*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 259-278.
- Flores, N. y Rosa, J. (2015). "Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education". *Harvard Educational Review*, vol. 85, núm. 2, pp. 149-171.
- Fuller, J. y Leeman, J. (2020). *Speaking Spanish in the us: The Sociopolitics of Language*. Reino Unido: Multilingual Matters.
- Gándara P., Escamilla, K. (2017). "Bilingual education in the United States". En: García O., Lin A., May, S. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, 3ra. ed. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_33-2.
- García, O. (2014). "US Spanish and education: global and local intersections". *Review of Research in Education*, núm. 38, pp. 58-80.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Nueva Jersey: Wiley-Blackwell.
- García, O., y Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism & Education*. Houndmills, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- García, O., y Otheguy, R. (2019). "Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 2-19. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>

- Harré, R. y Van Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell.
- Hernández-León, R. y Zúñiga, V. (2016). “Introduction to the special issue: Contemporary return migration from the United States to Mexico. Focus on children, youth, schools and families”. *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*, vol. 32, núm. 2, pp. 171-198.
- Howard, E., Olague, N., y Rogers, D. (2003). *The Dual Language Program Planner: A Guide for Designing and implementing Dual Language Programs*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and the Center for Research on Education / Diversity and Excellence.
- Kibler, A. y Valdés, G. (2016). “Conceptualizing language learners: socioinstitutional mechanisms and their consequences”. *The Modern Language Journal*, núm. 100 (suplemento), pp. 96-116.
- Kohl, H. (1991). *I Won't Learn from you: The Role of Assent in Learning*. Minneapolis, MN: Milkweed Editions.
- Kramsch, C. (2014). “Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction”. *The Modern Language Journal*, vol. 98, núm. 1, pp. 296-311.
- Kramsch, C. y Vinall, K. (2015). “The cultural politics of language textbooks in the era of globalization”. En: Curdt-Christiansen, C. L. y Weninger C. (eds). *Language, Ideology and Education*. Londres: Tylor & Francis Group, pp. 11-28.
- Lacorte, M. (2016). “Teacher development in heritage language education”. En: Fairclough M. y Beaudrie S. (eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 99-122.
- Leeman, J. (2018). “Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of us latinxs”. En: Potowski, K. (ed.), *Handbook of Spanish as a Minority / Heritage Language*. Nueva York: Routledge, pp. 345-358.
- Leeman, J. y Martínez, G. (2007). “From identity to commodity: Ideologies of Spanish in heritage language textbooks”. *Critical Inquiry in Language Studies*, vol. 4, núm. 1, pp. 35-65.

- Leeman, J. y Serafini, E. (2016). "Sociolinguistics for heritage language educators and students: A model for critical translanguingual competence". En: Fairclough, M. y Beaudrie, S. (eds.). *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 56-79.
- Licata, G. (2021). "A raciolinguistic perspective on the structure of language programs and departments". *L2 Journal*, vol. 13, núm. 1, pp. 100-103.
- Lynch, A. y Potowski, K. (2014). "La valoración del habla bilingüe en Estados Unidos. Fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en *Hablando bien se entiende la gente*". *Hispania*, vol. 97, núm. 1, pp. 32-46.
- Macías, R. F. (2014). "Spanish as the second national language of the United States fact, future, fiction, or hope?". *Review of Research in Education*, vol. 38, núm. 1, pp. 33-57.
- Martínez, G. (2016). "Goals and beyond in heritage language education: from competencies to capabilities". En: Beaudrie, S. y Fairclough, M. (eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 39-55.
- Martínez, G. y Train, R. (2020). *Tension and Contention in Language Education for Latinxs in the United States Experience and Ethics in Teaching and Learning*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Moreno-Fernández, F. (2017). *El español estadounidense a debate*. Informes del Observatorio. 043-09/2018SP. Cambridge, MA: Instituto Cervantes at FAS / Harvard University.
- Moreno-Fernández, F. (2007). *¿Qué español enseñar?*, 2a. ed. Madrid: Arco/ Libros.
- Mrak, A. (2020). "Developing writing in Spanish heritage language learners: An integrated process approach". *Dimension*, pp. 82-96.
- Nieto, D. (2009). "A brief history of bilingual education in the United States", *Perspectives on Urban Education*, primavera, pp. 61-69.
- Ortega, L. (2020). "The study of heritage language development from a bilingualism and social justice perspective". *Language Learning*, vol. 70, (suplemento 1), pp. 15-53. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/lang.12347>

- Ortega, L. (2019). “SLA and the study of equitable multilingualism”. *The Modern Language Journal*, núm. 103, pp. 23-38. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Otheguy, R. (2015). “The linguistic competence of second-generation bilinguals. A critique of “incomplete acquisition”. En: Tortora, C., Den Dikken, M., Montoya, I. L. y O’Neill, T. (eds.). (2013). *Romance Linguistics 2013. Selected papers from the 43rd Linguistic Symposium on Romance Languages (lsrL)*. Nueva York: John Benjamins, pp. 301-319.
- Parra Velasco, M. L. (2020). “Working with diversity in the Spanish heritage language classroom: A critical perspective”. *Porta Linguarum*, núm. 33, pp. 9-23. Disponible en: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero34/1_MARIA%20LUISA%20PARRA.pdf
- Parra Velasco, M. L. (2021). *La enseñanza del español a la juventud latina*. Madrid: Arco Libros, La Muralla.
- Parra Velasco, M. L. (2021). *Los talleres del español: un proyecto colaborativo de formación docente para profesores de español como lengua de herencia en educación media y superior*. Cambridge, MA: Observatorio del Instituto Cervantes, Harvard University.
- Parra Velasco, M. L. (2019). “La enseñanza del español a jóvenes latinx: entre el presente histórico y el futuro perfecto”. *ReVista. Harvard Review of Latin America*. Disponible en: <https://revista.drclas.harvard.edu/book/teaching-spanish-latinx-youth-united-states%C2%A0>
- Parra, M. L., Otero, A., Flores, R. y Lavallé, M. (2018). “Designing a comprehensive curriculum for advanced Spanish heritage learners: Contributions from the multiliteracies framework”. En: Lacorte, M. y Zapata, G. (eds.), *Multiliteracies pedagogy and language learning. Teaching Spanish to heritage speakers*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Parra, M. L., Llorente, M. y Polinsky M. (2018). “De bueno a muy bueno: How pedagogical intervention boosts language proficiency in advanced heritage learners”. *Heritage Language Journal*, vol. 5, núm. 2, pp. 203-241.
- Parra, M. L. (2016). “Understanding identity among Spanish heritage learners. An interdisciplinary endeavor”. En: Pascual, D. (ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language*. Nueva York: John Benjamins, pp. 177-204.

- Parra, M. L. (2013a). "Exploring individual differences among Spanish heritage learners: Implications for TA training & program development". En: Sanz, C. y Lado B. (eds.), *Individual Differences, L2 Development and Language Program Administration: From Theory to Application*. Boston, MA: Cengage, PP. 150-170.
- Parra, M. L. (2013). "Expanding language and cultural competence in advanced heritage- and foreign-language learners through community engagement and work with the arts". *Heritage Language Journal*, vol. 10, núm. 2, pp. 115-142.
- Parra, M. L. Otero, A. Flores, R. y Lavellé, M. (2018). "Designing a comprehensive course for advanced Spanish heritage learners: Contributions from the multiliteracies framework". En: Zapata, G. y Lacorte, M. (eds.), *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning. Teaching Spanish to Heritage Speakers*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Peréa, F. C., Padilla, V. y García Coll, C. (2018). "The social and cultural contexts of bilingualism". En: *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes*, 2da. ed. Reino Unido: Psychology Press, pp. 259-299.
- Pew Research Center. (2013). *Between Two Worlds. How Young Latinos Come of Age in America*. Disponible en: <http://www.pewhispanic.org/files/reports/117.pdf>
- Piña-Rosales, G. (2014). "En respuesta a un artículo publicado en *Hispania*". *Hispania*, vol. 97, núm. 3, pp. 355-356.
- Portes, A., y Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Potowski, K. (2007). *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Potowski, K. (2002). "Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teacher training". *ADFL Bulletin*, núm. 33, pp. 35-42.
- Potowski, K. y Carreira, M. (2004). "Towards teacher development and national standards for Spanish as a heritage language". *Foreign Language Annals*, vol. 37, núm. 3, pp. 427-437.

- Prada, J. (2019). “Exploring the role of translanguaging in linguistic ideological and attitudinal reconfigurations in the Spanish classroom for heritage speakers”, *Classroom Discourse*, vol. 10, núm. 3-4, pp. 306-322,
- Prada, J. y Pascual y Cabo, D. (en prensa). *Towards an Understanding of the Relationship Between Heritage Language Programs and Latinx Student Retention: An Exploratory Case Study*.
- Rosa, J. (2019). *Looking Like a Language, Sounding Like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad*. Reino Unido: Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190634728.001.0001>
- Rumbaut, R. G., y Massey, D. S. (2013). “Immigration and language diversity in the United States”. *Daedalus*, vol. 142, núm. 3, pp. 141-154.
- Sánchez-Muñoz (2016). “Heritage language healing? Learners’ attitudes and damage control in a heritage language classroom”. En D. Pascual y Cabo (ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 205-220.
- Shiu, A., Johnsen, S., y Kettker, T. (2009). “Social effects of hispanic students enrollment in and AP class in middle school”. *Journal of Advanced Academics*, vol. 21, núm. 1, pp.58-82. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1932202X0902100104>
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, P., López, M. H., Martínez, J. y Velasco, G. (2013). *When Labels don’t Fit: Hispanics and their Views of Identity*. Washington, DC: Pew Research Center. Disponible en: <https://www.pewresearch.org/hispanic/2012/04/04/iv-language-use-among-latinos/#:~:text=Among%20immigrant%20Hispanics%2C%20the%20majority,just%206%25%20are%20English%20dominant>
- Torres, J., Pascual, D. y Beusterien, J. (2017). “What’s next? Heritage language learners shape news paths in Spanish teaching”. *Hispania*, núm. 100, pp. 271-276.
- Train, R. (2007). “Real Spanish: Historical perspectives on the ideological construction of a (foreign) language”. *Critical Inquiry in Language Studies*, vol. 4, núm. 2-3, pp. 207-235.

- Valdés, G. (2017). "Entry visa denied: The construction of symbolic language borders in educational settings". En: García, O., Flores, N. y Spotti, M. (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, pp. 321-348.
- Valdés, G. (2015). "Latin@s and the Intergenerational Continuity of Spanish: The Challenges of Curricularizing Language". *International Multilingual Research Journal*, vol. 9, núm.4, pp. 253-273.
- Valdés, G. (2005). "Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?". *The Modern Language Journal*, vol. 89, núm. 3, pp. 410-426.
- Valdés, G. (2001). "Heritage language students: Profiles and possibilities". En: Peyton J. y McGinnis, S. (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, pp. 37-77.
- Valdés, G. (2001). *Learning and Not Learning English. Latino Students in American Schools*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Valdés, G. (1997). "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions". En: Colombi, M. C. y Alarcón, F. X. (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Boston, MA: Houghton Mifflin, pp. 8-44.
- Valdés, G. y Geoffrion-Vinci, M. (1998). "Chicano Spanish: The problem of the underdeveloped code in bilingual repertoires". *Modern Language Journal*, núm. 82, pp. 473-501.
- Valdés, G., Lozano, A. G. y García-Moya, R. (1981). *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, Aims, and Methods*. Nueva York: Teachers College Press.
- Valdés, G. y Parra M. L. (2018). "Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers". En: Potowski, K. (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Londres: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Velez-Ibañez, C. G. (1996). *Borders Visions*. Arizona: The University of Arizona Press.

- Williams, C. (2017). “The intrusion of white families into bilingual schools”. *The Atlantic*. Disponible en: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/12/the-middle-class-takeover-of-bilingual-schools/549278/>
- Young, S. A, y Kim, A. I. (2018). *Annotated Bibliography: Overview of Evaluation and Assessment in Heritage Language Learning*. Washington, DC: Assessment and Evaluation Language Resource Center.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Zúñiga González, V. (2021). *Inclusión, reconocimiento y justicia en la escuela: una tarea docente*. México: Secretaría de Educación / UNESCO. (Colección Ciudadanía)
- Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación.

EL ESPAÑOL DE LOS ESTUDIANTES TRANSNACIONALES

Kim Potowski¹

RESUMEN. Los *retornados*² son aquellos jóvenes que se crían en Estados Unidos en familias mexicanas. Normalmente adquieren capacidades comunicativas en español en casa, pero el inglés llega a ser su lengua dominante. Este capítulo explora algunos factores que contribuyen a los sistemas lingüísticos de estos jóvenes, además de algunas consideraciones afectivas y académicas. Los docentes en México que reciben y aprecian a estos estudiantes con sus experiencias biculturales y bilingües pueden facilitar su continuo desarrollo si parten de una perspectiva aditiva que utiliza estrategias de artes de lenguaje.

Introducción

Muchos jóvenes han vivido parte de la vida en Estados Unidos y parte en México. Se estima que en México hay aproximadamente dos millones de ellos, que equivalen al 3 % de todos los alumnos PK-12³ del país, y más de seiscientos mil de ellos nacieron en Estados Unidos.⁴ Si bien el discurso en Estados Unidos se ha enfocado en los números de individuos que inmigran desde México, es importante notar que de 2005 a 2010 salieron más personas de Estados Unidos hacia México que al revés,⁵ al grado que cerca del Monumento a la Revolución en la Ciudad de México ha surgido una zona conocida como *Little L.A.* (Pequeño Los Ángeles) por la gran cantidad de individuos criados en Estados Unidos que allí radica, debido a las rentas ac-

¹ Catedrática y profesora del Programa de lingüística hispánica en el Departamento de Estudios Hispánicos e Italianos de la Universidad de Illinois en Chicago. kimpotow@uic.edu

² En este trabajo se hará uso variado del masculino genérico (*los retornados*), el femenino genérico (*las retornadas*), los dobles (*las y los retornados*) y los sustantivos grupales (*los individuos retornados*; *las personas retornadas*) para referirse a grupos de seres humanos.

³ En Estados Unidos, PreK empieza a los 3-4 años, y grado 12 hasta la edad de 18 años.

⁴ Jensen, Mejía-Arauz y Aguilar Zepeda, *Equitable Teaching for Returnee Children in Mexico*.

⁵ Pew Hispanic Center, "Net migration from Mexico falls to zero –and perhaps less".

cesibles y a la presencia de los centros de llamada donde encuentran trabajo por su facilidad en inglés.

Como lo documenta Smith, en la zona de Queens, en Nueva York,⁶ niñas y niños criados en Estados Unidos, pero de familias mexicanas, con frecuencia se sienten rechazados entre jóvenes poblanos, y se ha vuelto común referirse a ellos como *retornados*, pese a que algunos nacieron en Estados Unidos y nunca han estado en México, por lo que el prefijo “re-” no les corresponde. Otro término común usado en conferencias y en otros ámbitos académicos para referirse a este grupo es el de *transnacional*.

Sin embargo, fuera de los ámbitos profesionales, a estos individuos por desgracia se les aplican con frecuencia epítetos bastante negativos, como los de “pocho” y “gringo”. Y es cierto que cuando una familia regresa a México, los hijos criados totalmente, o casi totalmente, en Estados Unidos, vienen siendo inmigrantes en el país de sus padres, y su integración escolar, social y lingüística experimenta varios rechazos y desafíos.⁷ Antes de estar en México, su escolarización formal ha sido casi exclusivamente en inglés, y han recibido los referentes culturales de Washington, Jefferson y Lincoln antes que los de Morelos, Hidalgo o Juárez. Muchos de estos jóvenes reportan dificultades para integrarse en los salones, no solo con el español académico y social, sino también con los conocimientos culturales.⁸ Varios medios populares, como la película sobre la cantante mexicano-estadounidense *Selena*, han presentado aspectos de lo que representa vivir una vida “ni de aquí ni de allá”. Por ejemplo, el padre de la protagonista en esta cinta se lamenta porque constantemente deben “probarles a los mexicanos lo mexicanos que somos a la vez que les probamos a los americanos lo americanos que somos”. Esta película se puede encontrar en YouTube, buscando la frase *Being a Mexican American is Exhausting*. Otro video interesante a este respecto es un minidocumental basado en una historia real, que ejemplifica con claridad algunas de estas cuestiones que viven los jóvenes retornados en México. Se

⁶ R. C. Smith, *Mexicans in New York: Transnational Lives of New Immigrants*.

⁷ V. Zúñiga, E. Hamann y J. Sánchez García, *Alumnos transnacionales: escuelas mexicanas frente a la globalización*.

⁸ K. Potowski, “Transnational youth in Oaxaca: Linguistic and educational challenges”.

titula *Jeffrey's difficult move* (*El cambio difícil de Jeffrey*⁹). En él sobresalen temas relativos al aislamiento que siente el niño, y muestra las dificultades para comunicarse que tiene, así como la preocupación de la maestra, que aunque tiene las mejores intenciones, no parece saber con exactitud cómo ayudarlo. De hecho, muchos son los docentes que desconocen el sistema escolar y las realidades lingüísticas en Estados Unidos, lo cual en muchas ocasiones, como en el caso de los alumnos como Jeffrey, provoca que estos estudiantes tengan que repetir el año escolar.¹⁰

Son centenares de miles de jóvenes dispersos por toda la República mexicana que se criaron en Estados Unidos y, como resultado de eso, enfrentan múltiples retos para integrarse en las escuelas mexicanas. Afortunadamente ya han surgido diversas investigaciones que ofrecen ideas para una atención pedagógica especializada de estos casos.¹¹ Aquí nos enfocaremos en describir algunos de los factores que contribuyen al sistema lingüístico del español que muchos de estos alumnos acaban desarrollando y llevándose a México.

Factores que contribuyen al desarrollo del español entre jóvenes en Estados Unidos

Antes de describir algunos de los rasgos más llamativos del español que desarrollan los jóvenes hispanohablantes en Estados Unidos, es importante repasar los factores que contribuyen a este desarrollo; es decir, qué es lo que hay detrás de los rasgos lingüísticos. A continuación se presentan perfiles de tres jóvenes, todos de la misma edad (14 años), y todos hijos de dos padres monolingües en español¹² que nacieron y se criaron en México y ahí vivieron hasta la adultez.

⁹ *New York Times*, 2012, 4:52 minutos.

¹⁰ E. T. Hamann, V. Zúñiga y J. Sánchez García, “Transnational students’ perspectives on schooling in the United States and Mexico: The salience of school experience and country of birth”.

¹¹ Por ejemplo, la reciente colección de B. Jensen y P. Gándara, titulada: *The Students We Share: Preparing us and Mexican Educators for our Transnational Future*.

¹² También se dan casos de familias que hablan lenguas indígenas cuyos niveles de español pueden variar; aquí nos limitaremos a contemplar a las familias que solo hablan español.

CUADRO 1. Perfiles de tres estudiantes mexicanos de 14 años de edad,
EN ESTADOS UNIDOS

ESTUDIANTE ¹³	PROCEDENCIA	NIVEL DE ESPAÑOL	FACTORES
Marta	Los Ángeles, California	Fuerte	Llegó a Estados Unidos a los 7 años de edad. Segunda hija. Muchos hispanohablantes en la zona.
José	Chicago, Illinois	Mediano	Llegó a Estados Unidos a los 3 años de edad. Hijo mayor. Muchos hispanohablantes en la zona.
Roberto	Corvallis, Oregón	Débil	Nació en Estados Unidos. Tres hermanos mayores. Pocos hispanohablantes en la zona.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados.

No hay fórmulas específicas que nos permitan predecir el nivel de español que va a desarrollar un individuo de padres hispanohablantes, ya que hay varios factores que intervienen en ello. Por ejemplo, una niña puede llegar a los tres años, tener dos hermanos mayores y vivir en una zona con pocos hispanohablantes, todo lo cual puede derivar en dificultad para aprender el español. También es cierto que las destrezas lingüísticas cambian a lo largo de la vida, según las necesidades comunicativas que se presenten en diferentes etapas. Sin embargo, se han identificado factores centrales que ejercen fuerte influencia sobre el español, y de hecho, sobre cualquier lengua minoritaria en Estados Unidos, que se detallan en el cuadro 2.

¹³ Todos los nombres son ficticios para garantizar el anonimato de los sujetos.

CUADRO 2. Rasgos que contribuyen al desarrollo del español en Estados Unidos

RASGO	INFLUENCIA
Edad de llegada a Estados Unidos.	Entre más joven, menos español.
Edad de llegada a México.	Entre más grande, más inglés y menos español.
Orden de nacimiento.	En los hijos número 1 y 2 el español es más fuerte que en los siguientes hijos.
Hispanohablantes en la casa.	Entre más personas (sobre todo abuelos), más fuerte es el español.
Comunidad hispanohablante local.	Entre más hispanohablantes, más fuerte el español.
Viajes a México.	Entre más viajes, más fuerte el español.
Programa escolar.	Lengua dual > bilingüe transicional > solo inglés.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados.

Mientras mayor sea la edad de llegada de una persona a Estados Unidos desde México, donde el español es la lengua dominante en todas esferas de la sociedad (en la tele, en las escuelas, en las calles y en los medios), más español va a haber aprendido. Es en gran parte por este motivo que Marta, en nuestro ejemplo, tiene un nivel de español más fuerte que su coetáneo José. Más adelante veremos que la edad de llegada va de la mano con la escolarización formal. También tiene importancia la edad de la persona a su llegada a México, pero de manera inversa: mientras más jóvenes llegan, más tiempo tienen para aprovechar una inmersión al español.

¿Por qué influye el orden de nacimiento? Varios estudios sugieren lo siguiente: cuando una niña o niño es el primero o el segundo de la familia, es muy común que los primeros cinco años de vida los viva de manera casi monolingüe en español en la casa, por ser la única lengua que hablan sus papás. Cuando empieza a asistir al colegio inicia la adquisición del inglés, que con frecuencia se convierte en la lengua que habla con sus hermanos. Entonces, un niño como Roberto en nuestro ejemplo, con varios hermanos mayores que ya aprendieron el inglés en el colegio y lo hablan en la casa, no se está criando en una casa monolingüe como lo hicieron sus hermanos mayores,

sino en una casa bilingüe. Es decir, que la cantidad de *input*¹⁴ que va a recibir en español es más reducida si se compara con la que tuvieron sus hermanos mayores. Por lo tanto, los miembros del hogar también juegan un papel importante: a mayor cantidad de personas que hablen español únicamente o con alta frecuencia (papás, abuelas y abuelos y tías / tíos, etc.), más posibilidades tiene el niño de desarrollarlo. Efectivamente, en un estudio sobre el español de Chicago, efectuado en 2022, Potowski y Torres encontraron lo que llamaron un “factor abuela”.¹⁵

La proporción de hispanohablantes en la comunidad local también es muy importante, porque estos individuos constituyen otra base de oportunidades para recibir *input* y hablar el español. En este sentido, Alba *et al.* encontraron que un niño cubano que vive en Miami, donde la población local de hispanohablantes ronda el 70 %, tiene veinte veces más probabilidades de desarrollar habilidades en español que un niño que vive en una zona con solo un 5 % de hispanohablantes.¹⁶ Un efecto parecido –aunque de menor intensidad– se observó entre los mexicanos. En nuestro ejemplo, Marta y José viven en ciudades con fuerte presencia de hispanohablantes –el 70 % de la población de Los Ángeles es latina, y el 28 % de la población de Chicago también lo es– mientras que en Corvallis, Oregón, la familia de Roberto forma parte del 7 % de hispanos en la zona. Otro factor es que algunas familias pueden permitirse viajar a México, y las niñas y los niños que han podido pasar tiempo allá –desde unas semanas de vacaciones en diciembre hasta algunos meses durante el verano– por lo general ven sus capacidades comunicativas fortalecidas porque durante esos periodos se incrementa la proporción de hispanohablantes a su alrededor y, por ende, la cantidad de *input* que reciben, además de que se les presenta también la necesidad de producirlo.

¹⁴ Los estudios de adquisición de idiomas han aclarado que el *input*, definido como el lenguaje procesable al que están expuestas las personas mientras escuchan o leen, es lo que impulsa su adquisición.

¹⁵ K. Potowski y L. Torres, *Spanish in Chicago*.

¹⁶ R. Alba *et al.*, “Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants”.

Por último, el programa escolar juega un papel importantísimo en el desarrollo lingüístico. Desde el caso federal *Lau vs. Nichols* ocurrido en 1974,¹⁷ las escuelas públicas en Estados Unidos se vieron obligadas a proveer alguna forma de apoyo a los niños que se llegan a identificar como *English Learners* o *ELS* (aprendices del inglés o AIS). El estatus AI se determina a partir de los resultados de una prueba de inglés que se aplica a todo niño cuyos papás indiquen en el formulario de inscripción del distrito escolar que en casa se habla una lengua distinta al inglés. Los tres programas más comunes que cumplen con el reglamento federal para las y los niños AIS se describen brevemente en el cuadro 3.¹⁸

CUADRO 3. Tipos de programas en Estados Unidos para niños AIS

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	META
ESL (<i>English as a Second Language</i> , inglés como segundo idioma).	Se saca a los alumnos del salón principal durante cierto tiempo cada día para recibir instrucción especializada en inglés.	La adquisición del inglés.
Programa bilingüe de transición.	Se usa el español un 25 % del día hasta que los alumnos hayan aprendido suficiente inglés (normalmente en un periodo de 5 años), cuando pasan al salón de solo inglés.	La adquisición del inglés.
Inmersión dual / Lenguaje dual.	Se usa el español de un 50 % a un 90 % del día. Aproximadamente la mitad de los alumnos son anglófonos y adquieren el español como segunda lengua.	La adquisición del inglés y el desarrollo del español.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados.

Es lógico suponer que entre más español hablan, leen y escriben las niñas y niños durante el día en la escuela, mejor lo van a aprender. Varios estudios indican que es así el caso. Por ejemplo, Lindholm-Leary¹⁹ en un estudio

¹⁷ *Lau vs. Nichols* fue un caso en el que la Corte Suprema de Estados Unidos decidió que la falta de instrucción suplementaria del idioma en las escuelas públicas para estudiantes con dominio limitado del inglés violaba la Ley de Derechos Civiles de 1964, y se ordenó al distrito escolar brindar a los estudiantes “el alivio apropiado”.

¹⁸ Se pueden consultar mayores detalles en C. Baker y W. Wright, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, un manual introductorio del tema.

¹⁹ K. Lindholm-Leary, “Bilingual and biliteracy skills in young Spanish-speaking low-ses children: Impact of instructional language and primary language proficiency”.

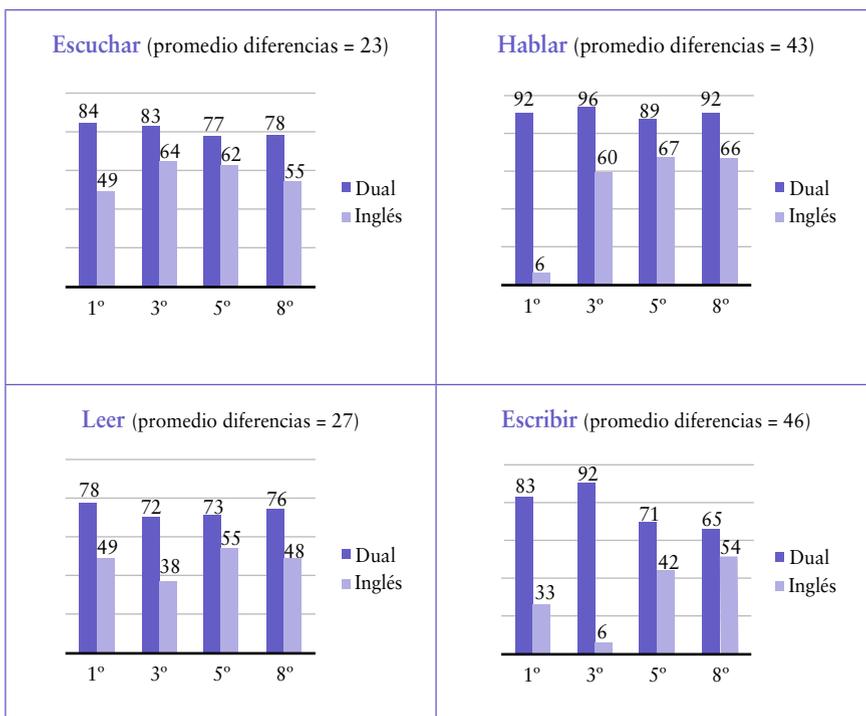
realizado con más de 250 niños encontró que los que cursaban programas de inmersión dual obtuvieron calificaciones más altas que sus coetáneos en programas de solo inglés, en la prueba de español conocida como *Language Assessment Scales*.²⁰ En fechas más recientes, Potowski y Marshall evaluaron el español de 134 niños en una escuela del estado de Illinois. Todos eran hijos de inmigrantes y hablaban español en casa.²¹ Se evaluaron cuatro áreas del español –oral, auditiva, lectura y escritura– y se compararon los resultados con los de niños que asistían a un programa de inmersión dual en la misma escuela, pero que asistían a clases en solo inglés. Los niños estaban inscritos en primer grado (5-6 años de edad), tercer grado (8-9 años), quinto grado (10-11 años) y octavo grado (13-14 años).

Los resultados en las cuatro áreas se presentan como porcentajes en la figura 1. En cada casilla aparece el número promedio de puntos de diferencia que había entre los alumnos de todos los años, el cual que variaba entre 23 puntos y 46 puntos. Por ejemplo, en el español escuchado, el promedio del porcentaje de respuestas acertadas de todos los niños en lengua dual fue de 81 %, mientras que para los niños de solo inglés fue de 58 %, dando una diferencia de 23 puntos entre los porcentajes promedios.

²⁰ E. De Ávila y S. Duncan, *Language Assessment Scales*.

²¹ K. Potowski y M. Marshall, *The Spanish proficiency of Latino students in dual immersion vs. English only classrooms: A pseudo-longitudinal study across multiple domains*.

FIGURA 1. Niveles de español, inmersión dual *versus* solo inglés



Fuente: K. Potowski y M. Marshall, *The Spanish Proficiency of Latino Students in Dual Immersion vs. English Only Classrooms: A Pseudo-Longitudinal Study Across Multiple Domains*.

Se nota que en las cuatro pruebas y en los cuatro grados las puntuaciones fueron más altas en los programas de inmersión dual. Las diferencias fueron más grandes en la producción en español (hablar y escribir) que en la comprensión (escuchar y leer). En general, no sorprende mucho que los niños en programas de inglés tuvieran más dificultades para leer y escribir el español, ya que no son actividades comunes en casa. En resumen, los niños que estudiaban en inglés evidenciaban capacidades productivas bastante débiles en español, cosa natural debido a la falta de necesidad y práctica.

Como el inglés es la lengua predominante en Estados Unidos y su adquisición es imprescindible para todo individuo, es sumamente importante

recaltar otro resultado de las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre la inmersión dual: el nivel de inglés alcanzado por las alumnas y los alumnos es igual o incluso bastante más alto que en los programas de solo inglés.²² A primera vista esto pudiera parecer contra-intuitivo: ¿por qué aprendería mejor el inglés un niño AI que estudia la mitad (o más) del día en español? ¿No aprendería más inglés si estudiara únicamente en esta lengua? Parece que no, y algunas posibles explicaciones incluyen el hecho de que no se quedan atrás en cuestiones de contenido, porque se les habla en una lengua que comprenden a la vez que adquieren el inglés. Además, el bilingüismo conlleva ventajas cognitivas generales;²³ y los estudiantes sienten que su lengua –y por ende sus familias y su identidad– se valora en lugar de verse como una barrera a superar en el camino al inglés.²⁴

Se resume esta sección pensando de nuevo en el niño Jeffrey del video antes citado, quien para el año 2022 ya es un joven de 20 años. Nos podemos preguntar cómo hubiera sido su experiencia si hubiera estudiado en una escuela de inmersión dual en Estados Unidos, antes de llegar a su escuela en Izúcar de Matamoros. Es probable que se hubiera sentido con mayor capacidad para comunicarse. Sin embargo, la gran mayoría de los niños en Estados Unidos por desgracia no tiene acceso a estos programas, a pesar de que muchos distritos escolares y grupos de padres y maestros abogan fuertemente para su creación. Esta situación se puede deber a la escasez de programas de inmersión dual, a la falta de conocimiento y / o al miedo a la innovación, y también al miedo de que las niñas y niños no adquieran el inglés.

²² K. Lindholm-Leary y N. Block, “Achievement in predominantly low ses / Hispanic dual language schools”; K. Lindholm-Leary, “Bilingual and biliteracy skills in young Spanish-speaking low-ses children: Impact of instructional language and primary language proficiency”; K. Potowski y M. Marshall, *The Spanish Proficiency of Latino Students in Dual Immersion vs. English Only Classrooms: A Pseudo-Longitudinal Study Across Multiple Domains*.

²³ R. Barac y E. Bialystok, “Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education”.

²⁴ D. Palmer, “Building and destroying students ‘academic identities’: The power of discourse in a two-way immersion classroom”.

Rasgos lingüísticos del español de los jóvenes criados en Estados Unidos

El español que desarrollan las personas que se crían en Estados Unidos se ve influenciado por una serie de factores: el tipo de español de origen (mexicano, puertorriqueño, salvadoreño, entre otros), e incluso el contacto entre estas variedades; la influencia del inglés; y los resultados del relativamente poco uso del español que, como veremos más adelante, no tiene exactamente el mismo efecto que un contacto con el inglés o con otra variedad del español. A continuación se resumen algunos rasgos centrales.²⁵ Empecemos con las características que quizás llaman más la atención.

Los cambios de código, los préstamos y las extensiones

El cambio de código –*code switching* en inglés– es muy común en las situaciones de contacto entre lenguas por todo el mundo, donde existe un bilingüismo individual extendido.²⁶ El cambio de código consiste en cambiar de lengua durante un mismo acto comunicativo. Poplack quizá fue la primera investigadora en proponer que el cambio de código no se realiza al azar, sino que sigue ciertos patrones sistemáticos.²⁷ En términos generales, estos cambios se pueden dar entre oraciones independientes (oración 1 en español, seguida por oración 2 en inglés), lo que se conoce como un cambio de código *interoracional*, o bien dentro de una misma oración, conocido como cambio de código *intraoracional*. A nivel intraoracional se han identificado varios puntos sintácticos comunes en los que se llevan a cabo con frecuencia los cambios de lengua, y también varios puntos en los que casi nunca se dan. Algunos ejemplos se muestran en el cuadro 4. Cabe señalar que el asterisco se usa en la lingüística para denotar un uso contraindicado porque viola las estructuras sintácticas de esa lengua.

²⁵ Para mayores detalles se puede consultar A. Escobar y K. Potowski, *El español de los Estados Unidos*.

²⁶ Cuando los individuos hablan dos lenguas. Esto difiere del *bilingüismo social*, en el cual los individuos son monolingües pero en diferentes idiomas.

²⁷ S. Poplack, “Sometimes I’ll start a sentence in English y término en español”.

CUADRO 4. Puntos sintácticos comunes y poco probables para cambiar de códigos

PUNTOS COMUNES: ENTRE...		PUNTOS POCO PROBABLES: ENTRE...	
Sujeto y predicado	The boss los regañó	Pronombre clítico y verbo finito	*She lo wants / *Ella it wants
Verbo y objeto nominal	He went to buy un poco de hielo	Pronombre sujeto + verbo finito	*Yo went to school / *I fui a la escuela
Ser / estar y adjetivo o gerundio	Su hijo es super cute Ellos están walking the dog	Auxiliar <i>haber</i> + participio	*She had venido ayer / *Ella había come yesterday
Sustantivo y cláusula relativa	¿Conoces a la chica who lives with Julia?	Adverbio de negación + verbo finito	*Él no is very friendly
Verbo y cláusula de objeto / complemento	She told us que no llegáramos tarde	Pronombre interrogativo + verbo finito	*¿Cuándo will you visit us?

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados.

Varios estudios desde el de Poplack han demostrado que lejos de ser resultado del azar, de la pereza, de la debilidad lingüística, el cambio de códigos requiere de fuertes niveles de sintaxis en las dos lenguas. La gente con un nivel de inglés o de español poco desarrollado normalmente no produce los cambios intraoracionales. Sin embargo, ser capaces de reconocer la valía de los cambios de códigos puede tener efectos muy positivos para las personas que trabajan en la docencia con jóvenes bilingües *codeswitchantes*, ya que quienes los identifiquen y valoren descubrirán las destrezas que subyacen a estas prácticas y son capaces de mostrar respeto hacia ellas, a la vez que pueden guiar a sus grupos hacia una capacidad comunicativa más monolingüe, y ayudarlos a comprender a los interlocutores monolingües en español.

Los préstamos y las extensiones tienen que ver con innovaciones léxicas. La pequeña diferencia entre los dos es que el préstamo es una palabra nueva, *importada* totalmente del inglés, mientras que las extensiones son palabras que ya existían en español pero que adquirieron un nuevo significado; es decir, que su definición *se extiende* para abarcar una definición nueva debido a una palabra parecida en inglés. Algunos ejemplos se presentan en el cuadro 5.

CUADRO 5. Ejemplos de préstamos y extensiones léxicas

PRÉSTAMOS		EXTENSIONES	
Bil	<i>bill</i> (cuenta, factura)	Pretender	<i>to pretend</i> (fingir)
Deit	<i>date</i> (cita)	Forma	<i>form</i> (formulario)
Mol	<i>mall</i> (centro comercial)	Realizar	<i>to realize</i> (darse cuenta de)
Dostear	<i>to dust</i> (quitar el polvo)	Colegio	<i>college</i> (universidad)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados.

Es común que la gente se refiera al cambio de códigos, a los préstamos y / o a las extensiones como *spanglish*. Hay quienes afirman que este término puede ser positivo, pero otros lo critican por ocultar más de lo que revela. Por ejemplo, al decir que una joven habla *spanglish*, no se sabe si simplemente usa uno que otro préstamo o si cambia al inglés un 10 %, un 30 %, o incluso más. Pero más importante es el hecho de que este término suele usarse de manera despectiva. Cuando se dice que alguien habla *spanglish*, casi nunca se hace como cumplido; el término no suele ir acompañado de adjetivos positivos y halagadores como “qué buen / bonito *spanglish* habla”.²⁸

La morfosintaxis

En términos generales, Silva-Corvalán señala que el español de Estados Unidos presenta varios fenómenos lingüísticos que parecen ser resultado de un uso mucho más restringido de la lengua.²⁹ Es decir, se desarrollan en una situación de contacto de lenguas, pero *no* son una importación directa del inglés, como lo son el cambio de códigos, los préstamos y las extensiones. Algunos de estos fenómenos se muestran en el cuadro 6.

²⁸ Para saber más sobre estas dos perspectivas, incluyendo la posibilidad de llevar a cabo una inversión semántica que confiera más respeto al término *spanglish* y, lo que es más importante, a las prácticas que describe, se puede consultar Otheguy y Zentella, *Debate About the Term “Spanglish”*.

²⁹ C. Silva-Corvalán, *Language contact and change*.

CUADRO 6. Rasgos morfosintácticos del español en Estados Unidos

El gerundio en lugar de sujeto / objeto.	Fumando (Fumar) es malo para la salud. Su meta es ganando (ganar).
Ausencia del marcador de caso.	Voy a visitar _ mi familia (visitar a)
Ausencia del artículo definido.	Tengo miedo de _ exámenes. (de los)
Modo: el uso del indicativo en lugar del subjuntivo.	Antes de que llega (llegue).
Preposiciones posverbiales.	Es la persona que hablé con. (con la que hablé)
Falta de concordancia de género.	Tenemos un casa allá (una casa).

Fuente: A. Escobar y K. Potowski, *El español de los Estados Unidos*.

La pragmática

Hay relativamente pocos estudios pragmáticos sobre el español hablado en Estados Unidos. Pinto y Raschio compararon las peticiones (*requests*) de tres grupos:³⁰ los hablantes monolingües del español en México, los hablantes monolingües del inglés en Estados Unidos y los hablantes bilingües (español e inglés) de origen mexicano criados en Estados Unidos. Encontraron diferencias significativas entre los dos grupos monolingües en cuanto al nivel de franqueza (*directness*) y la frecuencia del uso de mitigadores lingüísticos (*downgraders*) –similar al uso del condicional (“¿Me haría el favor ... ?”), que suavizan las peticiones. Los mexicanos fueron mucho más directos y emplearon menos mitigadores que los anglófonos estadounidenses. Curiosamente, los bilingües estaban en medio de los dos grupos. Como eran menos directos que los mexicanos, los autores lo atribuyeron a sus estrategias importadas del inglés. Concluyeron que los hablantes de herencia desarrollan un estilo intercultural único. Hacen falta más estudios sobre el español de Estados Unidos en lo relativo a sus realizaciones pragmáticas, las cuales

³⁰ D. Pinto y R. Raschio, "A comparative study of requests in heritage speaker Spanish, L1, Spanish, and L1 English", pp. 135–155.

seguramente varían entre grupos dialectales (mexicanos, puertorriqueños, salvadoreños, etc.).

La enseñanza del español a los hablantes “de herencia”

Cuando alumnos como Jeffrey, Marta, José y Roberto llegan a la *high school* (preparatoria) o a la universidad y se matriculan en cursos de lengua extranjera, no les convienen las clases introductorias de español básico para jóvenes que lo aprenden como segunda lengua. Estas clases les resultan bastante aburridas porque estos jóvenes ya pueden mantener conversaciones empleando un vocabulario básico y conjugaciones verbales, si bien sus destrezas de lectoescritura suelen ser mínimas y también desconocen los términos lingüísticos como “el pretérito” y “el subjuntivo”, que comúnmente se manejan en estas clases. Dado que en Estados Unidos 25 % de las personas menores de 18 años son hispanos y se estima que 80 % de ellos habla español en casa, muchas preparatorias y universidades han empezado a ofrecer clases de español para hablantes de herencia (EHH). Las principales diferencias entre un buen programa EHH y un típico programa de español para principiantes que lo estudian como segunda lengua (L2) se resumen en el cuadro 7.

CUADRO 7. Diferencias entre clases de L2 y de EHH

	ESPAÑOL COMO L2	ESPAÑOL PARA HABLANTES DE HERENCIA
Metas	Comunicación básica en español. Algunos conceptos de diferencias culturales entre su propia cultura y varias comunidades hispanohablantes.	Desarrollo de la lengua académica formal y la lectoescritura. Orgullo de su herencia y de la variedad del español de la familia. Expansión del conocimiento de diferentes variedades del español por el mundo.
Aproximaciones pedagógicas indicadas	Conexiones entre formas y significados a través de la comunicación auténtica, ajustada para su nivel.	Artes de lenguaje, combinado con un apoyo lingüístico.
Habilidades del alumnado	Todos comienzan de cero y progresan más o menos juntos.	Grupos a veces muy heterogéneos. Muchos han adquirido rasgos estigmatizados, a los cuales se busca agregar otros nuevos más prestigiosos (en lugar de criticarlos o intentar eliminarlos).
Identidades de los y las alumnas	Normalmente no tienen conexiones personales con la lengua ni con el contenido cultural del curso.	Pueden sentirse profundamente conectadas con el español y con el contenido cultural del curso.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados.

Se pueden destacar dos rasgos claves para el éxito de un programa EHH. El primero es que tenga como base un currículo centrado en artes de lenguaje, que se entiende como el estudio y la producción de textos de todo tipo. Por ejemplo, en Estados Unidos, cada estudiante anglohablante en la preparatoria y en la universidad lleva clases de inglés, en las que se leen y analizan obras de ficción y no ficción, se escriben reacciones y poemas y otros textos, y en algunas incluso se llegan a estudiar ciertos aspectos sobre cómo funciona la lengua —es decir, la gramática y la pragmática. Esto se entiende como “artes de lenguaje”. Una referencia excelente sobre la importancia de centrar las artes dentro de las artes de lenguaje se encuentra en el artículo de N. Flores, titulado “How about we actually bring the art of language into language arts?”, cuyos datos bibliográficos se encuentran al final de este trabajo. En él el autor nos recuerda que estas clases no deben limitarse a dominar el lenguaje académico, sino que deben permitir que la gente experimente con la lengua de maneras que trasciendan categorías homogéneas:

El buen arte nos reta a mirarnos al espejo y reconocer lo bueno, lo malo y lo feo de nuestra humanidad. El arte realmente bueno nos reta a interrogar críticamente los límites de nuestras concepciones actuales de lo humano con esperanzas de crear futuros más inclusivos.³¹

En México también se imparten clases de español en toda la preparatoria, que incluyen algunos de estos elementos de las artes de lenguaje. Sin embargo, no es recomendable que en Estados Unidos se *importen* tal cual los libros que se utilizan para estas clases en México o en cualquier otro país hispanohablante, ya que presentan un nivel de lectoescritura bastante más avanzado del que ha podido desarrollar la mayoría de nuestros alumnos hispanohablantes de herencia en Estados Unidos. Lo que se recomienda es utilizar una combinación de artes de lenguaje con un apoyo lingüístico especializado para las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta que la importancia de estos dos elementos debe variar según las habilidades del alumnado.

La segunda clave para un programa de EHH exitoso es que las y los maestros partan de una perspectiva inclusiva que busque afirmar el valor de todas las maneras de hablar el español, incluyendo el *spanGLISH* y todo rasgo estigmatizado que puedan mostrar los estudiantes. Esta perspectiva se conoce en inglés como *critical language awareness* (conciencia crítica lingüística) y parte de los siguientes hechos:

- Ninguna forma lingüística usada naturalmente en una comunidad puede considerarse incorrecta. De la misma manera, los geólogos no consideran incorrecta ninguna roca que encuentren en el campo.
- Ciertas formas de hablar gozan de mayor prestigio que otras, pero estos juicios son sociales y no lingüísticos. Un diamante puede tener mayor valor social que el granito, pero no porque uno o el otro sea más o menos correcto.
- El prestigio de las maneras de hablar va de la mano del prestigio de las personas que hablan de esas maneras. Es decir, las maneras de hablar

³¹ N. Flores, “How about we actually bring the art of language into language arts?”.

de la gente económicamente poderosa, con más estudios formales y / o pertenecientes a grupos étnoraciales dominantes, se suelen considerar más prestigiosas que las de personas con menos poder y que sufren de mayor marginación.

Una clase de EHH debe emplear una pedagogía crítica que incluya reafirmar las variedades habladas por los estudiantes, además de presentarles las variedades de prestigio y proporcionarles las herramientas y las oportunidades para analizar por qué ciertas formas gozan de mayor prestigio. De esta manera, las y los estudiantes pueden tomar decisiones por ellos mismos sobre cómo desean expresarse, conociendo con mayor claridad las opciones disponibles y las reacciones que podrán tener sus posibles interlocutores. Como lo explica Martínez:

Si nuestros alumnos comienzan la clase diciendo *haiga* y la acaban diciendo *haya*, a mi modo de ver no se ha agregado ningún valor. En cambio, si entran diciendo *haiga* y salen diciendo bien *haya* o *haiga* y tienen la habilidad de defender el uso de *haiga* si así lo desean, entonces sí se ha agregado valor.³²

En lugar de *haiga* se puede sustituir cualquier uso estigmatizado y cualquiera de los fenómenos del llamado *spanGLISH*. Lo que deja claro la cita de Martínez es que no solo las maestras y maestros deben laborar desde una perspectiva lingüística crítica, sino que también deben formar parte explícita de los temas a enseñar directamente en clase. Estas dos metas que se acaban de trazar, el uso de artes de lenguaje y el desarrollo de una conciencia crítica lingüística, se analizan más detalladamente en el libro para maestros de Guadalupe Martínez.³³

A pesar de varias décadas de investigación sobre la enseñanza del español a hablantes de herencia, infortunadamente son relativamente pocas las escuelas que ofrecen este tipo de programa, y cuando sí se ofrece, es muy

³² G. Martínez, *Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistic Approach*, p. 10.

³³ G. Martínez, *op. cit.*

común que el plantel docente no haya recibido la formación profesional adecuada para llevarlo a cabo con éxito, y los maestros se acaban aferrando a las metas y métodos de instrucción L2, y / o se dedican a *corregir* el español de los hablantes de herencia, lo cual suele dañar aún más su autoestima lingüística.

Este apartado se ha desarrollado pensando en profesores en México y otras partes de Latinoamérica³⁴ que reciben a los hablantes de herencia estadounidenses. Si bien las condiciones son diferentes porque se supone que las y los alumnos están en México para quedarse y como consecuencia hay fuertes motivos para que se adapten a la variedad del español local, se considera que los métodos que parten de una perspectiva de alentar en lugar de humillar, agregar en lugar de quitar y, sobre todo de respetar en lugar de menospreciar, sí son fuertemente relevantes para el éxito de estos alumnos.

Conclusiones

Hay ciertos elementos y lagunas predecibles en el español de los estudiantes transnacionales, que muestran gran variación en su conocimiento de la lengua. Quienes han podido desarrollarse en español merecen que se les celebre, ya que lo han logrado contra una corriente lingüística y social muy fuerte. Además, en Estados Unidos muchos de estos individuos se encuentran ante fuertes retos académicos, y el hecho de que se vuelvan a topar con otros nuevos retos al integrarse a las escuelas mexicanas solo aumenta la precariedad de su escolarización exitosa.

Lo que se propone aquí es que se las maestras y maestros les enseñen directamente el español académico, valiéndose de estrategias de artes del lenguaje combinadas con apoyo lingüístico, y que no pretendan o esperen que este tipo de alumnas y alumnos lleguen a los salones con un español del nivel de sus coetáneos criados en México, ni que su español les sirva plenamente para el trabajo académico formal, porque es relativamente poco común que en Estados Unidos tengan la posibilidad de participar en un programa esco-

³⁴ Hay números importantes de jóvenes *retornados* en Puerto Rico también (A. Clachar, “El efecto de la comunicación mediada por computadora en la adquisición de los registros del discurso académico en español: migrantes puertorriqueños de retorno en Puerto Rico”).

lar en español y que adquirieran estos registros formales sin instrucción. No recomendamos que se les atrase un año, cuando los problemas radican en el idioma y no en sus capacidades cognitivas.

En el volumen de Jensen y Gándara, titulado con acierto *The Students We Share: Preparing us and Mexican Educators for our Transnational Future*, hay recomendaciones concretas para los docentes en México que reciben a los estudiantes transnacionales. También existen en línea artículos, libros, videos y otros recursos que pueden ser de utilidad,³⁵ algunos son para profesores y otros están pensados para su uso en clase con estudiantes transnacionales. Entre ellos se encuentran dos publicaciones editadas por la Secretaría de Educación Pública: una guía de apoyo para maestros, y un libro para niñas y niños de primaria, titulado *Mientras llego a mi escuela*. Un recurso que se puede utilizar con estudiantes más grandes es la película documental *Una vida, dos países*, que viene acompañado de una guía para profesores y un plan de estudios para estudiantes.

Una fuerte colaboración entre educadores en México y Estados Unidos, como la que muestran B. Jensen y P. Gándara, titulada *The Students We Share: Preparing us and Mexican Educators for Our Transnational Future*, nos sirve a quienes estamos involucrados en la docencia, para profundizar nuestros conocimientos sobre estos jóvenes y sus experiencias, destrezas y necesidades, y así afinar nuestras capacidades de instrucción para que estas alumnas y alumnos puedan alcanzar el éxito.

Bibliografía

- Alba, R., J. Logan, A. Lutz y B. Stults (2002). "Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants". *Demography*, vol. 39, núm. 3, pp. 467-484.
- Anderson, J. (2014). *Los otros dreamers*. Los Ángeles, CA: publicación independiente.

³⁵ Disponible en: <http://potowski.org/diaspora>

- Baker, C. y Wright, W. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 6ta ed. Reino Unido: Multilingual Matters.
- Barac, R., y Bialystok, E. (2012). “Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education”. *Child Development*, vol. 83, núm. 2, pp. 413-422. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>
- Clachar, A. (2010). “El efecto de la comunicación mediada por computadora en la adquisición de los registros del discurso académico en español: migrantes puertorriqueños de retorno en Puerto Rico”. *Spanish in Context*, vol. 7, núm. 2, pp. 173-193.
- De Ávila, E. y Duncan, S. (2005). *Language Assessment Scales*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Escobar, A. y Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flores, N. (2021). “How about we actually bring the art of language into language arts?”. Disponible en: <https://educationallinguist.wordpress.com/>
- Hamann, E. T., Zúñiga, V. y Sánchez García, J. (2010). “Transnational students’ perspectives on schooling in the United States and Mexico: The salience of school experience and country of birth”. En: Ensor, M. y Gozdzia, E. (eds.), *Children and Migration: At the Crossroads of Resiliency and Vulnerability*. Reino Unido: Palgrave, pp. pp. 230-252
- Jensen, Mejía-Arauz y Aguilar Zepeda (2017). *Equitable Teaching for Returnee Children in Mexico*. México: Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Jensen, B. y Gándara, P. (2021). *The Students We Share: Preparing us and Mexican Educators for Our Transnational Future*. Nueva York: Suny Press.
- Lindholm-Leary, K. (2013). “Bilingual and biliteracy skills in young Spanish-speaking low-SES children: Impact of instructional language and primary language proficiency”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 17, núm. 2, pp. 144-159.
- Lindholm-Leary, K., y Block, N. (2010). “Achievement in predominantly low SES/Hispanic dual language schools”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 13, núm. 1, pp. 43-60.

- Martínez, G. (2003). “Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach”. *Heritage Language Journal*, 1 (1), 1-14
- Otheguy y Zentella (2009). *Debate About the Term “Spanglish”*. Video y transcripción en <http://potowski.org/spanglish>
- Palmer, D. (2008). “Building and destroying students ‘academic identities’: the power of discourse in a two-way immersion classroom”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 21, núm. 6, pp. 1-24.
- Pew Hispanic Center. (2012). “Net migration from Mexico falls to zero –and perhaps less”. Disponible en: <http://www.pewhispanic.org/2012/04/23/net-migration-from-mexico-falls-to-zero-and-perhaps-less/>
- Pinto, D., y R. Raschio. (2007). “A comparative study of requests in heritage speaker Spanish, L1, Spanish, and L1 English”. *International Journal of Bilingualism*, vol. 11, núm. 2, pp. 135-155.
- Poplack, S. (1980). “Sometimes I’ll start a sentence in English y término en español”. *Linguistics*, núm. 18, pp. 581-618.
- Potowski, K. (junio, 2012). “Transnational youth in Oaxaca: Linguistic and educational challenges”, ponencia. México: Fourth International Qualitative Research Conference. Guanajuato.
- Potowski, K. (2022). *La enseñanza del español a hispanohablantes: Cultivando jardines*. Publicación independiente.
- Potowski, K. y Marshall, M. (en dictamen, 2022). *The Spanish Proficiency of Latino Students in Dual Immersion vs. English Only Classrooms: A Pseudo-Longitudinal Study Across Multiple Domains*.
- Potowski, K. y Torres, L. (por aparecer, 2023). *Spanish in Chicago*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Smith, R. C. (2006). *Mexicans in New York: Transnational Lives of New Immigrants*. Los Ángeles, CA: University of California Press.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language Contact and Change*. Reino Unido: Oxford University Press
- Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez García, J. (2008). *Alumnos transnacionales: Escuelas mexicanas frente a la globalización*. Mexico: Secretaría de Educación Pública.

DIEZ COSAS QUE LOS MAESTROS MEXICANOS DEBEN SABER DE LAS ESCUELAS ESTADOUNIDENSES¹

Ted Hamann²

RESUMEN. La escuela es un universo institucional que la niñez y la adolescencia migrante tienen que negociar en sus contextos de llegada. A menudo, las niñas, niños y adolescentes (NNYA) migrantes han tenido una experiencia escolar anterior, en un país en el que el sistema educativo opera sobre la base de una serie de normas diferentes. Por eso es importante que las personas que guían la escolarización en el nuevo escenario educativo –en este caso los maestros mexicanos– sepan cómo funciona el sistema educativo estadounidense en el que estaban escolarizados anteriormente sus estudiantes. Con este conocimiento pueden ayudar a sus alumnos migrantes a reconciliar su mundo anterior y su mundo actual. Para ello, aquí se presentan diez cosas que los maestros mexicanos deben saber sobre la experiencia educativa y de escolarización estadounidense. Este capítulo también considera la posibilidad de que muchos alumnos migrantes permanezcan en una situación de movilidad permanente entre Estados Unidos y México, por lo que necesitarán desarrollar capacidades que les ayuden a negociar entre las dos sociedades cuando sean adultos.

Introducción

En México, la educación básica contempla tres años de preescolar (para niños de 3 a 5 años), seis años de primaria (para niños de 6 a 12 años), y tres años de secundaria (para niños de 12 a 15 años). Estos tres niveles educativos son obligatorios. Actualmente en México hay más de seiscientos mil niños en educación básica que tienen experiencia previa en los sistemas escolares de Estados Unidos, así como varios cientos de miles que también

¹ Un agradecimiento a Alexa Yunes Koch, alumna doctoral de la Ciudad de México, quien me ayudó con la traducción al español de la versión inicial, que yo había escrito en inglés.

² Profesor-investigador del Departamento de Enseñanza, Aprendizaje y Formación del Profesorado de la Universidad de Nebraska-Lincoln.

nacieron en Estados Unidos, pero nunca asistieron a la escuela allí. Presumiblemente, hay varios cientos de miles de estudiantes más en educación superior, que incluye los tres años de preparatoria (de 15 a 18 años), más los años de la universidad. La educación superior se organiza por separado de la educación básica, que es obligatoria desde el año 2012.³ Aunque en una concentración significativamente más alta en algunas partes de México que en otras –21 de los 32 estados de México albergaban al menos diez mil menores nacidos en Estados Unidos, según las estimaciones de población de los censos de México en 2015.⁴

Estos datos significan que en todo México los maestros tienen estudiantes en sus aulas con una comprensión de lo que es la escuela y de lo que es ser estudiante basada en una experiencia previa y directa en Estados Unidos. Sin embargo, los maestros mexicanos están en una mala posición para responder a los estudiantes que tienen más experiencia académica en inglés que en español, y que están acostumbrados a utilizar computadoras en su salón de clases, que han participado en simulacros de seguridad contra tiradores activos y que, en definitiva, han aprendido en las escuelas estadounidenses. Esto se debe a que los maestros mexicanos no conocen ni han sido familiarizados con el sistema escolar estadounidense. Este capítulo trata de analizar lo que los maestros mexicanos deben saber sobre la educación en Estados Unidos y se explica porqué es importante que manejen este conocimiento para desarrollar su labor docente con estudiantes que tienen una experiencia socio-educativa previa en aquel país. Las recomendaciones aquí vertidas no están estrictamente relacionadas con la atención a las necesidades escolares de los estudiantes que proceden del sistema escolar estadounidenses, sino que también se abren al análisis de cómo la composición cultural de las aulas mexicanas está impregnada de la heterogeneidad que caracteriza a los propios estudiantes y docentes. La interacción entre compañeros, así como la

³ El carácter de obligatoriedad para el nivel de educación superior es ya un hecho desde el 2022.

⁴ C. Masferrer, “Immigrants in Their Parental Homeland: Half a Million U.S.-born Minors Settle Throughout Mexico”. Baja California, Chihuahua, Jalisco, Michoacán y Tamaulipas contaban con más de treinta mil menores nacidos en Estados Unidos en 2015, según el Censo de Población de México de ese mismo año.

interacción directa entre profesor y alumno, se ve afectada por la presencia de alumnos que pueden ofrecer relatos sobre el *otro lado*.

El capítulo se basa en un esfuerzo actual e independiente para escribir otro libro (*Lo que maestros de México necesitan saber sobre la educación básica en Estados Unidos*), que se difundirá directamente entre los maestros mexicanos. En este libro participan 21 investigadores de educación básica que trabajan en Estados Unidos y que presentan doce capítulos descriptivos sobre varias dimensiones de la educación preescolar, primaria y secundaria en la Unión Americana. Sin embargo, el libro está mayormente impregnado de los resultados obtenidos durante mi carrera, en la que he analizado cómo los estudiantes que se desplazan transnacionalmente y sus familias negocian un cambio en el país donde los niños van a la escuela, por lo general como parte de la migración internacional de la familia, y de mi experiencia en la preparación de maestros en Estados Unidos, en el Departamento de Enseñanza, Aprendizaje y Formación de Maestros de la Universidad de Nebraska-Lincoln.

En resumen, los resultados que voy a presentar son el fruto de más de veinte años de trabajo junto a mis colegas mexicanos, particularmente con los doctores Víctor Zúñiga y Juan Sánchez. Juntos hemos identificado y analizado las experiencias educativas en escuelas mexicanas de estudiantes con experiencia previa en escuelas estadounidenses. En el presente trabajo recojo parte de los resultados de esos años de investigación conjunta, presentados en más de treinta publicaciones en coautoría, disponibles en español, para quienes deseen conocer más sobre los antecedentes de este capítulo.⁵

⁵ E. T. Hamann, “Las implicaciones de la migración transnacional entre Estados Unidos / México para el desarrollo profesional de los docentes: perspectivas antropológicas”; J. Sánchez García y E. T. Hamann, “Alumnos transnacionales: educación y los desafíos de la globalización”; J. Sánchez García, V. Zúñiga y E. T. Hamann, *Guía didáctica. Alumnos transnacionales. Las escuelas mexicanas frente a la globalización*; V. Zúñiga, y E. T. Hamann, “De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión” y, de los mismos autores, *Alumnos transnacionales: las escuelas mexicanas frente a la globalización*.

Cuatro suposiciones de partida

Antes de compartir las diez cosas que los maestros mexicanos deben saber sobre las escuelas estadounidenses, debemos aclarar cuatro suposiciones que sustentan este capítulo. La primera es que la experiencia previa, en particular la experiencia previa en la escolarización, afecta la manera en que los estudiantes entienden sus roles y lo que se espera de ellos como alumnos, así como las posibilidades de la escolarización y cómo deben desenvolverse dentro de ella. Como muchos investigadores en educación lo han señalado,⁶ los estudiantes aprenden a “estar en la escuela”, aunque ese aprendizaje sobre cómo desempeñarse es mediado por cómo cada estudiante ve la escuela.⁷ Lo más relevante para nuestros propósitos es que la forma en que uno debe ir a la escuela en un país determinado probablemente no coincide con la forma en que uno debe hacerlo en otro país.

La segunda suposición es que la teoría constructivista describe de manera adecuada el aprendizaje. Promovida particularmente por el psicólogo soviético Lev Vygotsky (1978) y por un académico estadounidense, Michael Cole –quien popularizó muchos de los trabajos de Vygotsky casi cincuenta años después de que fueran escritos–, el constructivismo postula que los alumnos dan sentido a lo nuevo, a lo desconocido, a partir del sentido de lo que ya conocen. Entre otras implicaciones, esto significa que las responsabilidades de los maestros incluyen ayudar a los estudiantes a acceder a sus conocimientos previos, a sus entendimientos previos, para ayudar a esos mismos estudiantes a comprender materiales nuevos. Entonces, ante un grupo de estudiantes heterogéneo, con una variedad de experiencias previas, los maestros deberán emplear distintas formas de instrucción para ayudar a los diferentes estudiantes a acceder a sus distintos conocimientos previos, incluso cuando la tarea sea acceder al manejo y al conocimiento recogido en los mismos materiales educativos. Erickson también ha destacado que el aprendizaje apoyado por el maestro requiere que los estudiantes confíen en

⁶ D. C. Pope, *Doing School: How We Are Creating a Generation of Stressed Out, Materialistic, and Miseducated Students*.

⁷ L. Roy y K. Roxas, “Whose deficit is this anyhow? Exploring counter-stories of Somali Bantu refugees’ experiences in ‘doing school’”.

las circunstancias de la instrucción,⁸ lo cual significa confiar en la competencia y en las buenas intenciones del profesor, pero también en la seguridad del entorno de aprendizaje y en la pertinencia o idoneidad del currículo.

La tercera suposición es que los maestros son profesionales capacitados, cuyo trabajo es interactivo y dinámico, en lugar de unidimensional; es decir, los maestros no se limitan a desarrollar lo que Freire llamó una “educación bancaria”,⁹ en la que la tarea del maestro sería simplemente la de depositar conocimientos en la mente de los estudiantes. Según la lente del “maestro como profesional”, el oficio de enseñar implica saber cuándo se puede presionar a los estudiantes, cuándo se debe calmar el ritmo, y cuándo dar espacio para que un estudiante descubra su propio punto de confusión en lugar de intervenir con un apoyo más activo. Los maestros, como profesionales, tienen la discreción de adaptar la forma en que dirigen sus aulas. Pueden ayudar a un estudiante de una manera y a otro estudiante de otra, siempre atentos a la premisa de que, debido a las diferencias en el conocimiento previo de los estudiantes, la disposición y las formas de ayudarlos a desarrollar la comprensión pueden variar. Para volver más directamente al tema de por qué los maestros mexicanos necesitan conocer acerca de la educación en Estados Unidos, esta suposición asume que dicho conocimiento les dará a los maestros ideas y estrategias adicionales para apoyar a los estudiantes con experiencias previas en aquel país.

La suposición final, que evoca a la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU de 1948, es que todos los estudiantes tienen derecho a aprender en la escuela. Las escuelas mexicanas son para los niños que las asisten, y no solo para los niños nacidos en México que nunca han salido del país, y no solo para los nacidos en México, que se fueron y luego regresaron, sino también para los nacidos en otros países. Esto implica, sobre todo a los nacidos en Estados Unidos –en 2018 y 2019, cuando la educación básica en Baja California inscribió a 51 076 estudiantes nacidos en Estados Unidos, el total combinado de todos los demás países excluyendo a México fue de solo 1 143. Con base en una de nuestras investigaciones sustentada en encuestas

⁸ F. Erickson, “Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement”.

⁹ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*.

realizadas en cinco estados mexicanos del año 2004 al 2013,¹⁰ el porcentaje de niños en escuelas mexicanas, nacidos en México, pero con experiencia previa en escuelas estadounidenses, equivalía al 41 % del recuento de niños nacidos en Estados Unidos en las mismas escuelas. Sin embargo, esta población es relativamente invisible, ya que aunque su experiencia es diferente de la de sus compañeros nacidos en México, sin experiencia internacional, los datos de las escuelas mexicanas solo registran el país de nacimiento, por lo que es posible que la escuela desconozca las experiencias previas de estos niños en Estados Unidos, a menos que un maestro les pregunte directamente por ellas o que un padre las proporcione a la escuela.

Al juntar estas suposiciones, pensamos que las variaciones en las experiencias previas de los estudiantes son importantes en las formas en que participan en la escuela y en las formas de comportarse, y, por lo tanto, en las formas de aprender. Estas variaciones también hacen pensar en cómo los maestros podrían y deberían enseñar a los estudiantes a acceder a sus conocimientos previos para dominar los nuevos materiales y conocimientos escolares. Los maestros necesitan la discreción para hacer ajustes en la forma de enseñar, pero esto no los exime de la responsabilidad de enseñar bien a todos sus estudiantes.

10 cosas que los maestros mexicanos deben saber sobre las escuelas de Estados Unidos

La organización política y curricular de la educación en Estados Unidos y en México difieren en varios puntos importantes. En lo que sigue, se expondrán y analizarán las estructuras y características organizativas de sendos sistemas educativos, para después pasar a la presentación de problemas de instrucción detallados, que dan forma al rol que han integrado los estudiantes en Estados Unidos sobre lo que significa ser un alumno, lo que se espera de él y cómo debe comportarse.

¹⁰ V. Zúñiga y S. E. Giorguli, *Niñas y niños migrantes internacionales en México, la generación 0.5*; V. Zúñiga, E. T. Hamann y J. Sánchez, *Alumnos transnacionales: las escuelas mexicanas frente a la globalización*.

1. *No todas las escuelas estadounidenses siguen el mismo currículo y el currículo no es obligatorio a nivel nacional*

Lo anterior significa que los maestros mexicanos no pueden asumir que todos los niños con experiencia escolar en Estados Unidos han estudiado los mismos temas y con los mismos libros. Aunque las escuelas en Estados Unidos enseñan las tres r's –“reading, writing, and “rithmetic” [lectura, escritura y aritmética]–,¹¹ ciencias (biología, química y física) y estudios sociales (historia, gobierno, educación cívica y diversas ciencias sociales), la coordinación de esta enseñanza no es federal. Hay organizaciones profesionales nacionales que con frecuencia cuentan con más profesores de nivel universitario que con maestros, y que han articulado estándares para el aprendizaje de áreas de contenido. Por ejemplo, el Consejo Nacional para los Estudios Sociales ha publicado el marco de referencia *The College, Career, and Civic Life (c3) Framework for Social Studies State Standards: State Guidance for Enhancing the Rigor of K–12 Civics, Economics, Geography, and History*, que describe por nivel de grado lo que cree que los estudiantes deben saber en estas áreas temáticas e interconectadas. Sin embargo, a nivel estatal es donde se adoptan los estándares del plan de estudios y los distritos escolares determinan qué currículo desarrollar para los estudiantes. Algunas virtudes de este sistema son que la gobernanza es sustancialmente local y que los líderes del distrito escolar, elegidos por los votantes del distrito, o en ocasiones designados por un alcalde elegido, son quienes determinan qué materiales se utilizarán para que los estudiantes aprendan el contenido del plan de estudios. Sin embargo, esto también implica que, por ejemplo, el libro que usa un estudiante de tercer grado en Las Vegas, Nevada, para estudiar matemáticas, probablemente no sea el mismo que use un estudiante de tercer grado en El Paso, Texas.

¹¹ Las tres r's remiten a una famosa frase del tercer presidente de Estados Unidos, Thomas Jefferson, quien fue filósofo y uno de los primeros defensores de la idea de que la educación es lo que permite a una democracia asegurar la existencia de ciudadanos formados y con capacidad de tomar decisiones.

2. Por lo general, el primer año que un niño asiste a la escuela en Estados Unidos es el kínder (el equivalente a kínder 3)

Normalmente, los niños deben tener cinco años para inscribirse en el kínder, aunque si los cumplen cerca del comienzo del año académico, en agosto o septiembre, pueden comenzar antes de los cinco años. Hay algunos estados, como Georgia, que tienen preescolar universal, llamado preKindergarten o “prek”–, que es para niños de cuatro años. En algunos estados sin educación preescolar universal, hay distritos que aún la ofrecen. Cuando el prek solo está disponible para algunos niños de un distrito escolar determinado, por lo general se prioriza la inscripción de estudiantes de hogares con bajos ingresos económicos. Además del prek, existen muchos otros formatos de educación preescolar, también conocida como guardería. Además de la guardería,¹² que puede desarrollar labores educativas y de cuidado o solo de cuidado, existen programas dirigidos por organizaciones comunitarias, por organizaciones religiosas y por el gobierno. Así las cosas, cuando un niño se muda a México desde Estados Unidos a los cinco años, puede haber tenido muy poca experiencia escolar formal o puede haber estado ya en la escuela desde hace varios años.

3. No todas las escuelas públicas de Estados Unidos reciben el mismo financiamiento

El que no todas las escuelas reciban la misma financiación afecta la proporción de alumnos por maestro, la calidad y el mantenimiento de las escuelas, así como el apoyo que reciben los maestros para la formación continua y para la promoción de la carrera docente, la calidad, cantidad y novedad de los materiales y del currículo y otros elementos. En parte, esto se debe a que los distintos estados de la Unión Americana no tienen el mismo nivel de riqueza y a que el gasto público que destinan a las escuelas varía de un estado a otro. Según la Encuesta sobre la Comunidad Estadounidense, hecha en 2018 por la Oficina del Censo de Estados Unidos, el ingreso familiar

¹² Espacios dedicados al cuidado de niños, mientras que sus padres trabajan.

promedio en seis estados –Maryland, Nueva Jersey, Hawai, Massachusetts, Connecticut y California– excedió los 75 000 dólares al año. Ese mismo año, los estados de Alabama, Luisiana, Nuevo México, Arkansas, Mississippi y Virginia Occidental tuvieron ingresos familiares promedio por debajo de los cincuenta mil dólares. La inversión escolar varía entre estados porque una gran proporción de los presupuestos llega de fuentes locales y estatales, y todos presentan niveles desiguales de riqueza para generar impuestos. En 2019, en los treinta distritos escolares más ricos de Arizona, los gastos por estudiante tuvieron un promedio de más de catorce mil dólares. En los treinta distritos de menor gasto de este mismo estado, el gasto por alumno fue de menos de 7 800 dólares.¹³ De tal manera, muchos de los estudiantes que llegan a México asistieron a escuelas estadounidenses con muchos recursos, pero otros no. Por lo tanto, es incorrecto pensar que todas las escuelas de Estados Unidos están dotadas de muchos recursos. Y debido a esta variabilidad en la financiación pública también existen diferencias significativas en los salarios de los maestros. Por lo mismo, los distritos escolares más ricos pueden emplear a maestros veteranos y estables, mientras que los distritos escolares más pobres tienen una alta rotación de maestros.

4. Las escuelas públicas de Estados Unidos ofrecen importantes servicios adicionales aparte de los académicos

Con el apoyo de un programa federal, las escuelas ofrecen almuerzos y, a menudo, desayunos a precios gratuitos o subsidiados para estudiantes elegibles.¹⁴ Ocasionalmente, las escuelas también funcionan como espacios para la realización de exámenes médicos, así como clínicas dentales. A veces en las escuelas también se ofrecen programas para padres, como clases de alfabetización familiar. Todas las escuelas secundarias y la mayoría de las escuelas intermedias y primarias tienen mascotas (por ejemplo, Lincoln East High School *Spartans*, Belmont High School *Marauders*, Chula Vista Middle School *Cavaliers*, Sheridan Elementary *Sharks*) que no solo dan nombre y

¹³ L. Perry, *Arizona School District Spending: Fiscal Year 2019*.

¹⁴ La elegibilidad se basa en los ingresos del hogar, pero si una parte importante de los alumnos califica, estos beneficios se extienden a todos los estudiantes.

símbolo a los equipos deportivos escolares (como los de baloncesto, voleibol, fútbol y fútbol americano), que atraen al público, sino que también unen a los estudiantes, padres, maestros y a otras personas que apoyan juntos a sus equipos, participan en noches familiares y crean una comunidad.

5. Las escuelas de Estados Unidos no son lugares particularmente peligrosos

Aunque las escuelas de Estados Unidos no son lugares particularmente peligrosos, los tiroteos y otras formas de violencia registradas en los últimos años han hecho que sea difícil entrar en las escuelas estadounidenses y ha aumentado la presencia de policía armada en las mismas por cuestiones de seguridad. Hay más de 98 000 escuelas públicas en Estados Unidos, y ha habido tiroteos que han provocado lesiones o muertes en menos de 200 de ellas desde principios del siglo XXI. Sin embargo, debido a algunos incidentes graves, como el asesinato en 2012 de veinte estudiantes de primer grado y de seis educadores en la escuela primaria Sandy Hook en Connecticut, ahora es común que las escuelas solo tengan una puerta externa abierta al público durante la jornada escolar, la cual es monitoreada. También hay escuelas sin puertas abiertas en las que los visitantes necesitan llamar para acceder, y someterse a un chequeo por videocámara. A su vez, los estudiantes a menudo practican simulacros de “intruso en la escuela”, que les permiten ensayar el protocolo a seguir, en caso de que un visitante peligroso ingrese al edificio.

6. Tres son los tipos de emergencias para las que los estudiantes estadounidenses aprenden a prepararse

Los tres tipos de emergencias para los que los estudiantes estadounidenses aprenden a prepararse son: en caso de incendio, en caso de fenómeno natural de riesgo y en caso de intruso. Para el primero, el incendio, la tarea es salir del edificio con calma y rapidez, según un protocolo previamente ensayado. En el caso de un fenómeno natural de riesgo, como un tornado, por lo general el protocolo consiste en reunirse en una habitación sin ventanas en un piso inferior, como un sótano. En el caso de un intruso, el

protocolo es quedarse en el aula, apagar la luz, alejarse de las ventanas y de las puertas, a través de las cuales un atacante podría detectar su presencia, y permanecer en silencio. Si bien estos protocolos de preparación pueden prevenir o disminuir la dimensión de los riesgos y sus consecuencias, también pueden generar ansiedad entre los alumnos por el estrés que causan. Mientras que las escuelas estadounidenses ubicadas en lugares cálidos, como California y Arizona, a menudo tienen pasillos al aire libre o varios edificios aglutinados en un campus, en la mayoría de Estados Unidos el clima es frío y húmedo y requiere que las escuelas se concentren en un solo edificio completamente cerrado.

7. El trabajo individual y en grupos pequeños es común en las escuelas públicas estadounidenses

Aunque en Estados Unidos hay aulas en las que los escritorios están orientados hacia al frente del salón para escuchar al maestro, este formato es cada vez menos común. En las escuelas primarias, el salón frecuentemente se organiza en “estaciones” y los estudiantes rotan entre ellas. Las estaciones pueden ser: un rincón con libros de varios niveles y sobre varios temas entre los que los estudiantes pueden elegir para leer; varios espacios de trabajo con computadoras equipadas con audífonos, para que el trabajo individual no genere sonidos que molesten a los demás, y dos mesas, cada una rodeada de unas cuantas sillas. En una mesa, el maestro principal del salón puede trabajar con una parte de los estudiantes sobre una lección de matemáticas, mientras que en la otra, un maestro capacitado en educación especial trabaja individualmente con los estudiantes que necesitan más apoyo en su trabajo académico.

8. No es inusual que en Estados Unidos haya más de un adulto en un salón de clases

Además del maestro principal, puede haber un maestro auxiliar –un educador con menos capacitación que un maestro que dirige actividades bajo la dirección del maestro principal–, un maestro de ESL –un maestro con capacitación

especial para apoyar a quienes están aprendiendo inglés– y / o un maestro de educación especial, que también puede ser llamado maestro de recursos. En Estados Unidos es muy importante que los estudiantes que necesitan servicios de educación especial se encuentren durante la mayor parte de su día escolar en el grupo de referencia y en las clases regulares, con la finalidad de garantizarles un ambiente escolar que sea lo más inclusivo posible.

Tanto en los salones con uno o con varios maestros como en los salones con estudiantes desarrollando trabajo individual o en grupos pequeños, habitualmente a los estudiantes se les solicita que si tienen alguna pregunta levanten la mano o se acerquen a la mesa del maestro para ser atendidos. Dependiendo de la actividad y de la configuración de la clase, los estudiantes también pueden ayudarse entre sí.

9. Las expectativas de los estudiantes sobre cómo deben comportarse en clase pueden ser diferentes a las que se esperan en México

Durante los años que hemos estudiado a estudiantes transnacionales en escuelas mexicanas, varias veces hemos tenido maestros mexicanos que dicen que los estudiantes que han estado en Estados Unidos son arrogantes o se portan mal. Creemos que comentarios como estos a veces pueden surgir del desajuste entre la forma en que los maestros mexicanos esperan que se comporten los estudiantes y la forma de ser estudiantes que estos niños han aprendido a partir de su experiencia previa en Estados Unidos. Estos comentarios de los maestros mexicanos también pueden estar indicando que hay un proceso de ajuste en la transición entre un ambiente escolar y otro, y entre un país y otro, que incluye varios retos.

10. Muchos estudiantes en México que anteriormente estaban en Estados Unidos fueron identificados como aprendices del idioma inglés cuando estaban en Estados Unidos¹⁵

¹⁵ Debido a que la terminología difiere según la región de Estados Unidos, es posible que se hayan llamado estudiantes de inglés, estudiantes de ESOL (*English for Speakers of Other Languages*), estudiantes de ESL (*English as a Second Language*) o incluso estudiantes LEP

Por sus siglas en inglés, ESOL significa “inglés para hablantes de otros idiomas”; ESL significa “inglés como segundo idioma” y LEP significa “dominio limitado del inglés”. Debido a la decisión de 1974 de la Corte Suprema de Estados Unidos llamada *Lau vs. Nichols*, las escuelas en Estados Unidos ahora deben identificar a los estudiantes cuyo dominio del idioma inglés aún no es suficiente para poder desenvolverse con éxito en un salón sin apoyo adicional. Lau no requirió ningún tipo de apoyo específico, por lo que algunos estudiantes de inglés son sacados de su salón regular para trabajar individualmente con otro maestro. Algunos asisten a clases especiales de inglés para estudiantes, en las que se inscriben en el nivel para principiantes y reciben clases de este idioma durante tres o cuatro horas al día; en la medida en que van adquiriendo mayores niveles de inglés, va disminuyendo el apoyo recibido para el aprendizaje de esta lengua. Ocasionalmente, los estudiantes que están aprendiendo inglés tienen acceso a una instrucción bilingüe que les permite estudiar contenido en español y en inglés. En la escuela intermedia y secundaria las clases de “contenido protegido”¹⁶ se vuelven comunes (donde el nivel del idioma se baja para que sea más fácil su adquisición). En general, para el sistema educativo de Estados Unidos lo importante es que los estudiantes aprendan inglés lo más rápido posible para que puedan incorporarse al currículo regular. Por lo tanto, el énfasis es sobre la adquisición rápida del idioma, mientras que el aprendizaje del contenido correspondiente a cada área de conocimiento es una prioridad menor en el caso de estos estudiantes.

(*Limited English Proficient*), aunque este último se ha vuelto menos común.

- ¹⁶ “Contenido protegido” es una traducción directa de *sheltered content*. Se refiere específicamente a una práctica común en Estados Unidos, que consiste en asignar a los estudiantes que están identificados como *English learners* (ELs) a cursos especiales en los que se dirige la atención a las trabas lingüísticas que se dan en el idioma inglés. Este tipo de instrucción se desarrolla dentro de un modelo llamado *Structured Immersion Observation Protocol* (SIOP). Según los proponentes del modelo, los estudiantes que están aprendiendo inglés como lengua adicional deben continuar aprendiendo el contenido correspondiente a otras disciplinas académicas, por ejemplo, matemáticas e historia. Idealmente, el contenido de estos cursos no debe presentar menor complejidad que los de los estudiantes que tienen el inglés como lengua materna o principal, aunque en la práctica el aprendizaje de los contenidos de estos cursos se desarrolla más despacio, los maestros no están suficientemente capacitados y los estudiantes aprenden menos.

Cuando los estudiantes que fueron considerados como aprendices del idioma inglés en Estados Unidos se mudan a México, a menudo no han tenido la oportunidad de desarrollar sus habilidades académicas en español –incluso si ese es el idioma que hablan con su familia–, y pueden estar atrasados en la adquisición de contenidos, porque pasaron mucho tiempo ocupándose de la adquisición del inglés. Guadalupe Valdés, una académica estadounidense originaria de México, también ha demostrado que las clases para estudiantes del idioma inglés concentran a los estudiantes que aún no conocen bien el inglés y limitan su acceso a compañeros que lo hablan con fluidez.¹⁷ Lo anterior es debido a que los estudiantes que tienen que aprender el idioma inglés se segregan en cursos especiales, en los que se atrasan en su progreso académico y no se relacionan en la cotidianidad de las clases con sus pares hablantes de inglés. Hacen falta modelos pedagógicos y docentes preparados que atiendan efectivamente las necesidades lingüísticas en inglés de estos estudiantes.

Conclusiones

Al observar esta lista de diez puntos, los maestros mexicanos pueden darse cuenta de que las experiencias de los estudiantes en las escuelas estadounidenses varían, en parte, porque las escuelas estadounidenses también son diferentes unas de otras. Algunos de los puntos analizados, como el desarrollo de simulacros de incendio, de fenómenos naturales de riesgo y de intrusos, que son comunes en las escuelas estadounidenses, pueden ser aprovechados por los maestros mexicanos, si solicitan a los estudiantes con experiencia transnacional que compartan sus conocimientos, así como sus observaciones y reflexiones sobre los dos contextos. Pero estos diez puntos sobre todo deben servir como una guía a los maestros mexicanos para que resulevan los problemas que pueden estar teniendo con los alumnos con experiencia transnacional; les pueden servir para considerar factores adicionales que les ayudarían a entender lo que un estudiante con experiencia previa en Estados Unidos podría estar esperando o por qué podría estar actuando de una ma-

¹⁷ G. Valdés, *Learning and not learning English: Latino students in American schools*.

nera u otra. Como señalamos, se espera que los maestros mexicanos ayuden y apoyen a todos sus estudiantes. Como profesionales, se espera que tengan la discreción de ajustar lo que hacen y cómo responden a los estudiantes en sus escuelas, lo cual implica conectar lo que se supone deben enseñar con lo que los estudiantes ya saben y han experimentado anteriormente.

Bibliografía

- Erickson, F. (1987). “Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement”. *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18, núm. 4, pp. 335-356.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Herder & Herder.
- Hamann, E. T. (2021). “Las implicaciones de la migración transnacional entre Estados Unidos / México para el desarrollo profesional de los docentes: perspectivas antropológicas”. *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, pp. 107-116. Disponible en: <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfa-cpub/430>
- Masferrer, C. (2019). “Immigrants in their parental homeland: Half a million U.S. born minors settle throughout Mexico”. *Demography*, núm. 56, pp. 1453-1461
- National Council for the Social Studies (NCSS) (2013). *The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: State Guidance for Enhancing the Rigor of K–12 Civics, Economics, Geography, and History*. Estados Unidos: NCSS.
- Perry, L. (2020). *Arizona School District Spending: Fiscal Year 2019*. Arizona: Arizona Auditor General Office. Disponible en: https://www.azauditor.gov/sites/default/files/20-201_Report_No_Pages.pdf
- Pope, D. C. (2001). *Doing School: How We Are Creating a Generation of Stressed Out, Materialistic, and Miseducated Students*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Roy, L., y Roxas, K. (2011). “Whose deficit is this anyhow? Exploring counter-stories of Somali Bantu refugees experiences in ‘doing school’”. *Harvard Educational Review*, vol. 81, núm. 3, pp. 521-542.

- Sánchez García, J., y Hamann, E. T. (2014). “Alumnos transnacionales: educación y los desafíos de la globalización”. *Revista Docencia Universitaria*, núm. 15, pp. 69-82. Disponible en: <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/350/>
- Sánchez García, J., Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2011). *Guía didáctica. Alumnos transnacionales. Las escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/317/>
- Valdés, G. (2001). *Learning and not Learning English: Latino Students in American Schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Vygotsky, L. (1978). “Mind in society: The development of higher psychological processes”. En: Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, E. (eds.). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Zúñiga, V. y Giorguli Saucedo, S. E. (2020). *Niñas y niños migrantes internacionales en México, la generación 0.5*. México: El Colegio de México.
- Zúñiga, V., y Hamann, E. T., (2008). “Escuelas nacionales, alumnos transnacionales. La migración México / Estados Unidos como fenómeno escolar”. *Estudios Sociológicos de El Colegio de Mexico*, vol. xxvi, núm. 76, pp. 65-85. Disponible en: <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/78>
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2019). “De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión”. En: *Migración de mexicanos a Estados Unidos, derechos humanos y desarrollo*. México: Juan Pablos Editor / Consejo Nacional de Universitarios, pp. 221-239. Disponible en: <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/367>
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez García, J. (2008). *Alumnos transnacionales: las escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/97/>

MAESTROS DE LAS ESCUELAS DE MÉXICO: COMPETENCIAS DOCENTES NECESARIAS PARA ATENDER A ALUMNAS Y ALUMNOS PROCEDENTES DE ESTADOS UNIDOS

Víctor Zúñiga¹ y Betsabé Román²

RESUMEN. En este trabajo presentamos nuestra respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las competencias que deben desarrollar los docentes de las escuelas de México para atender las necesidades de los alumnos provenientes de las escuelas de Estados Unidos? Antes de formular nuestras respuestas, a manera de antecedente, elaboramos un inventario de los obstáculos que enfrentan las niñas, niños y adolescentes (NNYA) que llegan a las escuelas de México procedentes de las escuelas de Estados Unidos, y confeccionamos una breve síntesis de los desafíos que enfrentan hoy las escuelas mexicanas para integrar a los alumnos que tienen experiencia educativa en Estados Unidos. Después de responder a la pregunta que da origen a este trabajo, a manera de conclusión el capítulo termina esbozando los protocolos de bienvenida que recomendamos para que la transición escolar de los alumnos migrantes internacionales sea exitosa y pedagógicamente adecuada a su singularidad.

Introducción

En este trabajo presentamos los frutos de un ejercicio de reflexión que realizamos teniendo en mente el siguiente objetivo: identificar las competencias docentes que son necesarias para que las maestras y maestros de México puedan atender de manera adecuada a los alumnos y alumnas que se integran o reintegran a las escuelas mexicanas después de haber estado inscritos en las escuelas de Estados Unidos. Como punto de partida, la reflexión adopta uno de los principales hallazgos de la sociología y la antropología de la

¹ Profesor del Posgrado en Sociología de la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. victor.zunigag@uanl.edu.mx

² Investigadora asociada al Colegio de Sonora. brg384.br@gmail.com

educación contemporáneas, a saber: las escuelas que invisibilizan o ignoran o desprecian o rechazan o irrespetan a sus alumnos y a sus familias, excluyen sistemáticamente a niñas, niños y adolescentes (NNYA) de los bienes escolares a los que tienen derecho.³

El ejercicio lo realizamos en tres pasos: primero elaboramos un inventario de los obstáculos que entorpecen o retrasan las trayectorias escolares de los niños y niñas migrantes internacionales (los que llegan de Estados Unidos a México). Este inventario de obstáculos es necesariamente el primer paso, ya que si no contáramos con él, no tendríamos la materia prima para reflexionar sobre las competencias docentes a las que consagramos este capítulo. Posteriormente, como segundo paso, procedimos a elaborar una síntesis sobre los desafíos que enfrentan las escuelas mexicanas –y enfrentarán en el futuro– ante la llegada de las NNYA migrantes internacionales.⁴ Así pues, con ese inventario y con esa síntesis, procedimos a responder a la pregunta: ¿cuáles son las competencias docentes que deben desarrollar los educadores de México para trabajar exitosamente con las NNYA procedentes de Estados Unidos?

El capítulo, en consecuencia, estará dividido en tres secciones, y cada una atiende los pasos descritos en el párrafo anterior. Al final, esbozaremos algunos apuntes para el diseño de protocolos de bienvenida para NNYA migrantes en las escuelas mexicanas, desde el nivel preescolar hasta la educación media superior.

¿Cuáles son las fuentes a las que acudimos para llevar a buen fin cada uno de estos pasos? Para realizar los dos primeros, procedimos a hacer una revisión de la literatura sobre las dos temáticas: obstáculos y desafíos. Uti-

³ Son muchas las referencias que apoyan este hallazgo. Por motivos de espacio, nos referimos a tres que se han convertido en clásicos: N. E. González, L. C. Moll y Amanti, C. (eds.), *Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms*; G. Valdés, *Con respeto. Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools. An Ethnographic Portrait* y A. Valenzuela, *Subtractive Schooling, us-Mexican Youth and the Politics of Caring*.

⁴ Nos referimos siempre a los las NNYA provenientes de Estados Unidos, pero no lo repetimos en cada frase para facilitar la lectura. Ciertamente las escuelas mexicanas están recibiendo en sus aulas otras NNYA migrantes internacionales, en especial los que son originarios de Centroamérica. Este capítulo no aborda las trayectorias escolares de este grupo.

lizamos para tal efecto las publicaciones disponibles desde 2008 hasta la fecha.⁵ El tercer paso es un ejercicio inédito que realizamos echando mano de los conocimientos que hemos acumulado a lo largo de estos años, entrevistando a NNYA migrantes, así como a maestros de las escuelas en donde están inscritos, y a adolescentes y jóvenes que circulan o han circulado entre los dos sistemas escolares (el de Estados Unidos y el de México), algunos residiendo en Estados Unidos, otros en México. También aprovechamos los conocimientos que hemos logrado mediante nuestra participación en foros, seminarios o talleres de formación de maestros y directivos en Baja California, Sonora, Nuevo León, Nayarit, Morelos, Puebla, Zacatecas y Ciudad de México. Finalmente utilizaremos los hallazgos preliminares de nuestro más reciente proyecto de investigación mediante el cual buscamos conocer y comprender las estrategias que madres y padres despliegan para apoyar en la integración escolar de sus hijos y para abogar por ellos cuando regresan a México. En sentido estricto, no metafórico, las madres y padres con quienes hemos estado conversando desde septiembre de 2019 hasta la fecha⁶ son coautores de las últimas secciones de este trabajo.⁷

Inventario de obstáculos que dificultan la integración de NNYA migrantes internacionales a las escuelas de México

Invisibilización

El primer obstáculo que reporta la literatura y que probablemente constituye la traba mayor en la trayectoria escolar de NNYA es el hecho de que, al matricularse en las escuelas mexicanas, su singularidad se desvanece, desaparece, no es reconocida.⁸ Adicionalmente, en la literatura se enfatiza el carácter político de la invisibilización:

⁵ Por razones de espacio tuvimos que hacer una selección de referencias, aunque conviene precisar que la revisión que llevamos a cabo incluyó una lista de casi cien publicaciones.

⁶ A partir de diciembre 2020 retomamos las entrevistas vía remota.

⁷ Agradecemos mucho a las madres y padres su generosidad al regalarnos su tiempo y sus testimonios.

⁸ V. Zúñiga, “Étudier l’invisibilité”; N. A. Cortez y E. T. Hamann, “College dreams à la Mexi-

El hecho de que los niños migrantes internacionales sean invisibles en las escuelas mexicanas no es producto de la ceguera de los maestros o directivos, sino de la carencia de una política educativa de visibilización... [en ningún documento de política educativa desde 2013 hasta la fecha] se menciona a los niños migrantes internacionales; es decir, no existen para quienes diseñan las políticas educativas en México.⁹

En consecuencia, la invisibilización es producto de una perspectiva política, no de un accidente. Como los teóricos de las políticas del reconocimiento lo han planteado, el carácter invisible de un individuo o de un grupo proviene de la negativa política a reconocerlos.¹⁰ Esta negación puede traducirse posteriormente en una visibilización fragmentada (solamente se reconoce lo que políticamente conviene reconocer), o en una visibilización estigmatizante, como , por ejemplo, cuando se dice: “son pochos”.¹¹

Normas y procedimientos que entorpecen el acceso y permanencia en las escuelas

Este es uno de los obstáculos que más han atraído la atención de los investigadores, porque para muchos constituye una preocupación y para otros es motivo de indignación. Como resultado de estas normas oficiales (expresadas en reglamentos) y oficiosas (arbitrariamente aplicadas por algún directivo escolar), las familias no logran inscribir a sus hijos en las escuelas, no consiguen que los años escolares cursados en Estados Unidos sean reválidos o, una vez que ingresan a la escuela, la permanencia se ve en riesgo. Quizás el hallazgo que mejor ilustra el viacrucis burocrático que muchas fa-

cana... agency and strategy among American-Mexican transnational students”.

⁹ V. Zúñiga y S. Giorguli, *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5.*, p. 188.

¹⁰ Y. Lenoir y A. Froelich, “La socialisation scolaire à l’aune des processus de reconnaissance dans les classes du primaire au Québec”.

¹¹ D. Alaoui, “Déni de reconnaissance et lutte pour la reconnaissance en milieu scolaire”.

milias experimentan es el que dieron a conocer Medina y Menjivar,¹² después de haber realizado entrevistas en hogares del Estado de México: “Entrevistamos a treinta familias y cada una tenía una lista diferente de requisitos [de ingreso a las escuelas]”. A la carencia de criterios de convalidación, de revalidación, de acceso, de evaluación diagnóstica, entre otros, se añadía la preexistencia de normas a todas luces obsoletas.¹³ Algunos autores explican estas circunstancias afirmando que el sistema escolar de México tiene una historia muy reciente de integración de alumnos migrantes internacionales, en comparación con la de las escuelas de Estados Unidos.¹⁴

Medina y Menjivar realizaron su estudio en 2010; es decir, antes de las modificaciones normativas de 2015 y de 2017 que barrieron con muchos de los obstáculos burocráticos que impedían el acceso a las escuelas. Sin embargo, a pesar de que los cambios en la normatividad ya se aprobaron, en muchas escuelas éstos no se aplican y siguen sin materializarse.¹⁵

La difícil transición del español hablado en casa al español académico

Muchos de los estudios sobre las transiciones educativas de NNYA que se mudan de las escuelas de Estados Unidos a las de México centran su atención en las rupturas lingüísticas,¹⁶ en la ausencia de apoyos en las escuelas mexicanas que, por su carácter monolingüe y monolítico, abandonan lingüísticamente a los alumnos migrantes¹⁷ y, más recientemente, en el arduo pasaje del español

¹² D. Medina y C. Menjivar, “The context of return migration: challenges of mixed-status families in Mexico’s schools”, p. 8.

¹³ M. Jacobo, “De regreso a ‘casa’ y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México”; B. Román y E. Carrillo, “‘Bienvenido a la escuela’: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México”.

¹⁴ K. Tacelosky, “Transnational education, language and identity: a case from Mexico”.

¹⁵ M. Jacobo y B. Jensen, *Schooling for us-citizen students in Mexico. Civil Rights Project*.

¹⁶ C. Panait y V. Zúñiga, “Children circulating between the U.S. and Mexico: fractured schooling and linguistic ruptures”; O. Woo y M. A. Ortiz, “Reinserción escolar de menores migrantes. Experiencias de familias migrantes de retorno en la zona metropolitana de Guadalajara”.

¹⁷ C. Despaigne y M. Jacobo, “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales”.

hablado en casa al español de la escuela.¹⁸ Muchos de los testimonios recabados con alumnos migrantes nos permiten ver cómo las escuelas de los dos países despojan a NNYA de sus inventarios lingüísticos.¹⁹

La indiferencia a la diferencia

Es probable que no exista un indicador más poderoso de la indiferencia que la que expresan los directores de planteles escolares. En un reciente estudio mediante el que se recabó la perspectiva de los directivos de escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria en dos municipios del estado de Sonora,²⁰ se llegó a la conclusión de que la mayor parte de los directores no solo no poseen estrategias de inclusión para los alumnos migrantes, sino que además las consideran innecesarias por inútiles: según afirman, los alumnos se adaptan solos, entonces, ¿para qué diseñar protocolos pedagógicos de integración y bienvenida?

La indiferencia a la diferencia se materializa en una postura que es muy frecuente en maestros mexicanos a partir de la cual homogenizan a todos los alumnos, lo cual impide que se reconozca la singularidad de sus biografías escolares y familiares. Es por eso por lo que muchos maestros y directivos consideran que es pedagógicamente irrelevante conocer las trayectorias migratorias de sus alumnos.²¹

El predominio del enfoque de déficit

Aunque este obstáculo no es exclusivo de NNYA migrantes, sino que lo sufren muchos alumnos en una variedad de escuelas en el mundo, no podemos dejar de incluirlo en este inventario porque afecta de manera decisiva el aprove-

¹⁸ K. Tacoslosky, "Transnational education, language and identity: a case from Mexico".

¹⁹ V. Zuñiga y E. T. Hamann, "Cuando las escuelas de dos países despojan a los alumnos de sus inventarios lingüísticos: el caso de los alumnos transnacionales en Estados Unidos y México".

²⁰ B. Román y G. C. Valdéz, "‘Así como vienen, se van’: exclusión escolar de alumnos transnacionales en Sonora".

²¹ Sánchez, García & Hamann, "Educator responses to migrant children in Mexican schools".

chamamiento escolar de muchos de ellos. La perspectiva de déficit hace que los alumnos sean definidos por lo que carecen y no por sus recursos y logros.²² Dicho de otra manera, los alumnos migrantes cuentan con fondos de conocimientos lingüísticos, culturales y sociales, que aprendieron y desarrollaron en un idioma y contexto diferente (Estados Unidos). En consecuencia, los maestros mexicanos no reconocen estas competencias y señalan que NNYA “no saben” los contenidos escolares o aseguran que “traen algún retraso”, por lo que ocasionalmente los colocan en programas de educación especial.²³

Desconexiones entre docencia y la realidad de los alumnos migrantes

Tal como Jensen *et al.* observaron en aulas de escuelas de Aguascalientes, la enseñanza, es decir, los programas, contenidos, formas de evaluación, actividades, tareas para el hogar, etcétera, están desconectadas de las realidades pasadas y presentes de NNYA migrantes.²⁴ Los autores reconocen que en términos de apoyo emocional (calidez, respeto, entusiasmo) los docentes de Aguascalientes (de preescolar y de primer año de primaria) sobresalen y el indicador alcanza niveles altos. Por el contrario, cuando miden lo que los autores llaman *calidad local de la enseñanza*, que es el nivel de conexión que tienen las actividades de enseñanza-aprendizaje con lo que los alumnos saben y lo que hacen fuera de la escuela, el nivel es bajo o muy bajo, en especial en las escuelas en las que hay mayor presencia de alumnos migrantes. Años antes, algunos estudios habían identificado ya obstáculos similares, como el desajuste organizacional y la inadaptación a nuevas situaciones de aprendizaje.²⁵

²² S. Gallo, “The effects of gendered immigration enforcement on middle childhood and schooling”; V. Zúñiga y S. Giorguli, *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*.

²³ B. Román y E. Carrillo, “‘Bienvenido a la escuela’: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México”; B. Román y G. C. Valdéz, “‘Así como vienen, se van’: exclusión escolar de alumnos transnacionales en Sonora”.

²⁴ B. Jensen, R. Mejía y R. Aguilar, “Equitable teaching for returnee children in Mexico”.

²⁵ A. Bazán-Ramírez y G. Galván-Zariñana, “Incorporation of migrant students returning from the United States to high schools in Mexico”.

La lista de obstáculos no es exhaustiva, y éstos, en el contexto actual de la pandemia por covid-19, se han acentuado, por lo que han traído consigo nuevos desafíos al tenerse que adaptar los contenidos escolares a una modalidad en línea.²⁶ Por motivos de espacio solo seleccionamos los tres desafíos que nos parecen los más importantes y los que pueden derivar en las consecuencias más perversas en la vida escolar de NNYA migrantes.

Desafíos que enfrentan y enfrentarán las escuelas mexicanas ante la llegada de NNYA migrantes internacionales

Incremento de la matrícula

El último episodio de la historia de la migración entre México y Estados Unidos es el que denominamos la Gran Expulsión.²⁷ Justamente NNYA son hijas e hijos, primero, de la Gran Migración de México a Estados Unidos (1986-2005), y ahora de las políticas y legislaciones anti-inmigrantes que emanan de los gobiernos federal, estatales y locales.²⁸ Este movimiento, numéricamente mayor del norte hacia el sur, es lo que conduce a los estudiosos a pronosticar que la matrícula de alumnos provenientes de Estados Unidos en las escuelas mexicanas se incrementará.²⁹ Todas las cifras disponibles vistas por censos, muestras censales o encuestas especializadas, como la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) coinciden en señalar que el retorno de mexicanos ha estado creciendo desde 2005 a la fecha, y que un poco más de la cuarta parte de los que llegan a México son menores de edad.³⁰

²⁶ B. Román y G. C. Valdéz, “Niñez y educación transfronteriza. Retos y estrategias ante la pandemia covid-19”.

²⁷ V. Zúñiga y E. T. Hamann, “De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión”.

²⁸ R. Hernández-León y V. Zúñiga, “Introduction to the special issue: Contemporary return migration from the United States to Mexico – Focus on children, youth, schools and families”.

²⁹ E. Vargas y R. Aguilar, “Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos en la era de Trump”.

³⁰ V. Zúñiga y S. Giorguli, *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la*

Distribución geográfica desigual

El crecimiento de la matrícula de alumnos provenientes de Estados Unidos ha sido y seguirá siendo muy desigual en México. Hay estados y regiones del país que están enfrentando un desafío mucho mayor en sus escuelas, comparado con otras regiones del país. Baja California, Chihuahua (especialmente Ciudad Juárez),³¹ Nayarit, Sonora, Tamaulipas y Zacatecas tienen una presencia de alumnos migrantes internacionales significativamente mayor que muchas otras regiones del país.³² La distribución desigual desafía el centralismo curricular y programático de las escuelas en el país. El centralismo impide reconocer esta diversidad. El caso de las escuelas bilingües en Baja California es emblemático en este sentido. No son escuelas en las que se enseña el inglés, sino escuelas que enseñan muchos de los contenidos, tanto en inglés como en español.³³

La nueva circulación

Las observaciones más recientes nos han permitido descubrir que el movimiento de NNYA de Estados Unidos a México está lejos de ser unidireccional. Trabajos recientes que utilizan metodologías longitudinales y multisituadas³⁴ demuestran que las trayectorias escolares de NNYA son circulares; es decir, llegan a México, pero después de un tiempo, regresan a las escuelas de Estados Unidos. Esta circularidad constituye un desafío adicional para las escuelas y maestros de México –y también de Estados Unidos– porque deben comprometerse explícitamente a impulsar la trayectoria escolar binacional

generación 0.5.

³¹ C. Masferrer y B. Roberts, “Going back home? Changing demography and geography of Mexican return migration”.

³² B. Jensen, R. Mejía y R. Aguilar, “Equitable teaching for returnee children in Mexico”.

³³ E. T. Hamann, “Why the TIDAL framework applies in Baja California?”

³⁴ B. Román, “*Pa’ cuando me regrese, can we speak in English?*”. *Trayectorias de menores migrantes que llegan a México*; E. Carrillo y B. Román, “De reversa y llegando por primera vez a México. Rasgos sociodemográficos de niños y adolescentes que migran de Estados Unidos a México.

de niñas y niños que se están moviendo en dos sistemas escolares.³⁵ Como es esperable, NNYA que poseen las dos nacionalidades son los que circulan con mayor facilidad, aunque también lo hacen los que nacieron en México.

Tomando en cuenta el inventario de obstáculos y los tres desafíos, procedemos enseguida a exponer el resultado de nuestras reflexiones en torno a las competencias docentes.

Competencias docentes necesarias para atender a nnya migrantes

Conocer y apreciar lo que ofrece el sistema escolar de Estados Unidos

Para que maestras, maestros y directivos de primarias, secundarias y preparatorias de México puedan atender a NNYA migrantes internacionales, éstos requieren superar el nacionalismo educativo que en ocasiones tiene un componente de chovinismo anacrónico y prepararse para apreciar lo que les ofrecen las escuelas de Estados Unidos. No solo se trata de que aprendan inglés (hablado y escrito), sino muchas otras competencias y actitudes valiosas para sus vidas. Entre ellas, destacamos una: inculcar mayores aspiraciones educativas en el sentido de que en las escuelas de Estados Unidos se les insiste a los alumnos, desde temprana edad, sobre la importancia de realizar estudios universitarios.³⁶

Para poder apreciar la educación que reciben en las escuelas de Estados Unidos, los maestros deben conocer cómo son las escuelas de ese país, evitando con esto reproducir ideas infundadas. En todo caso, un maestro en México que no logra superar el nacionalismo educativo, ya sea por ignorancia o por ideología, no se prepara para conocer y apreciar lo que los alumnos han aprendido. Esta competencia de reconocer y apreciar es condición indispensable para la que describimos a continuación.

³⁵ C. Panait, *Circular entre Estados Unidos y México como forma de vida: el caso de una comunidad del norte de Nuevo León*.

³⁶ V. Zúñiga y S. Giorguli, *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*.

Identificar y aprovechar los recursos y fondos de conocimiento

En las numerosas entrevistas que hemos realizado a maestros y directivos, el enfoque de déficit es la norma. Si se les pregunta a los maestros de México cómo son los alumnos que estuvieron en Estados Unidos, la palabra ‘rezago’ es la que más aparece en las respuestas. Los docentes en las escuelas de México necesitamos superar este enfoque y adquirir las competencias necesarias que nos permitan descubrir y aprovechar los aprendizajes con los que llegan los alumnos migrantes. Al identificar las experiencias sociales, culturales y lingüísticas que los alumnos migrantes traen consigo a las aulas mexicanas, los maestros y maestras adquirirán un recurso invaluable para ellos y sus demás alumnos.³⁷ Por dar un ejemplo, en lugar de decir que tienen dificultades con el sistema métrico decimal, debemos aprender a decir que conocen un sistema de medidas diferente al que es dominante en México, pero que también es útil en México (pulgadas, libras, millas, galones, etc.).

Saber acompañar las transiciones

La migración es esencialmente una transición, una ruptura, un quiebre. NNYA migrantes viven esas fragmentaciones y desarrollan capacidades metacognitivas que les permiten asociar los fragmentos, unir lo que está dislocado. Piénsese en los niños que conocimos en San Jerónimo Yayacatlán, Puebla en 2009, varios de ellos habían estado inscritos en escuelas de Nueva York. Estos alumnos no solo se movieron de las escuelas de un país a otro país, sino que se mudaron de una enorme ciudad cosmopolita a un poblado rural de la Mixteca poblana.

No son pues transiciones propiamente dichas las que experimentan, sino fracturas. Del inglés escrito y hablado, al español escrito y hablado. Del español en el hogar, al español académico; de las dinámicas curriculares y las formas de evaluación propias de escuelas de Nueva York, a las de las escuelas rurales de México. Los maestros y maestras deben practicar escuchar

³⁷ B. Román, “Retos y percepciones escolares de estudiantes transnacionales en escuelas mexicanas”.

activamente a NNYA migrantes para poder adaptar los contenidos escolares a sus necesidades académicas. Por ejemplo, en vez de obligarles a tomar un dictado (en donde las palabras se escriben diferente a como se escuchan), pueden pedirle al alumno que al mismo tiempo que escucha, vaya copiando el párrafo del libro. Esto ayudará a que el alumno vaya asociando el idioma escrito al hablado. Los maestros de Yayacatlán deben acompañar, no forzar, deben esperar que las transiciones se vayan produciendo.

Reconocer las diferencias y valorarlas

Al descubrir los recursos, aprendizajes y fondos de conocimientos con los que los alumnos migrantes llegan a las escuelas de México, los maestros podrán reconocer que son diferentes. Las diferencias a veces pudieran hacer dudar a los maestros de sus propias capacidades, como cuando NNYA migrantes dominan el idioma inglés, escrito, leído y hablado. Sin embargo, cuando los maestros identifican y valoran estas competencias y capacidades, encuentran un aliado en el aula, a alguien a quien le pueden asignar actividades especiales para ayudar a los demás. De esta manera benefician también a NNYA migrantes al ofrecerles oportunidades para que practiquen sus competencias lingüísticas y sociales. Los aspectos relacionados con las lenguas escritas y habladas son los más evidentes, pero hay otras dimensiones que marcan las diferencias. Los maestros debemos ser competentes para descubrirlas y, posteriormente, valorarlas.

Conclusiones: la construcción de protocolos de bienvenida en las escuelas de México

Sin afán de asignarles trabajo extra a los maestros y maestras de México, hemos documentado una serie de actividades y materiales educativos que pudieran ayudar a integrar e incluir mejor a NNYA migrantes en las escuelas y aulas, esto es: los protocolos de bienvenida. Estos están pensados para que el maestro los diseñe y ejecute junto con sus alumnos, migrantes y no migrantes, a la par de las actividades escolares para fomentar el respeto mutuo,

el trabajo en equipo, el aprendizaje de nuevos idiomas y el intercambio de experiencias transculturales en el aula.

¿Qué incluyen los protocolos de bienvenida?

Tal como el nombre lo dice, estos manuales deberían ser una guía visual para que los estudiantes migrantes se sientan bienvenidos en las escuelas. Por un lado, deben incluir pautas administrativas, educativas, lingüísticas, sociales y culturales. Por ejemplo, deben incluir los nombres del personal administrativo y docente; reglas de la escuela y del aula, como el uso del uniforme y horarios; deben estar escritos en distintos idiomas, dependiendo de la comunidad estudiantil; deben incluir fechas y eventos especiales, así como actividades extracurriculares, como deportes o actividades artísticas, donde la familia migrante pueda interactuar. Por otro lado, estos también incluyen las actividades dentro del aula que ayudan a que los alumnos migrantes participen sin miedo a ser criticados, observados o malinterpretados.³⁸ Estas actividades se describen a continuación en cinco pasos muy concretos:

1. Crear ambientes de empatía y aceptación

Los maestros deben crear reglamentos en el aula que enfatizan el respeto hacia las ideas, experiencias y modos de vida diferentes a las propias. Además, deben crear espacios de diálogo en los que todos los alumnos puedan comunicar cómo se sienten, qué necesidades tienen, y donde, además, aporten ideas de cómo mejorar las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno en el aula. Dicho esto, los maestros no deben esperar a que haya un alumno migrante en la escuela para empezar con esta actividad; al contrario, si estas reglas y actividades ya son parte del currículo, será más fácil la integración de nuevos alumnos al aula.

³⁸ B. Román y V. Zúñiga, “Children returning from the us to Mexico: School Sweet School?”.

2. Crear un manual de la escuela

Cuando le preguntamos a los maestros por qué no incluyen nuevas actividades en el aula, la respuesta más común es “porque no tengo tiempo”. Al crear estos manuales, no todo el trabajo debe recaer en los maestros. Es recomendable que los alumnos sean los que creen y mantengan actualizados los manuales de acuerdo a las nuevas experiencias que vayan teniendo. Por ejemplo, si en el manual no hay un diccionario de palabras escolares en español e inglés, se le puede asignar esta actividad a los alumnos migrantes. El manual puede incluir un mapa de la escuela, fechas importantes, reglas de la escuela y el aula, palabras escolares básicas, entre otras.

3. Crear materiales visuales didácticos para el aula

La mayoría de los alumnos migrantes cuando llegan a una escuela mexicana hacen la observación de que las paredes de los salones “están pelonas”, no tienen posters, dibujos, letras, etc. Esta es otra actividad que se puede realizar en equipos de alumnos migrantes y no migrantes para plasmar temáticas en ambos idiomas en formas creativas. Las temáticas variarán de acuerdo a las necesidades del grupo: el valor de las monedas, los colores, los días de la semana, las fiestas patrias, etc.

4. Crear un programa de estudiantes sombra

Otra forma de involucrar a todos los alumnos en el aula es asignándoles distintas tareas para ayudar a los alumnos migrantes. Por ejemplo, a uno o dos alumnos se les puede asignar que le den un paseo por la escuela al nuevo alumno y le expliquen en dónde es el recreo y a qué hora, qué son los honores a la bandera y qué deben hacer, qué deportes se practican en la escuela, etc. A otros alumnos se les puede asignar que ayuden en las distintas materias. El objetivo es que *NNYA* migrantes siempre se sientan acompañados en su transición a la escuela mexicana y a las nuevas asignaturas, mientras que practican el español. Una vez que los alumnos migrantes dominen las

competencias básicas, ellos también podrán ser estudiantes sombra de nuevos alumnos.

5. *Crear actividades que motiven la participación de NNYA migrantes*

Tal como lo señalamos en el apartado anterior, NNYA migrantes tienen competencias únicas, fondos de conocimiento, que traen consigo cuando llegan a las escuelas mexicanas. El dominio del idioma inglés es una de las más obvias. Por lo tanto, los maestros deberían crear oportunidades para que estos estudiantes puedan compartir sus costumbres, experiencias, comidas favoritas y días festivos, en el idioma que ellos prefieran. Además, se les puede pedir que ayuden a sus compañeros durante la clase de inglés con la pronunciación, la escritura y la lectura. De esta manera, todo el grupo se beneficiará de estos fondos de conocimiento, incluyendo al maestro.

Una última sugerencia que nos han expresado reiteradamente los alumnos migrantes para que se la transmitamos a los maestros mexicanos es que “tengan paciencia”. Como nos compartió Lulú cuando recién llegó a Morelos (después de vivir sus 12 primeros años en California): “no es que no sepamos, sino que apenas estamos aprendiendo el español y vamos un poco más lento, pero pronto vamos a poder”.

Bibliografía

- Alaoui, D. (2016). “Déni de reconnaissance et lutte pour la reconnaissance en milieu scolaire”. En : Lenoir, Y, Froelich, A. y Zúñiga V. (dir.), *La reconnaissance à l'école : perspectives internationales*. Québec : Presses de l'Université Laval, pp. 129-158.
- Bazán-Ramírez, A. y Galván-Zariñana, G. (2013). “Incorporation of migrant students returning from the United States to high schools in Mexico”. *International Migration*, vol. 53, núm. 1, pp. 1-11.
- Carrillo, E. y Román B. (2021) “De reversa y llegando por primera vez a México. Rasgos sociodemográficos de niños y adolescentes que migran de

- Estados Unidos a México”. *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 36, núm. 1 (106), pp. 193-223.
- Cortez, N. A. y Hamann, E. T. (2014). “College dreams à la Mexicana... agency and strategy among American-Mexican transnational students”. *Latino Studies*, vol. 12, núm. 2, pp. 237-258.
- Despaigne, C. y Jacobo, M. (2016). “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales”. *Sinéctica*, núm. 47. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>
- Gallo, S. (2014) “The effects of gendered immigration enforcement on middle childhood and schooling”, *American Educational Research Journal*, vol. 51, núm. 3, pp.473-504.
- González, N. E.; Moll, L. C., Amanti, C. (eds.) (2005). *Funds of Knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hamann, E. T. (2020). “Why the TIDAL framework applies in Baja California?”, ponencia presentada en la Presidential Session “Beyond the Border Crisis: addressing the intersection of trauma, identity, and language (TIDAL) among inmigrants and refugees”. AERA Annual Meeting. San Francisco, CA.
- Hernández-León, R. y Zúñiga, V. (2016). “Introduction to the Special Issue: Contemporary Return Migration from the United States to Mexico – Focus on Children, Youth, Schools and Families”. *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*, vol. 32, núm. 2, pp. 171-198.
- Jacobo, M. (2017). “De regreso a ‘casa’ y sin apostilla: estudiantes mexicano-americanos en México”. *Sinéctica*, núm. 48. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/712>
- Jacobo, M. y Jensen, B. (2018). *Schooling for us-citizen students in Mexico. Civil Rights Project*. Los Ángeles: University of California Los Ángeles.
- Jensen, B., Mejía, R. y Aguilar, R. (2017). “Equitable teaching for returnee children in Mexico”. *Sinéctica*, núm. 48. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100006
- Lenoir, Y. y Froelich, A. (2016). “La socialisation scolaire à l’aune des procesus de reconnaissance dans les classes du primaire au Québec”. En: Lenoir,

- Y., Froelich, A. y Zúñiga, V. (dir.). *La reconnaissance à l'école : perspectives internationales*. Québec: Presses de l'Université Laval, pp. 79-108.
- Masferrer, C. y Roberts, B. (2012). "Going back home? changing demography and geography of Mexican return migration". *Population Research and Policy Review*, vol. 31, núm. 4, pp. 465-496.
- Medina, D. y Menjivar, C. (2015). "The context of return migration: challenges of mixed-status families in Mexico's schools". *Ethnic and Racial Studies*, vol 37, núm. 12, pp. 2123-2139.
- Panait, C. (2020). *Circular entre Estados Unidos y México como forma de vida: el caso de una comunidad del norte de Nuevo León*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales. México: Tecnológico de Monterrey.
- Panait, C. y Zúñiga, V. (2016). "Children circulating between the U.S. and Mexico: fractured schooling and linguistic ruptures". *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*, vol. 32, núm. 2, pp. 226-251.
- Román, B. (2017). "Pa' cuando me regrese, can we speak in English?". *Trayectorias de menores migrantes que llegan a México*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales. México: Tecnológico de Monterrey.
- Román, B. (en prensa). "Retos y percepciones escolares de estudiantes transnacionales en escuelas mexicanas". En: Valdéz Gardea, G. C. y Rodríguez, J. G. (eds.), *Cacofonías desesperadas. Consecuencias de políticas migratorias transfronterizas*. México: El Colegio de Sonora y Universidad de Sonora.
- Román, B. y Carrillo, E. (2017). "‘Bienvenido a la escuela’: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México". *Sinéctica*, núm. 48. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/667>
- Román, B. y Valdéz, G. C. (2020). "Niñez y educación transfronteriza. Retos y estrategias ante la pandemia covid-19". En: *Migración y desigualdades ante covid-19. Poblaciones vulnerables y redes de apoyo en México y Estados Unidos*, núm. 5. El México: Colegio de México. (Notas sobre migración y desigualdades)
- Román, B. y Valdéz, G. C. (en prensa). "‘Así como vienen, se van’: exclusión escolar de alumnos transnacionales en Sonora". *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*.

- Román, B. y Zúñiga, V. (2014). "Children returning from the us to Mexico: School Sweet School?". *Migraciones Internacionales*, vol. 7, núm. 4, pp. 277-286.
- Sánchez, J. y Hamann, E. T. (2016) "Educator responses to migrant children in mexican schools". *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*, vol. 32, núm. 2, pp. 199-225.
- Sánchez, J., García y Hamann, E. T. (2016). "Educator responses to migrant children in Mexican schools". *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*, vol. 32, núm. 2, pp. 199-225.
- Tacelosky, K. (2018). "Transnational education, language and identity: a case from Mexico". *Society Register*, vol. 2, núm. 2, pp. 63-84.
- Valdés, G. (1996) *Con respeto. Bridging the distances between culturally diverse families and schools. An ethnographic portrait*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling, us-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York Press.
- Vargas, E. y Aguilar, R. (2017) "Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos en la era de Trump". *Eje Central*, mayo-agosto, pp. 36-51.
- Woo, O. y Ortiz, M. A. (2019). "Reinserción escolar de menores migrantes. Experiencias de familias migrantes de retorno en la zona metropolitana de Guadalajara". En: París, M. D.; Hualde, A., y Woo, O. (coords.), *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, pp. 195-226.
- Zúñiga, V. (2020). "Étudier l'invisibilité. Les [non] visions des enseignants mexicains face aux enfants migrants provenant des États-Unis". En: Driss, A. y Lenoir, A. (dir) *Les enjeux et défis de l'interculturel*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Zúñiga, V. y Giorguli, S. (2019) *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. México: El Colegio de México.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2019). "De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión". En: J. L. Calva, J. L. (coord.), *Migración de mexicanos a Estados Unidos: derechos humanos y desarrollo*. México: Juan Pablos Editor / Consejo Nacional de Universitarios, pp. 221-239.

Zuñiga, V. y Hamann, E. T. (2020). “Cuando las escuelas de dos países despojan a los alumnos de sus inventarios lingüísticos: el caso de los alumnos transnacionales en Estados Unidos y México”. Académic@s de Monterrey 43, blog. Disponible en: <https://academicxsmtty43.blog/2020/12/07/cuando-las-escuelas-de-dos-paises-despojan-a-los-alumnos-de-sus-inventarios-linguisticos-el-caso-de-los-alumnos-transnacionales-en-estados-unidos-y-mexico-por-victor-zuniga-y-edmund-t-te/>

EJE SALUD

PATOLOGIZACIÓN DE LA DIFERENCIA
EN LA (RE)INSERCIÓN ESCOLAR
DE “HIJOS DE PADRES DEPORTADOS” DURANTE
LA ADMINISTRACIÓN TRUMP (2017-2021).
ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN
OAXACA, MÉXICO

Marta Rodríguez-Cruz¹

RESUMEN. Este trabajo tiene por objetivo analizar la patologización de la diferencia entre las niñas, niños y adolescentes (NNYA) inmigrados y retornados desde Estados Unidos en las escuelas de Oaxaca, uno de los estados mexicanos más afectados por el retorno forzoso durante el mandato de Trump (2017-2021). Como parte de familias separadas por la deportación, NNYA enfrentan duelos migratorios que tienen repercusiones sobre sus procesos de (re)inserción escolar en el nuevo contexto. Se emplea una metodología cualitativa que integra técnicas etnográficas de obtención de datos: observación con y sin participación, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y análisis documental. Los principales hallazgos muestran que la patologización de las diferencias lingüísticas, emocionales y conductuales de la niñez y la adolescencia migrante se produce principalmente entre sus docentes y responde a una interpretación simplista de la realidad migratoria que obvia la complejidad del fenómeno en NNYA que integran familias separadas por la deportación.

Introducción

Desde los años noventas y hasta la actualidad, Estados Unidos ha venido ampliando la tipificación de los delitos por los que los migrantes pueden ser deportados,² de manera que hoy las deportaciones no solo se producen

¹ Profesora-investigadora del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Sevilla. Programa Talento Doctores PAIDI 2020, FSE-JDA. mrodriguez59@us.es

² M. Coleman y A. Kocher, “Detention, deportation, devolution and immigrant incapac-

por una situación de irregularidad documental sino también por faltas antes consideradas menores y ahora tipificadas como delitos, como pueden ser conducir un auto sin licencia o estar en posesión de un número falso de seguridad social.³ El incremento de la criminalización de los migrantes representa una nueva forma de violencia legal que articula la ley criminal y la ley migratoria⁴ y que ha hecho proliferar su número en cárceles y en centros de detención, así como redadas en los hogares, en espacios de trabajo y en espacios públicos, cuya finalidad es la deportación.⁵

De hecho, la deportación constituye una de las principales herramientas de expulsión migratoria de las políticas estadounidenses de las últimas décadas. Desde Clinton (1993-2001), pasando por Bush (2001-2009) y Obama (2009-2017) y hasta Trump (2017-2021), la deportación ha funcionado como un “instrumento disciplinario que implica que ciertas poblaciones sean etiquetadas como “deportables” –migrantes considerados “indeseables”– pese a sus conexiones y lazos afectivos con la sociedad de acogida”.⁶ En el caso particular del mandato del republicano Trump, la política de deportaciones estuvo acompañada de un discurso abiertamente nativista, racista y xenófobo dirigido a los migrantes en general,⁷ y a los migrantes mexicanos en particular.⁸

Uno de los grupos sociales más afectados por las tensiones migratorias entre Estados Unidos y México es el de NNYA.⁹ Como integrantes de fami-

itation in the us, post 9/11”.

³ C. Oehmichen, “Los imaginarios de la alteridad y la construcción del chivo expiatorio: Trump y el racismo antinmigrante”.

⁴ C. Menjívar y L. J. Ábrego, “Legal violence: ‘Immigration Law and the lives of central american immigrants’”.

⁵ J. M. Chacón, “The security myth: punishing immigrants in the name of National Security”; Gandini y Aranzalez, 2019; C. Masferrer y V. Prieto, “El perfil sociodemográfico del retorno migratorio reciente. Diferencias y similitudes entre contextos de procedencia y de acogida en América Latina”; L. Rivera (ed.), ¿*Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina*.

⁶ E. Torre y M. Rodríguez, “Paternidades a distancia: malestares de padres separados de sus hijas e hijos tras la deportación”, p. 4.

⁷ E. Truax, “La crueldad como política migratoria”.

⁸ J. Franco, “El discurso antiinmigrante de Donald Trump: ¿ficción o realidad?”.

⁹ M. Barros, “Familias mixtecas fracturadas por las deportaciones en Estados Unidos”; M.

lias de estatus legal mixto,¹⁰ sus dinámicas de unión y separación familiar están dictadas “por las leyes y las políticas migratorias que están cambiando continuamente, las cuales determinan quiénes pueden estar juntos o cuánto tiempo deben estar separados o cuáles son las relaciones familiares que tienen prioridad para los propósitos de inmigración”.¹¹ Es por ello que la deportación afecta de manera determinante no solo a los migrantes adultos, sino también a su descendencia por distintas razones: por su carácter forzoso –que detiene abruptamente el proyecto migratorio–, por los estigmas sociales derivados de la deportación –tanto en el país de destino como en el de origen–, por las separaciones familiares que se producen y por las nuevas y forzosas (re)inserciones que deben desarrollarse en los lugares de retorno –económicas, laborales, sociales, culturales, lingüísticas, educativas.¹²

Los sujetos de los que se ocupa este estudio son NNYA que integran familias de estatus legal mixto separadas por la deportación de alguno de sus

Barros, “Pauperización y emociones causadas por deportaciones en niñas y niños de familias mixtecas de estatus legal mixto en el Valle de Santa María, California, Estados Unidos” y “Las deportaciones y su efecto en la vida de los niños y niñas que forman parte de las familias migrantes. Casos de la costa central de California, Estados Unidos”; M. Rodríguez-Cruz, “American students in mexican schools: gaps and challenges for inclusion. Ethnographic contributions from Oaxaca, México” y “Los ‘otros’ retornados. Invisibilidad y exclusión en el sistema educativo mexicano: aportes etnográficos desde Oaxaca”; B. Román y E. Carrillo, “‘Bienvenido a la escuela’: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México”; Valdéz *et al.*, 2018; V. Zúñiga y S. Giorguli, *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*; V. Zúñiga, E. T. Hamann y J. Sánchez, *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*.

¹⁰ M. Barros, “Familias mixtecas fracturadas por las deportaciones en Estados Unidos” y “Pauperización y emociones causadas por deportaciones en niñas y niños de familias mixtecas de estatus legal mixto en el Valle de Santa María, California, Estados Unidos”.

¹¹ M. L. Hawthorne “Family Unity in Immigration Law: Broadening the Scope of ‘Family’”, pp. 809-32; Lee, “Fictive kingship: family reunification and the meaning of race and nation in American Immigration”. Menjívar *et al.*, “Immigrant families”, citados en M. Barros, “Pauperización y emociones causadas por deportaciones en niñas y niños de familias mixtecas de estatus legal mixto en el Valle de Santa María, California, Estados Unidos”.

¹² I. Bojórquez, R. M. Aguilera, J. Ramírez, D. Cerecero y S. Mejía, “Common mental disorders at the time of deportation: A survey at the Mexico-United States border”; G. Herrera y M. I. Moncayo, “Entre políticas nacionales y experiencias transnacionales. El retorno migratorio a Ecuador”; L. Rivera, (ed.), *¿Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina*.

progenitores, y en las que la deportación ha llevado al despliegue de estrategias de diversificación del riesgo económico y del riesgo familiar. Respecto a la primera, ésta se desarrolla a partir de la permanencia del progenitor no deportado en Estados Unidos, quien dedicará todo su tiempo a trabajar e incluso ocupará dobles turnos para compensar el ingreso del cónyuge deportado y enviarle remesas económicas; por su parte, el cónyuge deportado buscará empleo en México y se encargará de la crianza de los hijos con el apoyo de la familia extensa, siempre que esto sea posible. Respecto a la estrategia de diversificación del riesgo familiar, la misma pretende evitar la pérdida tutelar de los hijos nacidos en Estados Unidos. Cuando el progenitor que queda en Estados Unidos lo hace en situación de irregularidad documental también puede ser deportado, y se corre el riesgo de que el gobierno estadounidense arrebatte a la familia la tutela de los hijos nacidos en este país. Es por ello que la descendencia se traslada a México con el progenitor que Estados Unidos deportó.

Uno de los estados mexicanos más afectados por la deportación durante el mandato de Donald Trump es Oaxaca. Según datos de la Unidad de Política Migratoria,¹³ desde el inicio de la administración Trump las deportaciones no solo se mantuvieron, sino que alcanzaron los niveles mayores en los años 2018 y 2019. La entidad federativa de Oaxaca fluctuó entre el segundo y el tercer puesto nacional en número de deportados en el periodo 2017-2021:

¹³ Unidad de Política Migratoria, Repatriación de mexicanos 2017: <https://bit.ly/3a17Q5v>; 2018: <https://bit.ly/2IQXuc5>; 2019: <https://bit.ly/38Pod3i>; 2020: <https://bit.ly/3mCJ1mi>; 2021: <https://bit.ly/3ti1w2A>

Tabla 1. Mexicanos y oaxaqueños deportados en el periodo 2017–2021

AÑO	PERIODO	MEXICANOS DEPORTADOS	OAXAQUEÑOS DEPORTADOS
2017	Enero-diciembre	164 054	14 728
2018	Enero-diciembre	203 669	19 947
2019	Enero-diciembre	211 258	19 654
2020	Enero-diciembre	184 423	14 180
2021	Enero	13 355	1 331

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Unidad de Política Migratoria, de los años 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

Durante el año 2020, fuertemente azotado por la pandemia covid-19, el gobierno estadounidense no cesó las deportaciones. Solo en el mes de marzo, cuando el nivel de contagios y muertes convertía a Estados Unidos en el país más castigado del mundo por covid-19, fueron deportados más de cuatro mil oaxaqueños.¹⁴ Todas estas cifras hacen de Oaxaca uno de los estados más afectados por la deportación desde que Trump alcanzó la presidencia e implican un incremento de la demanda de servicios educativos para la (re) inserción de la población en edad escolar que llega desde Estados Unidos con sus progenitores.

De hecho, estudios como los de Aguilar y Jacobo ponen de manifiesto la importancia del flujo de retorno cuando señalan como entidades emergentes en materia migratoria y con un elevado porcentaje de población infantil y juvenil procedente de Estados Unidos los estados de México (4.2 %), Hidalgo (2.5 %) y Oaxaca (2.6 %).¹⁵ En el mismo tono, algunas fuentes señalan la presencia en México de más de quinientos mil NNYA nacidos en Estados Unidos, y más de sesenta mil NNYA nacidos en México procedentes del mismo

¹⁴ S. Cruz, “Deporta EU a 4 mil 500 migrantes oaxaqueños en plena contingencia”.

¹⁵ R. Aguilar y M. Jacobo, “Migración de retorno infantil y juvenil en México: cambios y desafíos educativos”, p. 182.

país,¹⁶ mientras que otras fuentes señalan la presencia de más de novecientos mil inmigrados y retornados en edad escolar en México, igualmente procedentes de la Unión Americana.¹⁷ Para el caso de Oaxaca, según el Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante (IOAM), fueron más de mil NNYA los que entraron en Oaxaca desde Estados Unidos en los años 2019 y 2020.¹⁸

Es en el contexto de estos procesos de movilidad internacional forzosa en el que las hijas e hijos de los migrantes, algunos nacidos en Estados Unidos –e inmigrados al país de origen de sus progenitores– y otros en México –y retornados a su propio país– llegan a la República mexicana, donde deben iniciar su (re)inserción a la nueva sociedad a través del sistema educativo.¹⁹ Sin embargo, NNYA se encuentran con un sistema educativo hermético a la diversidad socio-familiar, cultural y lingüística que trae la migración y que puede generar la patologización de sus características diferenciales. El desconocimiento de las complejas tramas estructurales en las que transcurren las vidas de estos sujetos puede hacer de la escuela una institución que compromete los procesos de (re)inserción escolar de las nuevas infancias y adolescencias nacidas al calor de la migración internacional. En este sentido, este estudio pretende responder dos preguntas fundamentales: ¿cómo y a partir de qué diferencias se construye la patologización de la diferencia entre la niñez y la adolescencia inmigrada y retornada en las instituciones educativas de Oaxaca?, y ¿desde qué agentes se da esa construcción? Exploramos esta patologización de la diferencia en instituciones educativas de tres regiones oaxaqueñas de alta expulsión migratoria, que reciben importantes flujos en

¹⁶ INEGI, *Serie histórica censal e intercensal (1990-2010)*.

¹⁷ M. Barros, “Las deportaciones y su efecto en la vida de los niños y niñas que forman parte de las familias migrantes. Casos de la costa central de California, Estados Unidos”.

¹⁸ A. L., comunicación personal, 17 de diciembre, 2020, IOAM.

¹⁹ M. Rodríguez-Cruz, “American students in mexican schools: gaps and challenges for inclusion. Ethnographic contributions from Oaxaca, México” y “Los ‘otros’ retornados. Invisibilidad y exclusión en el sistema educativo mexicano: aportes etnográficos desde Oaxaca”; B. Román y E. Carrillo, “Bienvenido a la escuela’: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México”; E. Vargas y R. Aguilar, “School integration of migrant children from the us to Mexico in a border context”; V. Zúñiga y S. Giorguli, *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*; V. Zúñiga, E. T. Hamann y J. Sánchez, *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*.

retorno con elevada presencia de NNYA durante la administración Trump: los Valles Centrales, la Sierra Norte y la Mixteca Alta.

Metodología

Los datos presentados en este estudio se han obtenido utilizando una metodología cualitativa, etnográfica y descriptiva, que ha integrado el análisis de la literatura científica sobre el objeto de estudio, de fuentes estadísticas sobre migración y retorno Estados Unidos-México-Oaxaca y de artículos publicados en la prensa internacional, así como el desarrollo de un trabajo de campo durante los años 2018, 2019 y 2020. Este se llevó a cabo en ocho instituciones educativas públicas²⁰ de los niveles de primaria (5-11 años), secundaria (12-14 años) y media superior (15-17 años), con alta concentración de población inmigrada y retornada desde Estados Unidos, situadas en las regiones Valles Centrales, Sierra Norte y Mixteca Alta del estado de Oaxaca.

²⁰ Las primarias no ofertan la modalidad educativa intercultural bilingüe.

TABLA 2. Relación de instituciones educativas, niveles, ámbito y ubicación

NOMBRE	NIVEL EDUCATIVO OFERTADO	ÁMBITO (RURAL / URBANO)	UBICACIÓN
1. Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios 124 (CETIS 124)	Educación media superior o bachillerato	Urbano	Tlacolula de Matamoros, Valles Centrales
2. Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios 124 (CETIS 124)	Educación media superior o bachillerato	Rural	San Francisco Lachigoló, Valles Centrales
3. Escuela Secundaria Técnica 40	Educación secundaria	Rural	Ixtlán de Juárez, Sierra Norte
4. Escuela Secundaria Técnica 48	Educación secundaria	Urbano	Tlacolula de Matamoros, Valles Centrales
5. Escuela Secundaria Federal Leyes de Reforma	Educación secundaria	Urbano	Heroica Ciudad de Tlaxiaco, Mixteca Alta
6. Escuela Primaria Benito Juárez	Educación primaria	Rural	Teotitlán del Valle, Valles Centrales
7. Escuela Primaria Ldo. Pérez Gasga	Educación primaria	Urbano	Heroica Ciudad de Tlaxiaco, Mixteca Alta
8. Escuela Primaria Vespertina José Domingo Vázquez	Educación primaria	Urbano	Heroica Ciudad de Tlaxiaco, Mixteca Alta

En estas instituciones educativas se registraron 102 NNYA con edades comprendidas de los 8 a los 15 años²¹ que han llegado a Oaxaca en el periodo 2017-2020 y pertenecen a familias de estatus legal mixto separadas por la

²¹ De acuerdo con la Ley General de Derechos del Niño, la Niña y el Adolescente (2014), la infancia está conformada por personas de entre 0 y 12 años y la adolescencia por personas entre 12 y 18.

deportación. Sus lugares de procedencia desde la Unión Americana son: Arizona, California, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Florida, Georgia, Illinois, Massachusetts, Nevada, Nueva Jersey, Nueva York, Tennessee, Texas, Virginia y Washington.

De los 102 NNYA migrantes registrados, 58 nacieron en Estados Unidos y llegaron a Oaxaca entre los 8 y los 14 años –inmigrados–; los 44 restantes nacieron en Oaxaca, migraron a Estados Unidos entre los 0 y los 3 años y han regresado igualmente entre los 8 y los 14 años de edad –retornados. Del total de la muestra, 24 NNYA se reconocen como indígenas, pero solo dos hablan una lengua originaria: el zapoteco.

Para la obtención de los datos sobre el terreno se emplearon las técnicas etnográficas de observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y análisis documental. Las observaciones siguieron un guión estructurado que permitió el registro de las formas de interacción y desenvolvimiento de los estudiantes migrantes en el aula y en otros espacios escolares, como las horas de entrada y salida de las escuelas. Se aplicaron 54 entrevistas:²² 12 a los progenitores deportados a fin de analizar cómo viven y expresan el retorno forzoso de su descendencia y su (re)inserción socio-escolar en México; 18 a los docentes para analizar cómo viven y explican los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes migrantes, cómo los caracterizan y qué dificultades encuentran en estos procesos; y 24 a NNYA inmigrados y retornados desde Estados Unidos con el objetivo de analizar sus experiencias de movilidad y (re)inserción escolar forzosa desde sus propios discursos y vivencias. Con los mismos propósitos se abrieron tres grupos de discusión: uno con estudiantes y dos con docentes. Por último, la técnica del análisis documental se aplicó a los libros escolares para analizar en qué medida contemplan la realidad migratoria de los sujetos a los que –teóricamente– van dirigidos sus contenidos y qué tratamiento reciben.

²² Adicionalmente se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas a responsables del Departamento Jurídico del Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante para obtener información sobre la niñez y la adolescencia inmigrada y retornada al estado de Oaxaca.

Separación familiar y patologización de la diferencia en la (re) inserción escolar

Una de las principales consecuencias de la migración –y particularmente de la deportación– a las que se exponen NNYA migrantes que pertenecen a familias de estatus legal mixto es la separación de sus miembros.²³ Esta separación se puede dar “a ambos lados de una frontera internacional, lo que impide, o dificulta enormemente, que puedan mantener el contacto cara a cara”,²⁴ y tiene efectos importantes sobre el bienestar de la niñez y la adolescencia.²⁵ En este sentido, Padrones señala que la angustia por separación es el problema de ansiedad que con más frecuencia se registra en NNYA que han sido separados de sus progenitores, de manera que al realizar la anamnesis²⁶ en NNYA ésta:

[...] pone de manifiesto episodios importantes de separación en su vida (padres en distintos países, no agrupación familiar, pérdida de uno de los padres, cambios frecuentes de domicilio). La característica básica del trastorno por separación es la ansiedad extrema desencadenada por la separación de los padres, del hogar o de un entorno familiar.²⁷

Entre la niñez y la adolescencia migrante que integran familias separadas por la deportación, esta situación de partida con repercusiones en su bienestar emocional incide, a su vez, en los procesos de (re)inserción escolar a

²³ M. Barros, “Pauperización y emociones causadas por deportaciones en niñas y niños de familias mixtecas de estatus legal mixto en el Valle de Santa María, California, Estados Unidos”, p. 208.

²⁴ E. Torre y M. Rodríguez, “Paternidades a distancia: malestares de padres separados de sus hijas e hijos tras la deportación”, p. 2.

²⁵ J. Bouza *et al.*, “La ciencia es clara: la separación de las familias tiene consecuencias psicológicas y de salud a largo plazo perjudiciales para la niñez, las familias y las comunidades”; N. A. Flores, D. Ruiz y P. G. García, “Impacto psicosocial en la familia ante la migración de retorno”.

²⁶ Información aportada por el testimonio del paciente y de otros sujetos sobre la que se confecciona el historial médico.

²⁷ I. Padrones, “Otras enfermedades del niño inmigrante”, p. 146.

desarrollar en las instituciones educativas. Como lo expresa Coronel,²⁸ “la ausencia de uno o más miembros de la familia crea una ruptura [...] que va a repercutir en su proceso de aprendizaje”, máxime cuando se trata de los principales referentes familiares y afectivos, los progenitores.

Pero junto a la separación familiar forzada, NNYA migrantes deben desarrollar sus procesos de (re)inserción escolar en los lugares de destino / retorno migratorio sobre la base de otra separación que igualmente se ha producido con carácter involuntario: la de su mundo de sentido social, cultural, lingüístico y escolar. Debe tenerse en cuenta que en los casos que aborda este estudio se trata de NNYA que han nacido o / y crecido en Estados Unidos, en el seno de cuya sociedad y sistema educativo han desarrollado sus principales procesos de socialización y enculturación, mediante los cuales han construido su identidad social, cultural y lingüística. Por lo anterior, la experiencia de movilidad internacional forzada de NNYA descansa sobre múltiples rupturas, no solo familiares, sino también sociales, culturales y lingüísticas. Las mismas son vividas con mayor intensidad en el ámbito escolar, puesto que la escuela es donde la niñez y la adolescencia migrante se enfrentan “rápida e intensivamente a la nueva cultura”.²⁹ El propio mundo escolar constituye en sí mismo una nueva experiencia social, educativa y lingüística que rompe con la que se ha vivido previamente en Estados Unidos, donde las dinámicas socio-escolares, los procesos pedagógicos y lo que se espera de un estudiante responde a un universo educativo muy distinto.

En el contexto de este abrupto cambio de vida desarrollado sobre múltiples fracturas y separaciones forzadas, el encuentro con un nuevo universo simbólico, social, cultural y lingüístico a través de la institución escolar puede resultar una experiencia abrumadora para NNYA migrantes, al tener que enfrentarse al aprendizaje de un nuevo idioma, nuevos códigos sociolingüísticos y nuevas dinámicas pedagógicas y contenidos curriculares. De aquí que éstos puedan presentar desorientación, aislamiento, retraimiento, ansiedad y falta de atención.³⁰ No obstante, estas reacciones esperables y otros procesos

²⁸ F. H. Coronel, “Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela”, p. 65.

²⁹ C. Suárez-Orozco y M. Suárez-Orozco, *La infancia de la inmigración*, p. 131.

³⁰ C. Aisenstein, “Inmigración y salud mental materno-infantil”; J. Bouza *et al.*, “La ciencia

como los que se expondrán y analizarán más adelante, y que corresponden a una trama de vida determinada por la migración forzada, pueden quedar fuera de los “criterios de normalidad” de una escuela que pretende “educar con referentes del siglo XIX a niños del siglo XXI”.³¹ Pues la complejidad del entramado social, cultural, lingüístico, educativo y familiar de las nuevas infancias y adolescencias surgidas de la migración internacional con frecuencia es obviada por una escuela cada vez más tendente a patologizar la diferencia.³²

En la medida en la que NNYA “construyen sus experiencias de vida de modos diferentes, [...] los contextos en los que se desarrollan poseen sus particularidades” y “no todos se hallan en las mismas condiciones de salud, sociales, económicas o culturales”,³³ no todos viven las mismas infancias y adolescencias. La existencia de otros modos posibles de transitar la infancia y la adolescencia en los contextos escolares –como es el caso de los migrantes– contradice la visión idealizada de estas categorías,³⁴ derivando en la patologización de esas “otras” infancias y adolescencias diversas y diferentes.

es clara: la separación de las familias tiene consecuencias psicológicas y de salud a largo plazo perjudiciales para la niñez, las familias y las comunidades”; N. A. Flores, D. Ruiz y P. G. García, “Impacto psicosocial en la familia ante la migración de retorno”; L. Proverene, “Sobre prácticas escolares y la derivación de niños / as migrantes bolivianos a servicios de salud mental: ‘los deriva como quien te tira la pelota y ya se descomprime’”.

³¹ R. Ribeiro, “Antena detectora de naturalizaciones acrílicas. Patologización de la infancia cotidiana”, p. 152.

³² P. L. Buratovich, A. González y R. Tavernelli, “Representaciones sociales docentes y neurociencias educativas: posibles vínculos para el caso argentino en torno al aula intercultural”; A. Cristóforo y P. Achard, “Efectos de desubjetivación de los diagnósticos psi de los adolescentes en la educación”; G. Dueñas, “¿Nuevos dispositivos de control de conducta?”; G. Dueñas (comp.), *La patologización de la infancia. ¿Niños o síndromes?*; G. Dueñas, “Intervenciones subjetivantes sobre las problemáticas con las que nos interpelan hoy las infancias y adolescencias en las escuelas”; M. Pizarro y M. Sierra, “Efectos en el ámbito educativo de una mirada patologizante”; L. Proverene, *op. cit.*; R. Ribeiro, *op. cit.*; M. Ruiz, “Entre educaciones, los sujetos”; A. Varela, *La pretensión normalizadora de las instituciones educativas y la patologización de la niñez*.

³³ B. Zapata, “Ser niño, entre lo visible y lo invisible. Una reflexión sobre el rol del profesional de la educación en la primera infancia”, p. 93.

³⁴ B. Alcubeire, “La infantilización del niño”; M. Chaves, “Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja”; S. Sosenski, “Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia”; A. Szulc, *Niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*.

El proceso de patologización descansa sobre la consideración de determinadas singularidades de los sujetos como enfermedades, traumas o déficits,³⁵ lo que implica el despliegue de políticas y estrategias que “ubican en un lugar de enfermo / enferma, o de potencialmente enfermo, anormal pasible de traumatización o desubjetivación, a aquellos individuos que quedan por fuera de los criterios de normalidad de su época”.³⁶ En tal sentido, el desconocimiento por parte de los profesionales de la educación de las tramas de vida de la niñez y la adolescencia migrante, que determinan su llegada a un nuevo lugar de destino / retorno migratorio con experiencias, saberes y comportamientos sociales, culturales y lingüísticos diferentes, así como con expresiones emocionales relacionadas con un doble duelo migratorio,³⁷ puede derivar en la patologización de sus características y comportamientos diferenciales. Si bien éstos son esperables y no patologizables, al ser concebidos como *conductas alteradas*, es decir, conductas que están fuera de lo establecido, son catalogados como trastornos y déficits ligados “a un malestar, sin importar su causa”.³⁸ Sin embargo, no necesariamente se trata de trastornos o déficits, sino de lo que le ocurre “a ese sujeto singular que expresa esta dificultad en este momento de su vida y en el contexto particular en que se encuentra inmerso”.³⁹ Como lo señala Dueñas,⁴⁰ la escuela y sus profesionales parecen haberse olvidado de las condiciones propias de la niñez y la adolescencia, “de que el entorno socio cultural, las particulares condiciones de cada familia y de cada escuela a la que concurra, como la modalidad que adopte el tipo de vínculo que cada niño establezca con sus figuras parentales, sus docentes”, son factores determinantes en sus procesos, en este caso, de (re)inserción educativa tras haber inmigrado / retornado

³⁵ A. Varela, *op. cit.*, p. 23.

³⁶ Korinfeld, “Patologización de la infancia y la adolescencia”, citado en M. Affonso y C. Collares, “Dislexia y ТДАН: ¿Dónde están las evidencias?”.

³⁷ M. Rodríguez-Cruz, “Exclusión identitaria, duelo migratorio y estrés aculturativo en la niñez y la adolescencia migrante escolarizada en Oaxaca, México”. En: *El camino hacia las sociedades inclusivas*.

³⁸ M. Pizarro y M. Sierra, *op. cit.*, p. 93.

³⁹ G. Dueñas, “Intervenciones subjetivantes sobre las problemáticas con las que nos interpelan hoy las infancias y adolescencias en las escuelas”, p. 8.

⁴⁰ G. Dueñas, “¿Nuevos dispositivos de control de conducta?”, p. 18.

forzosamente a México desde Estados Unidos y ser separados forzosamente de sus progenitores y de su mundo referencial de vida.

La patologización de la niñez y la adolescencia en general, y migrante en particular, se construye en gran medida a partir de los *síntomas* que reportan los docentes de manera verbal:⁴¹ “‘parece no escuchar’, ‘actúa sin pensar’, ‘falla en terminar tareas’”.⁴² Como señalan muchas investigaciones,⁴³ se le otorga una significación patológica a los comportamientos que no responden a los estándares normalizadores de adaptación social, éxito y rendimiento,⁴⁴ lo cual remite “a una causalidad de carácter meramente biológica y omite la complejidad de los problemas de los niños [...] imposibilitando cualquier problematización de las propias prácticas profesionales y dispositivos escolares”.⁴⁵ De acuerdo con Cisternas, Alegría y Alarcón,⁴⁶ en el ámbito de la educación se encuentra en auge un modelo patológico individualista que centra la mirada en el que aprende y no en el que enseña, y que asocia la causa de los problemas educativos a sus capacidades cognitivas, su déficit de

⁴¹ P. L. Buratovich, A. González y R. Tavernelli, “Representaciones sociales docentes y neurociencias educativas: posibles vínculos para el caso argentino en torno al aula intercultural”; A. Cristóforo y P. Achard, “Efectos de desobjetivación de los diagnósticos psi de los adolescentes en la educación”; G. Dueñas, “¿Nuevos dispositivos de control de conducta?”, e “Intervenciones subjetivantes sobre las problemáticas con las que nos interpelan hoy las infancias y adolescencias en las escuelas”; M. Pizarro y M. Sierra, *op. cit.*; M. Ruiz, “Entre educaciones, los sujetos”; A. Varela, *op. cit.*

⁴² Untoiglich *et al.*, “En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación”, p. 115.

⁴³ P. L. Buratovich, A. González y R. Tavernelli, *op. cit.*; A. Cristóforo y P. Achard, *op. cit.*; G. Dueñas, “¿Nuevos dispositivos de control de conducta?”; G. Dueñas (comp), *La patologización de la infancia. ¿Niños o síndromes?*; G. Dueñas, “Intervenciones subjetivantes sobre las problemáticas con las que nos interpelan hoy las infancias y adolescencias en las escuelas”; M. Pizarro y M. Sierra, *op. cit.*; L. Proverene, “Sobre prácticas escolares y la derivación de niños / as migrantes bolivianos a servicios de salud mental: ‘lo deriva como quien te tira la pelota y ya se descomprime’”; R. Ribeiro, “Antena detectora de naturalizaciones acriticas. Patologización de la infancia cotidiana”; M. Ruiz, “Entre educaciones, los sujetos”; A. Varela, *op. cit.*

⁴⁴ M. Pizarro y M. Sierra, *op. cit.*, p. 92.

⁴⁵ *Idem.*

⁴⁶ T. Cisternas, M. Alegría y P. Alarcón, “Educación diferencial y aprendizaje escolar al debate: Repensando las dificultades”.

atención o de memoria y su falta de habilidades para el aprendizaje.⁴⁷ Desde este posicionamiento, los docentes descargan toda la responsabilidad del aprendizaje en los estudiantes, obviando el hecho de que ellos mismos son parte de un proceso más amplio que funciona en doble sentido y del que son responsables –enseñanza-aprendizaje–, pudiendo favorecerlo o dificultarlo en función de las decisiones, acciones y omisiones pedagógicas y didácticas que desarrollan a diario en sus aulas.

Patologización de la diferencia en la (re)inserción escolar de los “hijos de padres deportados”

Los resultados de este estudio muestran la patologización de las diferencias entre la población inmigrada y retornada desde Estados Unidos a partir de dos elementos fundamentales: el desconocimiento del español como lengua de instrucción y comunicación en el ámbito educativo y la expresión de emociones y conductas relacionadas con un doble duelo migratorio, resultado de una doble separación forzosa: la del mundo de sentido social, cultural, lingüístico y escolar y la del progenitor que se quedó en la Unión Americana. La patologización de estos elementos ha sido principalmente registrada entre los docentes, a partir de las observaciones de aula en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, y mediante el análisis de los discursos obtenidos en la aplicación de entrevistas y grupos de discusión.

Respecto al primero de los elementos, el desconocimiento del español como lengua de instrucción y comunicación escolar es el punto de partida de los estudiantes inmigrados y retornados en las escuelas mexicanas. En los casos que aborda este estudio, se trata de NNYA nacidos y crecidos en Estados Unidos, en hogares en los que, si bien durante su crianza temprana se les transmitió el español o una lengua indígena, al iniciar su proceso de escolarización en el sistema educativo estadounidense, el inglés pasó a ocupar el lugar de lengua principal, desplazando al español, y en su caso a la lengua indígena, al lugar de lenguas de herencia.⁴⁸ En el ámbito doméstico,

⁴⁷ *Ibid.*, p. 3.

⁴⁸ M. L. Parra, “Strengthening our teacher community: Consolidating a ‘Signature Pedagogy’ for the teaching of Spanish as heritage language”.

el inglés también se convirtió en lengua de comunicación privilegiada entre hermanos y, en general, entre todos los miembros de la familia, con algunas excepciones en las que el español se empleaba ocasionalmente para mantener conversaciones con los progenitores.

De tal manera, si bien algunos progenitores siguieron transmitiendo a su descendencia el español hablado en el hogar de manera eventual y rudimentaria, una mayoría no lo hizo por temor a que esta descendencia viviera situaciones de discriminación en Estados Unidos –como parte de la comunidad hispanohablante o como hablantes de lenguas indígenas– y por las mayores posibilidades de inserción laboral a futuro que, se considera, garantiza el dominio del inglés. Así lo expresa en su relato una madre de familia:

Nosotros allá era todo el tiempo en inglés, en inglés... es que luego nos andan discriminando porque hablamos el español y peor con los indígenas. Entonces pensamos que mejor solo hablen inglés allá y eso luego sirve para trabajar también.⁴⁹

Esto explica la llegada de gran parte de estas NNYA a las escuelas mexicanas con un bajo nivel de español hablado, que en ningún caso cubre las necesidades académicas de la lengua que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sin ningún conocimiento de ella en su triple competencia hablada, leída y escrita. En este contexto, no se han registrado programas de transición que permitan invertir las posiciones lingüísticas después de la migración, para que el español pase a ser lengua principal y el inglés segunda lengua. Lo anterior, con la finalidad de favorecer el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y (re)inserción escolar de NNYA migrantes. Como los propios directores escolares señalan, “no tenemos de eso”,⁵⁰ “eso aquí no existe”,⁵¹ en referencia a la indisponibilidad de estos programas.

Desde este punto de partida, se registra una minoría de docentes que dispensa atención lingüística a los estudiantes migrantes presentes en sus aulas, frente a una mayoría que lo hace con muchas reservas o no lo hace, ar-

⁴⁹ L. Ruiz, comunicación personal, 3 de marzo, 2020.

⁵⁰ R. Aparicio, comunicación personal, 8 de noviembre, 2019.

⁵¹ C. Rodríguez, comunicación personal, 10 de marzo, 2020.

gumentando que “los niños aprenden solos”.⁵² Pese a la falta de herramientas disponibles, los primeros proporcionan a los estudiantes migrantes una atención lingüística personalizada en el aula e incluso al final de la jornada escolar les ofrecen clases de lecto-escritura de español. Por su parte, una mayoría docente proporciona una atención lingüística mínima a los estudiantes migrantes, que considera más que suficiente, a partir de estrategias mediante las que en realidad se relega toda la responsabilidad del aprendizaje del español a los alumnos. Estas estrategias consisten en el copiado sistemático de textos a sus propios cuadernos, ya sea desde los libros escolares o desde el cuaderno de un compañero no migrante que tiene el español como lengua materna. Cuando efectivamente los estudiantes migrantes no avanzan en el aprendizaje del español en los tiempos considerados adecuados por estos docentes, debido a los insuficientes resultados esperables de la aplicación de estas estrategias de enseñanza de la lengua, es cuando empieza a darse su patologización: “estos estudiantes son muy lentos, les cuesta aprender”,⁵³ “van más despacio cuando aprenden los que llegan de allá, no son como los otros, no son como los de acá”,⁵⁴ “yo creo que no escuchan bien”.⁵⁵

Incluso, se registran casos en los que los propios directores de centro niegan la inscripción de los estudiantes migrantes en sus escuelas porque no saben español. Un padre de familia, lo expresa así:

Mis hijos solo saben inglés, nosotros allá en los Estados Unidos era todo el tiempo inglés en la casa y también ellos en la escuela. Entonces cuando vine a inscribirlos en la escuela el director me dijo que no, que no podían inscribirse en la escuela porque no sabían español y nadie iba a tenerles paciencia y que definitivamente no los aceptaban. Entonces tuvimos que buscar otra donde los aceptarían.⁵⁶

⁵² E. García, comunicación personal, 7 de marzo, 2019.

⁵³ A. Ruiz, grupo de discusión de docentes, 26 de febrero, 2020.

⁵⁴ L. González, grupo de discusión de docentes, 26 de febrero, 2020.

⁵⁵ A. Sánchez, comunicación personal, 12 de noviembre, 2019.

⁵⁶ L. Linares, comunicación personal, 12 de noviembre, 2020.

La falta de programas de transición lingüística para la enseñanza del español académico explica las dificultades de aprendizaje entre los estudiantes migrantes y el arrastre de problemas de lectura, escritura y comprensión oral y auditiva, incluso años después de haber llegado a Oaxaca y estar escolarizados en el sistema educativo mexicano. Este es el caso de un estudiante inmigrado desde California: “Ya tengo dos años de estar acá, pero... a veces digo las cosas al revés o digo una palabra en vez de otra, todavía... todavía se me dificulta español”.⁵⁷

Tanto las dificultades iniciales de aprendizaje del español, como el arrastre de problemas posteriores en su lectura, escritura y comprensión oral y auditiva se patologizan sin atender el contexto más amplio en el que se enmarca la experiencia de vida y educativa de estas NNYA migrantes, lo que da como resultado su catalogación como estudiantes con problemas de habla y escucha, lentitud, bajas capacidades y dislexia. Con respecto a esta última, entre los varios casos registrados se encuentra el de una alumna recién llegada a una escuela de los Valles Centrales desde Massachusetts, donde nació y vivió hasta sus 10 años de edad. Escolarizada y educada durante toda su vida en el sistema educativo estadounidense, esta niña se desempeñaba exclusivamente en inglés. Su maestra, desconocedora del origen y la trayectoria de vida de la alumna, detectó en ella problemas con la lectura y escritura del español, sin embargo, no ahondó en sus causas. Aquello le llevó a elaborar un informe dirigido al director de la escuela en el que “diagnosticaba” a la alumna una dislexia, esto sin base fidedigna ni médica ni profesional. Lo único que le ocurría a la alumna era que no sabía español porque nadie se lo había enseñado, ni en la escuela ni fuera de ella.

Por otra parte, en cuanto a la expresión de emociones y conductas relacionadas con el doble duelo migratorio,⁵⁸ el aislamiento y la distracción se presentan como conductas patologizadas, sobre cuyas causas no se indaga en la mayoría de los casos que registra este estudio. Si bien entre NNYA migrantes el aislamiento ha sido una conducta observada, conviene aclarar que la misma no constituye una característica consustancial a su naturaleza,

⁵⁷ R. Aparicio, comunicación personal, 12 de marzo, 2020.

⁵⁸ M. Rodríguez-Cruz, “Exclusión identitaria, duelo migratorio y estrés aculturativo en la niñez y la adolescencia migrante escolarizada en Oaxaca, México”.

sino que responde a la complejidad de los procesos sociales y políticos de la deportación. Y es que la etiqueta de “deportado / deportada” no solo afecta a los migrantes adultos que efectivamente lo han sido, sino también a su descendencia, para la que se ha creado una nueva etiqueta: “hijos de padres deportados”, la cual actúa como un marcador que se hereda y perdura en el tiempo y que puede llegar a estigmatizar.

Los registros etnográficos muestran que cuando en el ámbito escolar se conoce que un NNYA es “hijo de padre deportado”, éste experimenta vergüenza y humillación, emociones vinculadas a la trasgresión de los aspectos normativos y sociales de la deportación.⁵⁹ En especial la vergüenza implica el desarrollo de una autoapreciación muy negativa con alto costo psicológico,⁶⁰ que constituye una de las razones por las que estos estudiantes se pueden llegar a aislar, pero también pueden ser aislados por otros desde el sentido de criminalización que la propia sociedad de origen vierte sobre los deportados y que alcanza a su descendencia. No obstante, en el contexto de estas últimas situaciones en las que los “hijos de padres deportados” son aislados y criminalizados, se registra el despliegue de la agencia infantil y adolescente como respuesta a la sanción social. Algunas de estas respuestas tienen que ver con agresiones verbales y físicas a los pares no migrantes que utilizan la etiqueta de la deportación para el señalamiento y la discriminación de los estudiantes llegados de Estados Unidos. Por su parte, NNYA migrantes que tienen primos dentro de la misma institución escolar, ya sea en el mismo grado o en distinto grado y grupo, activan estas redes familiares para enfrentar el aislamiento al que pueden ser relegados como “hijos de padre deportados”.

Por otro lado, y como se ha señalado, también deben ser consideradas las múltiples fracturas sobre las que se desarrolla la experiencia de movilidad internacional forzosa de estas NNYA. Una de las más importantes es la que se produce con el mundo de vida social, cultural, lingüístico y escolar de referencia que tenían en Estados Unidos y sobre el cual construyeron sus múltiples identidades. En este sentido, y sobre todo entre los estudiantes de reciente inmigración / retorno, la fragmentación está más viva que nunca y

⁵⁹ M. Ariza, “Introducción”. En: *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*.

⁶⁰ *Idem*.

despierta emociones de añoranza, tristeza y pérdida, como parte del duelo migratorio que se vive. Así lo muestran los relatos de los propios estudiantes:

Yo prefiero los Estados Unidos. Porque allá me identifico más con sus tradiciones, con todo lo que se hace allá. Y acá apenas me estoy acostumbrando al Día de Muertos y eso yo no lo celebro. Yo soy de Halloween... extraño allá.⁶¹

Por lo anterior, aseveraciones registradas entre los docentes como “a ellos les cuesta integrarse, se aíslan, son callados y aislados”⁶² y “no quieren relacionarse, son de otra manera”,⁶³ responden a una interpretación muy simplista de sus complejas realidades. En el mismo sentido debe atenderse el supuesto carácter distraído de los estudiantes llegados desde la Unión Americana. La falta de información, los constantes cambios y contenciones en las políticas migratorias de Trump y una discriminación cada vez más fuerte hacia los mexicanos durante su mandato se han traducido en desesperanza, incertidumbre e intranquilidad para NNYA, que viven preocupados por el progenitor que se quedó en la Unión Americana.⁶⁴ En sus discursos, los sujetos expresan una importante preocupación porque el padre o la madre puedan ser detenidos, encarcelados y finalmente deportados, arrojados a cualquier lugar del otro lado de la frontera, sin recursos y sin poder comunicarse con su familia para pedir ayuda. Un estudiante retornado desde Tennessee, comentaba:

A mi papá le afectó mucho que deporten a mi mamá y nos hayamos venido con ella a Oaxaca, porque se quedó allá muy solo y me da mucha tristeza. Y también me preocupa que le pueda pasar algo en su trabajo, porque mi papá trabaja en la construcción y dice que ahí usan unas máquinas grandísimas y que donde él vive tiene que conducir muchas

⁶¹ M. Cruz, comunicación personal, 8 de noviembre, 2018.

⁶² J. García, comunicación personal, 12 de noviembre, 2018.

⁶³ R. Santiago, 14 de marzo, 2019.

⁶⁴ M. Barros, “Familias mixtecas fracturadas por las deportaciones en Estados Unidos”.

horas para llegar a su trabajo. Y luego mi papá no tiene los papeles, está ilegal allá, y si lo deportan y le hacen algo... me preocupa mucho.⁶⁵

En estas situaciones de separación familiar se registran casos de NNYA que enfrentan un doble sentimiento: el de querer que su progenitor regrese a México para lograr la reunificación familiar, y el de querer que permanezca en Estados Unidos porque el sustento principal de la familia depende de las remesas económicas que envía. También se registran casos en los que los sujetos manifiestan su preferencia por una vida más pobre a cambio de no crecer en ausencia de su padre o madre, como es el de una alumna retornada desde Carolina del Norte:

Tengo ya tiempo de no ver a mi papá... él está, está... en North Carolina. Yo le extraño mucho y sí lloro, porque pues póngase lo que es crecer sin tu papá. Mi mamá me dice que necesitamos que él esté allá para que nos mande el dinero, para vivir nosotros, pero... yo... no me importa ser más pobre pero no crecer sin mi papá, no me importa lo material.⁶⁶

Por su parte, la propia institución escolar puede incidir en las heridas que la separación familiar forzosa provoca en NNYA migrantes. Si bien el análisis documental permitió corroborar que en materias como Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Conocimiento del Medio se presentan diferentes modelos familiares, en ellos no se explicita que los modelos familiares en los que algún o algunos miembros están ausentes pueden ser, entre otros, modelos de familias migrantes como las de muchos de los estudiantes presentes en los salones de clase. Las observaciones de aula también permitieron corroborar que dentro de la gama familiar recogida en los contenidos escolares, el ideal de familia unida y extensa en la que los progenitores tienen una importancia central es el que se transmite de manera protagónica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con ello se invisibiliza la presencia de otros modelos

⁶⁵ P. Suárez, comunicación personal, 27 de febrero, 2020.

⁶⁶ L. Muñoz, comunicación personal, 2 de marzo, 2020.

familiares, como los devenidos de la migración, y se provoca el recuerdo de la separación familiar a los estudiantes afectados por ella.



G. Anaya, M. Anaya, A. García, M. Guerra, D. López, D. Rodríguez y G. Soria, *Conocimiento del medio. Primero grado*.

El modelo de familia nuclear unida también es transmitido inevitablemente por la cotidianidad social de la escuela. Las observaciones permitieron comprobar una importante presencia de los progenitores que integran familias no migrantes en su día a día, donde padres y madres asisten de manera alterna para acudir a reuniones con docentes y con otros progenitores, llevar el almuerzo a sus hijos o recogerlos al término de la jornada escolar.

En una situación de vida marcada por la separación familiar forzosa, con consecuencias sobre el bienestar emocional y, por lo tanto, sobre el proceso educativo en la nueva institución escolar, son inevitables y esperables momentos de desconcentración y apatía. Por lo que aseveraciones como “son niños muy distraídos”,⁶⁷ “se entretienen con cualquier cosa y luego no atienden”⁶⁸ y “hay que estar llamándoles la atención porque se distraen

⁶⁷ J. Quintana, comunicación personal, 22 de noviembre, 2018.

⁶⁸ C. Delgado, comunicación personal, 6 de marzo, 2019.

muy fácil, son distraídos, no son como otros”,⁶⁹ vuelven a responder a una interpretación muy simplista de la realidad que viven la niñez y la adolescencia migrante, que patologiza sus respuestas emocionales y desconoce la complejidad de sus tramas vitales, como ilustra el relato de una estudiante inmigrada desde Santa Mónica, California:

Llega un momento que me pongo muy triste y hablo con mi papá todos los días y él me explica la situación, pero... es muy difícil. Y también me siento enfadada con mi mamá porque yo siento que por su culpa nos vinimos porque la deportaron a ella y me separó de mi papá. Entonces, no tengo ganas de hacer nada, ni de venir a la escuela ni de hablar con nadie ni nada porque pienso en mi papá, y me llega la preocupación a la cabeza y ya dejo de escuchar a la maestra y bajo la cabeza para parecer que estoy concentrada, pero no... no lo estoy. Otras veces miro por la ventana y me imagino que mi papá está aquí y que lo abrazo y ya no la escucho [a la maestra].⁷⁰

Conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que la patologización de las diferencias entre NNYA inmigrados y retornados desde Estados Unidos en las instituciones educativas analizadas se da partir de dos elementos fundamentales: el desconocimiento de la lengua de instrucción y comunicación escolar, el español, y las expresiones emocionales y conductuales derivadas de la vivencia de un doble duelo producido por una doble separación forzosa: la familiar y la del mundo de sentido social, cultural, lingüístico y educativo de referencia que se tenía en Estados Unidos.

Esta patologización ha sido registrada principalmente entre los docentes de las instituciones educativas, donde las características diferenciales de los estudiantes migrantes son codificadas mediante etiquetas que las patologizan, obviando las complejas estructuras de vida marcadas por la movilidad

⁶⁹ A. Zamora, comunicación personal, 1 de marzo, 2019.

⁷⁰ E. Zavala, comunicación personal, 10 de marzo, 2020.

internacional forzosa a raíz de la deportación parental. De tal manera, detrás de etiquetas referidas a la falta de capacidad para escuchar, la lentitud y la dislexia existe una necesidad de atención lingüística en español que no se proporciona. Detrás de la etiqueta “se aíslan”, aparece la trama socio-política de la deportación, que señala a NNYA llegados de Estados Unidos como “hijos de padres deportados” y los sanciona socialmente, y también aparecen las fracturas con el mundo de sentido social, cultural, lingüístico y educativo conocido, de donde emanan emociones de pérdida, tristeza y añoranza. Por último, tras la etiqueta “son distraídos” brota la preocupación y la añoranza por el progenitor que se quedó en Estados Unidos y la vivencia cotidiana de la separación familiar por la deportación.

Los resultados obtenidos permiten cuestionar las creencias sobre los “rasgos típicos” de la niñez y la adolescencia migrante procedente de Estados Unidos en las escuelas mexicanas. Con el forjamiento de estas creencias se corre el riesgo de crear lecturas simplistas de la realidad que evitan su problematización y revelan la posición etnocéntrica de muchos docentes, que exigen de manera urgente la adaptación de los estudiantes migrantes al nuevo universo escolar⁷¹ y patologizan sus diferencias si esta adaptación no se da en esos términos. Mediante la esencialización de las características diferenciales de los estudiantes migrantes se tiende a etiquetarlos como naturalmente incapaces, lentos, disléxicos, aislados y distraídos, ignorando que sus dificultades y males-tares responden a un universo de vida mayor de alta complejidad.

Bibliografía

Aguilar, R. y Jacobo, M. (2019). “Migración de retorno infantil y juvenil en México: cambios y desafíos educativos”. En: Nájera J., Lindstrom, D., Giorguli, S. (eds.), *Migraciones en las Américas*. México: El Colegio de México, pp. 167-195.

⁷¹ L. Proverene, “Sobre prácticas escolares y la derivación de niños / as migrantes bolivianos a servicios de salud mental: ‘los deriva como quien te tira la pelota y ya se descomprime’”.

- Aisenstein, C. (2001). “Inmigración y salud mental materno-infantil”. *Perinatología y Reproducción Humana*, núm. 15, pp. 42-51
- Affonso, M. y Collares, C. (2013). “Dislexia y TDAH: ¿Dónde están las evidencias?”. En: Untoiglich, G. *et al.*, *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 107-171. (Col. Conjunciones)
- Alcubiere, B. (2016). “La infantilización del niño”. En: Villegas, A. , Talavera N, Monroy R. (coords.), *Figuras del discurso: exclusión, filosofía y política*. México: Bonilla Ortigas / UAEM, pp. 321-345.
- Anaya, G., Anaya, M., García, A., Guerra, M., López, D., Rodríguez, D. y Soria, G. (2018). *Conocimiento del medio. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ariza, M. (2016). “Introducción”. En: Ariza, M. (coord.), *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. México: Universidad nacional Autónoma de México, IIS, pp. 7- 34.
- Barros, M. (2019a). “Familias mixtecas fracturadas por las deportaciones en Estados Unidos”. En: Rivera Sánchez, L. (ed.), *¿Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina*. México: El Colegio de México, pp. 201-232.
- Barros, M. (2019b). “Pauperización y emociones causadas por deportaciones en niñas y niños de familias mixtecas de estatus legal mixto en el Valle de Santa María, California, Estados Unidos”. *Entre Diversidades*, vol. 6, núm. 1, pp. 195-227.
- Barros, M. (13 de marzo, 2019). “Las deportaciones y su efecto en la vida de los niños y niñas que forman parte de las familias migrantes. Casos de la costa central de California, Estados Unidos”, ponencia. Seminario Permanente Migración, Retorno e Infancia. Retos y Necesidades de Nuestro Tiempo en la Movilidad Estados Unidos-México. Ciudad de México, México. Disponible en: <https://bit.ly/3eTmKQy>
- Bojórquez, I., Aguilera, R.M, Ramírez, J., Cerecero, D. y Mejía, S. (2015). “Common mental disorders at the time of deportation: A survey at the Mexico-United States border”. *Immigrant Minority Health*, núm.17, pp. 1732-1738.

- Bouza, J. *et al.* (2018). “La ciencia es clara: la separación de las familias tiene consecuencias psicológicas y de salud a largo plazo perjudiciales para la niñez, las familias y las comunidades”. Washington, DC: Society for Research in Child Development. Disponible en: <https://bit.ly/2xD3mU0>
- Buratovich, P. L., González, A. y Tavernelli, R. (2019). “Representaciones sociales docentes y neurociencias educativas: posibles vínculos para el caso argentino en torno al aula intercultural”. *Autoctonía*, vol. III, núm. 2, pp. 185-200.
- Cámara de Diputados. (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: <https://bit.ly/2McMB6k>
- Chacón, J. M. (2013). “The security myth: punishing immigrants in the name of National Security”. En: Dowling, J. e Inda, J. X. (eds.), *Governing Immigration Through Crime. A Reader*. Stanford ca: Stanford California Press, pp. 77-94.
- Chaves, M. (2013). “Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja”. En: Chaves, M. y Fidalgo Zeballos, E. (coords.), *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos y construir Estado*. Buenos Aires: Espacio, pp. 111-137.
- Cisternas, T., Alegría, M. y Alarcón, P. (2013). “Educación diferencial y aprendizaje escolar al debate: repensando las dificultades”. *Cuaderno de Educación*, núm. 56, pp. 1-7.
- Coleman, M. y Kocher, A. (2011). “Detention, deportation, devolution and immigrant incapacitation in the us, post 9/11”. *The Geographical Journal*, vol. 177, núm. 3, pp. 228-237.
- Coronel, F. H. (2013). “Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela”. *Integra Educativa*, vol. VI, núm. 1, pp. 57-77.
- Cristóforo, A. y Achard, P. (2017). “Efectos de desobjetivación de los diagnósticos psi de los adolescentes en la educación”. En: Cristóforo, A., Martinis, P. y Míguez, M. N. (coords), *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión*. Montevideo: CSIC / Universidad de la República, pp. 223-260.

- Cruz, S. (12 de abril, 2020). “Deporta EU a 4 mil 500 migrantes oaxaqueños en plena contingencia”. *El Imparcial*. Disponible en: <https://bit.ly/2KHElu4>
- Dueñas, G. (2013). “Intervenciones subjetivantes sobre las problemáticas con las que nos interpelan hoy las infancias y adolescencias en las escuelas”. *Actualidad Psicológica*, núm. 416, pp. 1-13.
- Dueñas, G. (comp). (2011). *La patologización de la infancia. ¿Niños o síndromes?* Buenos Aires: Noveduc.
- Dueñas, G. (2007). “¿Nuevos dispositivos de control de conducta?”. *Novedades Educativas*, núm. 196, pp. 1-32.
- Flores, N. A., Ruiz, D. y García, P. G. (2015). “Impacto psicosocial en la familia ante la migración de retorno”. *IBN Sina-Revista Electrónica Semestral en Ciencias de la Salud*, vol. 6, núm. 2, pp. 1-10.
- Franco, J. (2016). “El discurso antiinmigrante de Donald Trump: ¿ficción o realidad?” *Lasaforum*, vol. XLVII, núm. 3, pp. 20-23.
- Gandini, L. y Aranzalez, G. (2019). “El retorno migratorio en el escenario post-crisis: una mirada a las tendencias recientes en México”. En: Rivera Sánchez, L. (ed.), *¿Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina*. México: El Colegio de México, pp. 127-163.
- Hawthorne (2007). “Family Unity in Immigration Law: Broadening the Scope of ‘Family’”. *Lewis & Clark Review*, vol. 11, núm. 3, pp. 809-32.
- Herrera, G. y Moncayo, M. I. (2019). “Entre políticas nacionales y experiencias transnacionales. El retorno migratorio a Ecuador”. En: Rivera Sánchez, L. (ed.), *¿Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina*. México: El Colegio de México, pp. 471-509.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2017). *Serie histórica censal e intercensal (1990-2010)*. Disponible en: <https://bit.ly/3esDRNm>
- Korinfeld (2005). “Patologización de la infancia y la adolescencia”. En: *Sexualidad, Salud y Derechos. Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 88-104.
- Lee (2013). “Fictive Kingship: Family Reunification and the Meaning of Race and Nation in American Immigration”. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Masferrer, C. y Prieto, V. (2019). “El perfil sociodemográfico del retorno migratorio reciente. Diferencias y similitudes entre contextos de procedencia

- y de acogida en América Latina”. En: Rivera Sánchez, L. (ed.), *¿Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina*. México: El Colegio de México, pp. 67-126.
- Menjívar, C. y Abrego, L. J. (2012). “Legal violence: ‘Immigration Law and the lives of central american immigrants’”. *American Journal of Sociology*, vol. 155, núm. 5, pp. 1380-1421.
- Menjívar *et al.*, 2016, “Immigrant Families”. Cambridge: Polity Press.
- Oehmichen, C. (2018). “Los imaginarios de la alteridad y la construcción del chivo expiatorio: Trump y el racismo antinmigrante”. *Pueblos y Fronteras*, núm. 13, pp. 1-21.
- Padrones, I. (2009). “Otras enfermedades del niño inmigrante”. En: *Manual de atención al paciente inmigrante*. Madrid: Grupo 2 Comunicación Médica / SEPEAP. Disponible en: <https://bit.ly/34GEV6i>
- Parra, M. L. (2014). “Strengthening our teacher community: Consolidating a ‘Signature Pedagogy’ for the teaching of Spanish as heritage language”. En: Pericle, P. y Thenistoklis, A. (eds.), *Rethinking Heritage Language Education*. Cambridge, reino Unido: Cambridge University Press, pp. 213-236.
- Pizarro, M. y Sierra, M. (2015). “Efectos en el ámbito educativo de una mirada patologizante”. *Argonautas*, vol. 5, núm. 5, pp. 89-100.
- Proverene, L. (2017). “Sobre prácticas escolares y la derivación de niños / as migrantes bolivianos a servicios de salud mental: ‘los deriva como quien te tira la pelota y ya se descomprime’”. *Anuario de Investigaciones*, vol. xxiv: Universidad de Buenos Aires, pp. 125-133.
- Ribeiro, R. (2015). “Antena detectora de naturalizaciones acrílicas. Patologización de la infancia cotidiana”. *Teoría y Crítica de la Psicología*, núm. 5, pp. 148-156.
- Rivera, L. (ed.) (2019). *¿Volver a casa? Migrantes de retorno en América Latina*. México, El Colegio de México.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021a). “Los ‘otros’ retornados. Invisibilidad y exclusión en el sistema educativo mexicano: aportes etnográficos desde Oaxaca”. *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, pp. 9-19.

- Rodríguez-Cruz, M. (2020). “American students in mexican schools: gaps and challenges for inclusion. Ethnographic contributions from Oaxaca, México”. *Norteamérica*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-32.
- Rodríguez-Cruz, M. (2022). “Exclusión identitaria, duelo migratorio y estrés aculturativo en la niñez y la adolescencia migrante escolarizada en Oaxaca, México”. En: *El camino hacia las sociedades inclusivas*. Madrid: Dykinson. Aceptado.
- Román, B., y Carrillo, E. (2017). “‘Bienvenido a la escuela’: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México”. *Sinéctica*, núm. 48, pp. 1-19.
- Ruiz, M. (2015). “Entre educaciones, los sujetos”, conferencia inaugural actividades académicas 2015”. Montevideo: Universidad de la República de Uruguay. Disponible en: <https://psico.edu.uy/novedades/portada-de-sitio/conferencia-inaugural-2015-entre-educaciones-los-sujetos>
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Sosenski, S. (2016). “Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, núm. 1, pp. 43-52.
- Szulc, A. (2015). *Niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires: Biblos.
- Torre, E. y Rodríguez, M. (2019). “Paternidades a distancia: Malestares de padres separados de sus hijas e hijos tras la deportación”. *Estudios Fronterizos*, núm. 2, pp. 1-22.
- Truax, E. (2019). “La crueldad como política migratoria”. *Política Exterior*, vol. 22, núm. 187, pp. 108-115.
- Unidad de Política Migratoria, Secretaría de la Gobernación. (2021). Repatriación de mexicanos 2021. Disponible en: <https://bit.ly/3ti1w2A>
- Unidad de Política Migratoria, Secretaría de la Gobernación. (2020). Repatriación de mexicanos 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3mCJ1mi>
- Unidad de Política Migratoria, Secretaría de la Gobernación. (2019). Repatriación de mexicanos 2019. Disponible en: <https://bit.ly/38Pod3i>
- Unidad de Política Migratoria, Secretaría de la Gobernación. (2018). Repatriación de mexicanos 2018. Disponible en: <https://bit.ly/2IQXuc5>

- Unidad de Política Migratoria, Secretaría de la Gobernación. (2017). Repatriación de mexicanos 2017. Disponible en: <https://bit.ly/3a17Q5v>
- Untoiglich *et al.*, 2013, “En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación”. Buenos Aires: Noveduc.
- Valdéz, G. C., Ruiz, L. F., Rivera, O. S. y Antonio, R. (2018). “Menores migrantes de retorno. Problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense”. *Región y Sociedad*, vol. xxx, núm. 72, pp. 1-30.
- Varela, A. (2018). *La pretensión normalizadora de las instituciones educativas y la patologización de la niñez*, tesis de grado. Uruguay: Universidad de la República. Repositorio Institucional URU. Disponible en: <https://bit.ly/3jGfiqz>
- Vargas, E. y Aguilar, R. (2020). “School integration of migrant children from the us to Mexico in a border context”. *International Migration*, vol. 58, núm. 5, pp. 1-15.
- Zapata, B. (2012). “Ser niño, entre lo visible y lo invisible. Una reflexión sobre el rol del profesional de la educación en la primera infancia”. *Infancias Imágenes*, vol. 11, núm. 4, pp. 92-98.
- Zúñiga, V. y Giorguli, S. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. México: El Colegio de México.
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública.

INCREMENTO DE LA INCERTIDUMBRE Y REACTIVACIÓN DEL MIEDO:

LA (IN)MOVILIDAD Y EL DUELO MIGRATORIO DE LAS Y LOS ADOLESCENTES HONDUREÑOS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Hiroko Asakura¹

RESUMEN. La pandemia por covid-19, declarada el 11 de marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud, transformó drásticamente nuestras vidas. A pesar de las distintas medidas de cuidado y las restricciones a la movilidad implementadas por los gobiernos de todo el mundo, esta crisis sanitaria mundial no ha frenado el desplazamiento humano. La migración centroamericana ha continuado su intento de llegar a Estados Unidos, a pesar del riesgo de las y los migrantes de contagiarse de covid, sufrir distintas formas de violencia en el camino, y finalmente ser rechazados y deportados por la patrulla fronteriza. Además, en marzo de 2021 se incrementó de manera notoria el número de niñas, niños y adolescentes (NNYA) centroamericanos que intentaron ingresar a Estados Unidos. ¿Por qué migra esta población tan joven? El objetivo de este capítulo es indagar sobre el potencial explicativo de la dimensión emocional en el desplazamiento humano. Al enfocarnos en el proceso de duelo migratorio que experimentan las y los adolescentes hondureños, se busca una comprensión complementaria y más profunda sobre la gran movilidad de esta población que se está generando en el contexto de la pandemia.

¹ Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Ciudad de México. asakura@ciesas.edu.mx

Introducción

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró la pandemia por covid-19, la cual transformó drásticamente nuestras vidas. Este nuevo coronavirus, cuya curación efectiva no se ha descubierto hasta ahora, se transmite principalmente por contacto humano. Por eso se ha recomendado restringir la movilidad a lo mínimo posible. El mensaje ha sido muy claro: “quédate en casa” para salvarte y salvar a los demás. En muchas ciudades de distintos países del mundo, se han impuesto medidas de contingencia de diversa índole. Se ha prohibido la movilidad tanto hacia el exterior como hacia el interior de las ciudades e incluso se han cerrado por completo las fronteras geopolíticas en varios niveles. Al cerrar las fronteras nacionales, se han cancelado vuelos internacionales y se han militarizado las líneas fronterizas terrestres, con miras a evitar la entrada de “personas extrañas” que pudieran ser portadoras del virus. Ante esto, son incontables las personas que se quedaron atrapadas o *atoradas* en el lugar en el que se encontraban en el momento en que se decidió cortar el paso no sólo a esa pandemia sin precedentes, sino también a los potenciales transmisores del virus. De súbito, miles de personas se enfrentaron a la imposibilidad de desplazarse a donde se dirigían originalmente o donde se encontraban sus familias y seres queridos. Aunque todas y todos hemos padecido estas restricciones de movilidad, el grado de angustia e incertidumbre varía según las condiciones y circunstancias de cada persona. Hay una gran diferencia si las personas a quienes se desea ver y con quienes se quiere estar se encuentran en el mismo país o en el extranjero. En el primer caso, cuando se levante la contingencia, se permitirá el desplazamiento entre las ciudades, mientras que en el segundo la apertura de la frontera puede ser mucho más tardía, ya que los grandes flujos poblacionales pueden reactivar la expansión del virus en un momento en el que apenas se estuviera controlando.

Las y los migrantes internacionales pertenecen a este segundo grupo. Estas personas salieron de sus países en busca de mejores condiciones de vida, no sólo para sí mismas sino también –y sobre todo– para sus familias. Las parejas, hijos e hijas, madres y padres ancianos permanecen en sus lugares de origen y esperan, incluso ansiosamente, reunirse de nuevo. El anhelado en-

cuentro puede darse en su propio país o en el lugar de destino. La separación no es definitiva, pero muchas personas, incluso las y los propios migrantes, no saben cuándo llegará el feliz día en que puedan estar juntos de nuevo. Por eso el proceso migratorio suele considerarse como un duelo –la pérdida de alguien o algo muy preciado–, que en muchas ocasiones puede prolongarse tanto que se percibe como interminable. En este caso, hablaríamos del duelo inconcluso.

En las últimas dos décadas, el Triángulo Norte de Centroamérica ha sufrido una gran fuga poblacional, debido a los problemas estructurales de la región, que se han traducido en pobreza generalizada y aguda, así como en una violencia social cada vez más extendida y exacerbada. Miles de adultos, así como NNYA, han cruzado las fronteras nacionales para huir de la pobreza y de la violencia, a veces juntos y en muchas ocasiones separados de sus seres queridos. Cuando se va una persona y el resto de la familia se queda, el proceso migratorio se vive como un duelo. Hay incertidumbre sobre el tiempo que durará y la forma en que se terminará esa separación. La pandemia ha alargado las distancias (metafóricamente) e intensificado esta sensación de pérdida. Si las fronteras están cerradas por completo, la posibilidad del encuentro se aleja en forma inevitable. Además, el nuevo coronavirus puede ser mortal para las personas de edad avanzada o que padecen enfermedades preexistentes. Entonces, a la incertidumbre se suman la preocupación y el miedo de no volver a ver al padre, a la madre o a la prole que se encuentra en el otro lado de la frontera. El dolor y el sufrimiento se incrementan en forma drástica en el contexto de la pandemia.

Esta crisis sanitaria mundial, a pesar de las distintas medidas de cuidado y las restricciones a la movilidad implementadas por los gobiernos de todo el mundo, no ha frenado el desplazamiento humano. Las y los migrantes centroamericanos han persistido en su intento de llegar a Estados Unidos, a pesar del riesgo de contagiarse de covid, de sufrir distintas formas de violencia en el camino y, finalmente, de ser rechazados y deportados por la patrulla fronteriza. Además, en marzo de 2021 se incrementó de un modo notorio el número de NNYA centroamericanos que intentaron ingresar a Estados Unidos. ¿Por qué migra esta población tan joven? Según diversos estudios de migración, hay diferentes motivos, factores y explicaciones. En primer lugar,

el cambio de presidente estadounidense (de Trump a Biden) y, por lo tanto, la confianza en que Estados Unidos establecerá una política migratoria menos restrictiva, en particular para la población menor de edad, que ha impulsado la nueva movilidad. En segundo lugar, debe señalarse que las condiciones en sus países de origen no les permiten tener ni aspirar a una vida digna, y la integridad física e incluso sus vidas están en peligro constante, por lo que la gente se ve forzada a huir de su propio país. Además, es posible considerar otra dimensión: la de las emociones. Su análisis ayuda a explicar, junto con otras variables, la salida de la población menor de edad de sus lugares de origen.

En este capítulo nos enfocaremos en el proceso de duelo migratorio que experimentan las y los adolescentes hondureños para explorar la dimensión emocional como un motivo de la salida de esta población. La información empírica no es actual ni recabada directamente de las y los adolescentes que intentaron migrar con el motivo de alcanzar a su(s) progenitor(es) migrante(s) en la pandemia. Es la experiencia emocional de la separación de las y los jóvenes a quienes conocí en 2011 en una pequeña ciudad hondureña. Sus narrativas nos permiten comprender cómo viven el duelo durante la ausencia de su(s) progenitor(es) y nos ofrecen la pista para un análisis de la dimensión emocional en grandes desplazamientos de la población infantil y joven que se está dando actualmente. Aquí intentamos indagar sobre el potencial explicativo de las emociones como fuerza movilizadora, es decir, si lo que viven emocionalmente estos adolescentes por la separación podría impulsarlos a migrar para terminar el proceso de duelo.

El trabajo se divide en tres apartados y las conclusiones. En el primer apartado se describe cómo se ha transformado durante los últimos diez años el flujo migratorio de la población infantil y adolescente de Centroamérica, y se da atención particular al impacto que ha tenido la pandemia en este flujo. En un segundo apartado se explica qué es el duelo y cómo se puede estudiar este proceso en el contexto migratorio. En el tercer apartado, con base en las narrativas de las y los adolescentes hondureños que están separados de uno o ambos progenitores, se explora su proceso de elaboración del duelo migratorio. Por último, en las conclusiones, se hace una reflexión de cómo el

incremento de la incertidumbre y el miedo a la separación definitiva podría impulsar la movilidad de estos adolescentes en el contexto de la pandemia.

Migración centroamericana en el contexto de la pandemia

La migración hacia Estados Unidos de población proveniente del Triángulo Norte de Centroamérica –conformado por Guatemala, Honduras y El Salvador–, ya lleva varias décadas. Se han transformado los motivos, el volumen y la forma de desplazarse a lo largo del tiempo. Aunque desde los años setenta pueden encontrarse registros de migrantes centroamericanos que se dirigían hacia este país del norte,² la década de los ochenta fue el detonador de la migración de esta región, debido a las guerras civiles en Guatemala, El Salvador y Nicaragua. Los conflictos armados internos provocaron la salida de miles de ciudadanos de estos países en busca de refugio en territorio mexicano y estadounidense.³ Muchos de estos migrantes encontraron la oportunidad de regularizar su estatus migratorio en la segunda mitad de la década de los ochenta, gracias a la reforma migratoria estadounidense, denominada: Immigration Control and Reform Act (IRCA, por sus siglas en inglés).⁴ Así se establecieron de manera prolongada y estable en diferentes ciudades de Estados Unidos y pudieron construir los nichos y comunidades de connacionales en el vecino país del norte.

Honduras, a diferencia de los países vecinos, tuvo una menor desestabilización económica, política y social en la década de los ochenta, pero experimentó un extremo control militar sobre su sociedad, como consecuencia

² S. Jonas y N. Rodríguez, “Guatemala-US migration: Transforming regions”, citado en L. R. Gramajo Bauer, “Dos crisis que explican las dinámicas migratorias más recientes en los tres países del norte de Centroamérica”.

³ J. Durand, “El subsistema migratorio mesoamericano”.

⁴ El objetivo de esta ley era disuadir la inmigración mediante reglamentaciones fronterizas reforzadas y sanciones para los empleadores que contratan extranjeros indocumentados con conocimiento de su estatus migratorio. Consistió en la concesión de una amnistía por la cual las y los inmigrantes indocumentados podían regularizar su estatus migratorio. Otros planteamientos de la reforma fueron el establecimiento de sanciones a empleadores que contrataran a trabajadores indocumentados. Con esta reforma migratoria, por ejemplo, 2.3 millones de mexicanos en condición indocumentada regularizaron su estatus migratorio.

de los conflictos armados de los países aledaños y la presencia de diferentes ejércitos inhibió la salida de hondureños de su territorio, hubo también algunas personas –aunque fueron pocas– que optaron por migrar por su ideología y simpatía con los grupos y movimientos de izquierda en la región.⁵ La salida masiva de la población hondureña hacia Estados Unidos fue posterior a la gran crisis económica que provocó el huracán Mitch en 1998. Debido a este desastre socioambiental, Estados Unidos otorgó a ciudadanos hondureños el beneficio del Estatus de Protección Temporal (TPS, por sus siglas en inglés), gracias al cual las y los hondureños también fueron cimentando sus bases en este territorio norteño para las y los siguientes migrantes que buscaran el “sueño americano”.

En los años noventa, cuando terminaron los conflictos armados en distintos países de la región, comenzó la reestructuración política y económica de corte neoliberal. Sin embargo, ese intento de reestructuración y ajuste de las economías nacionales en la región centroamericana ha resultado un fracaso y ha tenido también varias consecuencias negativas, como la agudización del desempleo, ingresos restringidos, quiebra sistemática de las empresas productoras nacionales, inflación altísima, encarecimiento de los servicios públicos, devaluación de las monedas nacionales, altas tasas de interés, entre otros. A esta situación económica y social se han sumado los desastres socioambientales como el huracán Mitch (1998), el huracán Stan (2005) y los terremotos de 2001 que azotaron la región y expulsaron a miles de personas migrantes en busca del pan.

Las primeras dos décadas del siglo XXI se caracterizan por la transformación del volumen y las formas de la migración centroamericana. Debido al incremento de la violencia social en el lugar de origen, ha existido una gran fuga poblacional en esta región. Según las estimaciones realizadas por el Censo de Estados Unidos sobre la población centroamericana en dicho país, de 2000 a 2017 hubo un incremento drástico. Por ejemplo, el crecimiento de la población nacida en Guatemala pasó de 319 000 personas en el año 2000 a 864 000 personas en 2017, lo que equivale a un incremento del 171 %. En el mismo período, las personas nacidas en El Salvador pasaron de

⁵ H. Asakura, *Salir adelante: experiencias emocionales por la maternidad a distancia*.

539 000 a 1.3 millones (142 %) y las personas nacidas en Honduras aumentaron de 184 000 a 579 000 (215 %).⁶ Además, la fuerte presencia de grupos del crimen organizado que han amenazado el traslado seguro y la vida de las y los migrantes por territorio mexicano, así como la presidencia de Donald Trump, abiertamente anti-inmigrante, han impulsado un desplazamiento masivo de manera colectiva. Las caravanas de migrantes tienen el propósito de llegar a Estados Unidos, caminando en grupos a plena luz del día, para evitar asaltos, secuestros, violaciones e incluso asesinatos. Tal fue el caso de las grandes caravanas organizadas en octubre de 2018 y enero de 2019.⁷

Otra transformación que ha experimentado la migración centroamericana es la incorporación de un gran número de población infantil y adolescente acompañada o no acompañada en los flujos del desplazamiento hacia el norte. Tal vez todavía está muy presente en nuestra memoria la noticia sobre una oleada de NNYA centroamericanos que llegaron a la frontera sur de Estados Unidos en 2014. Precisamente por la normatividad estadounidense de que las y los menores no acompañados no pueden ser deportados, miles de NNYA de la región centroamericana migraron para huir de la pobreza y la violencia y reunirse con sus familiares en el otro lado. Este fenómeno se puede apreciar con claridad en el incremento del número de aprehensiones de menores no acompañados en la frontera suroeste de Estados Unidos. Por ejemplo, en 2010, el número total de aprehensiones de menores no acompañados fue de 4 444, de los cuales 968 eran hondureños, 1 910 salvadoreños y 1 517 guatemaltecos. En 2014 se alcanzó la cifra de 51 705: 18 244 hondureños, 16 404 salvadoreños y 17 057 guatemaltecos.⁸ Posteriormente, el número osciló entre un poco menos de treinta mil y cincuenta mil, pero en 2019 se volvió a incrementar a más de sesenta mil menores no acompañados.

La presencia de NNYA también era notoria en las dos caravanas grandes que atravesaron el territorio mexicano en 2018 y 2019, ya fuera acompañados o no acompañados. Según el conteo realizado el 20 de octubre de 2018 por el Ayuntamiento de Suchiate, el grupo de esta gran caravana es-

⁶ L. R. Gramajo Bauer, *op. cit.*

⁷ A. Varela y L. McLean, “Caravanas de migrantes en México: nueva forma de autodefensa y transmigración”.

⁸ L. R. Gramajo Bauer, *op. cit.*

taba conformado por 2 622 hombres, 2 234 mujeres, 1 070 niños y 1 307 niñas;⁹ es decir, un tercio de la misma era menor de edad. Esta fuerte presencia de NNYA, así como de mujeres, se explica, precisamente, porque “(l)as caravanas de migrantes constituyen una opción de movilidad que permite dar visibilidad, acompañamiento y protección a los migrantes por parte de organizaciones sociales, medios de comunicación, y organismos de derechos humanos”.¹⁰ A pesar de sus grandes esfuerzos de llegar a la frontera sur de Estados Unidos, la gran mayoría de los caravaneros fueron deportados, retornados voluntariamente o han permanecido en el lado mexicano de la línea fronteriza, debido a la política implementada en enero de 2019 por el presidente Trump, la de los Protocolos de Protección a Migrantes (MPP, por sus siglas en inglés), conocidos como el programa “Quédate en México” (*Remain in Mexico*), que obliga a las personas solicitantes de asilo a esperar la resolución de sus casos en el territorio mexicano.

La pandemia ha causado un gran impacto en la movilidad poblacional en el mundo. Sin embargo, eso no significa que los flujos migratorios hayan frenado por completo. Algunos países que han intentado impedir la entrada de cierta población –según ellos, “no deseada”– incluso antes de la propagación del virus, han utilizado esta crisis sanitaria para justificar el cierre de sus fronteras con el discurso de “proteger la salud de sus ciudadanos”. Así, miles de personas quedaron “atrapadas en la movilidad” –por ejemplo, aquellos solicitantes de asilo que permanecen en el lado mexicano en espera de la resolución de sus casos– y otras han intentado desplazarse a pesar de todas las adversidades que implica esa acción en el contexto de la pandemia.

Al cumplir un año desde que se declaró la pandemia por covid-19, el nuevo coronavirus no ha cesado su fuerza, a pesar de la producción y aplicación de vacunas. Seguimos con las medidas sanitarias preventivas como mantener sana distancia, usar cubrebocas, lavarse o desinfectarse las manos con frecuencia; las fronteras nacionales siguen cerradas; las actividades económicas y sociales, aunque han sido reanudadas, aún no están en los niveles

⁹ A. M. Núñez Chaim, “Mujeres caravaneras: vulnerabilidades, resistencia y puntos de no retorno en las migraciones colectivas”.

¹⁰ El Colegio de la Frontera Norte, *La caravana de migrantes centroamericanos en Tijuana 2018 (primera etapa)*, p. 5.

de antes de la pandemia; en muchos sitios continuamos con el tele-trabajo, las clases virtuales, etcétera. A pesar de estas condiciones, a la frontera sur de Estados Unidos siguen llegando migrantes, especialmente centroamericanos solicitantes de asilo, con el objetivo de empezar una nueva vida en aquel país, que muchas veces implica el deseado reencuentro familiar. Es de suponer que haya un descenso en el número de centroamericanos que intentan cruzar la frontera México-Estados Unidos en plena pandemia. Según las estadísticas de de 2019 y 2020 del US Customs and Border Protection,¹¹ el total de las aprehensiones de enero a julio de 2020 en la frontera sur únicamente fue del 33 % de las que se dieron en ese mismo período en 2019; en números absolutos, bajaron de 789 212 a 221 663.¹² Sin embargo, en marzo de 2021, las autoridades estadounidenses detuvieron a más de 171 mil migrantes en la frontera con México, cifra que es la mayor registrada de manera mensual en las dos últimas décadas.¹³ Según las cifras preliminares, entre los aprehendidos hay aproximadamente 19 mil NNYA no acompañados y 53 mil miembros de familias que viajan juntos.¹⁴ La mayoría de esta población proviene del Triángulo Norte de Centroamérica. Por lo anterior, Estados Unidos fue obligado a instalar un albergue, coordinado por el Departamento de Salud y Servicios Humanos (HHS, por sus siglas en inglés), en una base militar en El Paso, Texas,¹⁵ para recibir a menores migrantes no acompañados. ¿Qué es lo que impulsa a NNYA centroamericanos a desplazarse? ¿Cómo podemos entender su desesperación por salir de sus hogares solos? En los siguientes apartados, se intenta encontrar una posibilidad explicativa a este fenómeno en la dimensión emocional.

¹¹ US Customs and Border Protection, *Estadísticas y resúmenes*, 2019 y 2020.

¹² J. L. Rocha, “La migración centroamericana a los Estados Unidos en tiempos del covid-19”, p. 112.

¹³ I. Cedeño, “EU capturó a 171 mil migrantes; cifras oficiales durante marzo”.

¹⁴ *Idem*. Además, en una nota periodística posterior, fechada el 27 de abril de 2021, titulada: “Kamala Harris promete más ayuda a Centroamérica para frenar migración”, se señala que la cifra de migrantes indocumentados detenidos en marzo en la frontera sur de Estados Unidos se incrementó a 172 000, de los cuales casi 19 000 eran menores no acompañados. Fue un alza del 71 % en un mes y el nivel más alto en quince años”.

¹⁵ AFP, “Estados Unidos abre instalación en base militar en Texas para recibir a niños migrantes”.

Emociones durante la espera: el duelo migratorio en tiempos de pandemia

Las emociones y la vida social se implican mutuamente. Durante las interacciones en diversos espacios, experimentamos emociones y las expresamos. Sentir emociones significa estar vivos. Por eso, para comprender y explicar a cabalidad los comportamientos humanos, es indispensable abordar la dimensión emocional. En este apartado, veremos qué significa el duelo, más específicamente el duelo migratorio, para poder analizar las experiencias que este proceso trae consigo para las y los adolescentes que tienen a uno o a ambos progenitores migrantes en el extranjero.

*Duelo migratorio*¹⁶

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, el concepto de duelo tiene su origen en el vocablo latino *dolus*, que significa “dolor, lástima, aflicción o sentimiento”. Pereira lo define de la siguiente manera: “[es] la respuesta emotiva a la pérdida de alguien o de algo. No es un momento; no es una situación o un estado: es un proceso de reorganización del sistema familiar, algo que tiene un comienzo y un fin”.¹⁷ Para procesar esta pérdida puede ser necesario un período de tiempo que puede ser corto, o bien un lapso considerablemente prolongado. Es un tiempo que se requiere tanto en lo individual como en lo social, para reorganizar emocionalmente una pérdida que suele tener como base un hecho concreto y muchas veces doloroso, como la muerte.

En psicología, los duelos son considerados como un *pasar* normal. Toda persona experimenta una serie de duelos a lo largo de la vida, y así se desarrolla la capacidad de afrontar el dolor. Así aprendemos y adquirimos las

¹⁶ Una versión preliminar de este subapartado se encuentra en mi texto “Entramado de emociones: experiencias de duelo migratorio de hijos e hijas de migrantes hondureños / as”. En: Marina Ariza (coord.), *Emociones, afectos y sociología: diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*, pp. 69-108.

¹⁷ Pereira, A., “Abordaje sistémico de la pérdida y el duelo”. p. 1, citado en V. González Calvo, “El duelo migratorio”, p. 81.

habilidades necesarias para superarlo. No hay que ignorar o minimizar ninguna pérdida –las rupturas, las muertes, las separaciones, etcétera– sino que hay que elaborarla a nivel individual y social.

Las emociones y los sentimientos que surgen en el proceso de duelo no son biológicos, sino construcciones sociales; son sentimientos basados en la interpretación de una situación dada.¹⁸ Debido a este carácter social, en dos personas pueden observarse emociones distintas ante el mismo hecho, e incluso estas emociones pueden ser contradictorias. Así, las y los hijos pueden vivir la ausencia del padre o la madre migrantes y elaborar el duelo correspondiente de formas muy diferentes. Estudiar el duelo contribuye a comprender cómo las emociones revueltas son socialmente moldeadas y controladas y explica qué apegos son reconocidos y valorados.¹⁹

El proceso migratorio vivido por los individuos, ya sea por quienes migran o por quienes se quedan, suele considerarse como un duelo, debido a que siempre implica una separación y por lo tanto una pérdida. La distancia geográfica puede generar también un alejamiento afectivo. En este proceso, existen distintas pérdidas que deben ser elaboradas para poder continuar con la nueva vida.

Un estudio pionero en el análisis del duelo migratorio es el de Joseba Achotegui,²⁰ quien lo define como una sintomatología depresiva que se une al estrés crónico, desde la perspectiva de la salud mental de las y los migrantes. Como puede apreciarse en esta definición, la migración requiere un proceso de reorganización y exige un gran esfuerzo de adaptación a los cambios generados en distintos ámbitos de vida.

Aunque no compartimos la postura de que el duelo migratorio constituya en sí mismo un problema de salud mental, las características que describe esta disciplina sobre este proceso nos ayudan a comprender las diferencias entre el duelo causado por la muerte de una persona querida o apreciada y el

¹⁸ S. L. Gordon, *The Sociology of Sentiments and Emotion*, citado en K. Charmaz y J. M. Milligan, capítulo 22, “Grief”.

¹⁹ K. Charmaz y J. M. Milligan, *op. cit.*

²⁰ J. Achotegui, *La depresión en los inmigrantes. Una perspectiva transcultural* y del mismo autor, “Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)”.

duelo originado por una separación. Además, ilustra la complejidad de este proceso derivado por una pérdida parcial e inconclusa, como la migración, que genera gran incertidumbre.

El duelo migratorio tiene tres características principales: parcialidad o ambigüedad, recurrencia y multiplicidad.²¹ El carácter parcial del proceso de elaboración del duelo ocasionado por la migración viene por el hecho de que el “sujeto” de la pérdida no desaparece para siempre como tal, sino que siempre existe la posibilidad del reencuentro. Algunos autores consideran que lo que genera la migración es una “pérdida ambigua”,²² ya que hay una separación que no es definitiva, sino más bien siempre queda abierta la posibilidad del reencuentro –ya sea temporal o definitivo–, si el o la migrante decide retornar o “mandar traer” a sus seres queridos al lugar del destino migratorio.

La segunda característica del duelo causado por la migración –la recurrencia– se encuentra en su enorme facilidad para reactivarse. Los contactos permanentes a través de las llamadas telefónicas, las conversaciones con video en distintas plataformas de internet, los viajes esporádicos –si las condiciones económicas y migratorias lo permiten– hacen recordar la separación y renuevan de manera continua la sensación de pérdida –aunque sea parcial– que ocasiona la distancia. Este carácter recurrente del duelo migratorio genera una enorme dificultad para el proceso de elaboración, debido a que la herida de la separación siempre está reabriéndose. Además, la recurrencia aumenta cuando las circunstancias que rodean a los individuos en este proceso no son favorables.

²¹ V. González Calvo, *op. cit.*; J. A. Rozo, “Efectos del duelo migratorio y variables socioculturales en la salud de los inmigrantes”.

²² En el campo de la psicología, P. Boss, en *La pérdida ambigua: cómo aprender a vivir con un duelo no terminado*, p. 105, ofrece la siguiente definición: “La pérdida ambigua es un problema psicológico cuando hay sentimientos de desesperanza que conducen a la depresión y a la pasividad, y sentimientos de ambivalencia que pueden conducir a la culpabilidad, la ansiedad y la inmovilización. La situación irresoluble tiende a bloquear la cognición, bloquear el afrontamiento y el manejo del estrés y congelar el proceso de duelo”, citado en M. A. Quiroz-Chagoya, “Del duelo a la pérdida ambigua: un análisis sobre el duelo tras la presencia de discapacidad en hijos y/o hijas”, p. 77.

El carácter múltiple del duelo migratorio tiene su base en la pérdida de diversas instancias a las que las personas que migran otorgan valor, importancia y significado: los seres queridos, como la familia y los amigos; la lengua, la cultura, la tierra, la comida, el nivel y reconocimiento social, entre otras. Tal carácter múltiple se combina con el estado ambivalente de dicho proceso, ya que la persona migrante se desplaza entre dos tiempos, dos familias, dos lugares: entre la estima y el rechazo, entre lo definitivo y lo transitorio, entre el derecho y el deber, entre el fracaso y el éxito. El duelo migratorio se vive en la ambivalencia continua, y ésta genera emociones contradictorias: alegría-tristeza, logros-desesperanza, ausencia-presencia, orgullo-fracaso, satisfacción-frustración. Las tres características señaladas del duelo migratorio –ambigüedad, recurrencia y multiplicidad– se influyen mutuamente; cada una impacta y es impactada por las otras dos.

El duelo migratorio no solo lo experimenta quien migra, sino también quienes permanecen en el lugar de origen, como son los hijos e hijas de las personas migrantes. NNYA y jóvenes viven dolorosamente la ausencia y la separación. La comunicación intermitente reactiva el dolor. Las fantasías del regreso, del reencuentro y de la reunificación familiar reencienden el fuego intermitente del duelo.

Emociones como fuerza movilizadora

Las emociones son un elemento indispensable para comprender las relaciones sociales y los comportamientos humanos, como el fenómeno migratorio. Por ello es necesario ver una de las características que tiene la dimensión emocional en nuestra vida social.

El concepto de ‘emoción’ tiene su origen en la palabra latina *emovere*, que hace referencia a “mover”, “moverse”, pero según Sara Ahmed, las emociones no solo tienen que ver con el movimiento sino también con los vínculos:

Lo que nos mueve, lo que nos hace sentir, es también lo que nos mantiene en nuestro sitio, o nos da un lugar para habitar. Por tanto, el movimiento no separa el cuerpo del “donde” en que habita, sino que conecta

los cuerpos con otros cuerpos: el vínculo se realiza mediante el movimiento, al verse (con)movido por la proximidad de otros. El movimiento puede afectar a los otros de manera diferente: [...] las emociones pueden implicar “(con)moverse” para algunos, precisamente porque se ha determinado que otros son “poseedores” de ciertas características. La circulación de objetos de la emoción involucra la transformación de los otros en objetos de sentimiento.²³

Al moverse el objeto de sentimiento, se generan diversas emociones según el vínculo establecido por el sujeto, en el caso de esta investigación, son NNYA. Las y los hijos de migrantes se vuelven tanto objetos como sujetos de sentimiento, al ser (con)movidos por el desplazamiento de su(s) progenitores. Ellos experimentan tristeza, miedo, indiferencia, orgullo o alegría, según el tipo e intensidad del vínculo afectivo que establecen antes de la partida de su(s) progenitor(es). Aquí el miedo, como una emoción que impulsa o inhibe el movimiento, se vuelve importante para el análisis de la movilidad de las y los adolescentes centroamericanos.

Ahmed señala la importancia de la dimensión temporal en la relación del miedo con el objeto.²⁴ Sentimos temor de un objeto que se nos acerca, ya que el miedo implica una anticipación de daño o herida. Así nos proyecta del presente hacia un futuro. El miedo también se vive como una experiencia corporal intensa en el presente, y puede empujar hacia atrás con la fuerza de su negación, que se puede traducir en la huida y, otras veces, en la paralización. En este sentido, puede comprenderse que el objeto no solo significa algo tangible sino también algo intangible, como ideas y pensamientos vagos en la mente humana. Para las hijas e hijos de migrantes, pensar que tal vez nunca más podrán volver a ver a su padre, madre o a ambos puede dejarlos en estado de parálisis o de resignación, o bien también los puede empujar a abandonar ese sitio y moverse, pero no hacia atrás como señala Ahmed, sino hacia delante, en búsqueda de los objetos de ese sentimiento.

²³ S. Ahmed, *La política cultural de las emociones*, p. 36.

²⁴ *Ibid.*, p. 109.

Este movimiento hacia adelante también puede explicarse con base en el análisis de otras emociones, como el amor. Como señala Ahmed, “(l)as emociones involucran diferentes movimientos de acercamiento y alejamiento de otras personas, de tal manera que definen los contornos del espacio tanto social como corporal”.²⁵ Esta direccionalidad u orientación provocada por las emociones se relaciona con el vínculo establecido con el objeto y por lo tanto con su valoración. Cuanto más fuerte es el apego –y mayor la valoración–, más fuerte será el impulso a moverse hacia ese objeto. Las hijas e hijos cuyos recuerdos de convivencia con sus progenitores son vívidos y agradables, guardan la añoranza y el amor hacia ellos, mientras que quienes estaban en una edad temprana cuando su padre, madre o ambos migraron pueden tener menos apego a esas figuras básicas, ya que no conservan recuerdos tan claros en su memoria.

No debe olvidarse el carácter social de las emociones. Las perspectivas construccionistas sobre la emoción enfatizan que tanto las emociones sentidas como las expresadas son resultado de la socialización de cada individuo en la cultura emocional de un grupo dado.²⁶ Es decir, que aprendemos qué emociones debemos tener y mostrar en qué situaciones. El temor a la dispersión de la familia se basa en un modelo específico de la familia. Se aprende que las y los integrantes que constituyen esta unidad deben estar juntos bajo el mismo techo y este modelo se convierte en el ideal de familia. Si se logra alcanzar al modelo, sus integrantes deben sentirse felices. Si no es posible la vida cotidiana en la misma vivienda, habrá frustración, enojo, desamparo, infelicidad. Las circunstancias específicas en las que se encuentra cada persona influyen de manera importante en la decisión y acciones que se emprenden. Así, la dimensión emocional tanto individual como social podría complementar la comprensión de los comportamientos humanos, que a veces son incomprensibles a primera vista, como los largos desplazamientos que realizan NNYA, sin acompañamiento y con fuertes y numerosos riesgos.

En el siguiente apartado se explica cómo viven las y los adolescentes el proceso del duelo provocado por la migración de uno o ambos progenitores,

²⁵ *Ibid.*, p. 315.

²⁶ K. Charmaz y J. M. Milligan, *op. cit.*

para posteriormente reflexionar sobre cómo podría afectar el contexto de la pandemia en ese proceso.

Experiencias del duelo migratorio de hijos e hijas con padres migrantes²⁷

En el apartado anterior se señaló que el temor a algo se aprende socialmente, ya que existe una valoración compartida sobre ese objeto. En el contexto de la pandemia, se intensifica la incertidumbre de todo tipo, pero sobre todo de la movilidad, y con ello se agudiza el miedo a no poder integrar de nuevo la unidad familiar dividida por las fronteras. Antes de la pandemia, las y los adolescentes migrantes pensaban que el regreso de su(s) progenitor(es) era cuestión de tiempo y del cumplimiento de los objetivos propuestos. Había cierta certeza o, más bien, había esperanza de que algún día iban a volver: “sé que va a regresar”. Sin embargo, las noticias sobre la situación de la crisis sanitaria en Estados Unidos han sido trágicas: EU es el país con mayor número de contagios y muertes por covid-19. Además, las poblaciones afroamericana y latina son las más afectadas, debido al tipo de actividades esenciales que realizan y sobre todo por la falta de derechos fundamentales, como el acceso a los servicios de salud. La posibilidad de perder definitivamente a sus seres queridos, precisamente porque se encuentran en Estados Unidos, no es nada descabellada ni catastrófica. Es una posibilidad real, respaldada por la información continua que se recibe acerca de la pandemia.

Los valores compartidos sobre la familia por las y los hijos de migrantes son muy claros. No es casual que diez de los 25 adolescentes entrevistados contestaron que su ideal de familia es una familia *completa* o *unida*. A partir de su propia experiencia de separación con sus progenitores, ellos elaboraron la idea de que la unidad no se da automáticamente por los lazos sanguíneos, sino que se construye con los esfuerzos cotidianos de cada integrante. Un adolescente de 16 años, que ha vivido con sus abuelos desde los tres años, comentó:

²⁷ La información empírica se basa en las entrevistas realizadas a 25 adolescentes –quince mujeres y diez hombres– en Danlí, El Paraíso, Honduras, en septiembre de 2011.

- A. Pues que sea unida y nos comprendamos los unos a los otros, porque yo así... lo que yo estoy viviendo, yo los voy a comprender a mis hijos en un futuro, porque cuando yo quiero algo yo solo les pido a mis papás y ya me lo mandan [...] pero si yo sigo viviendo aquí en Honduras cuando tenga mis hijos o si tengo hijos en Estados Unidos pues les voy a dar todo el amor que tal vez mis padres no me supieron dar cuando estaba pequeño por esa razón [la migración].
- B. Ya. Entonces, ¿lo material no es suficiente?
- C. No, darles mucho amor, bastante y apoyarlos, darles lo que quieren, siempre estar con ellos y convivir con ellos mucho tiempo, el tiempo que sea necesario.

La idea de una familia completa y unida no sólo es valorada por las hijas e hijos que esperan el regreso de sus progenitores, sino también por los propios migrantes. Incluso estos últimos consideran las familias que viven de manera dispersa como algo “anormal”. Este discurso se refleja en la narrativa de una adolescente cuyo padre migró a Estados Unidos hace tres años:

- C. Bueno, ahora me siento bien, pero sí me hace falta bastante porque me llevaba mucho con mi papi, salíamos mucho a comprar, a comer, y siempre recuerdo las cosas que hacíamos juntos. Siempre que hablamos le digo que lo quiero mucho, que lo quiero volver a ver y que regrese pronto, y él también me dice cosas de que me quiere y que un día va a regresar, cuando tenga bastante pisto,²⁸ me dice que va a regresar para que seamos una familia normal.
- B. ¿Entonces ahora ustedes piensan que no son una familia normal?
- C. No es que no sea una familia normal, sino que falta él; para ser una familia completa, falta él.

Así, la unidad implica la cercanía física y la convivencia cotidiana; la distancia geográfica se vive como carencia no sólo de la presencia física sino

²⁸ Dinero.

también afectiva por parte de los progenitores; es algo que no se puede llenar con las llamadas telefónicas y el envío de dinero y objetos materiales. El ideal de familia construido por las y los adolescentes está lejos de la realidad que viven. Este desfase entre lo ideal y lo real les afecta y produce diferentes emociones. Parkes señala que el duelo “surge de la conciencia de una discrepancia entre el mundo que es y el mundo que ‘debería ser’”.²⁹

La intensidad y la complejidad del duelo se vinculan, por una parte, con el grado del apego al objeto –o sujeto– perdido. Cuanto más alta es la valoración de lo perdido, más difícil y complejo será elaborar el duelo. Hay un adolescente que no ha conocido a su padre más que por teléfono y su reacción ante su ausencia permanente es la de indiferencia. Según este muchacho, “no me afecta, porque no me crié con él”. No hay necesidad de elaborar el duelo, ya que desde el principio para él no existía su padre. Sin embargo, “se le rodaron las lágrimas” cuando migró su tío, quien fungía como *otro padre* ante la ausencia del padre biológico.

Por otra parte, el duelo se complica cuando la salida de una persona ocasiona varias pérdidas. Para una adolescente cuyo padre migró hace ocho años, su partida al principio no significaba la desintegración familiar, sino solo la ausencia física de él. Sin embargo, a lo largo del tiempo esa unidad se fue desvaneciendo.

- C. Por ahorita la familia está como bien desintegrada, porque él, dicen que allá tiene una mujer, y la señora que vive con él tiene una hija, y ya no llama, tenemos que hablarle nosotros seguido. [...] Bueno es que a veces no puedo dormir, porque mi mamá siempre ha estado muy sola, pero a él le vale,³⁰ porque él dice tal año llegó, tal año llegó y no llega.
- B. ¿Aparte de no comunicarse, les manda dinero y les apoya con los estudios?
- C. Sí, pero antes nos ayudaba bastante, nos mandaba bastante dinero, ahora sólo manda para la comida, para que lo gasten en nosotros, solamente para eso. Antes él era puntual en todo, porque todos los días nos hablaba, si nos tardábamos en hablarle, él nos mandaba un mensaje: “¿por qué no me llaman mis amores?”, y ahorita ya no.

²⁹ Parkes “Bereavement as Psychosocial Transition”, p. 326, citado en K. Charmaz y J. M. Milligan, *op. cit.*

³⁰ Le da igual.

En esta narración se observa el enojo hacia el padre, que ha dejado de ocuparse y preocuparse por la familia que lo espera en el lugar de origen, y porque él formó otra familia, y también por la preocupación por la madre abandonada por su marido. Aquí la pérdida del padre implicó la pérdida de la familia como una entidad integrada y armónica. La adolescente todavía no ha podido aceptar lo que está ocurriendo; se aferra a “que mi familia esté integrada, que no se separe nunca más”; es lo que más deseaba en el momento de la entrevista.

En el proceso de duelo migratorio aparecen simultáneamente varias emociones, a veces incluso contradictorias. Se puede llegar a pensar que ya superó la separación, decir, “ya me acostumbré”, “me siento tranquilo o tranquila”, porque la vida transcurre a pesar de la ausencia de los seres queridos. Cuando comprenden racionalmente los motivos de la migración y aprecian los esfuerzos realizados por los progenitores para mantener el contacto y darles un mejoramiento material, las y los adolescentes pueden expresar agradecimiento, incluso alegría. Sin embargo, eso no significa que desaparezcan por completo la tristeza y el vacío que provoca el no tener a quien aman. Esta complejidad emocional puede apreciarse en la narrativa de una adolescente:

Siempre igual, bueno alegre por una parte, ¿verdad? porque él nunca nos ha dejado de ayudar, porque bueno, hay unos padres que se van y luego no se acuerdan de los hijos que dejan aquí. Pero él nunca nos ha dejado de ayudar, por eso me siento alegre, pero sí me hace falta y a veces me pongo triste.

De esta manera, en el proceso de elaboración del duelo de las y los adolescentes con padres migrantes se generan distintas emociones que les afectan sus vidas, a veces positiva y muchas veces negativamente. La comunicación frecuente puede causar la alegría de saber que quien emigró está bien, pero al mismo tiempo, les recuerdan la ausencia. La falta de llamadas les genera preocupación o coraje, porque surge en las y los adolescentes la idea de que algo les pudo haber pasado o porque piensan que ya no son importantes para el que emigró. El espaciamiento de la comunicación da cabida a que con frecuencia

surjan ideas negativas sobre la pérdida, que hasta ahora ha sido parcial, pero puede convertirse en definitiva en el contexto de la pandemia.

Conclusiones

La pandemia nos ha cambiado la vida más allá de nuestra imaginación. Lo que pensábamos y hacíamos como algo “normal” se ha convertido en algo extraordinario y sumamentepreciado, como moverse de un lado a otro. No se puede negar que siempre han existido diferencias en el grado y la libertad de movimiento, según las condiciones socioeconómicas y políticas. No es lo mismo viajar por placer que por necesidad; tampoco es lo mismo desplazarse con pasaporte y visa que hacerlo sin estos documentos. La pandemia impuso restricciones severas en nuestro movimiento y ha evidenciado aún más las desigualdades en movilidad entre los países y también entre las personas.

La gente del Triángulo Norte de Centroamérica ha sentido de manera severa estas restricciones espaciales. La situación de pobreza y violencia no se ha modificado durante la pandemia, sino, por el contrario, se ha agudizado aún más. Sin embargo, las instrucciones que reciben son las de “quedarse en casa” y llevar a cabo todas las medidas de protección sanitaria. Tienen miedo a perder la vida por contagiarse del virus, pero también a la muerte por la carencia de satisfactores básicos y sobre todo por la violencia. Por eso nunca se ha detenido el flujo de esta población hacia Estados Unidos, aunque hubo disminuciones notorias durante los primeros meses de esta crisis sanitaria. En este flujo siempre ha participado la población menor de edad y su proporción se ha incrementado cada vez más.

¿Por qué tantas NNYA centroamericanos se desplazan, a pesar de los riesgos que implica hacerlo en este contexto de pandemia? Se han formulado explicaciones basadas en las condiciones estructurales, pero en este texto se ha intentado comprender este fenómeno desde otra perspectiva más humana: la dimensión emocional intrínseca a la vida social. Las y los hijos de migrantes viven la separación de alguno de sus progenitores o de ambos como un duelo, el cual es un proceso complejo porque la pérdida es parcial y porque la tristeza y la sensación de vacío se reactivan en cualquier momento. Precisamente el carácter parcial de la pérdida reactiva la “presencia” y la

“ausencia” de los progenitores migrantes que realizan llamadas telefónicas o envían regalos. Las y los adolescentes intentan pensar que esta separación es temporal y que en algún momento, que anhelan como cercano pero se sabe incierto, su familia se va a reintegrar. Sin embargo, el contexto de la pandemia puede disminuir esa certeza e incrementar de manera exponencial el miedo a la pérdida definitiva de los seres queridos, porque se encuentran en el otro lado de las fronteras, porque la inmovilidad genera incertidumbre, porque la salud no es un derecho universal y porque la vida está ahora en un peligro constante.

El proceso de duelo migratorio de las y los adolescentes puede ser considerado, en términos de Doka,³¹ como duelo privado de sus derechos (*disenfranchised grief*), ya que la pérdida no puede ser reconocida o llorada públicamente. En otras palabras, estos jóvenes no tienen derecho al duelo. Debido a la parcialidad de la pérdida –es una separación temporal y no la muerte– y a su edad –las y los adolescentes no entran en la categoría de sujetos de duelo–; es decir que su dolor no es reconocido públicamente. Es sorprendente saber que la mayoría de las y los adolescentes entrevistados no comparte sus experiencias sobre la migración de alguno de sus progenitores o de ambos con nadie, y guardaban sus sentimientos para sí mismos. El duelo privado de derechos complica e intensifica el dolor y, al mismo tiempo, dada la falta de legitimidad, se limitan las posibilidades de que estas y estos adolescentes obtengan el apoyo debido.³² El miedo a perder definitivamente a su ser o seres amados y el deseo de poner fin al duelo puede ser la causa que los empuje a migrar para alcanzar a su padre, a su madre o a ambos, aunque eso ponga sus vidas en riesgo durante el largo trayecto.

³¹ K. Doka, “Disenfranchised Grief”, “Introduction”, citado en K. Charmaz y J. M. Melinda, capítulo 22, “Grief”.

³² C. Corr, “Enhancing the Concept of Disenfranchised Grief”.

Bibliografía

- Achotegui, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes. Una perspectiva transcultural*. Barcelona: Editorial Mayo.
- Achotegui, J. (2009). “Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)”. *Zerbitzuan. Revista de Servicios Sociales*, núm. 49, pp. 163-171.
- AFP, (30 de marzo, 2021). “Estados Unidos abre instalación en base militar en Texas para recibir a niños migrantes”. *El Economista*. Disponible en: <https://bit.ly/3DUbXii>
- Ahmed, S.(2017). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Estudios de Género [2014].
- Ariza, M. (coord.) (2016). *Emociones, afectos y sociología: diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 69-108.
- Asakura, H. (2014). *Salir adelante: experiencias emocionales por la maternidad a distancia*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Asakura, H. (2016). “Entramado de emociones: experiencias de duelo migratorio de hijos e hijas de migrantes hondureños / as”. En: Ariza, M. (coord.), *Emociones, afectos y sociología: diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. México. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 69-108.
- Boss, P. (2001). *La pérdida ambigua: cómo aprender a vivir con un duelo no terminado*. Barcelona: Gedisa.
- Cedeño, I. (2021, 3 de abril). “EU capturó a 171 mil migrantes; cifras oficiales durante marzo”. *Excélsior*. Disponible en: <https://bit.ly/3n2IzPS>
- Charmaz, K. y Milligan J. M. (2006). Capítulo 22. “Grief”. En: Stets, J. E. y Turner, J. H. (eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions*. Nueva York: Springer Science+Business Media, vol. llc, pp. 516-543.
- Corr, Ch. A. (1988-1999) “Enhancing the Concept of Disenfranchised Grief”. *Omega*, núm. 38, pp. 1-20.

- Doka, K. (1989). “Disenfranchised Grief”. En: Doka, K. J. (ed.), *Disenfranchised Grief: Recognizing Hidden Sorrow*. Lexington, MA: Lexington Books, pp. 3-12.
- Doka, K. (2002). “Introduction”. En: Doka, K. J. (ed.), *Disenfranchised Grief: New Directions, Challenge, and Strategies for Practice*. Champaign, IL: Research Press, pp. 5-22.
- Durand, J. (2016). “El subsistema migratorio mesoamericano”. En: Heredia, C. (coord.), *El sistema migratorio mesoamericano*. México / Tijuana: CIDE / El Colegio de la Frontera Norte, pp. 23-59.
- DW.COM. (2021, 27 de abril). “Kamala Harris promete más ayuda a Centroamérica para frenar migración”. Disponible en: <https://bit.ly/3lOoRIj>
- González Calvo, V. (2005). “El duelo migratorio”. *Trabajo Social*, núm. 7, pp. 77-97.
- Gordon, S. L. (1990). *The Sociology of Sentiments and Emotions*. Reino Unido: Routledge
- Gramajo Bauer, L. R. (2020). “Dos crisis que explican las dinámicas migratorias más recientes en los tres países del norte de Centroamérica”. *REMHU. Revista Interdisciplinaria da Mobilidades Humana*, vol. 28, núm. 60, pp. 33-50
- El Colegio de la Frontera Norte (COLEF). (2018). *La caravana de migrantes centroamericanos en Tijuana 2018 (primera etapa)*. Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Jonas, S. y Rodríguez, N. (2014). *Guatemala-US Migration: Transforming Regions*. Austin: University of Texas Press.
- Núñez Chaim, A. M., (19 de noviembre, 2019). “Mujeres caravaneras: vulnerabilidades, resistencia y puntos de no retorno en las migraciones colectivas”, ponencia presentada en el Coloquio: Hallazgos del trabajo de campo. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Quiroz-Chagoya, M. A. (2017). “Del duelo a la pérdida ambigua: un análisis sobre el duelo tras la presencia de discapacidad en hijos y / o hijas”. *Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, núm. 1, pp. 74-85.

- Rocha, J. L. (2020). “La migración centroamericana a los Estados Unidos en tiempos del covid-19”. *REMHU. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, vol. 28, núm. 60, pp. 109-126.
- Rozo, J. A. (2007). “Efectos del duelo migratorio y variables socioculturales en la salud de los inmigrantes”, *Revista Eclecta*, vol. 5, núm. 12, pp. 15-19.
- US Customs and Border Protection (2019, 2020). *Estadísticas y resúmenes*. Disponible en: <https://www.cbp.gov/newsroom/media-resources/stats>
- Varela, A. y McLean, L. (2019). “Caravanas de migrantes en México: nueva forma de autodefensa y transmigración”. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, núm. 122, septiembre, pp. 163-185.

POLÍTICAS MIGRATORIAS Y SU IMPACTO EN EL BIENESTAR DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA MIGRACIÓN CENTROAMÉRICA-MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

Maricruz Vargas¹

RESUMEN. El presente capítulo aborda algunos de los retos que enfrentan los niños, niñas y adolescentes (NNYA) en la migración Centroamérica-México-Estados Unidos. Se analiza cómo las políticas migratorias y las restricciones orientadas a la seguridad nacional implementadas por Estados Unidos y México contribuyen a generar condiciones adversas para el bienestar y la salud mental de NNYA, al propiciar la separación familiar y generar contextos en los que predominan la inseguridad y la violencia. Al final del capítulo se recapitulan los retos que NNYA enfrentan en el tránsito migratorio y se analizan sus necesidades de atención. Al mismo tiempo, se reconoce la necesidad de construir entornos que favorezcan el desarrollo óptimo y el bienestar de NNYA, tanto en sus lugares de origen, como de tránsito y destino. Se plantea la necesidad de establecer políticas y programas que aborden los determinantes sociales de la salud y que privilegien el bienestar de NNYA, independientemente de su nacionalidad o estatus migratorio.

Introducción

La migración implica dejar el lugar de origen y partir en busca de nuevas oportunidades. A lo largo del camino, los individuos tienen que enfrentar diversos retos que generan cierto estrés, conocido como estrés migratorio. El estrés migratorio no necesariamente es algo negativo, pero si las demandas que plantea el entorno superan los recursos con los que el individuo cuenta para afrontarlas, se pueden presentar problemas de salud mental. El estrés

¹ Maestrante del Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). maricruz@politicas.unam.mx

migratorio es particularmente alto en contextos adversos que dificultan la migración, la elaboración del duelo migratorio y la adaptación en el nuevo destino.²

En el 2014 se observó un importante incremento en la migración de NNYA procedentes de Centroamérica que se dirigían hacia Estados Unidos. Ante este incremento, el gobierno estadounidense, encabezado por Barack Obama, quien gobernó de 2009 a 2017, declaró una “crisis humanitaria y migratoria” y colaboró con Enrique Peña Nieto, presidente de México de 2012 a 2018, para juntos implementar el Programa Frontera Sur,³ que propició la militarización de la frontera sur de México y la violación a los derechos humanos.⁴ En consecuencia, las restricciones y estrategias implementadas crearon entornos adversos para las personas migrantes, en particular para grupos en situación de vulnerabilidad,⁵ como NNYA. Durante el gobierno de Donald Trump (2017-2021) se implementaron otros programas que afectaron de manera negativa a las personas migrantes, como la política de “Tolerancia cero”, que llevó a la separación de familias. Trump también implementó programas como “Quédate en México” y el Título 42, que tienen a un importante número de personas varadas en frontera México-Estados Unidos, en espera de que Estados Unidos les conceda refugio. Aunque se esperaba que con la llegada de Biden al poder en el año 2021 se presentaría una mejor situación para las personas migrantes, hasta el momento no se han observado cambios importantes en estas políticas y restricciones. La generación de entornos adversos como los que viven NNYA y sus familias en el viaje migratorio, favorece la exposición de las personas migrantes a altos niveles de estrés que pueden desencadenar malestar emocional y problemas de salud mental.

² J. Achotegui, “Duelo migratorio extremo: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises)”.

³ SEGOB, “Programa Frontera Sur: proteger la vida de las personas migrantes y fortalecer el desarrollo regional”.

⁴ A. Castañeda, “¿Qué es el Plan Frontera Sur?”.

⁵ J. Treviño Rangel, “¿De qué hablamos cuando hablamos de la ‘securitización’ de la migración internacional en México?: una crítica”.

A continuación, se analiza cómo la migración, su criminalización y las políticas migratorias de México y Estados Unidos, enfocadas durante las últimas décadas en la seguridad nacional, crean contextos hostiles en los que el estrés y los eventos traumáticos están constantemente presentes, e impactan de manera negativa en el bienestar de NNYA. Asimismo, se analizan las acciones que se han emprendido para abordar esta problemática y los retos actuales para garantizar el bienestar físico y emocional de NNYA migrantes.

Contextos de violencia y riesgos en el tránsito migratorio

Si bien la migración de NNYA siempre ha existido, su crecimiento en años recientes atrajo la atención hacia el fenómeno. En el 2014, la detención de NNYA no acompañados en la frontera sur de Estados Unidos registró un crecimiento del 77 % en comparación con el año fiscal previo, al pasar de 38 759 a 68 541, por lo que se habló de una “crisis migratoria y humanitaria”.⁶ Adicionalmente, autoridades estadounidenses detuvieron a 68 445 familias.⁷ Gran parte de estas familias y de NNYA no acompañados procedían de Guatemala, El Salvador y Honduras. En su reporte *Arrancados de raíz*, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) identificó los tres principales motivos de la migración de NNYA centroamericanos, que son: el contexto de violencia, criminalidad e inseguridad prevaleciente en la zona; las razones económicas derivadas de la desigualdad social y de la precariedad económica, y la reunificación familiar.⁸

De acuerdo con el reporte del ACNUR, en estos tres países centroamericanos se vive un contexto de violencia, en gran parte debido a las acciones de las pandillas, particularmente de las maras, que operan con mayor fuerza en Honduras. La violencia no solo se refleja en una alta tasa de homicidios, sino también en otros tipos de violencia física y psicológica, que incluyen

⁶ US Customs and Border Protection, “Southwest Border Unaccompanied Alien Children FY 2014”.

⁷ D. Lind, “The 2014 Central American Migrant Crisis”.

⁸ ACNUR, *Arrancados de raíz: causas que originan el desplazamiento transfronterizo de niños, niñas y adolescentes no acompañados y / o separados de Centroamérica y su necesidad de protección internacional*.

amenazas y extorsiones. A esta violencia se suman la desigualdad y la pobreza. En conjunto, estos factores propician un tejido social debilitado, en el que la comunidad deja de brindar protección a niñas, niños y jóvenes. Existe además un componente de violencia de género, que se utiliza para ejercer control dentro del ámbito familiar y comunitario. Esta violencia es un factor que obliga a niñas y adolescentes de sexo femenino y a miembros de las comunidades de la diversidad sexual a migrar.⁹ Lamentablemente, aunque NNYA salen de su país huyendo de la violencia y en busca de mejores condiciones, en muchas ocasiones se encuentran con más violencia a lo largo de la ruta migratoria.

Tras la declaración de la “crisis migratoria y humanitaria” en 2014, los gobiernos de Estados Unidos y México, encabezados por Barack Obama y Enrique Peña Nieto, respectivamente, colaboraron en la implementación del Programa Frontera Sur. De acuerdo con el gobierno mexicano, los objetivos de este programa eran “ordenar los flujos migratorios y garantizar la integridad y el respeto de los derechos humanos de los migrantes”.¹⁰ Para lograr estos objetivos el programa planteaba cinco acciones: 1) regularizar la migración, 2) mejorar la infraestructura de seguridad en la frontera, 3) proteger a los migrantes, 4) mejorar la cooperación regional, y 5) mejorar la coordinación interinstitucional.¹¹ Aunque se anunció que el Programa estaba orientado a atender los derechos de los migrantes y permitirles el paso “formal y ordenado”, su implementación priorizó el control de los flujos migratorios, lo cual se reflejó en el incremento de detenciones y deportaciones en la región. A su vez, las acciones llevadas a cabo expusieron a quienes migran a extorsiones y abusos por parte de las autoridades migratorias y el crimen organizado.¹² Este es solo un ejemplo de cómo en años recientes los gobiernos se han valido de la construcción de un discurso de crisis y seguridad nacional para justificar la implementación de medidas migratorias más restrictivas, las cuales crean condiciones adversas para las personas migrantes. Esta misma dinámica pudo observarse tras la aparición de las caravanas

⁹ *Idem.*

¹⁰ SEGOB, *op. cit.*

¹¹ S. Leutert, *La implementación y el legado del Programa Frontera Sur de México.*

¹² A. Castañeda, *op. cit.*; S. Leutert, *op. cit.*

migrantes en octubre de 2018,¹³ y, más recientemente, en el contexto de la pandemia por covid-19, cuando se cerraron las fronteras con el argumento de disminuir la transmisión del virus.¹⁴

El incremento de las medidas restrictivas ha propiciado la apertura de mercados negros. Cuando aparecen nuevas restricciones migratorias surgen a la par nuevas rutas y estrategias para lograr el cruce entre los países, lo cual abre espacio a un nuevo mercado que se beneficia con los altos precios que se imponen a quienes migran. En este sentido, algunos grupos del crimen organizado cobran lo que se conoce como “derecho de paso”.¹⁵ A lo largo de los últimos años, diferentes casos han mostrado los riesgos que enfrentan los migrantes en su tránsito por México. En diferentes rutas migratorias se han documentado asaltos, violaciones, secuestros y asesinatos. Gandini, Fernández de la Reguera y Narváz señalan que el asesinato de 72 personas migrantes a manos del crimen organizado en San Fernando, Tamaulipas en 2010 visibilizó los riesgos y la vulnerabilidad en que se encuentran las personas que transitan por México de manera irregular.¹⁶ A once años de esta masacre, las condiciones de inseguridad prevalecen. En enero de 2021 ocurrió otra masacre en Camargo, Tamaulipas, en la cual 19 personas fueron asesinadas, 16 de ellas eran migrantes de origen guatemalteco. Algunos trabajos de investigación señalan que existen indicios de que estos abusos y delitos han sido perpetrados por miembros del crimen organizado en conubernio con policías y funcionarios de migración.¹⁷ En abril de este mismo año, la Federación Mexicana de Organismos Públicos de Derechos Humanos (FMOPDH) hizo un llamado a atender y proteger a las personas migrantes y refugiadas, señalando que en México al menos dos mil personas migrantes se encuentran desaparecidas. La organización también destaca que en los

¹³ L. Gandini, A. Fernández de la Reguera y J. C. Narváz Gutiérrez, *Caravanas*.

¹⁴ A. Estévez, “Migración forzada y la necropolítica del covid-19”; J. A. Del Monte Madrigal, “La securitización de la frontera México Estados Unidos en tiempos pre y pospandémicos”.

¹⁵ J. Durand, “Nueva fase migratoria”.

¹⁶ L. Gandini, A. Fernández de la Reguera y J. C. Narváz Gutiérrez, Gandini, Fernández y Narváz, *op. cit.*

¹⁷ A. Peña, “El grupo detrás de la masacre de Camargo”; A. Pradilla, “INM clasifica 5 años expedientes de agentes relacionados en masacre de Camargo”.

últimos veinte años las denuncias de violaciones a derechos humanos de la población en movilidad han aumentado de manera alarmante.¹⁸

NNYA, en particular los no acompañados, se encuentran en una situación de vulnerabilidad durante la migración y corren el riesgo de enfrentarse a problemas de salud, pasar hambre y frío, ser víctimas de violencia, discriminación, o violaciones a sus derechos, así como a ser detenidos, ser víctimas del crimen organizado o del tráfico de personas.¹⁹ Aunque NNYA usan su agencia para desarrollar estrategias de acompañamiento a lo largo del camino para ganar cierta protección, los gobiernos deben reconocer los riesgos y las necesidades de atención de esta población y desarrollar estrategias para garantizar su seguridad. Es imperante la necesidad de brindar seguridad y protección a estos grupos, dado que la violencia y los traumas vividos en los contextos de origen y durante el tránsito migratorio pueden generar malestar emocional, sentimientos de miedo, dolor, desamparo, así como problemas de ansiedad, depresión y trastorno de estrés postraumático, que suelen presentarse en personas que han enfrentado contextos de violencia.²⁰

Separación familiar

Como ya se anotó, la reunificación familiar es uno de los principales motivos para la migración, lo cual nos habla de la relevancia que la familia tiene en la vida de las personas. La migración y los procesos de movilidad geográfica tienen un impacto importante sobre la vida familiar, puesto que obligan a modificar su estructura y dinámica. Cuando un padre o madre de familia migra, se ve obligado a dejar a hijas, hijos, madres, padres y / o pareja, y aunque la familia suele reconocer que la migración es un sacrificio que se hace por el bien de todos los miembros, se presentan emociones contradictorias ante este suceso. Diversos trabajos han reportado que quienes se quedan en-

¹⁸ FMOPDH, “Urge construir compromisos, desde la mirada local, para atender y proteger a las personas migrantes y refugiadas: FMOPDH”.

¹⁹ UNICEF, “Migración de niñas, niños y adolescentes”.

²⁰ C. Monico, K. Rotabi, Y. Vissing y J. Lee, “Forced child-family separations in the southwestern US border under the ‘zero-tolerance’ policy: The adverse impact on well-being of migrant children (part 2)”.

tienden que la persona que migra lo hace para brindarles una mejor calidad de vida, y por tanto existe orgullo, agradecimiento y reconocimiento de la migración como un “acto de amor”. Pero la separación se resiente y genera una sensación de abandono, ante la cual suele manifestarse dolor, enojo, frustración y resentimiento.²¹ Aunque hoy día se cuenta con la tecnología que permite mantenernos en contacto a la distancia, el contacto físico es algo que no puede ser sustituido y que se añora de manera constante.²²

La cercanía física y emocional entre NNYA y sus progenitores o cuidadores es fundamental para su bienestar, en particular dentro de los primeros años de vida. Durante los tres primeros años de la infancia se constituye el apego, un vínculo emocional duradero entre el infante y su madre, padre o cuidador. La figura de apego brinda una sensación de seguridad y calma, y su ausencia o la amenaza de ausencia produce gran angustia. Un apego sano es fundamental para el desarrollo psicosocial, ya que le permite al infante sentirse protegido y seguro.²³ Un vínculo con estas características se construye en la interacción cotidiana y requiere de la interacción positiva entre el infante y la figura de apego; que compartan tiempo juntos y que haya contacto físico, visual e interacciones cara a cara.²⁴ Este vínculo que se construye en los primeros años sigue siendo fundamental durante el resto de la vida, ya que incluso influye en las relaciones que se forman a futuro. Esto nos permite vislumbrar porqué la separación familiar es una de las experiencias más duras asociadas a la migración.

Asakura realizó un trabajo de investigación en el que exploró las emociones de estudiantes hondureños de primaria y secundaria, cuyos padres

²¹ M. Ariza, “Escenarios migratorios, familias y hogares en el México contemporáneo”; Aguilar, “¿Con quién voy a vivir? Los hogares receptores de niños y jóvenes retornados en México”; L. Heidbrink, *Migranthood: Youth in a New Era of Deportation*.

²² H. Asakura, “Entramado de emociones: experiencias de duelo migratorio de hijos e hijas de migrantes hondureños(as)”; L. Heidbrink, *op. cit.*; T. Kopp, *Examining Family Separation through the Narratives of Family, Migration, and Separation Among Deported Mexican-U.S. Family Members*.

²³ A. J. Amar y M. Berdugo de Gómez, “Vínculos de apego en niños víctimas de violencia intrafamiliar”.

²⁴ UNICEF, “Crecer juntos. Orientaciones para madres, padres y cuidadores para el desarrollo integral de niños y niñas”.

habían migrado hacia Estados Unidos.²⁵ La autora pidió a los estudiantes de primaria que elaboraran un dibujo de su familia, y a los estudiantes de secundaria les pidió que escribieran una carta a sus progenitores. Las cartas elaboradas por NNYA mostraron que existe un agradecimiento hacia sus padres, particularmente por la mejora material. A pesar de esto, se observaron algunos reclamos y opiniones negativas acerca de la migración de sus progenitores. NNYA suelen hacer referencia a la necesidad de un abrazo y de la cercanía de sus padres y madres, al anhelo de compartir experiencias juntos, e incluso señalan que preferirían vivir con carencias económicas, pero con sus progenitores junto a ellos. Estas observaciones coinciden con lo reportado por Kopp, quien a través de las narrativas de migrantes retornados analizó el impacto que la separación a causa de la deportación tiene en las relaciones familiares.²⁶ El autor señala que la distancia física se percibe como una barrera para la construcción y el mantenimiento de las relaciones familiares. La distancia física limita el cumplimiento de los roles parentales, puesto que padres y madres no se encuentran presentes para brindar soporte emocional, abrazar o cuidar de sus hijas e hijos cuando están enfermos, o compartir la vida cotidiana; así, la separación física “priva a estas relaciones de ciertos aspectos que son necesarios para su florecimiento”,²⁷ llevando al estancamiento o deterioro de las mismas.²⁸

Otro de los aspectos que recupera el trabajo de Asakura es el duelo migratorio, el cual es visto como un proceso normal que nos permite asumir y aceptar una pérdida.²⁹ En el caso de quienes migran, el duelo migratorio es múltiple, pues no sólo se deja atrás a la familia, sino la lengua, la cultura, la tierra, el estatus social y los grupos de pertenencia.³⁰ La separación familiar trae consigo otro factor que complica la elaboración del duelo, ya que no hay una pérdida por completo, pues existe siempre la posibilidad del retor-

²⁵ H. Asakura, *op. cit.*

²⁶ T. Kopp, *op. cit.*

²⁷ La traducción es mía.

²⁸ T. Kopp, *op. cit.*, p. 61.

²⁹ H. Asakura, *op. cit.*

³⁰ *Idem.*

no, por lo cual se habla entonces de un duelo ambiguo.³¹ El duelo debido a la separación familiar no solo es vivido por quienes migran; quienes se quedan en el lugar de origen también lo experimentan. Los reencuentros, ya sea por una visita o a través de medios como llamadas o redes sociales, pueden reactivar el duelo. Así, un proceso que suele ser visto como algo normal y que permite asimilar una pérdida, se ve complicado por diferentes circunstancias propias de la migración. Un duelo con estas características demanda demasiados recursos para su afrontamiento. Si quienes migran y quienes se quedan no cuentan con los recursos necesarios para hacer frente a este proceso, se observará un malestar tanto físico, como emocional.³²

El duelo migratorio es aún más difícil de elaborar cuando las personas se encuentran en contextos hostiles.³³ Las políticas y restricciones migratorias son factores que contribuyen de manera importante para crear condiciones adversas para la migración. La política de “tolerancia cero” implementada durante el gobierno de Donald Trump es una de las medidas más crueles y de mayor perjuicio para las familias migrantes. Con base en esta política, el gobierno de Estados Unidos separó a más de 5 500 familias; NNYA e incluso bebés fueron arrebatados a sus padres y madres. Hasta la fecha, cientos de familias siguen sin ser reunificadas; en algunos casos esto se debe a que los progenitores fueron deportados, pero en otros es porque ha sido imposible localizar a los progenitores de estas NNYA.³⁴

En mayo de 2018, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, por sus siglas en inglés) emitió un comunicado en el que manifestaba su rechazo a cualquier política que tuviera como resultado la separación familiar, señalando que esto trae consigo altos niveles de estrés asociados a la aparición de problemas de ansiedad, depresión y trastorno de estrés postraumático.³⁵ En

³¹ *Idem.*

³² J. Achotegui, “Duelo migratorio extremo: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises)” y “Migrants living in very hard situations: extreme migratory mourning (The Ulysses Syndrome)”.

³³ J. Achotegui, *Migrants living in very hard situations: extreme migratory mourning (The Ulysses Syndrome)*; H. Asakura, *op. cit.*

³⁴ American Civil Liberties Union, “The moral imperative to eliminate the historic stain of family separation”.

³⁵ American Psychiatric Association, “APA statement opposing separation of children from

el caso de niñas y niños pequeños, la separación es particularmente negativa debido a que los primeros años son fundamentales para el desarrollo del sistema de apego. Cuando existe una separación forzada, este sistema experimenta una disrupción que trae consigo problemas en el desarrollo, mismos que llegan a afectar hasta la edad adulta.³⁶

La separación familiar dada bajo la política de tolerancia cero puede ser entendida como una experiencia adversa, caracterizada por el estrés y el trauma que causa. NNYA que pasan por estas experiencias adversas son más proclives a presentar problemas en el futuro, como depresión, ansiedad, abuso de sustancias, problemas emocionales, suicidio, dificultades para relacionarse con otros, entre otros.³⁷ Aunque muchas NNYA detenidos y separados bajo esta política fueron ubicados en familias de acogida para evitar los efectos negativos de la detención y la separación familiar, estos efectos negativos y el estrés asociado a ellos siguen presentes. Aún tras la reunificación, algunos NNYA muestran un apego inseguro, regresiones en el desarrollo, dificultades para restablecer el vínculo con sus padres y madres e incluso dificultad para reconocerlos.³⁸

Es importante reconocer que la separación de familias no se da sólo en Estados Unidos, pues lo mismo pasa con la detección migratoria en México. De acuerdo con un reporte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en 2016 y 2017 alrededor de sesenta mil niños estuvieron en centros de detención en México. En estos centros, los menores de 12 años se encuentran en una zona separada, aunque hayan llegado al país acompañados de sus familias. Solo las niñas y niños más pequeños permanecen con sus madres. La estancia de NNYA en estos centros suele prolongarse por semanas o meses, y durante este tiempo el acceso a servicios básicos o actividades recreativas es nulo.³⁹

parents at the border”.

³⁶ Elmore Borbon, Tant y Rosado, *Children, Youth and Families Who Experience Migration-Related Trauma and Family Separation*.

³⁷ C. Monico, K. Rotabi, Y. Vissing y J. Lee, *op. cit.*

³⁸ C. Dickerson, “three years after family separation, her son is back. But her life is not”; J. Raff, “The separation was so long. My son has changed so much”; *Remezcla*, “After government separated them for months, this 3-year-old boy doesn’t recognize his mom”.

³⁹ UNICEF, 2018. NO SE ESPECIFICA CUÁL DE LOS 2 DOCUMENTOS DE ESE AÑO ES.

La unidad familiar es fundamental para el desarrollo y bienestar emocional de NNYA, dado que brinda un sistema de protección y soporte que resulta especialmente importante durante los primeros años del desarrollo. Es tal la importancia del derecho a la unidad familiar que se encuentra consagrado en el artículo 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en el artículo 17 de la Convención Americana de Derechos Humanos, y en los artículos 9, 10 y 22 de la Convención de los Derechos del Niño, por solo mencionar algunos.⁴⁰ A pesar de esto, observamos que las políticas migratorias poco hacen para preservar la unidad familiar, por lo que la migración suele implicar la separación de NNYA y sus progenitores. Cuando una persona migra y se ve separada de su familia, se observan sentimientos de dolor, enojo y añoranza por el contacto cercano físico y emocional. Estos sentimientos suelen ir acompañados de otros de orgullo y agradecimiento por el sacrificio realizado para poder brindar una mejor calidad de vida. Si los niños separados de sus madres o padres cuentan con otras figuras de apego y / o redes de apoyo que brinden soporte emocional, habrá oportunidad de llevar el duelo migratorio de una mejor manera, de forma que la unidad familiar y las emociones se reacomoden para afrontar la separación. Por el contrario, cuando al duelo migratorio se suman condiciones adversas debido a la separación familiar forzada, el duelo y el estrés asociados a esta experiencia se vuelven demasiado difíciles de afrontar, y causan múltiples daños a corto y largo plazos.⁴¹

Covid-19: nuevas restricciones migratorias y su impacto en el bienestar de NNYA

La pandemia por covid-19 dio paso a diversas restricciones para que las personas provenientes del centro y sur del continente ingresen a Estados Unidos. En general, estas medidas niegan a NNYA y sus familias la posibilidad de solicitar refugio en Estados Unidos y las obligan a permanecer en las ciudades fronterizas en México, donde deben instalarse en campamentos en

PREGUNTAR AL AUTOR

⁴⁰ ACNUR, *Unidad de la familia. Consultas globales sobre protección internacional*.

⁴¹ H. Asakura, op. cit.; Elmore Borbon, Tant y Rosado, op. cit.

los que las condiciones de vida son precarias, puesto que no se tiene acceso a servicios básicos. Adicionalmente, el crimen organizado se ha convertido en una constante amenaza. Así, los campamentos de las zonas fronterizas son áreas en las que NNYA están expuestos a pasar hambre, sed, padecer problemas de salud, ser víctimas de abusos o de algún crimen, además de lidiar con la incertidumbre de su situación migratoria.⁴² El estrés que se vive en estas circunstancias ha impactado de manera negativa en la salud mental de las personas que esperan por la resolución de sus casos o que buscan llegar a Estados Unidos para iniciar el procedimiento de solicitud de refugio. En estos espacios, la conciencia del riesgo está siempre presente, y la precariedad y la espera traen consigo sentimientos de desesperación, desesperanza, ansiedad, tristeza y frustración.

Desde el 21 de marzo del 2020, Estados Unidos cerró sus fronteras a viajes no esenciales, y de acuerdo con el documento “Hoja informativa. Restricciones de viaje”, estas acciones buscan “reducir las oportunidades de que el virus se propague” y así “proteger a las comunidades del covid-19”.⁴³ Este cierre de fronteras dura ya más de un año, y al momento de escribir este texto (junio 2021), no se ha determinado una fecha de reapertura. Aunque se justificó el cierre de fronteras apelando a la salud pública, el cruce fronterizo no se cerró a los nacionales estadounidenses, y las deportaciones desde aquel país continuaron; incluso se registraron casos de personas deportadas que dieron positivo a covid-19, por lo que Human Rights Watch llamó a detener las deportaciones para evitar la propagación de los contagios.⁴⁴

Otra de las acciones implementadas por el gobierno estadounidense a raíz de la aparición del covid-19 fue el Título 42, medida que permite que las autoridades migratorias realicen la deportación inmediata de migrantes que hayan ingresado de manera indocumentada a Estados Unidos, sin concederles el derecho a solicitar asilo. Aunque el Título 42 también se justificó como una medida para proteger la salud pública y disminuir la probabilidad de contagios, en realidad actúa como una medida que busca detener la

⁴² I. Glass, “Our Pulitzer-Winning episode [audio podcast]”.

⁴³ Embajada y Consulados de Estados Unidos en México, “Hoja informativa. Restricciones de viaje”, 2021.

⁴⁴ F. García Alverdin, “Deportaciones hacia México durante el covid-19”.

migración de personas provenientes del centro y sur del continente.⁴⁵ Por una parte, las restricciones sólo se aplican a quienes llegan a los puertos de entrada fronterizos, usualmente sin visa.⁴⁶

Por otro lado, se observan diferencias importantes en el número de expulsiones efectuadas en cada frontera. Aunque la restricción se aplica tanto en la frontera con México como con Canadá, hasta enero de 2021 se habían dado 444 159 expulsiones desde la frontera con México, mientras que en la frontera con Canadá se reportaban 995.⁴⁷ El Título 42 fue implementado durante el gobierno de Donald Trump, y aunque Biden prometió en su campaña que garantizaría el derecho a solicitar asilo, hasta el momento el Título 42 sigue vigente; solo existe una restricción para que no sea aplicado a menores no acompañados: que deben esperar en los centros de detención hasta ser atendidos por la Oficina de Reasentamiento de Refugiados (ORR, por sus siglas en inglés) que los reunificará con familiares o los colocará con otros patrocinadores. Este criterio ha causado separaciones familiares, pues algunos padres de familia al ver las terribles condiciones en la frontera norte de México, prefieren que sus hijas e hijos ingresen solos a Estados Unidos, con la esperanza de que logren obtener asilo en aquel país.⁴⁸ La separación familiar en estas condiciones trae sentimientos de tristeza, ansiedad y angustia tanto en NNYA como en sus progenitores; especialmente si NNYA permanecen en centros de detención en los que el trato es hostil. NNYA que han abandonado los centros de detención han señalado las condiciones precarias en las que se encuentran, con instalaciones desbordadas en su capacidad, en las que se pasa frío y donde constantemente se les amenaza con castigarlos si se portan mal.⁴⁹

Las deportaciones por la vía del Título 42 han creado otra crisis en la frontera México-Estados Unidos. En varios puntos de la frontera existen

⁴⁵ J. A. Del Monte Madrigal, “La securitización de la frontera México Estados Unido en tiempos pre y pospandémicos”.

⁴⁶ Human Rights Watch, “Q&A: US Title 42 Policy to Expel Migrants at the Border”.

⁴⁷ F. García Alverdin, *op. cit.*

⁴⁸ WOLA, “Weekly us-Mexico border update: Humanitarian emergency at the border as a result of Title 42, unaccompanied children updates”; I. Glass, *op. cit.*

⁴⁹ WOLA, *op. cit.*

campamentos en los que familias enteras esperan la oportunidad de cruzar a Estados Unidos y solicitar asilo.⁵⁰ Estos campamentos se nutren con personas que han sido expulsadas de Estados Unidos bajo el Título 42 y con las personas inscritas en los Protocolos de Protección a Migrantes (MPP por sus siglas en inglés), también conocido como “Quédate en México” (*Remain in Mexico*).⁵¹

Este programa es una medida implementada por el gobierno de Estados Unidos que devuelve a personas que solicitaron refugio en la frontera México-Estados Unidos a territorio mexicano, donde deben esperar la resolución de sus casos. Las personas pueden ingresar a territorio estadounidense para asistir a sus audiencias, pero posteriormente deben volver a México a continuar la espera.⁵² “Quédate en México” fue implementado en 2019 y suspendió la recepción de nuevos registros el 21 de enero de 2021, y se estima que actualmente existen veinticinco mil casos activos.⁵³ El retraso en la resolución de estos casos en parte es ocasionado porque las audiencias se retrasaron debido a la emergencia sanitaria, y esto ha afectado a miles de NNYA y a sus familias.⁵⁴ La espera es aún más complicada para NNYA, puesto que todo gira alrededor del proceso que está en vías de resolución y muchas veces detenido. En cierto sentido, la vida se detiene y esto causa una sensación de angustia e impotencia, sobre todo cuando no se cuenta con información acerca del avance del proceso.⁵⁵ Ante esta situación, la ansiedad y depresión son sentimientos que predominan en los campamentos.⁵⁶ NNYA

⁵⁰ A. Estévez, *op. cit.*; I. Glass, *op. cit.*; Y. Ocampo, “Mexico: Militarization of borders and mass expulsions from the United States increase the dangers for asylum seekers and migrants”.

⁵¹ Department of Homeland Security, Department of Homeland Security, “Protocolos de protección a migrantes”, 2021.

⁵² Instituto para las Mujeres en la Migración A. C. “Recursos para entender el protocolo ‘Quédate en México’”.

⁵³ Department of Homeland Security, Department of Homeland Security, “Protocolos de protección a migrantes”, 2021.

⁵⁴ Sánchez, “Suspension of MPP hearings is extended due to coronavirus pandemic”.

⁵⁵ UNICEF, “Hay nueve veces más niños, niñas y adolescentes migrantes en México en los últimos tres meses”.

⁵⁶ E. Green, “The trauma of being stuck at the us-Mexico border”.

suelen tener pesadillas y accesos de llanto, dificultades para entender la separación familiar, y frustración. En ocasiones, ante la imposibilidad de regular todas estas emociones, las NNyA comienzan a mostrarse irritables, impulsivos y se tornan agresivos. Aunque existen psicólogos que ofrecen atención a las familias que se encuentran en estos campamentos, poco pueden hacer por mejorar la salud mental de las personas que siguen viviendo en estas condiciones de estrés crónico.⁵⁷

De acuerdo con un comunicado del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), desde el inicio del 2021 se ha observado un incremento importante en el número de niñas y niños migrantes en México, incluyendo bebés. El mismo comunicado señala que los albergues en México se encuentran saturados, y de la población que ahí se encuentra 30 % son NNyA, de los cuales la mitad viajan no acompañados. Personal de la UNICEF recabó los testimonios de un gran número de familias en albergues situados en Ciudad Juárez y Tijuana. Varias mujeres detallaron la violencia que presenciaron y sufrieron a lo largo del camino: extorsiones, abuso sexual, secuestro y trata de personas. Las familias también narraron que se vieron privadas de alimento, incomunicadas debido a que sus celulares fueron confiscados y forzadas a dormir en el suelo, donde pasaron frío, y las madres tuvieron que usar sus cuerpos para proteger a sus hijos de las bajas temperaturas. Aunque los albergues suelen ser los espacios donde NNyA y sus familias tienen la oportunidad de asearse y descansar, en el contexto de pandemia estos lugares han tenido que cerrar sus puertas para evitar contagios o se encuentran saturados. Esta situación ha forzado a un gran número de familias con niñas y niños pequeños a dormir a la intemperie, donde enfrentan un constante estrés emocional debido al temor de que algo les pase.⁵⁸

Durante el gobierno de Trump imperó un discurso xenófobo y la política migratoria fue particularmente dura. La llegada de Biden generó una gran expectativa; se esperaba que el trato hacia los inmigrantes mejorara, e incluso que surgiera una reforma migratoria. Sin embargo, hasta el momento no se observa ningún cambio en las políticas y restricciones migratorias,

⁵⁷ *Idem.*

⁵⁸ Y. Ocampo, *op. cit.*

pese a lo cual muchas personas varadas en la frontera norte de México mantienen la esperanza de poder acceder en algún momento a una vida mejor en Estados Unidos. Diferentes organizaciones como UNICEF y Médicos Sin Fronteras prevén que las condiciones que se observan en la ruta migratoria hacia Estados Unidos seguirán igual o incluso empeorarán debido a la saturación de los albergues y de los servicios de asistencia en el camino.⁵⁹ Ante estas condiciones, estos organismos internacionales, al igual que grupos de sociedad civil, hacen un llamado para fortalecer la respuesta humanitaria, y al mismo tiempo trabajar en planes que permitan mejorar las condiciones de vida en los lugares de origen de las personas migrantes.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se revisaron tan sólo algunas de las condiciones que pueden impactar de manera negativa en el bienestar de NNYA migrantes, al ponerlos en una situación de vulnerabilidad. Desde el lugar de origen, en el tránsito, e incluso al llegar al destino, la inseguridad, la violencia y las violaciones a sus derechos se encuentran constantemente presentes. Estas situaciones adversas generan estrés y traumas que pueden favorecer la aparición de malestar emocional y problemas de salud mental. Otro de los factores que propicia el malestar emocional y que se presenta como un obstáculo para el desarrollo adecuado de NNYA, es la separación familiar, que impacta de manera particular durante los primeros años del desarrollo y puede causar problemas de salud mental que, además de afectar la forma en que NNYA se relacionan consigo mismos y con los demás, pueden permanecer hasta la edad adulta.

Para favorecer el bienestar de NNYA y disminuir la probabilidad de que presenten problemas de salud mental es necesario que los gobiernos de los países de origen, tránsito y destino generen políticas y programas que atiendan las necesidades básicas de estos grupos y garanticen sus derechos. El interés superior de la niñez debe situarse al frente de estas políticas, recono-

⁵⁹ *Idem*; UNICEF, “Hay nueve veces más niños, niñas y adolescentes migrantes en México en los últimos tres meses”.

ciendo sus derechos y necesidades de protección por encima de su nacionalidad y / o estatus migratorio.

Otro de los aspectos que debe ser propiciado por estas políticas es la unidad familiar, pues ya hemos visto que la separación, especialmente la forzada, trae consecuencias negativas a largo plazo. Además de evitar la separación forzada, es imperiosa la necesidad de facilitar la reunificación familiar, derecho que se ha negado a un gran número de NNYA debido a obstáculos burocráticos, y a que, en el caso de Estados Unidos, el número de visas emitidas para la reunificación familiar se ha reducido, lo que ha llevado a que este proceso tarde décadas.⁶⁰

Dada la participación de NNYA en la migración, es necesario que los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil y las autoridades trabajen en conjunto para garantizar el respecto a sus derechos. Los Estados tienen la obligación de crear entornos que permitan un desarrollo integral, una vida digna y que brinden las oportunidades para alcanzar el mayor bienestar posible. Para que esto se logre, se debe reconocer la agencia y diversidad de estas NNYA, en tanto que cuentan con diferentes motivos para migrar, experiencias y trayectorias migratorias. Aunque en ocasiones se señala que NNYA migran desconociendo los peligros a los que se enfrentan, la realidad es que usualmente hay una valoración de los costos y riesgos de la migración, mismos que son aceptados debido a que esta migración se vislumbra como la única oportunidad de mejorar las condiciones de vida o escapar de las amenazas que se enfrentan en sus lugares de origen.⁶¹ A pesar de que NNYA ven la migración como su única oportunidad para tener una vida mejor, es prácticamente imposible que accedan a la condición de refugiado en Estados Unidos, debido a las diferentes restricciones para acceder al proceso y a que la condición de refugiado solo se concede en casos particulares establecidos en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 y en el Protocolo de 1967. Esto nos habla de la necesidad de crear opciones que les permitan mejorar su calidad de vida.

⁶⁰ T. Kopp, *op. cit.*

⁶¹ L. Heidbrink, *op. cit.*

También es necesario que en los países de origen se trabaje para disminuir la inseguridad, la violencia y la corrupción que impera en ellos, a fin de que NNYA tengan el derecho a no migrar y a acceder a diferentes oportunidades en sus lugares de origen. Que esto se logre requiere de un trabajo colaborativo a nivel regional, y de la participación de diversos actores, incluyendo a las comunidades de origen.

Además de la generación de políticas y programas que atiendan la salud mental de NNYA, se debe contar con programas de prevención e intervención inmediata, mismos que pueden brindar atención a nivel individual y comunitario. En las fronteras norte y sur de México, diferentes organizaciones civiles e internacionales han brindado atención psiquiátrica y psicológica a migrantes que se encuentran varados y en contextos de incertidumbre y precariedad agravados por la pandemia de covid-19.⁶² Este tipo de intervenciones pueden ayudar a que las personas, en particular NNYA, procesen lo que están viviendo y obtengan herramientas que les permitan enfrentar estas situaciones, a través de recursos emocionales para el afrontamiento del estrés al que están expuestos, e información que les ayude a tomar decisiones respecto a su proceso migratorio. Las intervenciones a nivel comunitario pueden ayudar a fortalecer las redes de apoyo que resultan fundamentales en el proceso migratorio, no solo al facilitar la migración a través de la información y recursos compartidos, sino también al brindar soporte emocional que en muchas ocasiones ayuda a sobrellevar el duelo migratorio y la separación familiar. En el lugar de origen, dinámicas similares pueden fortalecer el tejido social, que resulta primordial para la construcción de una sociedad que promueva el bienestar de sus miembros.

Constantemente se señala a la resiliencia como un factor que permite que los individuos salgan adelante ante condiciones adversas. Aunque esto es cierto hasta cierto punto, pues los jóvenes usan su agencia para enfrentar los diferentes retos que la migración les plantea, debemos reconocer que el bienestar y la salud mental se relacionan también con los contextos en los que los individuos se insertan. No podemos esperar que NNYA alcancen el mayor

⁶² E. Green, *op. cit.*; M. Ocaño, Ocaño, “Psicólogos sobre ruedas: terapia para migrantes llega en una van”; UNICEF, “Cada niña, niño y adolescente en situación de migración está protegido. Informe anual 2020”.

nivel de bienestar cuando las políticas migratorias los sitúan en contextos en los que son altamente vulnerables. Se requiere un trabajo en conjunto y a diferentes niveles para exigir y construir intervenciones que permitan mejorar los entornos en los que NNyA se desarrollan, de manera que se brinden espacios seguros, se garantice la igualdad de oportunidades, la vida digna y el respeto a sus derechos. Estas acciones no sólo beneficiarán a NNyA migrantes, sino a la sociedad en general. Para lograr este objetivo debemos dejar de lado el adultocentrismo y escuchar directamente a las NNyA, para así poder entender su diversidad, las necesidades que tienen y las alternativas que se generan para atender estas necesidades.

Bibliografía

- Abi-Habib, M. (2021). “En la frontera de México y Estados Unidos: angustia y más migrantes”. *The New York Times*, 15 de marzo. Disponible en: <https://www.nytimes.com/es/2021/03/14/espanol/mexico-frontera-biden.html>
- Achotegui, J. (2019). “Migrants living in very hard situations: extreme migratory mourning (The Ulysses Syndrome)”. *The International Journal of Relational Perspectives*, vol. 29, núm. 3, pp. 252-268. doi.org/10.1080/10481885.2019.1614826
- Achotegui, J. (2008). “Duelo migratorio extremo: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises)”. En: Fundación Orienta. Disponible en: <https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Achotegui-Joseba-11.pdf>
- ACNUR (2014). *Arrancados de raíz: causas que originan el desplazamiento transfronterizo de niños, niñas y adolescentes no acompañados y / o separados de Centroamérica y su necesidad de protección internacional*. México: ACNUR.
- ACNUR (2001). *Unidad de la familia. Consultas globales sobre protección internacional*. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/01156.pdf>
- Aguilar (2017). “¿Con quién voy a vivir? Los hogares receptores de niños y jóvenes retornados en México”. En: Nájera, J. García, B. y Pacheco E.

- (coords.), *Hogares y trabajadores en México en el siglo XXI*. México: El Colegio de México.
- Amar, A. J. y Berdugo de Gómez, M. (2006). “Vínculos de apego en niños víctimas de violencia intrafamiliar”. *Psicología desde el Caribe*, vol. 18, ago.-dic., pp. 1-22.
- American Civil Liberties Union (2021). “The moral imperative to eliminate the historic stain of family separation”. *American Civil Liberties Union*. Disponible en: <https://www.aclu.org/news/immigrants-rights/the-moral-imperative-to-eliminate-the-historic-stain-of-family-separation/>
- American Psychiatric Association (2018). “APA statement opposing separation of children from parents at the border”. Disponible en: <https://www.psychiatry.org/newsroom/news-releases/apa-statement-opposing-separation-of-children-from-parents-at-the-border>.
- Ariza, M. (2018). “Escenarios migratorios, familias y hogares en el México contemporáneo”. En: Nájera, J. García, B. y Pacheco E. (coords.), *Hogares y trabajadores en México en el siglo XXI*. México: El Colegio de México.
- Asakura, H. (2016). “Entramado de emociones: experiencias de duelo migratorio de hijos e hijas de migrantes hondureños(as)”. En: Ariza, M. (coord.), *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 69-108.
- Castañeda, A. (2016). “¿Qué es el Plan Frontera Sur?”. En: Observatorio de Legislación y Política Migratoria. México: El Colegio de la Frontera Norte / Comisión Nacional de los derechos Humanos.
- Del Monte Madrigal, J. A. (2020). “La securitización de la frontera México Estados Unido en tiempos pre y pospandémicos”. *Nómadas*, núm. 54, pp. 83-99.
- Department of Homeland Security (2021). “Protocolos de protección a migrantes”. Disponible en: <https://www.dhs.gov/protocolos-de-proteccion-n-migrantes>
- Dickerson, C. (2020). “Three Years After Family Separation, Her Son Is Back. But Her Life Is Not”. *The New York Times*, 7 de diciembre. Disponible en: <https://www.nytimes.com/2020/12/07/us/family-separation-complications.html>

- Durand, J. (2013). “Nueva fase migratoria”. *Papeles de población*, vol. 19, núm. 77, pp. 83-113.
- Elmore Borbon, D., Tant, E. y Rosado, J. (2021). *Children, Youth and Families Who Experience Migration-Related Trauma and Family Separation*. Los Ángeles, CA y Durham, NC: National Center for Child Traumatic Stress. Disponible en: https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/fact-sheet/children_youth_and_families_who_experience_migration_related_trauma_and_family_separation.pdf
- Embajada y Consulados de Estados Unidos en México. 2021. “Hoja informativa. Restricciones de viaje”. Disponible en: <https://mx.usembassy.gov/es/hoja-informativas-restricciones-de-viaje/>
- Estévez, A. (2020). “Migración forzada y la necropolítica del covid-19”. *Nexos. Observatorio Migrante*. Disponible en: <https://migracion.nexos.com.mx/2020/04/migracion-forzada-y-la-necropolitica-del-covid-19/>
- Federación Mexicana de Organismos Públicos de Derechos Humanos (FMO-PDH) (2021). “Urge construir compromisos, desde la mirada local, para atender y proteger a las personas migrantes y refugiadas: FMO-PDH”. Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/documento/urge-construir-compromisos-regionales-desde-la-mirada-local-para-atender-y-proteger-las>
- Gandini, L., Fernández de la Reguera, A. y Narváez Gutiérrez, J. C.. (2020). *Caravanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Alverdin, F. (2020). “Deportaciones hacia México durante el covid-19”. *Nexos. Observatorio Migrante*. Disponible en: <https://migracion.nexos.com.mx/2020/12/deportaciones-hacia-mexico-durante-el-covid-19/>
- Glass, I. (2020). “Our Pulitzer-Winning episode [audio podcast]”. *This American Life*. Disponible en: <https://www.thisamericanlife.org/704/our-pulitzer-winning-episod>
- Green, E. (2021). “The Trauma of Being Stuck at the US-Mexico Border”. *Vice World News* Disponible en: <https://www.vice.com/en/article/4ad8dg/the-trauma-of-being-stuck-at-the-us-mexico-border>
- Heidbrink, L. (2020). *Migranthood: Youth in a New Era of Deportation*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Homeland Security (2019). “Migration protection protocols”. Disponible en: <https://www.dhs.gov/news/2019/01/24/migrant-protection-protocols>.

- Human Rights Watch (2021). “Q&A: US Title 42 Policy to Expel Migrants at the Border”. Disponible en: <https://www.hrw.org/news/2021/04/08/qa-us-title-42-policy-expel-migrants-border>
- Instituto para las Mujeres en la Migración (2019). Recursos para entender el protocolo “Quédate en México”. Disponible en: <https://imumi.org/attachments/2019/Recursos-para-entender-el-Protocolo2019.pdf>
- Keet, M., Heavin, H. D. y Sparrow, S. (2017). “Anticipating and Managing the Psychological Cost of Civil Litigation”. *Windsor Yearbook of Access to Justice*, vol. 34, núm. 2. Disponible en: <https://wyaj.uwindsor.ca/index.php/wyaj/article/view/5023>
- Kopp, T. (2020). *Examining Family Separation through the Narratives of Family, Migration, and Separation Among Deported Mexican-U.S. Family Members*, tesis de licenciatura. Durham, North Carolina: Sanford School of Public Policy / Duke University.
- Leutert, S. (2019). *La implementación y el legado del Programa Frontera Sur de México*. Austin: The University of Texas Austin.
- Lind, D. (2014). “The 2014 Central American Migrant Crisis”. *Vox*. Disponible en: <https://www.vox.com/2014/10/10/18088638/child-migrant-crisis-unaccompanied-alien-children-rio-grande-valley-obama-immigration>
- Monico, C., Rotabi, K., Vissing, Y. y Lee, J. (2019). “Forced child-family separations in the southwestern us border under the ‘zero-tolerance’ policy: The adverse impact on well-being of migrant children (part 2)”. *Journal of Human Rights and Social Work*, vol. 4, núm. 3, pp. 180-191. Disponible en: <https://bettercarenetwork.org/library/particular-threats-to-childrens-care-and-protection/children-and-migration/forced-child-family-separations-in-the-southwestern-us-border-under-the-%E2%80%9Czero-tolerance%E2%80%9D-policy-the>
- Ocampo, Y. (2021). “Mexico: Militarization of borders and mass expulsions from the United States increase the dangers for asylum seekers and migrants”. Doctors Without Borders. Disponible en: <https://doctorswithoutborders.org/what-we-do/news-stories/news/mexico-militarization-borders-and-mass-expulsions-united-states>
- Ocaño, M. (2020). “Psicólogos sobre ruedas: terapia para migrantes llega en una van”. *La Opinión*, 13 de septiembre. Disponible en: <https://laopinion.com>

- com/2020/09/13/psicologos-sobre-ruedas-terapia-para-migrantes-llega-en-una-van/
- Peña, A. (2021). “El grupo detrás de la masacre de Camargo”. *Nexos. Prevención y Castigo*. Disponible en: <https://seguridad.nexos.com.mx/el-grupo-detras-de-la-masacre-de-camargo/>
- Pradilla, A. (2021). “INM clasifica 5 años expedientes de agentes relacionados en masacre de Camargo”. *Animal Político*, abril. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2021/04/opacidad-masacre-camargo-inm-clasifica-expedientes-agentes-destituidos/>
- Raff, J. (2018). “The separation was so long. My son has changed so much”. *The Atlantic*, septiembre. Disponible en: <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2018/09/trump-family-separation-children-border/569584/>
- Remezcla. (2018). “After government separated them for months, this 3-year-old boy doesn’t recognize his mom”. *Remezcla*. Disponible en: <https://remezcla.com/culture/government-separated-months-3-year-old-boy-doesnt-recognize-mom/>
- Sánchez, S. (2020). “Suspension of MPP hearings is extended due to coronavirus pandemic”. *Border Report*. Disponible en: <https://www.borderreport.com/hot-topics/immigration/suspension-of-mpp-hearings-is-extended-due-to-coronavirus-pandemic/>
- Secretaría de Gobernación (SEGOB) (2015). “Programa Frontera Sur: proteger la vida de las personas migrantes y fortalecer el desarrollo regional”. México: SEGOB. Disponible en: <https://www.gob.mx/segob/articulos/programa-frontera-sur-protoger-la-vida-de-las-personas-migrantes-y-fortalecer-el-desarrollo-regional>
- Treviño Rangel, J. (2016). “¿De qué hablamos cuando hablamos de la ‘securitización’ de la migración internacional en México?: una crítica”. *Foro Internacional*, vol. 56, núm. 2, pp. 253-291. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-013X2016000200253
- UNICEF (2021). “Hay nueve veces más niños, niñas y adolescentes migrantes en México en los últimos tres meses”. Disponible en: <https://www.unicef.org/elsalvador/comunicados-prensa/hay-nueve-veces-mas-ninos-niñas-y-adolescentes-migrantes-en-mexico>

- UNICEF (2020). “Cada niña, niño y adolescente en situación de migración está protegido. Informe anual 2020”. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/cada-ni%C3%B1a-ni%C3%B1o-y-adolescente-en-situaci%C3%B3n-de-migraci%C3%B3n-est%C3%A1-protegido>
- UNICEF (2018). *Crecer juntos. Orientaciones para madres, padres y cuidadores para el desarrollo integral de niños y niñas*. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/4611/file/Crece%20Juntos.pdf>
- UNICEF (2018). “Desarraigados en Centroamérica y México”. México: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/3141/file/PDF%20Desarraigados%20en%20Centroam%C3%A9rica%20y%20M%C3%A9xico.pdf>
- UNICEF (s. f.). “Migración de niñas, niños y adolescentes”. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/migraci%C3%B3n-de-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes>
- US Customs and Border Protection (2015). “Southwest Border Unaccompanied Alien Children FY 2014”. Disponible en: <https://www.cbp.gov/newsroom/stats/southwest-border-unaccompanied-children/fy-2014>
- WOLA (2021). “Weekly us-Mexico border update: Humanitarian emergency at the border as a result of Title 42, unaccompanied children updates”. WOLA. Disponible en: <https://www.wola.org/2021/05/weekly-border-update-humanitarian-emergency-border-result-title-42-unaccompanied-children-updates/>
- World Health Organization (s. f.) “Social Determinants of Health”. WHO. Disponible en: <https://www.who.int/westernpacific/health-topics/social-determinants-of-health>

EPIDEMIOLOGÍA DE LA SALUD MENTAL EN NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN MOVILIDAD

Ietza Bojorquez,¹ Silvana Larrea² e Isabel Vieitez³

RESUMEN. La niñez y la adolescencia son periodos esenciales del desarrollo, y por ello los problemas de salud mental en estas etapas son especialmente preocupantes. En este capítulo, presentamos un panorama de la investigación epidemiológica sobre problemas de salud mental de niñas, niños y adolescentes (NNYA) en movilidad, describiendo las frecuencias de estos problemas y sus posibles factores de riesgo. Aunque existen aún pocos estudios de este tipo, sobre todo en el contexto latinoamericano, la evidencia disponible muestra el riesgo experimentado por NNYA migrantes. Los grupos más vulnerables en este sentido son los NNYA no acompañados, y aquellos que han experimentado situaciones traumáticas que motivan la movilidad, o durante el trayecto. Para concluir, hacemos una invitación al desarrollo de investigación epidemiológica sobre la situación de salud mental en NNYA en contextos latinoamericanos, que evalúe por un lado el grado en que este grupo de población se encuentra en riesgo de padecer este tipo de problemas de salud, y por otro los factores asociados a ellos, que podrían indicar alternativas para la protección del bienestar de los NNYA en movilidad.

Introducción

La niñez y la adolescencia son periodos esenciales del desarrollo, y los problemas de salud mental en estas etapas son especialmente preocupantes por su impacto en el bienestar psicológico y en la integración social en la vida

¹ Investigadora del Departamento de Estudios de Población del Colegio de la Frontera Norte. ietzabch@colef.mx

² Estudiante en el programa Doctor of Public Health (DrPH) de la Escuela de Salud Pública, Universidad de California Berkeley. silvana.larrea@berkeley.edu

³ Directora de la Oficina de México del Population Council. ivieitez@popcouncil.org

posterior.⁴ El desarrollo en la niñez y adolescencia depende en gran medida del contexto psicosocial, que define el grado de bienestar físico, emocional y social que los NNYA experimentan.⁵ Un ambiente de seguridad, con relaciones afectivas óptimas, es fundamental para un buen desarrollo de la persona en estos periodos y los posteriores.⁶

La migración por sí misma no debería ser un factor de riesgo para la salud mental de NNYA. Sin embargo, cuando la movilidad ocurre en ausencia de un entorno seguro, se facilita la aparición de este tipo de problemas. En este capítulo, se presenta un panorama de la investigación epidemiológica sobre salud mental de NNYA en movilidad. Para iniciar, introducimos las características de la investigación epidemiológica en el campo de la salud mental. Después, se describen los principales resultados acerca de la presencia de problemas de salud mental en NNYA en movilidad. Posteriormente, se revisan los principales factores asociados a problemas de salud mental en NNYA en movilidad y, cerramos el capítulo con un resumen de las principales conclusiones.

Los métodos epidemiológicos aplicados al estudio de la salud mental

La epidemiología es una disciplina que estudia la distribución de los procesos de salud-enfermedad en las poblaciones. Aunque en sus inicios se ocupó del estudio de brotes de enfermedades infecciosas (epidemias), posteriormente ha evolucionado para incluir en su campo de interés otros problemas de salud, y también a las prácticas relacionadas con la prevención.⁷ La epidemiología y sus herramientas metodológicas están dirigidas a comprender fenómenos a nivel poblacional, y no individual, lo que obliga a esta disciplina

⁴ S. S. Merkouris *et al.*, “Adult gambling problems and histories of mental health and substance use: Findings from a prospective multi-wave australian cohort study”; K. Veldman, S. A. Reijneveld, F. Verhulst, J. A. Ortiz y U. Bultmann, “A life course perspective on mental health problems, employment, and work outcomes”.

⁵ A. C. Curtis, “Defining adolescence”; F. de Castro, B. Allen-Leigh, G. Katz, L. Salvador-Carulla y E. Lazcano-Ponce, “Indicadores de bienestar y desarrollo infantil en México”.

⁶ R. L. Frounfelker *et al.*, “Mental Health of Refugee Children and Youth: Epidemiology, Interventions, and Future Directions”.

⁷ K. J. Rothman, *Epidemiology: An Introduction*

a situarse a medio camino entre el estudio de la salud desde un punto de vista clínico, y la observación de la salud como fenómeno social.

Por otra parte, el interés de buena parte de la investigación epidemiológica está en identificar las causas de las enfermedades, con el fin último de orientar acciones que las prevengan. Para ello se han desarrollado, o tomado prestadas de otras disciplinas, como la economía, diversas herramientas de análisis causal.⁸ Estas herramientas se basan en el principio de que cuando los problemas de salud se distribuyen de manera diferencial entre grupos, esta es una indicación de la posible relación causal entre alguna característica del grupo y el problema de salud en cuestión. En el caso de los que se han llamado “determinantes sociales”,⁹ se considera que cuando los estados de salud-enfermedad se distribuyen de manera diferencial entre grupos sociales, esto indica una posible relación causal entre las condiciones sociales y los problemas de salud. La migración en condiciones adversas ha sido considerada un determinante social de salud.¹⁰

Para saber si la migración tiene un impacto en la salud mental de NNYA, la investigación epidemiológica requiere, primero, describir la distribución de la salud mental –o de los problemas de salud mental– en NNYA en movilidad, y después compararla con la de una población similar, pero sin el componente migratorio. El método más frecuente en este tipo de estudios es la realización de encuestas, con instrumentos para la medición de salud mental. Idealmente, estas encuestas utilizan cuestionarios estandarizados, que han pasado por un proceso cuidadoso de desarrollo y validación, con lo que se pueden hacer comparaciones válidas entre poblaciones haciendo uso de ellos. Los instrumentos estandarizados también pueden aplicarse en estudios longitudinales, en los que las mismas personas son entrevistadas en momentos diferentes para evaluar el cambio en su estado de salud mental. Este tipo de diseño proporciona una mejor aproximación a la evaluación de

⁸ M. Hernán y J. Robins, *Causal Inference: What If*.

⁹ Commission on Social Determinants of Health, *Closing the Gap in a Generation: Health Equity Through Action on the Social Determinants of Health. Final Report of the Commission on Social Determinants of Health*.

¹⁰ H. Castaneda *et al.*, “Immigration as a social determinant of health”.

causalidad,¹¹ en comparación con los estudios transversales, ya que permite saber si el evento que se supone que suscita problemas de salud mental –la migración– efectivamente ocurrió antes de la aparición del problema.

Un último punto importante de señalar en la investigación epidemiológica de la salud mental de NNyA en movilidad, es el del concepto de salud mental que se encuentra detrás de la mayor parte de estos estudios. Si bien en casi todos ellos se acepta la definición de la Organización Mundial de la Salud, que presenta a la salud mental como un estado positivo, y “no solamente la ausencia de enfermedad”,¹² en la práctica, la mayoría aborda la presencia de trastornos psiquiátricos clínicos o subclínicos, o manifestaciones de malestar psicológico. En este sentido, como veremos en las siguientes secciones, la epidemiología de la salud mental en NNyA en movilidad es en su mayor parte una epidemiología de los problemas de salud mental.

Frecuencia de problemas de salud mental en NNyA en movilidad

En general, la investigación epidemiológica sobre salud mental de NNyA migrantes muestra que éstos tienen mayor riesgo de desarrollar problemas de salud mental, en comparación con los no migrantes.¹³ Entre los trastornos que afectan particularmente a NNyA migrantes se encuentran los interiorizantes,¹⁴ entre ellos depresión, ansiedad, trastorno de estrés postraumático

¹¹ K. J. Rothman, *Epidemiology: An Introduction*.

¹² World Health Organization, “Mental health: a state of well-being”.

¹³ T. Akkaya-Kalayci, T. *et al.*, “Psychiatric emergencies of minors with and without migration background”; E. Belhadj Kouider, U. Koglin y F. Petermann, “Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: a systematic review”; C. Close *et al.*, “The mental health and wellbeing of first generation migrants: a systematic-narrative review of reviews”; P. Curtis, J. Thompson y H. Fairbrother, “Migrant children within Europe: a systematic review of children’s perspectives on their health experiences”; J. B. Kupersmidt y S. L. Martin, “Mental health problems of children of migrant and seasonal farm workers: a pilot study”.

¹⁴ E. Belhadj Kouider, U. Koglin y F. Petermann, “Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: a systematic review”; C. Kien *et al.*, “Prevalence of mental disorders in young refugees and asylum seekers in european countries: a systematic review”.

(TEPT) y trastornos del sueño.¹⁵ Una revisión sistemática realizada en NNYA migrantes en Europa identificó prevalencias de depresión en 35 % de los casos, de ansiedad en 28 % y de TEPT en 47 %, en comparación con 1-2 % de la niñez no migrante.¹⁶ Otro estudio, realizado en Estados Unidos con hijos de migrantes y jornaleros agrícolas, reportó que de los 110 NNYA migrantes encuestados, 66 % cumplía con los criterios para uno o más de los trastornos explorados, y el diagnóstico más común fueron los trastornos de ansiedad.¹⁷ En el mismo país, se ha observado que la salud mental de NNYA migrantes de origen latino se ha visto afectada por las políticas migratorias que incrementaron el riesgo de deportación de sus padres.¹⁸

Por otro lado, las niñas, niños y adolescentes refugiados¹⁹ y solicitantes de asilo (NNYARYSA) son un grupo particularmente vulnerable a problemas de salud mental, aún en comparación con otros NNYA en movilidad. En 2017, el número de refugiados en el mundo alcanzó una cifra de 25.4 millones; un poco más de la mitad (52 %) eran NNYA.²⁰ Se estima que una quinta parte de éstos llega al país de acogida sin el acompañamiento de un adulto.²¹ NNYA no acompañados son un grupo en riesgo, ya que en muchos casos carecen de sistemas de apoyo –como una vida familiar o comunitaria–, y se encuentran más expuestos a negligencia, agresión sexual y otros abusos en comparación

¹⁵ E. Belhadj Kouider, U. Koglin y F. Petermann, *op. cit.*; C. Close *et al.*, *op. cit.*; C. Kien *et al.*, *op. cit.*

¹⁶ C. Close *et al.*, *op. cit.*

¹⁷ J. B. Kupersmidt y S. L. Martin, *op. cit.*

¹⁸ K. Brabeck y Q. Xu, “The impact of detention and deportation on latino immigrant children and families: A quantitative exploration”.

¹⁹ De acuerdo con la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), se considera como refugiado a toda persona que cumpla con lo siguiente: “[...] debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él”.

²⁰ R. L. Frounfelker *et al.*

²¹ M. Norredam *et al.*, “Incidence of psychiatric disorders among accompanied and unaccompanied asylum-seeking children in Denmark: A nation-wide register-based cohort study”.

con NNYA acompañados.²² En un estudio longitudinal en Dinamarca, con seguimiento de casi dos décadas de NNYA refugiados, los NNYA no acompañados experimentaron una incidencia 38 % mayor de cualquier trastorno psiquiátrico, en comparación con los acompañados.²³

Se han publicado más de una docena de revisiones sistemáticas sobre la salud mental de población refugiada, pero son pocas las enfocadas en NNYA. La más reciente, de Kien *et al.*, publicada en 2019, incluye 47 estudios desarrollados de 1990 a 2017 en 14 países europeos, resultando en una muestra de 24 786 NNYARYSA menores de 21 años.²⁴ Los resultados de esa revisión muestran que la afección más común en este grupo es el TEPT, con una mediana de prevalencia de 35.3 %. Los NNYA no acompañados muestran prevalencias superiores al compararse con los acompañados (36.7 % *vs.* 5.7 %-12.7 %). En la revisión sistemática de Fazel, Wheeler y Danesh, publicada en 2005, se determinó una prevalencia de TEPT del 11 % en NNYA, casi el doble de la encontrada en adolescentes no refugiados. Además de tener una prevalencia elevada, el TEPT podría ser duradero. Estudios longitudinales en Suecia y Estados Unidos han documentado tasas persistentemente altas de TEPT hasta doce años después del reasentamiento,²⁵ aunque de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS),²⁶ estudios longitudinales de niños refugiados en Escandinavia durante la década de 1990-1999 mostraron que el TEPT era poco común seis o siete años después de la llegada.

En la revisión de Kien *et al.*, recién citada, se reporta como segundo problema más frecuente la depresión, con una prevalencia mediana de 20.7 %. En NNYARYSA no acompañados la mediana es de 30.2 %, en comparación con 8.2% a 32.8 % en sus pares acompañados. Por otro lado, el trastorno de ansiedad presenta una prevalencia mediana de 15.0 %. En los estudios que diferenciaron entre NNYARYSA acompañados y no acompañados las cifras fueron superiores en estos últimos (20.2 %) comparados con los primeros (8.8 %). De acuerdo con la misma revisión, estudios más recientes en Tur-

²² M. Fazel y A. Stein, “The mental health of refugee children”.

²³ M. Norredam *et al.*, *op. cit.*

²⁴ C. Kien *et al.*, *op. cit.*

²⁵ J. Henley y J. Robinson, “Mental health issues among refugee children and adolescents”.

²⁶ WHO, *Health of Refugee and Migrant Children: Technical Guidance*.

quía muestran niveles superiores de depresión (47.9 %) y de ansiedad (53.2 %) a los encontrados en estudios previos. Las cifras en NNYARYSA son mayores si se comparan con los resultados derivados de una revisión sistemática en población general de NNYA (n=90 000), con prevalencias puntuales de trastorno depresivo mayor de 2.6 % y de 6.5 % para trastorno de ansiedad. En cuanto a otros problemas de salud mental, la prevalencia de ideación suicida en NNYARYSA se ha estimado en 5.0 %.²⁷ Otros problemas incluyen peleas, soledad, depresión y angustia. También se han observado entre los jóvenes refugiados otros síntomas de trastorno negativista desafiante, trastorno explosivo intermitente, trastorno de conducta, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno depresivo mayor y trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo.²⁸

De este modo, si bien la evidencia existente es aún escasa y tiene limitaciones, los resultados son categóricos en identificar a los NNYA en movilidad, particularmente los refugiados y solicitantes de asilo no acompañados, como altamente vulnerables a padecer problemas de salud mental.

Factores asociados a problemas de salud mental en NNYA en movilidad

En la sección anterior mostramos información sobre la frecuencia de distintos problemas de salud mental en NNYA en movilidad. En esta, nos enfocamos en los estudios que han explorado los factores que aumentan el riesgo de estos problemas en NNYA migrantes. Desde el enfoque de los determinantes sociales de la salud mental de los NNYA migrantes, esta depende en gran medida del contexto social de donde provienen los NNYA, de la solvencia económica para migrar, y de las situaciones adversas por las que atraviesan durante su tránsito y a su llegada al país de acogida. Por otro lado, en el ámbito proximal, la salud mental y la forma en que los padres o cuidadores

²⁷ C. Kien *et al.*, *op. cit.*

²⁸ F. Khan *et al.*, “Refugee and migrant children’s mental healthcare: Serving the voiceless, invisible, and the vulnerable global citizens”.

afrontan estos eventos estresantes también es relevante para el bienestar de NNYA.²⁹

En el primer sentido, existen factores contextuales en las etapas pre-migratoria, de tránsito o en el sitio de destino, que pueden poner en riesgo la salud mental de NNYA. Los migrantes, y sobre todo los desplazados, refugiados o solicitantes de asilo, pueden haber estado expuestos en sus lugares de origen a guerras, conflictos armados y distintos traumas relacionados con ser testigos de la muerte de familiares, torturas y múltiples violencias y situaciones de inseguridad. Además, NNYA pueden ellos mismos haber sido víctimas de violencias y abusos, y es posible que no tengan memoria de periodos de estabilidad durante esta etapa. En muchos casos, NNYA se han visto forzados a abandonar sus hogares y el lugar que conocen, para emprender un viaje y un futuro inciertos.³⁰

En la etapa de tránsito, NNYA pueden sufrir amenazas contra sus vidas y las de sus familiares, enfrentarse a vivir en la calle o con carencias. En esta etapa pueden ser separados de sus padres o familiares con los que viajan, perdiendo los sistemas de apoyo con los que contaban. También se ha reportado que la detención, las reubicaciones múltiples, los procesos de asilo prolongados, así como la falta de procedimientos migratorios adaptados para los NNYA migrantes están asociados a problemas de salud mental y de enfermedades psiquiátricas en esta población.³¹

Durante la etapa de post-migración, NNYA se encuentran con múltiples factores estresores adicionales: escaso acceso a servicios sociales, búsqueda de identidad y choque cultural entre los estándares de la familia y los estándares del país de acogida. La pertenencia a grupos étnicos, nacionales o

²⁹ M. Fazel, “Psychological and psychosocial interventions for refugee children resettled in high-income countries”; M. Norredam *et al.*, *op. cit.*; who, *Health of Refugee and Migrant Children: Technical Guidance*.

³⁰ S. M. Abdi, “Mental health of migrant children”; M. Fazel y A. Stein, *op. cit.*; M. Fazel, J. Wheeler y J. Danesh, “Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: A systematic review”; E. Hönne *et al.*, “A systematic review of risk and protective factors of mental health in unaccompanied minor refugees”.

³¹ A. Kadir, A. Battersby, N. Spencer y A. Hjern, “Children on the move in Europe: A narrative review of the evidence on the health risks, health needs and health policy for asylum seeking, refugee and undocumented children”.

culturales minoritarios o discriminados en el país de destino puede influir en la presencia de los distintos tipos de problemas de salud mental.³² Otros factores estresantes posteriores a la migración incluyen el duelo cultural y el estrés por aculturación.³³ Debido a que NNYA a menudo adquieren las costumbres e idioma de la sociedad de acogida más rápidamente que sus padres, pueden tener que asumir prematuramente roles de adultos para ayudar a sus familias, como interpretar y traducir el nuevo idioma y las nuevas normas sociales y culturales para sus padres o aceptar un empleo. Muchas familias se enfrentan a separaciones devastadoras, mientras que algunas también sufren problemas de paternidad y relaciones de apego como resultado de la angustia de los padres y la consiguiente falta de disponibilidad emocional. Además, todos estos procesos pueden conducir a conflictos intergeneracionales.³⁴

NNYA migrantes de reciente llegada al país de destino presentan una mayor prevalencia de problemas de salud mental en comparación con sus pares que llevan más tiempo en el país. Sin embargo, en contextos con altos niveles de discriminación, la prevalencia de problemas de salud mental puede no disminuir con el tiempo.³⁵ Los factores estresantes a los que se ven expuestos NNYA, además, tienen un efecto sumatorio. Es decir, a más factores estresan-

³² T. Akkaya-Kalayci *et al.*, *op. cit.*; 2017; C. Close, C. *et al.*, *op. cit.*; H. Todd y E. Martin, “Children of immigrants and their mental health needs. Retrieved from”.

³³ C. Bennouna, H. T. Fischer, M. Wessells y N. Boothby, “Rethinking Child Protection in Emergencies”; F. Khan, F. *et al.*, “Refugee and migrant children’s mental healthcare: Serving the voiceless, invisible, and the vulnerable global citizens”.

³⁴ S. M. Abdi, *op. cit.*; E. Belhadj Kouider, U. Koglin y F. Petermann, *op. cit.*; C. Bennouna, H. T. Fischer, M. Wessells y N. Boothby, *op. cit.*; M. Fazel y A. Stein, *op. cit.*; R. L. Frounfelker *et al.*, *op. cit.*; J. Henley y J. Robinson, “Mental health issues among refugee children and adolescents”; L. J. Kirmayer *et al.*, “Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care”; F. Scharpf, E. Kaltenbach, A. Nickerson y T. Hecker, “A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents”; WHO, *Health of Refugee and Migrant Children: Technical Guidance*.

³⁵ P. Curtis, J. Thompson y H. Fairbrother, “Migrant children within Europe: A systematic review of children’s perspectives on their health experiences”.

tes, mayor es el riesgo de desarrollar un problema de salud mental y mayor la posibilidad de que este problema sea grave y necesite atención médica.³⁶

En cuanto al ámbito proximal, los estilos de crianza, la salud mental y el nivel de estrés de los padres, principalmente de las madres, influyen en la salud mental de NNYA migrantes.³⁷ La presencia de TEPT y depresión en las madres se correlaciona con un mayor riesgo de TEPT, síntomas de EPT, problemas de comportamiento y somatización en los NNYA migrantes.³⁸ Un estudio de cohorte reporta que el historial de experiencias estresantes de los cuidadores y las adversidades posteriores a la migración se correlacionan con un mayor riesgo de padecer TEPT, ejercer una paternidad rígida y un aumento en los problemas de conducta de los niños.³⁹ Por otro lado, el estrés migratorio con privaciones socioeconómicas afecta a los padres y aumenta el riesgo de abuso infantil.⁴⁰

Con respecto a la diferencia por género, algunos estudios reportan que al igual que entre NNYA no migrantes, las niñas presentan una mayor prevalencia de trastornos internalizantes, los niños muestran una mayor frecuencia de trastornos externalizantes, principalmente problemas de conducta.⁴¹

Sin embargo, no todos los NNYA migrantes desarrollan problemas de salud mental. Algunos de los factores que promueven la salud mental entre NNYA migrantes son la capacidad para participar en actividades sociales y en actividades escolares –lo cual permite que construyan su capital social y desarrollen un sentido de pertenencia–, así como tener un hogar seguro, la cohesión familiar y una aculturación integradora.⁴²

³⁶ T. J. Mattingly *et al.*, “Unseen costs: The direct and indirect impact of us immigration policies on child and adolescent health and well-being.”

³⁷ M. Boelens *et al.*, “Independent contributions of family and neighbourhood indicators of socioeconomic status and migrant status to risk of mental health problems in 4-12 years old children”; A. Kadir, A. Battersby, S. Spencer y A. Hjern, *op. cit.*; F. Scharpf, E. Kaltenbach, A. Nickerson y T. Hecker, “A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents”.

³⁸ A. Kadir, A. Battersby, S. Spencer y A. Hjern, *op. cit.*

³⁹ R. A. Bryant *et al.*, “The effect of post-traumatic stress disorder on refugees’ parenting and their children’s mental health: a cohort study”.

⁴⁰ F. Khan, *et al.*, *op. cit.*

⁴¹ T. Akkaya-Kalayci *et al.*, *op. cit.*; P. Curtis, J. Thompson y H. Fairbrother, *op. cit.*

⁴² P. Curtis, J. Thompson y H. Fairbrother, *op. cit.*; F. Scharpf, E. Kaltenbach, A. Nickerson y

Conclusiones

La investigación epidemiológica sobre salud mental de NNYA en movilidad es aún limitada. La mayor parte de los estudios se han hecho en países de ingresos altos, y existe poca información proveniente de los de ingreso medio o bajo, incluyendo los de Latinoamérica. Entre las limitaciones de la investigación en esta área se encuentran las definiciones heterogéneas de “niñez migrante” entre países y entre estudios realizados y el uso de diferentes instrumentos para medir los problemas de salud mental.⁴³ Además, la evidencia sobre afecciones del comportamiento o afectivas, como el trastorno bipolar, problemas de alimentación, esquizofrenia, abuso de sustancias, alcoholismo y tabaco, y trastornos psicósomáticos, es escasa en comparación con la de otros trastornos. La información generada hasta el momento no permite analizar las diferencias por género y edad, condición de estatus migratorio (asilado / inmigrante), o comprender las diferencias que podrían estar mediadas por factores culturales subyacentes

Aún con estas limitaciones, la mayor parte de los estudios muestran frecuencias elevadas de problemas de salud mental en NNYA migrantes, y éstos están más expuestos que los no migrantes a situaciones de riesgo para el desarrollo de problemas de salud mental. Los grupos más vulnerables en este sentido, de acuerdo con la evidencia disponible, son los NNYA no acompañados, y aquellos que han experimentado situaciones traumáticas que motivan la movilidad, o durante el trayecto.

Al mismo tiempo, es importante recalcar que los problemas de salud mental evaluados no siempre constituyen trastornos psiquiátricos, o no deberían ser siempre interpretados como tales. Las manifestaciones emocionales o de conducta de NNYA migrantes pueden en muchos casos entenderse como reacciones naturales a circunstancias extremadamente adversas, que más que un tratamiento clínico requieren un abordaje psicosocial integral.⁴⁴

T. Hecker, *op. cit.*

⁴³ P. Curtis, J. Thompson y H. Fairbrother, *op. cit.*

⁴⁴ IOM, *Manual on Community-Based Mental Health and Psychosocial Support in Emergencies and Displacement.*

Para concluir, hacemos una invitación al desarrollo de investigación epidemiológica sobre la situación de salud mental en NNYA migrantes en contextos latinoamericanos, que permita por un lado conocer el impacto de los procesos de movilidad, y por otro identificar alternativas para la protección del bienestar de los NNYA migrantes.

Bibliografía

- Abdi, S. M. (2018). “Mental health of migrant children”. *Oxford Research Encyclopedia of Global Public Health*. Disponible en: [https://oxfordre.com/publichealth/oso/viewentry/10.1093\\$002facrefore\\$002f9780190632366.001.0001\\$-002facrefore-9780190632366-e-12;jsessionid=38BF8E8350527689AE4B-144156F14C90](https://oxfordre.com/publichealth/oso/viewentry/10.1093$002facrefore$002f9780190632366.001.0001$-002facrefore-9780190632366-e-12;jsessionid=38BF8E8350527689AE4B-144156F14C90)
- ACNUR (1951). Convención sobre los estatutos de los refugiados. Disponible en: <https://www.acnur.org/5b0766944.pdf>
- Akkaya-Kalayci, T. *et al.* (2017). “Psychiatric emergencies of minors with and without migration background”. *Neuropsychiatr*, vol. 31, núm. 1, pp. 1-7. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27966096/>
- Belhadj Kouider, E., Koglin, U. y Petermann, F. (2014). “Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: A systematic review”. *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 23, núm. 6, pp. 373-391. doi:10.1007/s00787-013-0485-8
- Bennouna, C., Fischer, H.-T., Wessells, M., y Boothby, N. (2018). “Rethinking child protection in emergencies”. *International Journal of Child Health and Nutrition*, 7, 39-46.
- Boelens, M. *et al.* (2020). “Independent contributions of family and neighbourhood indicators of socioeconomic status and migrant status to risk of mental health problems in 4-12 years old children”. *SSM Popul Health*, vol. 12, 30 de septiembre. doi: 10.1016/j.ssmph.2020.100675. eCollection 2020 dic.
- Brabeck, K., y Xu, Q. (2010). “The impact of detention and deportation on latino immigrant children and families: A quantitative exploration”. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 32, núm. 3, pp. 341-361.

- Bryant, R. A. *et al.* (2018). “The effect of post-traumatic stress disorder on refugees’ parenting and their children’s mental health: A cohort study”. *Lancet Public Health*, vol. 3, núm. 5, pp. e249-e258. doi: 10.1016/S2468
- Castaneda, H., Holmes, S. M., Madrigal, D. S., Young, M. E., Beyeler, N. y Quesada, J. (2015). “Immigration as a social determinant of health”. *Annual Review of Public Health*, núm. 36, pp. 375-392. doi:10.1146/annurev-publhealth-032013-182419
- Close, C. *et al.* (2016). “The mental health and wellbeing of first generation migrants: A systematic-narrative review of reviews”. *Global Health*, vol. 12, núm. 1, p. 47. doi:10.1186/s12992-016-0187-3
- Comission on Social Determinants of Health. (2008). *Closing the Gap in a Generation: Health Equity Through Action on the Social Determinants of Health. Final Report of the Commission on Social Determinants of Health*. Geneva: World Health Organization.
- Curtis, A. C. (2015). “Defining adolescence”. *Journal of Adolescent and Family Health*, vol. 7, núm. 2, p. 2.
- Curtis, P., Thompson, J. y Fairbrother, H. (2018). “Migrant children within Europe: A systematic review of children’s perspectives on their health experiences”. *Public Health*, núm. 158, pp. 71-85. doi:10.1016/j.puhe.2018.01.038
- De Castro, F., Allen-Leigh, B., Katz, G., Salvador-Carulla, L. y Lazcano-Ponce, E. (2013). “Indicadores de bienestar y desarrollo infantil en México”. *Salud Pública de México*, núm. 55, pp. S267-S275. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342013000800025&nrm=iso
- Fazel, M. (2018). “Psychological and psychosocial interventions for refugee children resettled in high-income countries”. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, vol. 27, núm. 2, pp. 117-123. doi:10.1017/S2045796017000695
- Fazel, M. y Stein, A. (2002). “The mental health of refugee children”. *Archives of Disease in Childhood*, vol. 87, núm. 5, pp. 366-370. doi:10.1136/ad.87.5.366
- Fazel, M., Wheeler, J. y Danesh, J. (2005). “Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: A systematic re-

- view”. *Lancet*, vol. 365, núm. 9467, pp. 1309-1314. doi:10.1016/S0140-6736(05)61027-6
- Frounfelker, R. L. *et al.* (2020) “Mental health of refugee children and youth: Epidemiology, interventions, and future directions”. *Annual Review of Public Health*, vol. 41, núm. 1, pp. 159-176. doi:10.1146/annurev-publ-health-040119-094230
- Henley, J., y Robinson, J. (2011). “Mental health issues among refugee children and adolescents”. *Clinical Psychologist*, vol. 15, núm. 2, pp. 51-62. doi:https://doi.org/10.1111/j.1742-9552.2011.00024.x
- Hernán, M., y Robins, J. (2020). *Causal Inference: What If*. Boca Raton: Chapman & Hall / CRC.
- Höhne, E. *et al.* (2020). “A systematic review of risk and protective factors of mental health in unaccompanied minor refugees”. *European Child & Adolescent*. doi: 10.1007/s00787-020-01678-2
- International Organization for Migration (IOM). (2019). *Manual on Community-Based Mental Health and Psychosocial Support in Emergencies and Displacement*. Geneva: IOM.
- Kadir, A., Battersby, A., Spencer, N. y Hjern, A. (2019). “Children on the move in Europe: a narrative review of the evidence on the health risks, health needs and health policy for asylum seeking, refugee and undocumented children”. *BMJ Paediatr Open*, vol. 3, núm. 1. doi:10.1136/bmjpo-2018-000364
- Khan, F. *et al.* (2020). “Refugee and migrant children’s mental healthcare: Serving the voiceless, invisible, and the vulnerable global citizens”. *Cureus*, vol. 12, núm. 8, p. e9944. doi:10.7759/cureus.9944
- Kien, C. *et al.* (2019). “Prevalence of mental disorders in young refugees and asylum seekers in european countries: A systematic review”. *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 28, núm. 10, pp. 1295-1310. doi:10.1007/s00787-018-1215-z
- Kirmayer, L. J. *et al.* (2011). “Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care”. *Canadian Medical Association Journal (CMAJ)*, vol. 183, núm. 12, pp. E959-967. doi:10.1503/cmaj.090292

- Kupersmidt, J. B. y Martin, S. L. (1997). “Mental health problems of children of migrant and seasonal farm workers: a pilot study”. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 36, núm. 2, pp. 224-232. doi:10.1097/00004583-199702000-00013
- Mattingly, T. J. *et al.* (2020). “Unseen costs: The direct and indirect impact of us immigration policies on child and adolescent health and well-being”. *Journal of Traumatic Stress*, vol. 33, núm. 6, pp. 873-881. doi:10.1002/jts.22576
- Merkouris, S. S. *et al.* (2021). “Adult gambling problems and histories of mental health and substance use: Findings from a prospective multi-wave australian cohort study”. *Journal of Clinical Medicine*, vol. 10, núm. 7. doi:10.3390/jcm10071406
- Norredam, M. *et al.*, (2018). “Incidence of psychiatric disorders among accompanied and unaccompanied asylum-seeking children in Denmark: A nation-wide register-based cohort study”. *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 27, núm. 4, pp. 439-446. doi:10.1007/s00787-018-1122-3
- Rothman, K. J. (2012). *Epidemiology: An Introduction*, 2da. ed. Nueva York: Oxford University Press.
- Scharpf, F., Kaltenbach, E., Nickerson, A. y Hecker, T. (2021). “A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents”. *Clinical Psychology Review*, vol. 83, núm., 101930. doi:10.1016/j.cpr.2020.101930
- Todd, H. y Martin, E. (2020). “Children of immigrants and their mental health needs. retrieved from”. *Think Global Health*. Disponible en: <https://www.thinkglobalhealth.org/article/children-immigrants-and-their-mental-health-needs>
- Veldman, K., Reijneveld, S. A., Verhulst, F. C., Ortiz, J. A. y Bultmann, U. (2017). “A life course perspective on mental health problems, employment, and work outcomes”. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, vol. 43, núm. 4, pp. 316-325. doi:10.5271/sjweh.3651
- World Health Organization (WHO) (2014). “Mental health: a state of well-being”. Disponible en: https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

World Health Organization (WHO) (2018). *Health of Refugee and Migrant Children: Technical Guidance*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

LA SALUD DE LA NIÑEZ MEXICANA EN ESTADOS UNIDOS ANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Mauricio Rodríguez-Abreu¹

RESUMEN. En Estados Unidos, las medidas de contención a la pandemia por la covid-19 han impactado en todos los sectores de la población, pero de manera especial en las minorías étnicas. En el presente capítulo se exploran los efectos de la pandemia en la salud de la niñez de origen mexicano en dicho país. Particularmente, se analizan los impactos que podrán tener las medidas de aislamiento en el combate a la covid-19 en la salud de niñas, niños y adolescentes (NNYA) migrantes. Las cifras presentadas indican la dependencia de la niñez y la adolescencia mexicanas en programas públicos asistenciales de atención a la salud y acceso a alimentos, mismos que se han visto afectados por la pandemia. Además, se observa un mayor impacto en la pérdida de empleo (y de los beneficios asociados a éste) entre la población mexicana, lo que representa una importante barrera para la atención de la salud en el mediano y largo plazos.

Introducción

En enero de 2020, el Centro para el Control y Prevención de las Enfermedades (Center for Disease Control and Prevention (CDC)) reportó el primer caso confirmado de la nueva enfermedad por coronavirus en Estados Unidos, correspondiente a un paciente que había viajado a la provincia de Wuhan (China), y en marzo del mismo año, el gobierno federal de dicho país declaró estado de emergencia nacional, iniciando medidas de aislamiento y cierre de actividades no esenciales.² Las consecuencias de la pandemia y de las medidas de contención sanitarias adoptadas han sido diferenciadas para

¹ Profesor del Departamento de Actuaría, Física y Matemáticas de la Universidad de las Américas, Puebla. mauricio.rodriguez@udlap.mx

² Centers for Disease Control and Prevention, “First travel-related case of 2019 novel coronavirus detected in the United States”; AJMC, “A timeline of covid-10 developments in 2020”.

distintos sectores de la población. Así, las minorías étnicas presentan mayor incidencia de infecciones y letalidad por Sars-CoV-2,³ a la par de impactos económicos más severos.⁴ Además, como se ha observado en recesiones económicas anteriores, las consecuencias de la pandemia por covid-19 afectan de manera especial a las poblaciones migrantes.⁵

Si bien las tasas de letalidad por el Sars-CoV-2 son bajas en NNYA, hay otras dimensiones en las que esta población ha presentado afectaciones. En un principio, la investigación se enfocó en los efectos del cierre de los centros escolares,⁶ y en materia de salud se han replanteado los impactos directos e indirectos de la pandemia en la niñez, mediante su afectación en las variables socioeconómicas determinantes de la salud, como el acceso a seguro médico, el uso de servicios preventivos de salud, la obtención de alimentos saludables, los impactos en la salud mental, entre otros.⁷ En el presente capítulo se analizan los mecanismos mediante los cuales la pandemia de covid-19 afecta la salud de la niñez de origen mexicano en Estados Unidos. Para tal fin, se inicia con una revisión de la literatura sobre las principales relaciones conocidas entre migración y salud, en particular para la población hispana,⁸

³ Centers for Disease Control and Prevention, *Health Equity Considerations and Racial and Ethnic Minority Groups*; B. Boserup, M. McKenney y A. Elkbuli, “Disproportionate impact of covid-19 pandemic on racial and ethnic minorities”; M. Godoy y D. Wood, *What do Coronavirus Racial Disparities Look Like State by State?*

⁴ R. Sáenz y C. Sparks, “The inequities of job loss and recovery amid the covid-19 pandemic”; J. Gemelas, J. Davidson, C. Keltner y S. Ing, “Inequities in employment by race, ethnicity, and sector during covid-19”.

⁵ E. Clark *et al.*, “Disproportionate impact of the covid-19 pandemic on immigrant communities in the United States”; J. Gellat, *Immigrant Workers: Vital to the US covid-19 response, disproportionately vulnerable*.

⁶ OCDE, *Education and Covid-19: Focusing on the long-term impact of school closures* (OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)).

⁷ OECD, *Combatting Covid-19's Effect on Children* (OECD Policy Responses to Coronavirus (covid-19)).

⁸ La Oficina de Administración y Presupuesto (Office of Management and Budget (omb)) determinó en las “Revisions to the standards for the classification of federal data on race and ethnicity” los estándares para presentar información federal relativa a grupos étnico-raciales en Estados Unidos, y señaló la obligatoriedad de incluir información para la población hispana o latina. En el presente capítulo se presenta información para la población hispana y, cuando se cuenta con información adecuada, se hace énfasis en la población de origen mexicano.

y después se explora la relación entre salud y pandemia desde un enfoque de las afectaciones en variables socioeconómicas determinantes de la salud.

Migración y salud de la niñez migrante

Las condiciones de salud de las poblaciones migrantes son resultado de la interacción de condiciones demográficas, sociales, económicas y políticas, así como de la interacción de éstas con las dimensiones étnico-racial⁹ y migratoria. Así, se entiende que la salud de las poblaciones está socialmente determinada, haciendo necesaria la identificación de los mecanismos específicos mediante los cuales las condiciones socioeconómicas derivan en desigualdades en salud.¹⁰ Además, en el caso particular de las poblaciones migrantes, estos mecanismos se combinan con las experiencias de exclusión, el racismo y los procesos de aculturación que experimentan en los destinos migratorios.¹¹ Durante la infancia y la adolescencia, el efecto de las condiciones socioeconómicas en la salud se presenta por la vía de los contextos familiares y sociales. Así, entre las medidas de condición socioeconómica más usadas en el estudio de la salud de NNYA se encuentran la condición de pobreza de los hogares, la escolaridad y ocupación de las madres,¹² la estructura familiar, los accesos a servicios mé-

⁹ Cabe aclarar que, si bien actualmente se reconoce que las diferencias en condiciones de salud entre poblaciones no son el resultado de sus características genéticas, tal y como se puede leer en D. R. Williams, “Race and health: Basic questions, emerging directions”, en M. G. Bloche, “Health care disparities: Science, politics and race”, o en N. E. Adler y D. H. Rehkopf, “us disparities in health: descriptions, causes, and mechanisms”, entre otros, en una sociedad tan altamente racializada como Estados Unidos, los mecanismos que determinan la salud, así como el acceso y uso a los servicios para el cuidado de la misma, necesariamente son afectados por la construcción social de diversos grupos étnico-raciales, como puede verse en: S. B. Thomas, “The color line: Race matters in the elimination of health disparities”; M. G. Bloche, *op. cit.*, y C. B. Garrison, V. McKinney-Whitson, B. Johnston y A. Munroe, “Race matters: Addressing racism as a health issue”.

¹⁰ B. G. Link y J. Phelan, “Social conditions as fundamental causes of disease”.

¹¹ D. R. Williams, “Race / ethnicity and socioeconomic status: measurement and methodological issues”.

¹² Si bien las características de otros miembros del hogar pueden tener influencia en la relación entre estatus socioeconómico y salud de NNYA, las características de las madres tienen el mayor poder explicativo en esta relación. Para una revisión a fondo de esta relación léase M. H. Borstein y R. H. Bradley, *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*.

dicos, la asistencia escolar, las características de los vecindarios, entre otras.¹³ Estas medidas, a pesar de que por lo general son aceptadas, deben tomarse con precaución e identificar la posible presencia de factores mediadores y moderadores ante el contexto particular en estudio. En específico, para el estudio del binomio migración-salud, debemos entender que la dinámica migratoria de México hacia Estados Unidos por lo general coloca a quienes la experimentan en una posición de desventaja social, con implicaciones directas en los efectos que los indicadores de posición social –como estrato socioeconómico e identificación étnico-racial– tienen en material de salud.¹⁴

En el caso particular de la población migrante mexicana, se ha evidenciado la existencia de un efecto protector en términos de mortalidad general y mortalidad infantil, en lo que se conoce como la paradoja hispana de la salud.¹⁵ Asimismo, se ha estudiado la manera en que el proceso de incorporación y aculturación de los migrantes se asocia al deterioro de las condiciones de salud y mortalidad. Lara *et al.* encontraron efectos negativos de la aculturación relacionados con el uso de drogas, consumo de alcohol, tabaco y dieta; por el contrario, observaron un efecto positivo en el acceso y uso de servicios médicos.¹⁶ Esto indicaría que la salud de la población mexicana cuenta con un efecto protector, derivado de la selectividad de personas saludables en la migración,¹⁷ mismo que, dependiendo de los factores de aculturación analizados, podría desaparecer o sostenerse. Para la niñez mexicana en Estados Unidos, las condiciones específicas asociadas a las tendencias señaladas por la paradoja hispana de salud están determinadas por las características de los padres, el hogar y el contexto específico. Como

¹³ D. B. Dutton, “Socioeconomic status and children’s health”; C. W. Muller y T. L. Parcel, “Measures of socioeconomic status: alternatives and recommendations”; C. C. Victorino y A. H. Gauthier, “The social determinants of child health: variations across health outcomes. A population-based cross-sectional analysis”.

¹⁴ H. Castañeda *et al.*, “Immigration as a social determinant of health”.

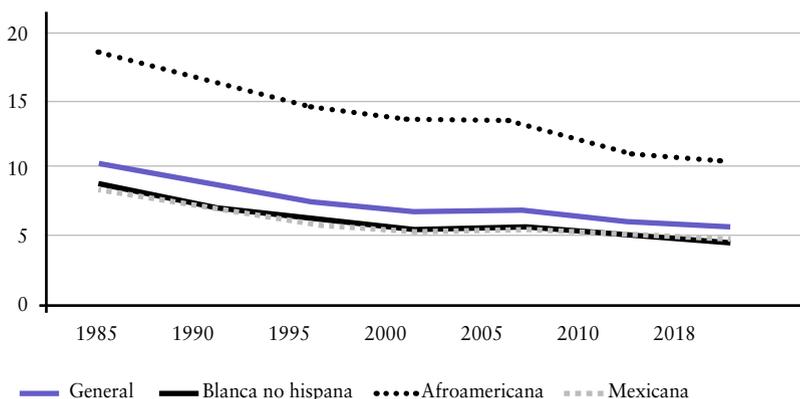
¹⁵ K. S. Markides y J. Coreil, “The health of hispanics in the southwestern United States: an epidemiologic paradox”; R. A. Hummer *et al.*, “Paradox found (again): Infant mortality among the Mexican-origin population in the United States”.

¹⁶ M. Lara *et al.* “Acculturation and latino health in the United States: A review of the literature and its sociopolitical context”.

¹⁷ A. Palloni y E. Arias, “Paradox lost: Explaining the Hispanic adult mortality advantage”.

evidencia de esto, se ha observado una consistente menor mortalidad infantil en nacimientos de madres jóvenes mexicanas migrantes en Estados Unidos, incluso entre aquellas en pobreza y baja escolaridad.¹⁸ Asimismo, cifras recientes sobre mortalidad infantil indican que en 2018 la tasa de mortalidad entre niños nacidos de madres mexicanas en Estados Unidos se encuentra en 4.9 por cada mil nacimientos, apenas unas décimas por arriba del valor observado para la población blanca no hispana, que presenta 4.7 por cada mil nacimientos, y menor a la población afrodescendiente, con 10.5 por cada mil.¹⁹ Esta condición no es nueva, ya que ha sido documentada a lo largo de los años, tal como se muestra en la gráfica 1.

Gráfica 1. Tasa de mortalidad infantil por origen étnico de la madre. Estados Unidos, años seleccionados 1985–2018



Fuente: elaboración propia con información de NCHS (2019).

¹⁸ D. A. Powers, “Paradox revisited: A further investigation of racial / ethnic differences in infant mortality by maternal age”; T. Green y T. G. Hamilton, “Maternal education attainment and infant mortality in the United States: Does the gradient vary by race / ethnicity and nativity?”; N. S. Landale, R. S. Oropesa y B. K. Gorman, “Immigration and infant health: Birth outcomes of immigrant and native-born women”.

¹⁹ D. M. Ely y A. K. Driscoll, A.K. (2020). “Infant mortality in the United States, 2018: Data from the period linked birth / infant death file”; NCHS, *Health, United States, 2019*.

Estos resultados deben ser tomados con cautela, pues se encuentran enmarcados en la dinámica de la paradoja hispana de la salud y no implican que los determinantes socioeconómicos no afecten a la población mexicana. Así, Haider encontró que la condición migratoria de las madres explicaba la baja mortalidad infantil, pero que las condiciones socioeconómicas tenían relevancia para explicar las tendencias generales observadas en esta población.²⁰ Igualmente, Victorino y Gauthier encontraron que la relación entre el ingreso de los hogares y la salud durante la infancia se mantiene incluso controlando otras variables.²¹ Por su parte, Frisbie *et al.* analizaron la mortalidad infantil para las cinco principales causas de muerte de 1989 a 2001. Ellos encontraron que se mantiene la ventaja entre infantes de poblaciones de origen mexicano en relación con infantes de poblaciones nativas, aunque no se ha observado una disminución importante durante esos años, salvo para el síndrome de muerte súbita del lactante (SMSL).²² Mehta *et al.* (2012) analizaron tendencias en las principales enfermedades reportadas por la población menor de 18 años de 1998 a 2009, y encontraron que los hispanos tenían menores tasas de prevalencia de alergias, asma, migrañas, autismo y trastorno por déficit de atención; sin embargo, reportaban mayor prevalencia de anemia y mayor probabilidad de visitar la sala de emergencia por complicaciones relacionadas con asma y alergias.²³ El cuadro 1 muestra las principales enfermedades reportadas por el NCHS para el periodo 2016-2018. Estas cifras confirman las tendencias anteriormente señaladas. Para la mayoría de las afecciones de salud, la tasa observada entre la población general es mayor que la tasa general, con excepción de infecciones de oído y obesidad. Las tasas observadas entre la población general son 73 % supe-

²⁰ S. J. Haider, en su estudio “Racial and ethnic infant mortality gaps and socioeconomic status”, encontró que estadísticamente los efectos para la población de origen mexicano desaparecían al explicar las diferencias mediante el origen de la madre, pero las brechas en indicadores de pobreza se mantienen en la dirección esperada.

²¹ C. C. Victorino y A. H. Gauthier, *op. cit.*

²² W. P. Frisbie, R. A. Hummer, D. A. Powers, S. E. Song y S. G. Pullum, “Race / ethnicity / nativity differentials and changes in cause-specific infant deaths in the context of declining infant mortality in the us:1989-2001”.

²³ N. K. Mehta, H. Lee y K. R. Ylitalo, “Child health in the United States: Recent trends in racial / ethnic disparities”.

riores a las observadas para la población hispana; sin embargo, en el caso de ataques de asma, es solamente 26 % superior. El uso de los servicios de emergencia es mayor entre hispanos y no disminuye con los altos niveles de ingreso, lo contrario a lo observado en otras poblaciones.

CUADRO 1. Principales afecciones de salud entre la población menor de 18 años. Estados Unidos, 2016–2018

AFECCIÓN DE SALUD	NO HISPANOS	HISPANOS	RAZÓN (NH / H)
Diagnóstico de asma	8.3	4.8	1.73
Ataques de asma el último año	4.8	3.8	1.26
Transtorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	11.9	7.3	1.63
Transtornos emocionales y del comportamiento	6.1	4.3	1.42
Alergias a alimentos	6.7	5.3	1.26
Alergias de la piel	13.4	10.8	1.24
Fiebre del heno y alergia respiratoria	15.7	11.6	1.35
Tres o más infecciones del oído	4.5	4.4	1.02
Obesidad	18.9 ^b	25.7	0.74
Visitó la sala de emergencia en el último año (por nivel de pobreza) ^c			
< 100 %	26.6	21.4	0.88
100 % al 199 %	21.9	23.3	0.81
200 % al 399 %	18.6	16.6	1.14
400 % y superior	13.6	20.3	0.93

a La información sobre obesidad está referida al periodo 2015–2018.

b El grupo de comparación para obesidad es la población blanca no hispana.

c El porcentaje se define en relación a la línea oficial de pobreza, aquellos hogares por debajo del 100 % tienen ingresos menores a dicha línea.

Fuente: elaboración propia con base en NHCS, Health United States, 2019 – Data Finder.

El acceso a alimentos saludables está determinado por factores socioeconómicos, siendo las poblaciones de menores ingresos las que enfrentan mayores

dificultades para obtener alimentos saludables a buen precio.²⁴ Así, un estudio que comparó las condiciones de ingesta de nutrientes para infantes de origen mexicano mostraron que las ingestas calóricas no eran diferentes entre este grupo y las poblaciones nativas, pero sí había diferencias en el caso de migrantes recientes y en condición de pobreza.²⁵ Estas diferencias en ingesta calórica podrían explicar la aparente contradicción de la obesidad entre infantes mexicanos, donde la mayor prevalencia se da en el contexto de la migración reciente, pero con importantes diferencias por género, edad y asistencia escolar, entre otros factores, contrario a lo que expresaría la paradoja hispana.²⁶ Esta asociación puede ser el efecto de las dinámicas familiares. Por ejemplo, Miller y Chang encontraron una mayor prevalencia de obesidad infantil cuando las madres cuentan con dos empleos,²⁷ mientras que Baker *et al.* encontraron que esta relación depende de la condición de pobreza en el hogar.

Por su parte, el mayor uso de servicios de emergencia podría ser un reflejo de la falta de acceso a servicios médicos preventivos de manera frecuente. De acuerdo con Velasco-Mondragón *et al.*, la población indocumentada hispana en Estados Unidos, al no ser elegible para contar con seguro de salud, es más propensa a usar los servicios de emergencia.²⁸ Asimismo, en diversos estudios sobre el uso de servicios de salud de la población mexicana en Estados Unidos se ha identificado que los migrantes hacen uso de estos

²⁴ N. K. Mehta, H. Lee y K. R. Ylitalo, “Child health in the United States: Recent trends in racial / ethnic disparities”; Z. Valdez *et al.*, “Community perspectives on access to and availability of healthy food in rural, low-resource, Latino communities”; K. Brooks, “Research shows food deserts more abundant in minority neighborhoods”.

²⁵ F. S. Mendoza y L. B. Dixon, “The health and nutritional status of immigrant hispanic children: Analyses of the hispanic health and nutrition examination survey”.

²⁶ M. L. Frisco, S. Quiros y J. Van Hook, “One size may not fit all: how obesity among mexican-origin youth varies by generation, gender, and age”; E. H. Baker, M. S. Rendall y M. M. Weden, “Epidemiological paradox or immigrant vulnerability? Obesity among young children of immigrants”; M. L. Frisco, E. Baumgartner y J. van Hook, “The weight of school entry: Weight gain among Hispanic children of immigrants during early elementary school years”.

²⁷ D. P. Miller y J. Chang, “Parental work schedules and child overweight or obesity: Does family structure matter?”; E. H. Baker, M. S. Rendall y M. M. Weden, *op. cit.*

²⁸ E. Velasco-Mondragón *et al.*, “Hispanic health in the USA: A scoping review of the literature”.

servicios y que, en el caso de los niños, usan servicios públicos o comunitarios de salud, lo que complica el seguimiento de su historial médico.²⁹ Así, el mayor uso de servicios de emergencia se explicaría por una baja tasa de diagnóstico de diversas condiciones de salud, asociada al alto costo de estudios y de seguimiento médico, necesarios para un diagnóstico y un tratamiento.³⁰

Determinantes de la salud y la pandemia covid-19

Uno de los principales determinantes de la salud durante la infancia y la adolescencia es el acceso a los servicios de salud preventivos y curativos. Las diferencias étnico-raciales y por condición socioeconómica en el acceso a los servicios de salud han sido ampliamente documentadas y muestran de manera consistente un menor acceso para poblaciones hispanas y afrodescendientes.³¹ Estas desigualdades están determinadas por la conjunción de diversos factores, entre los que destacan la naturaleza del sistema de salud estadounidense, las condiciones de mercado y las dinámicas sociales.

En general, el sistema de salud de Estados Unidos está determinado por dos tipos de coberturas. La primera y la más numerosa, que cubre al 69 % de los adultos y al 55 % de los menores en 2019, es mediante el uso de seguros privados, mismos que incluyen aquellos que son facilitados³² por los empleadores, comprados directamente o por la oferta estatal; la segunda es

²⁹ CONAPO, *Migración y salud. Latinos en Estados Unidos y Migración y salud. Los hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos*.

³⁰ K. M. Perreira y I. J. Ornelas, “The physical and psychosocial well-being of immigrant children”.

³¹ L. Shi y G. D. Stevens, “Disparities in access to care and satisfaction among US children: The roles of race / ethnicity and poverty status”; R. M. Weinick y N. A. Krauss, “Racial / ethnic differences in children’s access to care”.

³² La Ley del Cuidado de Salud a Bajo Precio (Affordable Care Act) obliga a que empleadores con más de 50 trabajadores brinden una opción de cobertura a bajo precio, no gratuita, a sus empleados (Internal Revenue Service, “Shared responsibility for employers, regarding health coverage; final rule”, 2014). Así, Kaiser Family Foundation, en su estudio *Employer Health Benefit: 2019 Summary of Findings*, encontró que sólo 13 % de los trabajadores no tenía que hacer pagos de primas por el seguro, en caso del seguro individual, y sólo 4 % no tenía que hacerlo en el caso del seguro familiar.

mediante programas estatales,³³ que cubren al 13 % de adultos y al 37 % de menores.³⁴ En el caso particular de NNYA migrantes o hijos de migrantes, el acceso a servicios de salud se determina por diversos factores, entre los que se encuentran: la ciudadanía y el tiempo de residencia de los menores y sus padres, las condiciones de empleo de los padres y madres,³⁵ los requisitos de elegibilidad para programas públicos,³⁶ y las barreras culturales y lingüísticas, entre otros.³⁷ Todos estos factores se combinan y dan origen a unas de las mayores brechas observadas en materia de salud entre poblaciones de NNYA de origen mexicano y otros grupos poblaciones.

La dependencia de la población a los seguros médicos facilitados mediante el empleo representa una vulnerabilidad importante en caso de desaceleración de la economía. La pérdida de seguro médico a través del empleador afecta más a la población adulta que a la población menor de 18 años, al ser estos últimos elegibles para algunos programas sociales.³⁸ Como consecuencia de la recesión de 2007-2009, el Commonwealth Fund estimó que de 2008 a 2010 más de quince millones de trabajadores perdieron sus empleos y beneficios de salud, siendo mayormente afectadas las poblaciones afroamericanas e hispanas.³⁹ Así, si bien las mayores pérdidas de empleo y seguro médico se observaron entre la población blanca no hispana, las pérdidas que se dieron entre las minorías, aunque menores, sumaron al con-

³³ Incluye Medicare, Medicaid y Children's Health Insurance Program (CHIP).

³⁴ NCHS, *Health, United States, 2019*.

³⁵ T. E. Durden, "Nativity, duration of residence, citizenship, and access to health care for hispanic children"; A. Nandi, A. *et al.*, "Access to and use of health services among undocumented mexican immigrants in the US urban area"; R. S. Oropesa, N. S. Landale y Hillmeier, "Legal status and health care: mexican-origin children in California, 2001-2014".

³⁶ G. Lessard y L. Ku, "Gaps in coverage for children in immigrant families".

³⁷ T. A. Berdahl, J. B. Kirby y R. A. Torres Stone, "Access to health care for nonmetro and metro latinos of mexican origin in the United States"; V. H. Perez *et al.*, "Access and utilization of health care by subgroups of latino children"; G. Lessard y L. Ku, "Gaps in coverage for children in immigrant families".

³⁸ S. Dorn, *Health Coverage in a Recession*; E. Gould, "Employer-sponsored health insurance erosion accelerates in the recession".

³⁹ M. M. Doty, Collins, S. R., Robertson, R. y Garber, T., *Realizing Health Reform's Potential: When Unemployed Means Uninsured: The Toll of Job Loss on Health Coverage, and How the Affordable Care Act Will Help*.

texto de exclusión pre-recesión.⁴⁰ Para NNYA, el acceso a los seguros de salud puede darse a través del empleo de sus padres, o mediante algunos de los programas sociales en Estados Unidos. Estos programas han evolucionado a lo largo de los años, con diversos requisitos de acceso. El cuadro 2 contiene una descripción general de la evolución de las principales coberturas para NNYA en materia de salud. En general, la cobertura recae en Medicaid para hogares que se encuentran por debajo de la línea de pobreza federal, y CHIP para hogares por arriba de esta línea. Además, desde 2010, con la promulgación de la Ley de Cuidado de Salud a Precio Bajo (en inglés conocida como la Afordable Care Act (ACA), se incrementaron las opciones de cobertura médica para menores de edad.

CUADRO 2. Evolución del Programa de Seguro Médico para Niños (CHIP)

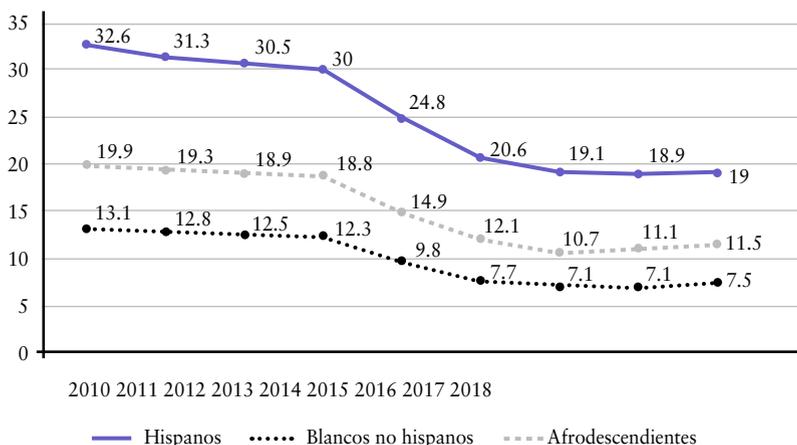
AÑO	PRINCIPAL CARACTERÍSTICA
1965	Se establece Medicaid para brindar cobertura de seguro de salud a los niños en hogares recibiendo asistencia.
1986-1990	El Congreso de los Estados Unidos establece incrementos graduales en los rangos de ingreso para la elegibilidad para Medicaid hasta alcanzar la cobertura total de los niños viviendo bajo el umbral de pobreza.
1997	El Congreso de los Estados Unidos establece el Programa de Salud Pública para Niños, otorgando fondos para ampliar la cobertura para niños viviendo en hogares por arriba del umbral de pobreza, ya sea mediante coberturas existentes en Medicaid o mediante nuevos programas con financiamiento estatal.
2009	El Congreso de los Estados Unidos reautoriza el Programa de Salud Pública para Niños, cambiando su acrónimo en inglés de SCHIP a CHIP
2010	Se promulga la <i>Affordable Care Act</i>
2014	Se hacen reformas significativas de la ACA: expansiones de seguros de salud, deducciones de impuestos, obligatoriedad de cobertura, y expansiones de Medicaid para adultos en algunos estados.

Fuente: L. Leininger, y H. Levy, “Child health access to medical care”, p. 68.

⁴⁰ J. Holahand y V. Chen, *Changes in Health Insurance Coverage in the Great Recession, 2007-2010*; S. R. Collins, M. M. Doty, R. Robertson y T. Garber, *How the Recession Has Left Millions of Workers Without Health Insurance, and How Health Reform Will Bring Relief: Findings from the Commonwealth Fund Biennial Health Insurance Survey of 2010*.

Así, el acceso de NNYA a los servicios de salud se incrementó, al contrario de lo que se esperaría después de la recesión de 2007-2009 (véase figura 2). De tal manera, la población hispana, que ya destaca por sus altas tasas de falta de cobertura en materia de salud, fue la que además presentó mayores reducciones en este rubro y aún continúa presentando los mayores porcentajes de NNYA sin acceso a seguro médico. La persistencia de una menor cobertura entre NNYA de origen hispano está definida, entre otras causas, por su situación migratoria, pues aquellos en situación migratoria irregular no son elegibles para programas como CHIP o Medicaid, por lo que dependen de manera importante de programas públicos.⁴¹

GRÁFICA 2. Porcentaje de niños, niñas y adolescentes sin cobertura de seguro médico por identificación étnico / racial, 2010–2018



Fuente: elaboración con cifras de Artiga & Orgera (2020), Kaiser Family Foundation, *Can immigrants enroll in Medicaid or Children’s Health Insurance (CHIP) coverage?*

⁴¹ Kaiser Family Foundation, *Can immigrants enroll in Medicaid or Children’s Health Insurance (CHIP) coverage?*; L. Leininger y H. Levy, “Child health access to medical care”.

En marzo de 2020, la interrupción de actividades no esenciales y las cuarentenas fueron implementadas en varios estados de la Unión Americana en respuesta a la covid-19. A pesar de que las pérdidas de empleo se observaron para todos los grupos poblacionales, las minorías étnico-raciales han sido más severamente afectadas, alcanzando en abril y mayo de 2020 niveles del 18.9 % entre la población hispana, 16.8 % entre los afrodescendientes y 14.2 % entre la población blanca no hispana.⁴² Si bien estas altas tasas de desempleo comenzaron a disminuir conforme algunas actividades se reactivaron, la recuperación del empleo no ha sido igual para todos los sectores de la población. En general, la recuperación del empleo ha sido más complicada para las mujeres, minorías étnicas y personas que se empleaban en actividades de baja cualificación antes de la pandemia; esto, por las mayores dificultades para acomodarse al teletrabajo y conciliar las demandas familiares con las nuevas tendencias laborales.⁴³

Como se mencionó anteriormente, la principal fuente de seguro médico corresponde a programas asociados al empleo. De esta manera, las pérdidas de empleo por la pandemia covid-19 también estarán vinculadas a pérdidas de seguro médico. Sin embargo, frente al desempleo observado en la recesión de 2007-2009 y sus consecuencias en materia de salud, la existencia del ACA permite que sectores importantes de la población que pierden su empleo continúen contando con cobertura de salud, principalmente en los estados que ampliaron los beneficios.⁴⁴ En este contexto, los infantes que pertenecen

⁴² BLS, *The Economics Daily: Unemployment Rate Falls to 6.9 Percent in October 2020*.

⁴³ R. Sáenz y C. Sparks, "The inequities of job loss and recovery amid the covid-19 pandemic".

⁴⁴ A. Gangopadhyaya y B. Garret, *Unemployment, Health Insurance, and the Covid-19 Recession*. La expansión de beneficio de Medicaid bajo la aca consiste en incrementar la cobertura a personas viviendo bajo el 138 % de la línea federal de pobreza. En marzo de 2021, 39 estados habían adoptado la expansión de beneficios, entre los que se encuentran: Alaska, Arizona, Arkansas, California, Colorado, Connecticut, Delaware, Distrito de Columbia, Hawaii, Idaho, Illinois, Indiana, Iowa, Kentucky, Louisiana, Maine, Maryland, Massachusetts, Michigan, Minnesota, Missouri, Montana, Nebraska, Nevada, New Hampshire, New Jersey, New Mexico, New York, North Dakota, Ohio, Oklahoma, Oregon, Pennsylvania, Rhode Island, Utah, Vermont, Virginia, Washington y West Virginia. Aquellos estados en los que no ha sido aprobada la expansión son: Alabama, Florida, Georgia, Kansas, Mississippi, North Carolina, South Carolina, South Dakota, Tennessee, Texas, Wisconsin y Wyoming

a hogares que se encuentran por debajo de la línea federal de pobreza podrán contar con cobertura médica, vía CHIP o Medicaid, si la proveeduría del hogar se ve afectada por el desempleo. Además de la cobertura en salud, hay otras dimensiones sobre las que la covid-19 puede impactar, y afectar las condiciones de vida de la infancia, como la reducción de recursos para la adquisición de alimentos saludables, en caso de pérdida de empleo, o el cierre de centros educativos, que ofrecen programas de alimentos subsidiados.⁴⁵

Pocas fuentes de información permiten la identificación de NNYA en hogares migrantes y brindan información sobre la pandemia por covid-19. Entre las pocas fuentes se encuentra la Current Population Survey (CPS) y los microdatos disponibles en Integrated Public Use Microdata Series de la CPS (IPUMS-CPS).⁴⁶ La CPS es una encuesta mensual sobre la fuerza de trabajo, y contiene información sobre características demográficas y socioeconómicas de la población de Estados Unidos; además, incluye módulos sobre temáticas específicas de manera anual o bienal.⁴⁷ En la CPS se puede identificar a NNYA en hogares migrantes mexicanos como aquellos que cumplen alguna de las siguientes condiciones: 1) NNYA nacidos en México, 2) nacidos en Estados Unidos, con padre o / y madre nacidos en México. Así, en marzo de 2020 había 6 733 112 NNYA en hogares migrantes mexicanos en Estados Unidos, con 362 mil nacidos en México. Es decir, la gran mayoría (94.6 %) había nacido en territorio estadounidense. El cuadro 3 incluye información relativa a las principales características demográficas y socioeconómicas de esta población y, para poder tener un marco de referencia, para otros dos grupos poblacionales: el primero, NNYA no hispanos nacidos en Estados Unidos y NNYA en hogares migrantes no mexicanos. Al comparar las características de estas poblaciones, se observa que en los hogares migrantes mexicanos hay una ligera sobrerrepresentación de varones y de adolescentes y que el porcentaje de los nacidos en territorio estadounidense y con ciudadanía es ma-

(Kaiser Family Foundation, Status of State Action on the Medicaid Expansion Decision).

⁴⁵ K. R. Page, M. Venkataramani, C. Beyrer y S. Polk, “Undocumented us Immigrants and covid-10”.

⁴⁶ Flood, S. *et al.*, *Integrated Use Microdata Series, Current Population Survey*, Versión 8.0 [base de datos], Minneapolis, IPUMS 2020.

⁴⁷ us Census Bureau, *About the Current Population Survey*.

yor en el caso mexicano que en el de otros migrantes. Esta característica es determinante para acceder a muchos servicios públicos. En términos socioeconómicos, la infancia adscrita a hogares migrantes mexicanos se encuentra en hogares con mayor número de integrantes; y las madres participan en menor proporción en actividades remuneradas (53 %) en comparación con las madres de los otros grupos (73.1 % y 65.2 %). Asimismo, los ingresos de los hogares migrantes mexicanos son menores que en otros hogares, lo que resulta en un mayor porcentaje de hogares ubicados por debajo de la línea federal de la pobreza. En consecuencia, la infancia en hogares migrantes mexicanos se encuentra en mayor proporción en hogares que reciben apoyo para la adquisición de alimentos y son beneficiarios de programas de subsidio para alimentos escolares en mayor medida.

CUADRO 3. Principales características de niñas, niños y adolescentes de poblaciones selectas en los Estados Unidos, 2020

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y SOCIOECONÓMICAS		MEXICANOS	NO MIGRANTES	OTROS MIGRANTES
Sexo	Hombres	52.3 %	50.9 %	50.6 %
	Mujeres	47.7 %	49.1 %	49.4 %
Rango de edad	0 a 11 años	63.0 %	65.5 %	64.8 %
	12 a 17 años	37.0 %	34.5 %	35.3 %
Nacido en los Estados Unidos		94.4 %	100.0 %	80.4 %
Cuenta con ciudadanía de los Estados Unidos		95.7 %	100.0 %	86.8 %
Tamaño promedio del hogar		5.0	4.3	4.5
La madre trabaja		53.6 %	73.1 %	65.2 %
El padre trabaja		93.8 %	93.2 %	92.6 %
Ingreso mediano del hogar		\$ 50 160	\$ 97 070	\$ 90 000
Hogar por debajo de línea de pobreza		25.3 %	12.0 %	13.8 %
Apoyo de programas	Programa de nutrición suplementaria (SNAP)	19.7 %	13.9 %	12.5 %
	Subsidio para alimentos escolares	77.7 %	55.5 %	55.5 %
Condición de salud buena	Excelente	41.5 %	56.0 %	52.1 %
	Muy buena	35.4 %	29.9 %	31.2 %
	Buena	20.8 %	12.6 %	14.9 %
	Regular o mala	2.4 %	1.5 %	1.8 %
Seguros médicos	Tiene seguro (cualquier tipo)	87.0 %	95.5 %	92.6 %
	Seguro público	58.2 %	28.5 %	31.5 %
	CHIP o Medicaida ^a	57.9 %	28.1 %	31.2 %
	Seguro privado	30.7 %	69.3 %	62.9 %
	Mediante un familiar ^b	92.7 %	93.1 %	94.2 %

^a Incluye otros seguros públicos o subsidiados por el gobierno.

^b Incluye aquellos brindados como beneficio por empleo de algún familiar.

El mismo cuadro 3 contiene información sobre el estado de salud reportado y sobre el acceso a seguros médicos para NNYA de los grupos previamente definidos. En general, las tres poblaciones (mexicanos, no migrantes y otros

migrantes) indican que cuentan con un estado positivo de salud; sin embargo, los valores son ligeramente menores para NNYA en hogares migrantes mexicanos, señalando su salud como buena, muy buena o excelente (97.7 %) que en los otros grupos (98.5 % y 98.3 %).⁴⁸ Las mayores diferencias probablemente se dan en que la población mexicana señala en menor medida su salud como *excelente*, concentrándose más en *buena*. Por su parte, el acceso a seguro médico presenta diferencias importantes. Mientras 87 % de NNYA en hogares migrantes mexicanos tiene acceso a algún tipo de seguro médico, esta cifra es superior entre NNYA no migrantes (95.5 %) y migrantes de otras regiones (92.6 %). Además, entre NNYA mexicanos se observa una mayor dependencia de los programas públicos (58.2 %) que entre las otras poblaciones (28.5 % y 31.5 %), y un menor acceso a servicios privados de salud. Cabe destacar que, por la edad de las poblaciones en estudio, es de esperar una elevada dependencia de los de otros miembros adultos a tener acceso a un seguro médico privado (más del 90 %).

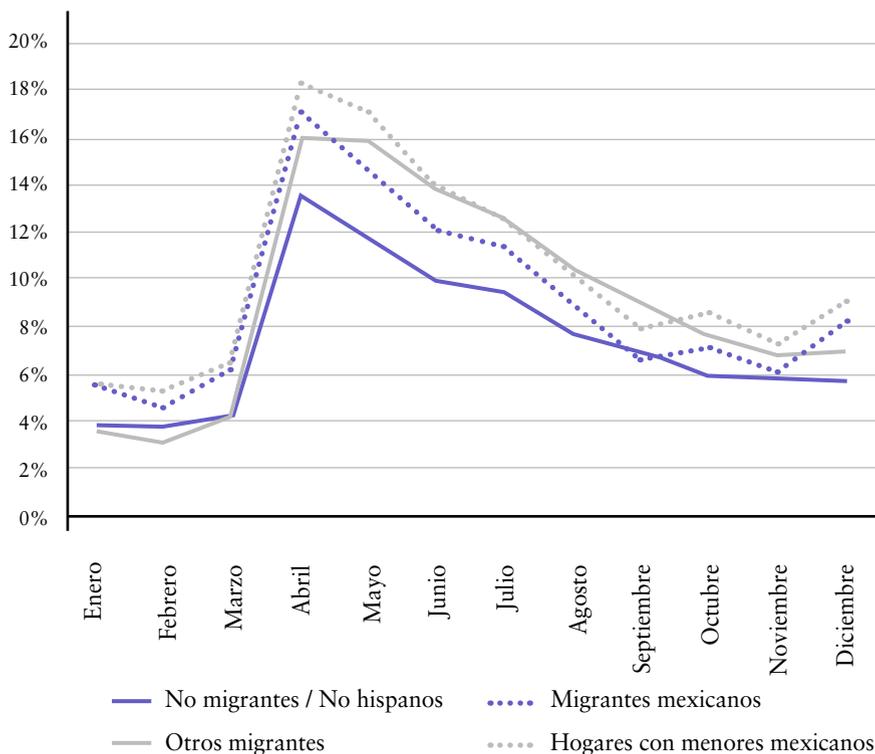
La suspensión de actividades por motivos de la pandemia por covid-19 igualmente afectó a todos los sectores de la población. Sin embargo, con base en la información disponible (véase gráfica 3), es posible observar que en abril de 2020, momento de mayor desempleo en Estados Unidos, las tasas fueron más altas para la población migrante mexicana, así como para la población que reside en hogares con NNYA de origen mexicano.⁴⁹ Esta última población, además, continuaba con las mayores tasas de desocupación en diciembre de 2020, a pesar de haber mostrado, al igual que todas las demás poblaciones registradas en la gráfica 3, una reducción considerable en la desocupación. Las condiciones de desocupación afectan a diversas dimensiones asociadas a la salud de NNYA que residen en hogares que ven restringidos sus ingresos. Un ejemplo se presenta en el cuadro 4, en el que se observa que los menores porcentajes de acceso a seguros vinculados al empleo se dan entre las poblaciones mexicanas y que estos bajos porcentajes se trasladan a las

⁴⁸ Estos porcentajes corresponden a la suma de los porcentajes individuales presentados para condiciones excelente, muy buena o buena.

⁴⁹ En esta categoría se encuentran poblaciones migrantes de otros países distintos a México, o nativos no hispanos pero que viven con un NNYA de origen mexicano, pudiendo ser el resultado de una unión con una persona de origen mexicano o de alguna situación similar.

personas dependientes –muchas de ellos menores de edad–, como es el caso de los hogares con inmigrantes de primera generación. Además, por el tipo de ocupación que tiene la población migrante mexicana, ésta también fue menos propensa a trasladar sus actividades a la modalidad de teletrabajo o, al igual que otras minorías, a seguir recibiendo ingresos salariales cuando no pudo desempeñar sus actividades.

Gráfica 3. Tasa de desocupación para poblaciones de interés, Estados Unidos 2020



Fuente: elaboración propia con base en U.S. Census Bureau, Current Population Survey Suplemento de marzo 2020.

CUADRO 4. Condiciones de seguro y empleo durante la pandemia por COVID-19, mayo-diciembre 2020

CONDICIÓN	NO MIGRANTES	MIGRANTES MEXICANOS	OTROS MIGRANTES	HOGARES MEXICANOS
Seguro médico asociado al empleo	58.3 %	33.0 %	50.8 %	35.9 %
Dependientes asegurados ¹	44.6 %	28.9 %	34. %	55.0 %
Debido a la pandemia por COVID-19 ...				
Teletrabajó	27.4 %	8.5 %	29. %	9.3 %
No pudo trabajar	12.5 %	19.0 %	17.1 %	18.9 %
Recibió pago ²	15.7 %	11.7 %	10.0 %	10.8 %

¹ Este porcentaje se calcula para quienes sí cuentan con seguro médico asociado a su empleo.

² Estimado para la población que señala que no pudo trabajar por el cierre de su lugar de trabajo por la covid-19.

Fuente: elaboración propia con base en U.S. Census Bureau, Current Population Survey mayo-diciembre, 2020.

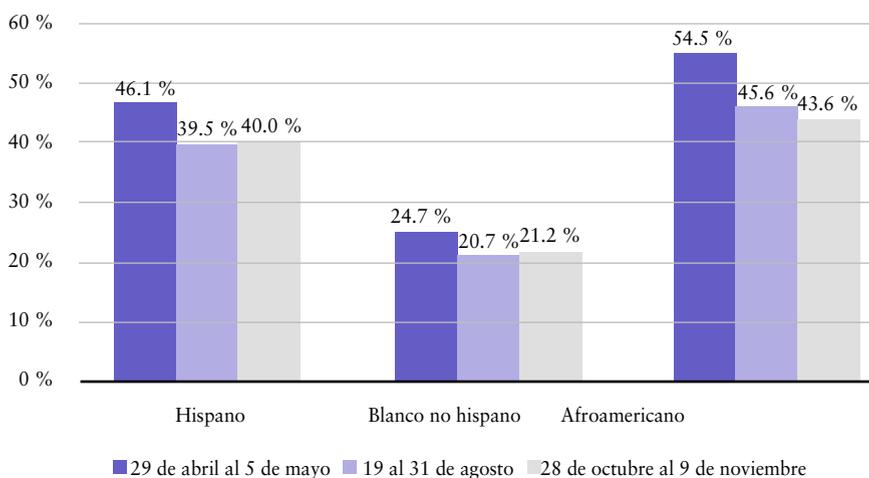
Finalmente, vale la pena revisar la manera en que la covid-19 podría afectar la alimentación de NNYA. Lamentablemente, la pandemia se presentó de manera súbita, por lo que las fuentes de información continua no lograron incorporar preguntas relativas a las fuentes de alimentación durante los primeros meses de su impacto. Sin embargo, con el objetivo de medir esto y otros indicadores, el 23 de abril el Buró del Censo de Estados Unidos inició el levantamiento de una encuesta semanal experimental sobre los impactos de la covid-19 en los hogares, llamada Encuesta Pulso de los Hogares.⁵⁰ La gráfica 4 incluye, para tres periodos de referencia,⁵¹ porcentajes que reportan el consumo insuficiente de alimentos entre la población menor residente en los hogares durante los siete días previos a la encuesta como consecuencia de la pandemia por coronavirus

⁵⁰ us Census Bureau, *Household Survey Technical Documentation*.

⁵¹ Los periodos considerados corresponden a la primera semana de cada periodo en 2020 en que fue diseñado el estudio pulso. Estos periodos son del 29 de abril al 5 de mayo, 19 al 31 de agosto, 28 de octubre al 9 de noviembre.

para la población hispana,⁵² blanca no hispana y afrodescendiente. Los patrones resultantes indican que las minorías fueron más severamente afectadas por la falta de acceso a alimentos. Si bien este indicador está enfocado en la población adulta, la información referente a la población menor de 18 años permite reconocer la existencia de un área de atención prioritaria.

GRÁFICA 4. Frecuencia en que los menores del hogar no comieron lo suficiente¹ durante los últimos 7 días por grupo étnico-racial, semanas seleccionadas.² Año 2020



¹ Se refiere a los porcentajes que respondieron que los menores no consumieron suficientes alimentos “algunas veces” o “frecuentemente”

² En la semana del 29 de abril al 5 de mayo se incluyó por primera vez esta pregunta, las otras semanas elegidas corresponden al inicio de la segunda y tercera fases de la encuesta.

Fuente: estimaciones propias con base en U.S. Census Bureau, Encuesta Pulso de los Hogares 2020.

⁵² Esta encuesta solo incluyó a población de 18 años o más, pero a partir de la sexta semana de levantamiento se incluyó la pregunta sobre el consumo de alimentos de los menores de edad presentes en el hogar. Así, si bien no es posible identificar directamente a NNYa de origen mexicano, podemos tener un panorama general sobre lo que la población adulta de origen señala sobre aquellos que residen en su mismo hogar. La encuesta sólo permite la identificación de población hispana sin poder hacer una mayor desagregación para grupos específicos.

Conclusiones

Los efectos de la pandemia en la salud de NNYA de origen mexicano en Estados Unidos son aún inciertos. La falta de fuentes de información que permitan la identificación de esta población dificulta el análisis de las condiciones actuales y de los cambios recientes en la salud y en el acceso a los servicios para su cuidado. A pesar de esto, con base en las evidencias sobre patrones previamente observados, es posible inferir algunas consecuencias de la pandemia por covid-19 sobre salud de NNYA de origen mexicano.

La salud de NNYA mexicanos en Estados Unidos goza de la misma cobertura que la de otros grupos poblacionales, como se ha explicado a través de la paradoja hispana de la salud; sin embargo, también se ve afectada por factores socioeconómicos y políticos en dicho país. Se explica así la aparente contradicción entre condiciones de salud favorables y menores porcentajes reportados de buena salud. De tal manera, se interrelacionan barreras de lenguaje, condiciones socioeconómicas desfavorables y procesos de aculturación.⁵³

Los eventos de pérdida de empleo causados por la pandemia afectan de manera particular a la población de origen mexicano. Los análisis del presente capítulo indican que más del 50 % de NNYA mexicanos dependen fuertemente de los servicios públicos para el cuidado de su salud, lo que dificulta contar con un médico de cabecera o financiar el costo de los gastos de cuidados de la salud.⁵⁴ Las pérdidas de empleo vinculadas a la pandemia están dando lugar a una mayor dependencia de esta población de programas sociales y a la postergación de la atención médica. Además del acceso a los servicios de salud, el cierre de los centros educativos puede tener consecuencias a largo plazo al reducir la cantidad y calidad de los alimentos que NNYA mexicanos ingieren. Las cifras presentadas en este capítulo evidencian la alta inseguridad alimentaria que existe entre NNYA de minorías étnico-raciales durante la pandemia. Ante esto, surgieron algunos programas alimentarios

⁵³ S. Bzostek, N. Goldman y A. Pebley, “Why do hispanics in the USA report poor health?”; Lara *et al.*, *op. cit.*

⁵⁴ C. K. Alberto *et al.*, “Racial and ethnic disparities in provider-related barriers to health care for children in California after the ACA”.

que transfirieron sus fondos directamente a los hogares, entre los que destaca, por su relativo éxito, el Pandemic Electronic Benefits Program.⁵⁵ Sin embargo, este programa no ha tomado en cuenta las dificultades que enfrentan los hogares para tener acceso a alimentos de calidad en materia de transporte, distancia a los supermercados y la presencia de zonas sin proveedores de alimentos (desiertos alimentarios), problemáticas que afectan más a las minorías en Estados Unidos.⁵⁶

En los próximos años, que se cuente con más información, se podrán identificar los efectos a mediano y largo plazos que la pandemia por covid-19 está teniendo en la salud de la niñez y adolescencia de origen mexicano en territorio estadounidense. Además, será importante desarrollar instrumentos que permitan medir los impactos de la pandemia en otras dimensiones de la vida de NNyA migrantes, como la salud mental, el rezago escolar, las condiciones de la vivienda y la violencia intrafamiliar, entre otros. Sin embargo, los datos presentados y analizados en este capítulo, así como los resultados que se están obteniendo en la investigación en curso sobre el mismo tema, muestran que ya es necesario el desarrollo de políticas y programas que atiendan las necesidades en salud de la niñez y adolescencia mexicanas en Estados Unidos.

Bibliografía

- Adler, N. E. y Rehkopf, D. H. (2008). “us disparities in health: descriptions, causes, and mechanisms”. *Annual Review of Public Health*, 29, 235-252.
- Alberto, C. K. *et al.* (2019). “Racial and ethnic disparities in provider-related barriers to health care for children in California after the ACA”. *Global Pediatric Health*, núm. 6, pp. 1-9.

⁵⁵ M. K. Poole, S. E. Fleischhacker y S. N. Bleich, “Addressing child hunger when school is closed. Considerations during the pandemic and beyond”.

⁵⁶ L. D. Lisabeth *et al.*, “The food environment in an urban mexican american community”; L. MacNell, S. Elliot, A. Hardison-Moody y S. Bowen, “Black and latino urban food desert residents’ perceptions and factors that influence food shopping decisions”.

- American Journal of Managed Care (AJMC). (1 de enero, 2021). “A timeline of COVID-10 developments in 2020”, comunicado de prensa”. Disponible en: <https://www.ajmc.com/view/a-timeline-of-covid19-developments-in-2020>
- Artiga, S., Orgera, K., y Damico, A. (2020). *Changes in Health Coverage by Race and Ethnicity since the ACA, 2010-2018*. March Issue Brief Kaiser Family Foundation. Disponible en: <https://files.kff.org/attachment/Issue-Brief-Changes-in-Health-Coverage-by-Race-and-Ethnicity-since-the-ACA-2010-2018.pdf>
- Baker, E. H., Rendall, M. S. y Weden, M. M. (2015). “Epidemiological paradox or immigrant vulnerability? Obesity among young children of immigrants”. *Demography*, vol. 52, núm. 4, pp. 1295-1320.
- Berdahl, T. A., Kirby, J. B. y Torres Stone, R. A. (2007). “Access to health care for nonmetro and metro latinos of mexican origin in the United States”. *Medical Care*, vol. 45, núm. 7, pp. 647-654.
- Bhopal, R. S. (2014). *Migration, Ethnicity, Race and Health in Multicultural Studies* 2da. Oxford: Oxford University Press.
- Bloche, M. G. (2013). “Health care disparities: Science, politics and race”. En: LaVeist, T. A. y Isaac, L. A. (eds.), *Race, Ethnicity, and Health: A Public Health Reader*. Nueva York: Jossey-Bass, pp. 41-45.
- Borstein, M. H. y Bradley, R. H. (2003). *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*. Reino Unido: Routledge.
- Boserup, B., McKenney, M. y Elkbuli, A. (2020). “Disproportionate impact of covid-19 pandemic on racial and ethnic minorities”. *The American Surgeon*, vol. 86, núm. 12, pp. 1615-1622.
- Brooks, K. (2014). “Research shows food deserts more abundant in minority neighborhoods”. *Johns Hopkins Magazine*, primavera.
- Bureau of Labor Statistics (BLS). (2020). *The Economics Daily: Unemployment Rate Falls to 6.9 Percent in October 2020*. us Department of Labor. Disponible en: <https://www.bls.gov/opub/ted/2020/unemployment-rate-falls-to-6-point-9-percent-in-october-2020.htm>
- Bzostek, S., Goldman, N. y Pebley, A. (2007). “Why do hispanics in the USA report poor health?”. *Social Science and Medicine*, vol. 65, núm. 5, pp. 990-1003.

- Castañeda, H. *et al.* (2015). “Immigration as a social determinant of health”. *Annual Review of Public Health*, núm. 36, pp. 375-392.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2021). *Health Equity Considerations and Racial and Ethnic Minority Groups*. Disponible en: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/health-equity/race-ethnicity.html>
- Centers for Disease Control and Prevention (Centro para Control de Enfermedades). (21 de enero, 2020). “First Travel-related Case of 2019 Novel Coronavirus Detected in the United States”. Disponible en: <https://www.cdc.gov/media/releases/2020/p0121-novel-coronavirus-travel-case.html>
- Clark, E. *et al.*, (2020). “Disproportionate impact of the COVID-19 pandemic on immigrant communities in the United States”. *PLOS Neglected Tropical Diseases*, vol. 14, núm. 7, p. e0008484.
- Collins, S. R., Doty, M. M., Robertson, R. y Garber, T. *How the Recession Has Left Millions of Workers Without Health Insurance, and How Health Reform will Bring Relief: Findings from the Commonwealth Fund Biennial Health Insurance Survey of 2010*. Nueva York: Help on the Horizon / The Commonwealth Fund.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2008). *Migración y salud. Latinos en Estados Unidos*. Los Ángeles y México: Consejo Nacional de Población / Universidad de California / Berkeley / Universidad de California.
- Consejo Nacional de Población. (2009). *Migración y salud. Los hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos*. Los Ángeles y México: Consejo Nacional de Población / Universidad de California / Berkeley / Universidad de California.
- Dorn, S. (2008). *Health Coverage in a Recession*. Washington DC: The Urban Institute. (Recession and Recovery, 6)
- Doty, M. M., Collins, S. R., Robertson, R. y Garber, T. (2011). *Realizing Health Reform’s Potential: When Unemployed Means Uninsured: The Toll of Job Loss on Health Coverage, and How the Affordable Care Act Will Help*. Nueva York: The Commonwealth Fund 1540, vol. 18.
- Durden, T. E. (2007). “Nativity, Duration of Residence, Citizenship, And Access to Health Care for Hispanic Children”. *The International Migration Review*, vol. 41, núm. 2, pp. 537-545.

- Dutton, D. B. (1985). "Socioeconomic status and children's health". *Medical Care*, vol. 23, núm. 2, pp. 142-156.
- Ely, D. M. y Driscoll, A.K. (2020). "Infant mortality in the United States, 2018: Data from the period linked birth / infant death file". *National Vital Statistics Report*, vol. 69, núm. 7, Center for Disease Control and Prevention.
- Flood, S. et al., *Integrated Use Microdata Series, Current Population Survey*, Versión 8.0 [base de datos], Minneapolis, IPUMS 2020.
- Frisbie, W. P., Hummer, R. A., Powers, D. A., Song, S. E. y Pullum, S. G. (2010). "Race / ethnicity / nativity differentials and changes in cause-specific infant deaths in the context of declining infant mortality in the us:1989-2001". *Population Research and Policy Review*, vol. 29, núm. 3, pp. 395-422.
- Frisco, M. L., Baumgartner, E. y Van Hook, J. (2019). "The weight of school entry: weight gain among Hispanic children of immigrants during early elementary school years". *Demographic Research*, núm. 40, pp. 95-120.
- Frisco, M. L., Quiros, S. y Van Hook, J. (2016). "One size may not fit all: how obesity among mexican-origin youth varies by generation, gender, and age", *Demography*, vol. 53, núm. 6, pp. 2031-2043.
- Gangopadhyaya, A. y Garret, B. (2020). *Unemployment, Health Insurance, and the covid-19 Recession*. Washington DC: The Urban Institute / Robert Wood Johnson Foundation.
- Garrison, C. B., McKinney-Whitson, V., Johnston, B. y Munroe, A. (2018). "Race matters: Addressing racism as a health issue". *International Journal of Psychiatry Medicine*, vol. 53, núm. 5-6, pp. 436-444.
- Gellat, J. (2020). *Immigrant Workers: Vital to the us covid-19 Response, Disproportionately Vulnerable*. Washington DC: Migration Policy Institute.
- Gemelas, J., Davidson, J., Keltner, C. e Ing, S. (2021). "Inequities in employment by race, ethnicity, and sector during covid-19". *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*. Consultado en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40615-021-00963-3>
- Godoy, M. y Wood, D. (30 de mayo, 2020). *What do Coronavirus Racial Disparities Look Like State by State?* National Public Radio (NPR). Disponible en: <https://www.npr.org/sections/health-shots/2020/05/30/865413079/what-do-coronavirus-racial-disparities-look-like-state-by-state>

- Gould, E. (2012). “Employer-Sponsored health insurance erosion accelerates in the recession”. *International Journal of Health Services*, vol. 42, núm. 3, pp. 499-537.
- Green, T. y Hamilton, T. G. (2019). “Maternal education attainment and infant mortality in the United States: Does the gradient vary by race / ethnicity and nativity?”. *Demographic Research*, núm. 41, pp. 713-752.
- Haider, S. J. (2014). “Racial and ethnic infant mortality gaps and socioeconomic status”. *Focus*, vol. 31, núm. 1, pp. 18-20.
- Healthy People. (s. f.). Social Determinants of Health: *What are social determinants?* Disponible en: <https://health.gov/healthypeople/objectives-and-data/social-determinants-health>
- Holahand, J. y Chen, V. (diciembre, 2011). *Changes in Health Insurance Coverage in the Great Recession, 2007-2010*. Washington DC: Kaiser Commission on Medicaid and the Uninsured.
- Hummer, R. A. et al. (2007). “Paradox found (again): Infant mortality among the Mexican-origin population in the United States”. *Demography*, vol. 44, núm. 3, pp. 441-457.
- Internal Revenue Service. (2014). “Shared responsibility for employers, regarding health coverage; final rule”. *Federal Register*, vol 79, núm. 29.
- Kaiser Family Foundation. (2021). *Status of State Action on the Medicaid Expansion Decision*. Washington DC: Kaiser Family Foundation. Disponible en: <https://www.kff.org/health-reform/state-indicator/state-activity-around-expanding-medicaid-under-the-affordable-care-act/?currentTimeframe=0&sortModel=%7B%22colId%22:%22Location%22,%22sort%22:%22asc%22%7D>
- Kaiser Family Foundation. (2019). *Employer Health Benefit: 2019 Summary of Findings*. Washington DC: Kaiser Family Foundation. Disponible en: <http://files.kff.org/attachment/Summary-of-Findings-Employer-Health-Benefits-2019>
- Kaiser Family Foundation. (s.f.). *Can immigrants enroll in Medicaid or Children’s Health Insurance (CHIP) coverage?* Washington DC: Kaiser Family Foundation. Disponible en: <https://www.kff.org/faqs/faqs-health-insurance-marketplace-and-the-aca/can-immigrants-enroll-in-medicaid-or-childrens-health-insurance-program-chip-coverage/>

- Landale, N. S., Oropesa, R. S. y Gorman, B. K. (1999), "Immigration and Infant Health: Birth Outcomes of Immigrant and Native-Born Women". En: Hernandez, D. J. (ed.), *Children of Immigrants: Health, Adjustment, and Public Assistance*. Washington DC: National Academy Press, pp. 244-285.
- Lara, M. *et al.* (2013). "Acculturation and latino health in the United States: A review of the literature and its sociopolitical context". En: T. A. LaVeist y L. A. Isaac (eds.) *Race, Ethnicity and Health: A Public Health Reader*, 2da. ed. Jossey-Bass, pp. 215-252.
- Leininger, L. y Levy, H. (2015). "Child health access to medical care". *The Future of Children*, vol. 25, núm. 1, pp. 65-90.
- Lessard, G. y Ku, L. (2003). "Gaps in coverage for children in immigrant families". *The Future of Children*, vol. 13, núm. 1, pp. 100-115.
- Link, B. G. y Phelan, J. (1995). "Social conditions as fundamental causes of disease". *Journal of Health and Social Behavior*, núm. extra 40 aniversario de Medical Sociology: *The State of the Art and Directions for the Future*, pp. 80-94.
- Lisabeth, L. D. *et al.* (2010). "The food environment in an urban mexican american community". *Health Place*, vol. 16, núm. 3, pp. 598-605.
- MacNell, L., Elliot, S., Hardison-Moody, A. y Bowen, S. (2017). "Black and latino urban food desert residents' perceptions and factors that influence food shopping decisions". *Journal of Hunger and Environmental Nutrition*, vol. 12, núm. 3, pp. 375-393.
- Markides, K. S. y Coreil, J. (1986). "The health of hispanics in the southwestern United States: an epidemiologic paradox". *Public Health Reports*, vol. 101, núm. 3, p. 253.
- Mehta, N. K., Lee, H. y Ylitalo, K. R. (2013). "Child health in the United States: Recent trends in racial / ethnic disparities". *Social Science and Medicine*, núm. 95, pp. 6-15.
- Mendoza, F. S. y Dixon, L. B. (1999). "The health and nutritional status of immigrant hispanic children: Analyses of the hispanic health and nutrition examination survey". En: Hernández, D. J. (ed.), *Children of Immigrants: Health, Adjustment, and Public Assistance*. Washington DC: National Academy Press, pp.187-243.

- Miller, D. P. y Chang J. (2015). “Parental work schedules and child overweight or obesity: Does family structure matter?”. *Journal of Marriage and Family*, vol. 75, núm. 5, pp. 1266-1281.
- Muller, C. W. y Parcel, T. L. (1981). “Measures of socioeconomic status: alternatives and recommendations”. *Child Development*, vol. 52, núm. 1, pp. 13-30.
- Nandi, A. *et al.* (2008). “Access to and use of health services among undocumented mexican immigrants in the US Urban Area”. *American Journal of Public Health*, vol. 98, núm. 11, pp. 2011-2020.
- National Center for Health Statistics (NCHS) (2021). *Health, United States, 2019*. Maryland: National Center for Health Statistics.
- Office of Management and Budget (1997). “Revisions to the standards for the classification of federal data on race and ethnicity”. *Federal Register*, vol. 62, núm. 120.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD) (29 de junio, 2020a). *Education and Covid-19: Focusing on the Long-Term Impact of School Closures* (OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)). Disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135_135187-1pi-yg9kc7w&title=Education-and-COVID-19-Focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD) (11 de agosto, 2020b). *Combating covid-19's effect on children* (OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)). Disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132643-m91j2scsyh&title=Combating-COVID-19-s-effect-on-children
- Oropesa, R. S., Landale, N. S. y Hillmeier, M. M (2016). “Legal status and health care: mexican-origin children in California, 2001-2014”. *Population Research and Policy Review*, vol. 35, núm. 5, pp. 651-684.
- Page, K. R., Venkataramani, M., Beyrer, C. y Polk, S. (2020). “Undocumented us Immigrants and covid-10”. *The New England Journal of Medicine*, vol. 382, núm. 21, e62(1).
- Palloni, A. y Arias, E. (2004). “Paradox lost: explaining the Hispanic adult mortality advantage”. *Demography*, vol. 41, núm. 3, pp. 385-415.

- Perreira, K. M. y Ornelas, I. J. (2011). “The physical and psychosocial well-being of immigrant children”. *The Future of Children*, vol. 21, núm. 1, pp. 195-218.
- Perez, V. H. *et al.* (2009). “Access and utilization of health care by subgroups of latino children”. *Medical Care*, vol. 47, núm. 6, pp. 695-699.
- Poole, M. K., Fleischhacker, S. E. y Bleich, S. N. (2021). “Addressing child hunger when school is closed. Considerations during the pandemic and beyond”. *The New England Journal of Medicine*, vol. 384, núm. 10, pp. e35(1)-e35(3).
- Powers, D. A. (2013). “Paradox revisited: A further investigation of racial / ethnic differences in infant mortality by maternal age”. *Demography*, vol. 50, núm. 2, pp. 495-520.
- Sáenz, R. y Sparks, C. (2020). “The inequities of job loss and recovery amid the COVID-19 pandemic”, *Carsey Research* (National Issue Brief #150), Carsey School of Public Policy.
- Shi, L. y Stevens, G. D. (2005). “Disparities in access to care and satisfaction among US children: the roles of race / ethnicity and poverty status”. *Public Health Reports*, vol. 120, núm. 4, pp. 431-441.
- Thomas, S. B. (2013), “The color line: race matters in the elimination of health disparities”. En: LaVeist, T. A. y Isaac, L. A. (eds.) *Race, Ethnicity, and Health: A Public Health Reader*. Nueva York: Jossey-Bass, pp. 35-40.
- Turner, N., Danesh, K. y Moran, K. (2020). “The evolution of infant mortality inequality in the United States, 1960-2016”. *Social Advances*, vol. 6, núm. 29, pp. 1-8.
- US Census Bureau (2019). *About the Current Population Survey*. Disponible en: <https://www.census.gov/programs-surveys/cps/about.html>
- US Census Bureau. (2020). *Household Survey Technical Documentation*. Disponible en: <https://www.census.gov/programs-surveys/household-pulse-survey/technical-documentation.html>
- Valdez, Z. *et al.* (2016). “Community perspectives on access to and availability of healthy food in rural, low-resource, Latino communities”. *Preventing Chronic Disease. Public Health Research, Practice and Policy*, E170, núm. 13, pp. 1-11.

- Velasco-Mondragón, E. *et al.* (2016). “Hispanic health in the USA: A scoping review of the literature”. *Public Health Reviews*, vol. 37, núm. 1, pp. 1-27.
- Victorino, C. C. y Gauthier, A. H. (2009). “The social determinants of child health: variations across health outcomes. A population-based cross-sectional analysis”. *BMC Pediatrics*, vol. 9, núm. 53, pp. 1-12
- Walker, R. E., Keane, C. R. y Burke, J. G. (2010). “Disparities and access to healthy food in the United States: A review of food deserts literature”. *Health & Place*, núm. 16, pp. 876-884.
- Weinick, R. M. y Krauss, N. A. (2000). “Racial / ethnic differences in children’s access to care”. *American Journal of Public Health*, vol. 90, núm. 11, pp. 1771-1774.
- Williams, D. R. (1997). “Race and health: Basic questions, emerging directions”. *Annals of Epidemiology*, vol. 7, núm. 5, pp. 322-333.
- Williams, D. R. (1996). “Race / ethnicity and socioeconomic status: measurement and methodological issues”. *International Journal of Health Services*, vol. 26, num. 3, pp. 483-505.

ESPEJOS DEL RETORNO: NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES MEXICANOS NACIDOS EN ESTADOS UNIDOS Y LOS RETOS DEL DERECHO A LA SALUD

Andrea Bautista¹ y Diego Terán²

RESUMEN. La histórica migración México-Estados Unidos ha mostrado un panorama novedoso en las últimas décadas, en vista de que el retorno hacia México ha cobrado más fuerza y da indicios de haberse estabilizado, al mismo tiempo que de éste se han producido efectos *espejo* con el arribo de medio millón de niñas, niños y adolescentes (NNYA) nacidos en el país del norte. En este trabajo analizamos esta población en tres momentos del tiempo: 2000, 2010 y 2020. Centramos la atención en el ejercicio de NNYA migrantes, a su derecho humano a la salud a nivel nacional por tipo de institución, analizando información de todas las entidades federativas. Nuestros resultados apuntan a que estos NNYA nacidos fuera están permaneciendo por periodos largos en México, lo que marca un nuevo paradigma sobre la circularidad de la migración, además de que se encuentran asentados de manera heterogénea en el territorio nacional, y experimentan una desventaja sistemática en acceso a la salud respecto a sus pares no migrantes que se aminora en el grupo de 7 a 12 años, cuando presumimos que la escuela funge como un canal para la afiliación a servicios y programas de salud. Con base en los resultados encontrados, en este capítulo hacemos un llamado a las autoridades mexicanas a garantizar el derecho a la salud de esta población con una cobertura universal. Asimismo, señalamos la importancia de generar estudios de cohorte para identificar el curso de vida que esta población seguirá en un futuro no lejano.

¹ Colaboradora e investigadora en la Universidad La Salle-México. andrea.bautista@lasalle.mx

² Investigador en el Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social. diego.teran@ciss-bienestar.org

Antecedentes

Cambios recientes en la configuración del sistema migratorio entre México y Estados Unidos

La migración entre México y Estados Unidos durante el siglo xx se caracterizó primordialmente por estar influenciada y promovida por programas temporales para el intercambio de trabajadores del campo. El Programa Bracero, que funcionó desde tiempos de la Segunda Guerra Mundial, inició en 1942 y concluyó en 1964, y concedió alrededor de 4.6 millones de permisos a lo largo de esas dos décadas,³ además de que a la par incentivó la creación de redes informales que atrajeron a trabajadores sin permisos a Estados Unidos.⁴ Al paso de los años, y tomando en cuenta lo anotado, se dio un incremento de personas que migraron a la Unión Americana gracias a las redes de información, por lo que el flujo de personas atraído estuvo compuesto no sólo por hombres para el trabajo en los campos agrícolas, sino también por familias con una procedencia rural y urbana.⁵

Hacia finales de la década de 1980-1989, la Immigrant Reform And Control Act (IRCA) de 1987, legalizó a cerca de 2.3 millones de mexicanos en aquel año, lo cual consolidó el nuevo patrón migratorio, que implicó una reintegración familiar en el destino, y transformó el patrón migratorio de mexicanos, que dejó de enfocarse en un perfil laboral, y comenzó a ser más familiar.⁶

En términos de perfiles demográficos, se tiene que a finales de los años noventa, el volumen de personas mexicanas en Estados Unidos era de alrededor de ocho millones, y mostró un crecimiento sostenido hasta 2008, cuando llegó a un punto de estancamiento de 11.9 millones, para después presentar

³ Cabe hacer notar que el número de permisos no refleja la cantidad de personas que migraron como braceros a Estados Unidos, pues un mismo individuo pudo tener uno o más contratos durante el periodo de funcionamiento del programa (P. Schaffhauser, “Cantidades endebles y esmero retórico: por una lectura crítica de los números en torno al conflicto bracero en México”).

⁴ J. Durand, *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*.

⁵ *Idem*.

⁶ P. Arias, *Del arraigo a la diáspora: dilemas de la familia rural*; J. Durand y D. Massey, *Clandestinos: migración México-Estados Unidos en los albores del siglo xxi*; J. Durand, *op. cit.*

un descenso paulatino.⁷ La composición por sexo de esta población muestra valores de alrededor de 45 % de mujeres y 55 % de hombres a lo largo de varias observaciones. En cuanto a la edad, un grupo que mostró disminución fue el de menores de 29 años, que decreció de 42 % a 30.5 % en 2010 y a 24.2 % en 2015, mientras que aquellos entre 30 y 44 años han mantenido proporciones constantes alrededor del 36 % desde el año 2000.⁸ Es notable que la edad de la población mexicana es un factor importante, dado que en las edades jóvenes adultas es cuando se produce con mayor intensidad la fecundidad. Como consecuencia de esto, al paso de los años ha sido más común que los descendientes de mexicanos nazcan en Estados Unidos,⁹ factor que ha confabulado para que actualmente en Estados Unidos haya más de 36 millones de personas que se consideran mexicanas.¹⁰

Aunado a estos cambios en la composición de la población mexicana que vive en el extranjero, también se ha dado un cambio en la manera en la que se realiza el proceso de migración. Se tiene registro de que el movimiento de personas entre la frontera que divide a ambos países se daba con una mayor fluidez y con un control de seguridad bajo, lo cual permitía cierta circularidad; esto es, que la gente iba por temporadas a trabajar a Estados Unidos, regresaba a México y volvía al país del norte. Sin embargo, ante sucesos políticos como los ataques a las Torres Gemelas y al Capitolio, ocurridos el 11 de septiembre del 2001, comenzó a implementarse un proceso riguroso de control de la frontera, situación que incentivó a la población a quedarse en el extranjero por periodos más largos y a reducir la circularidad. Más adelante, ante la crisis económica del 2008 y el aumento en los casos y razones de deportación, se encontró un nuevo tipo de movimiento en el que muchas personas regresaron a México con vistas a asentarse y sin la posibilidad de volver a Estados Unidos. Lo anterior configuró una nueva arista de estudio sobre la migración mexicana en el siglo XXI, en la que co-existe la expulsión

⁷ Fundación BBVA Bancomer y CONAPO, *Anuario de migración y remesas*, 2013.

⁸ Fundación BBVA Bancomer y CONAPO, *op. cit.*, 2013 y 2016.

⁹ D. Terán, *Dinámicas municipales del retorno migratorio de mexicanos provenientes de Estados Unidos 1990-2015: repensando la geografía*.

¹⁰ L. Noe-Bustamante, A. Flores y S. Shah, "Facts on hispanics of Mexican origin in the United States, 2017".

hacia el norte con motivos de trabajo, un gran asentamiento de personas en ese país y el retorno de familias compuestas por mexicanos y sus hijos nacidos en Estados Unidos, en un periodo que se ha denominado como una nueva era de la migración.¹¹ Apenas en años recientes se ha investigado a este último grupo de población, en vista de que se trata de un grupo inesperado compuesto por NNYA que si no logran acreditar en México todos los documentos necesarios se exponen a ser excluidos de los sistemas de educación y de salud, derechos básicos para su desarrollo.¹² Es así que en este capítulo estudiaremos como efecto del retorno el cumplimiento en el acceso a la salud, considerado un derecho básico y universal para NNYA que nacieron en el extranjero y que tienen un padre o madre de nacionalidad mexicana.

Migración de retorno en la nueva era de la migración

El retorno es una definición que involucra cuatro dimensiones: individuos, espacio geográfico, Estado-nación y temporalidad. Aunque existen diversas definiciones de este fenómeno,¹³ en esencia el retorno es el movimiento que cierra el ciclo migratorio de una persona; es decir, una vez que una persona emigra y regresa a su país de origen se considera que es altamente probable que haya finalizado la experiencia migratoria. Sin embargo, la definición de retorno es compleja, porque en términos de movimiento considera que un individuo que ha hecho una emigración internacional (cruzar una frontera internacional) y ha regresado a su país de origen, realiza un movimiento muy similar al que se visualiza en la migración circular. Pese a esto, la distinción entre migración circular y de retorno está en la temporalidad involucrada en cada movimiento. De esta forma, se parte de la idea de que el retorno es

¹¹ J. Durand, *op. cit.*

¹² V. Zúñiga, “Niños y adolescentes separados de sus familias por la migración internacional: el caso de cuatro estados de México” y “The 0.5 generation: What children know about international migration”; V. Zúñiga y S. Giorguli, *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5.*

¹³ J. Castillo, “Teorías de la migración de retorno”; F. Cerase, “Expectations and reality: a case study of return migration from the United States to Southern Italy”; L. Gandini, F. Lozano y S. Gaspar, *El retorno en el nuevo escenario de la migración entre México y Estados Unidos*; G. Gmelch, “Return migration”; D. Terán, *op. cit.*

una etapa que finaliza el ciclo migratorio, en vista de que existe un deseo de establecerse en el país de origen con un carácter definitivo,¹⁴ mientras que un movimiento circular implica que siempre está latente la posibilidad de volver al país al que alguna vez se emigró.¹⁵ Una arista más sobre el retorno es que su definición es adaptable a la fuente que se utiliza.¹⁶ Por ejemplo, según las fuentes censales, el retorno se diferencia de la migración circular en el sentido de que durante el quinquenio de referencia el individuo “regresó” de otro país a residir a México y se mantuvo en él hasta la fecha del levantamiento censal, mientras que la migración circular supone que el individuo fue y vino al menos una vez en el quinquenio de referencia. Con base en lo anterior, se ha podido identificar que los asentamientos de las personas que regresan al país no necesariamente corresponden a los lugares de origen, sino que hay en años recientes una preferencia hacia ciudades medianas y áreas metropolitanas, con mercados laborales más dinámicos, donde esta población esperaría encontrar más oportunidades laborales.¹⁷

En una definición estricta de retorno, serían retornados todos aquellos mexicanos nacidos en territorio nacional, que emigraron hacia otro país y regresan a México.¹⁸ Ahora bien, derivado de la larga historia del movimiento migratorio entre ambos países, surge la pregunta sobre ¿cuál sería la mejor categoría para las y los hijos de mexicanos que nacieron en el extranjero y que radican en algún momento de su vida en México? De manera puntual

¹⁴ J. Bustamante, “El marco teórico-metodológico de la circularidad migratoria: su validez empírica”; J. Durand, “Ensayo sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente”; L. Rivera, “¿Quiénes son los retornados? Apuntes sobre el migrante retornado en el México contemporáneo”.

¹⁵ J. Bustamante, *op. cit.*; L. Gandini, F. Lozano y S. Gaspar, *El retorno en el nuevo escenario de la migración entre México y Estados Unidos*; L. Rivera, “¿Quiénes son los retornados? Apuntes sobre el migrante retornado en el México contemporáneo”.

¹⁶ J. Castillo, “Teorías de la migración de retorno”; D. Terán, *Dinámicas municipales del retorno migratorio de mexicanos provenientes de Estados Unidos 1990-2015: repensando la geografía*.

¹⁷ C. Masferrer y B. R. Roberts, “Going Back Home? Changing Demography and Geography of Mexican Return Migration”; D. Terán, *op. cit.*

¹⁸ Es notable que el movimiento migratorio de mexicanos tiene un carácter unidireccional, en donde 99 % de las personas migrantes se dirigen hacia Estados Unidos (ONU, Declaración de los derechos del Niño. unicef).

se sabe que en 2017 en Estados Unidos había poco más de once millones de mexicanos nacidos en México y poco más de 25 millones de mexicanos nacidos en ese territorio.¹⁹ Estos individuos, al cambiar de residencia a México, se encontrarían ante una definición estricta: demográficamente hablando, serían clasificados como “inmigrantes”.

De igual forma, a estos inmigrantes podemos llamarlos mexicanos nacidos en el extranjero, debido a que por derecho les corresponde la nacionalidad mexicana, por ascendencia de uno o ambos padres. Este ha sido un concepto que ha cobrado visibilidad en los últimos años, debido a que su presencia ha aumentado como un volumen espejo del propio retorno de mexicanos provenientes principalmente de Estados Unidos. Sin embargo, hasta donde lo han permitido las fuentes, se puede señalar que es un fenómeno presente ya por varias décadas en México.²⁰ Zúñiga y Giorguli han nombrado a los mexicanos nacidos en Estados Unidos, como la generación 0.5, haciendo alusión al concepto que en el movimiento de emigración se conoce como generación 1.5, cuyos integrantes son quienes llegaron a un país de destino –llevados muchas veces por sus padres– en edades tempranas.²¹ Algunos otros autores los han definido como retornados, debido a que no es un proceso individual y aislado, sino que conlleva una decisión familiar. En este capítulo los llamaremos mexicanos nacidos en el extranjero.²²

Efectos inesperados de la migración de retorno: el reto de dar atención a mexicanos nacidos en el extranjero

Los mexicanos nacidos en el extranjero que ahora habitan en territorio nacional son un grupo que supone un reto para las instituciones mexicanas, en tanto que no se tienen protocolos sencillos para el tratamiento de volúmenes grandes de migrantes en procesos administrativos de educación y de incor-

¹⁹ L. Noe-Bustamante, A. Flores y S. Shah, *op. cit.*

²⁰ D. Terán, *op. cit.*

²¹ V. Zúñiga y S. Giorguli, *op. cit.*

²² A. Bautista y S. Giorguli, “Estampas del retorno: un análisis de las tendencias estatales de 1990 a 2015”; G. Valdez, “La cruzada de los niños. Migración de retorno en el noreste de México: desafíos escolares en educación básica”.

poración a sistemas de seguridad social. Lo que sí se tiene más claro son los eventos que configuraron el contexto que los hizo estar en México. Estos eventos, que produjeron la expulsión masiva desde el país del norte tienen principalmente una naturaleza: económica, en la que podemos argumentar que el gran movimiento hacia México visto desde hace una década se debió sobre todo a la crisis económica de 2008, que expulsó a miles de personas y a sus familias ante la pérdida de sus empleos, y la política, vinculada con el aumento en la vigilancia en la zona fronteriza y en el número de las deportaciones, producto de las medidas tomadas por el gobierno de Estados Unidos, durante varios mandatos presidenciales.

Consideramos que estos eventos de dimensión macro tuvieron un impacto en las decisiones a nivel micro que tomaron las familias que decidieron regresar como parte de un plan de finalización de la experiencia migratoria. Estas decisiones tuvieron un carácter contingente ante la pérdida del empleo de alguno de los proveedores del hogar, o bien un carácter forzado provocado por una deportación. En estas condiciones es que con base en las fuentes de datos disponibles, puede afirmarse que cada vez fue más intensa la presencia en México de NNYA nacidos en Estados Unidos, que fueron traídos por sus progenitores.

Del año 2000 al 2015 Masferrer *et al.* identificaron el arribo de NNYA de 0 a 17 años nacidos en Estados Unidos con una intensidad alta.²³ En el quinquenio 1995-2000 calculan que llegaron a México 258 000 menores, cifra que se duplicó de 2005 a 2010 con un conteo de 570 000, para después mostrar un estancamiento en el periodo 2010-2015, con un número de 550 000. De esta población de NNYA con padres mexicanos, se pudo identificar que aproximadamente la mitad tenía acreditada la ciudadanía mexicana. Asimismo, otros trabajos han reconocido las barreras que estas poblaciones de menores tienen en el acceso a la escuela y en la validación de grados escolares ante la falta de una documentación apropiada.²⁴ En cuanto a servicios

²³ C. Masferrer, E. R. Hamilton y N. Denier, “Immigrants in Their Parental Homeland: Half a Million U.S.-born Minors Settle Throughout Mexico”.

²⁴ E. Vargas, *Los desafíos para la integración escolar de los migrantes de Estados Unidos a México. Derechos fragmentados: acceso a derechos sociales y migración de retorno a México*.

médicos, 80.6 % muestra una afiliación a servicios de salud públicos que incluyen programas ya extintos, como es el caso del Seguro Popular que atendió a 35.7 % de la población mientras estuvo en operación.²⁵

La importancia de la atención en la salud desde la infancia y la situación de las instituciones en México

Poco se conoce sobre la condición de salud de la población que estamos estudiando cuando residen en México. Sin embargo, hay estudios sobre la situación de migrantes en Estados Unidos que evidencian que NNYA México-americanos tienen en general mejores condiciones de salud que sus contrapartes estadounidenses, aunque tienen de manera sistemática mayores desventajas socioeconómicas.²⁶ En general, a este hecho, relacionado con la salud de poblaciones latinoamericanas, pero sobre todo compuesta por población mexicana, la han llamado la “paradoja hispana”, misma que se ha sostenido en el tiempo, aunque se han usado distintos métodos para comprobar su existencia.²⁷ Ahora bien, ante esta condición un tanto inesperada del retorno familiar, que incluye a un volumen importante de menores mexicanos nacidos en el extranjero, es necesario comenzar a evaluar su situación de salud, tal como lo indican Castañeda *et al.*²⁸

Cuando se estudia la salud en poblaciones de migrantes hay tres hechos importantes que no deben perderse de vista: que la migración involucra un cambio físico de ambiente, que en sí mismo tiene que ver con el tipo de vivienda, alimentación, tipo de transporte, espacios recreativos, infraestructura urbana, clima, acceso a agua y riesgo de desastres por fenómenos naturales;²⁹ que la condición de salud está fuertemente ligada a las caracte-

²⁵ Fundación BBVA Bancomer y CONAPO, *Anuario de migración y remesas*, 2020.

²⁶ E. Hamilton, J. B. Cardoso, R. A. Hummer e Y. Padilla, “Assimilation and emerging health disparities among new generations of US children”.

²⁷ K. S. Markides y J. Coreil, “The health of Hispanics in the southwestern United States: an epidemiologic paradox”; R. A. Hummer *et al.*, “Paradox found (again): Infant mortality among the Mexican-origin population in the United States”.

²⁸ N. Castañeda, X. Castañeda y V. Díaz, “Salud y derechos de los migrantes mexicanos retornados: barreras, acciones y oportunidades”.

²⁹ C. Browning, E. Avery y K. Cagney, “Health and Mortality Consequences of the Physical

rísticas socioeconómicas, más allá de las biológicas,³⁰ y que las características socioeconómicas en la niñez tienen un largo alcance en la salud, que se manifiesta durante la vida adulta y afecta los patrones de mortalidad,³¹ por lo que son indispensables intervenciones tempranas.

Por otra parte, desde una perspectiva de derechos humanos, desde 1959, en la Declaración de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se establece que la atención sanitaria es un derecho innegable para esta población.³² En México, en el artículo 4 de la Constitución Política se establece que “Toda persona tiene derecho a la protección de la salud” y que “La Ley definirá un sistema de salud para el bienestar, con el fin de garantizar la extensión progresiva, cuantitativa y cualitativa de los servicios de salud para la atención integral y gratuita de las personas que no cuenten con seguridad social”, lo cual incluye a todas las personas en territorio nacional y, por ende, a la población de mexicanos nacidos en el extranjero.³³

Sin embargo, a pesar de que en México el derecho a la salud ha sido consagrado como un derecho universal, la cobertura nunca ha sido total y en la actualidad nos encontramos con un sistema de salud fraccionado en diferentes instituciones y programas, así como por tipo de financiamiento, que puede ser público o privado.

Entre las instituciones principales de salud se tiene al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS); el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), con sus filiales estatales, y los servicios que provee la Secretaría de Salud (SSA). A estas instituciones se puede acceder como parte de una prestación laboral o bien teniendo una relación de parentesco directo con la persona trabajadora. Sin embargo, ante un mercado laboral en el que la mayoría de la población trabajadora está en condiciones de informalidad –alrededor del 56 % de la fuerza laboral–, se puede enten-

Environment”. En: Rogers, R. y Crimmins, E. (eds.), *International Handbook of Adult Mortality*.

³⁰ B. G. Link y J. Phelan, “Social conditions as fundamental causes of disease”.

³¹ M. D. Hayward y B. K. Gorman, “The long arm of childhood: The influence of early-life social conditions on men’s mortality”.

³² ONU, *op. cit.*

³³ DOF, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021). Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

der que el acceso a estas instituciones es baja, por lo que se han desarrollado programas que pretenden subsanar esta carencia. El Seguro Popular fue uno de ellos y estuvo en marcha durante 17 años, ampliando su cobertura de manera gradual e incrementando su cartera de servicios, pese a lo cual fue clausurado en 2020 para ser sustituido por el Instituto de Salud para el Bienestar (INSABI), el cual, por sus escasos resultados, fue desaparecido el 1 de abril del 2022, y los servicios que ofrecía se integraron al IMSS. Por otro lado, en los servicios de salud privados se tiene una amplia gama de niveles calidad, que van desde la atención en farmacias hasta hospitales altamente especializados, que tienen como común denominador que el costo total de la atención recae en quienes los usan. De manera general y dicotómica, para este trabajo se entiende que puede haber una afiliación de manera estable –por trabajo o parentesco– o no tener ninguna, aunque se puede acudir a recibir atención por la vía de programas –contingentes a las disposiciones de la administración en curso–, de asistencia social o bien en el servicio privado.

En estas condiciones es que se tiene que explorar como primer paso el acceso a la salud de los menores mexicanos nacidos en el extranjero, a quienes, de acuerdo a las leyes vigentes, no se les debe excluir de estos servicios por su edad y condición de nacionalidad.

Datos y métodos

A lo largo de la presentación hemos hablado de la importancia que tiene estudiar las características del acceso a la salud para los mexicanos nacidos en el extranjero y la relación cercana de este grupo con los patrones de retorno vistos en décadas recientes, mismos que consideramos parte de la nueva era de la migración entre México y Estados Unidos.³⁴ Con base en lo anterior, el objetivo principal de este trabajo es estudiar el acceso a la salud de NNYA mexicanos nacidos en el extranjero como efecto del retorno reciente. Para lo anterior, los objetivos específicos son: 1) identificar los cambios en la distribución de esta población entre las entidades federativas de México en el periodo 2000 a 2020; 2) calcular el acceso de estos menores a las institucio-

³⁴ J. Durand, *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*.

nes de salud a nivel entidad, y 3) revelar las brechas de nuestra población objetivo comparada con sus pares no migrantes a lo largo del tiempo.

Esta investigación es de corte transversal en tres periodos y usa fuentes secundarias, que son los datos de los Censos de Población y Vivienda provenientes del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para los años 2000, 2010 y 2020.

En términos de la edad, dado que el capítulo se centra en las NNYA, se eligió el grupo de personas de 0 a 17 años, que a su vez fue segmentado en tres subgrupos: de 0 a 6 años; de 7 a 12 años, y de 13 a 17 años, considerando que hay necesidades distintas según el curso de vida de los individuos, sobre todo en su etapa de desarrollo infantil.³⁵

Con respecto a la identificación de esta población de nacidos en el extranjero, hay que señalar que las fuentes utilizadas tienen algunas limitantes, en el sentido de que no todos los NNYA nacidos en el extranjero son mexicanos, pues pueden tener padres extranjeros, y a pesar de que en 2020 se preguntó la nacionalidad, ésta no es una variable que ayude a identificar a esta población, ya que hay mexicanos nacidos en el extranjero que por diversas razones no han tramitado la nacionalidad mexicana. Así, para la construcción de la variable que registra a los mexicanos nacidos en el extranjero en este trabajo, se identificó a la población de 0 a 17 años que reportó haber nacido en Estados Unidos y que al momento del censo residía en México y los casos en que el jefe / a o cónyuge del hogar registrara haber nacido en México, lo cual si bien no es exacto, sí da una buena aproximación (alrededor del 98.5 % en todos los levantamientos censales) sobre los hogares de padres y madres mexicanas con hijos e hijas nacidos en Estados Unidos.

El estudio sobre el acceso a la salud se hace dividiendo a la población objetivo en tres posibilidades: 1) con acceso a instituciones públicas derivadas de la derechohabencia del padre o la madre (IMSS, ISSSTE, SS, Marina, SEDENA);³⁶ 2) mediante el Seguro Popular, programa público que estuvo en

³⁵ En específico, esta división etaria obedece a las edades escolares, por los propios procesos de socialización en los que convive el NNYA y el propio núcleo familiar.

³⁶ El concepto Marina se refiere a la Secretaría de la Marina, que tiene instalaciones especializadas y específicas para sus trabajadores; SEDENA es la Secretaría de la Defensa Nacional, que también cuenta con su propio servicio.

operación hasta 2020 y amplió la cobertura de la población a un bajo costo, del que solo se tiene información para los años 2010 y 2020, y 3) los que no tienen afiliación, que considera a los servicios privados, los cuales son pagados por las personas que necesitan atención, y aquí se incluye también a quienes declaran atenderse en “otros” espacios.

En la siguiente sección se muestran los resultados sobre este grupo de población y su acceso a la salud en las 32 entidades federativas mexicanas, tomando como referencia los levantamientos censales de los años 2000, 2010 y 2020. Cuando es pertinente se presenta la información desagregada por sexo cuando –debido al tamaño de muestra– y las brechas importantes de esta población respecto al resto de la población en México.

Resultados

Los mexicanos nacidos en Estados Unidos: ¿dónde están? ¿Cuántos son?

Como se ha resaltado, los mexicanos nacidos en Estados Unidos residentes en México son un grupo que ha estado presente en la cotidianidad del país por varias décadas, tal como lo han demostrado los trabajos de Zúñiga³⁷ y Zúñiga y Giorguli,³⁸ pero que aún permanece sin mucha exploración. En términos de volumen, según estimaciones propias, para el año 2000 había 235 503 NNyA que cumplían con nuestra definición, y para 2010 se contaron 563 195 individuos, en tanto que para el 2020 se registraron 491 256.³⁹ Encontramos que hay presencia de este grupo en la totalidad de las entidades federativas que componen el país, con un volumen que representa menos del 0.5 % de la población. Sin embargo, se empezó a visualizar con más fuerza

³⁷ V. Zúñiga, “Niños y adolescentes separados de sus familias por la migración internacional: el caso de cuatro estados de México” y “The 0.5 generation: What children know about international migration”.

³⁸ V. Zúñiga y S. Giorguli, *op. cit.*

³⁹ INEGI, *Censo general de población y vivienda 2000; Censo general de población y vivienda 2010 y Censo general de población y vivienda 2020.*

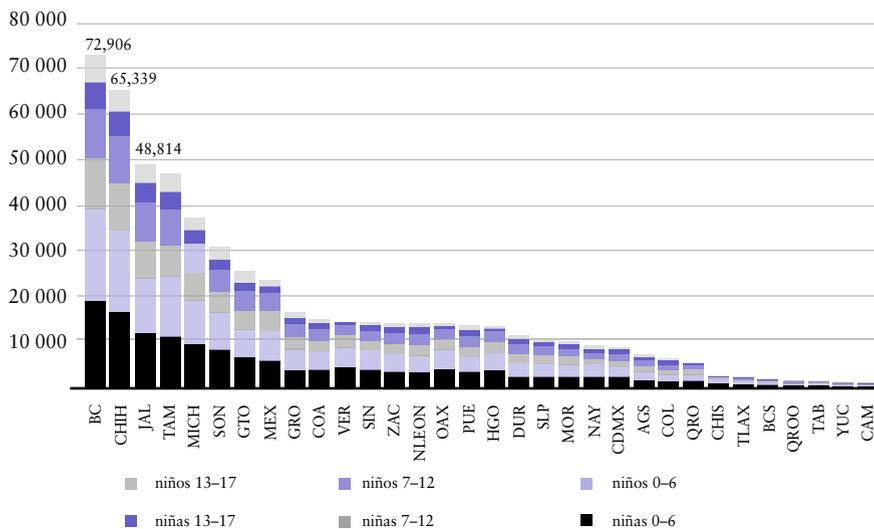
después de 2010, a raíz del *boom* del retorno, pero como lo han confirmado los datos del 2000, se trata de un fenómeno que ya estaba presente.

Con la ayuda de la gráfica 1 podemos identificar por sexo el volumen de NNYA y su distribución entre entidades, de acuerdo con el alto de las barras. De manera general, en todas las observaciones es claro que su presencia es mayor en los estados fronterizos, de manera que resaltan Baja California, Chihuahua, Sonora y Tamaulipas, aunque también tienen una alta presencia los estados de Jalisco, Michoacán y Guanajuato –que tienen una larga tradición de expulsión migratoria. Sin embargo, en la información de 2010 y 2020 resalta el aumento en la diversidad de las diez entidades que contienen más volumen de nuestra población objetivo, lo cual está en sintonía con investigaciones sobre los nuevos puntos de llegada de los migrantes de retorno⁴⁰ y, en consecuencia, de sus hijos.

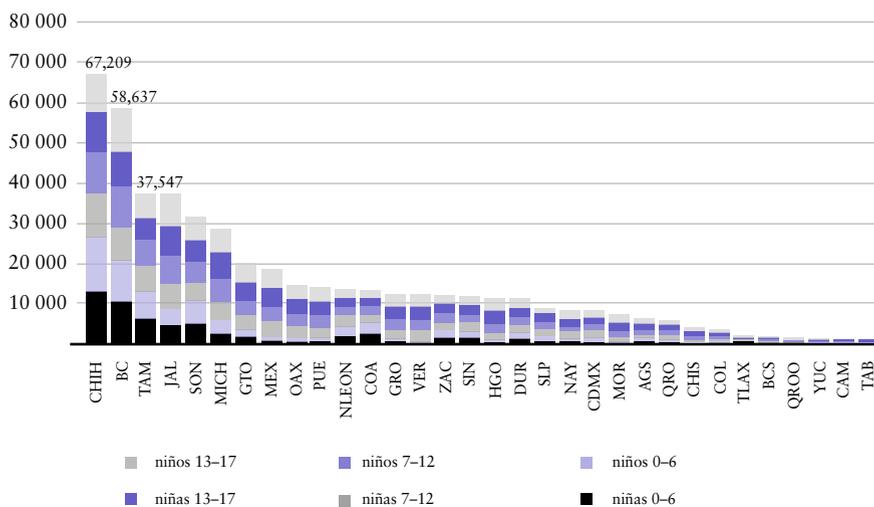
Además, al ver la presencia de esta población según sexo y grupo etario, en los años 2000 y 2010 (gráficas a y b) el patrón es muy parecido en su composición, esto es, más del 50 % de estos volúmenes corresponden a niños y niñas de 0 a 6 años para la totalidad de las entidades, pero en 2020 el patrón se invirtió y ahora quienes tienen un mayor peso relativo y absoluto son los adolescentes de 13 a 17 años. La razón de este cambio no consiste en la llegada de más personas desde Estados Unidos en estas edades, ya que nueve de cada diez adolescentes en esas edades durante los cinco años previos a 2020 residían en México. Por lo tanto, estos adolescentes son quienes llegaron en 2010 y han permanecido en el país, hecho que plantea para investigaciones futuras la necesidad de conocer sus trayectorias para si desean migrar a Estados Unidos alguna vez en su vida, después de haber sido socializados en México.

⁴⁰ D. Terán, *op. cit.*

GRÁFICA 1. Distribución por edad, sexo y entidad federativa de mexicanos nacidos en el extranjero. 2000-2020
2010



2020



Fuente: estimaciones propias con base en datos de los Censos Generales de Población y Vivienda 2000, 2010 y 2020. INEGI.

Acceso a los servicios de salud: cobertura según tipo de institución

Después de conocer la distribución de NNyA mexicanos nacidos en el extranjero, es necesario evaluar el acceso que esta población tiene a los servicios de salud, con la consideración de que en México la salud se establece como un derecho universal, que no debe estar sujeto a una condición migratoria, y menos aún si se habla de mexicanos nacidos en otro territorio. Para este análisis los datos se dividieron en tres posibilidades –descritas en la parte de métodos– que son: acceso por derechohabiente; Seguro Popular y ninguna.

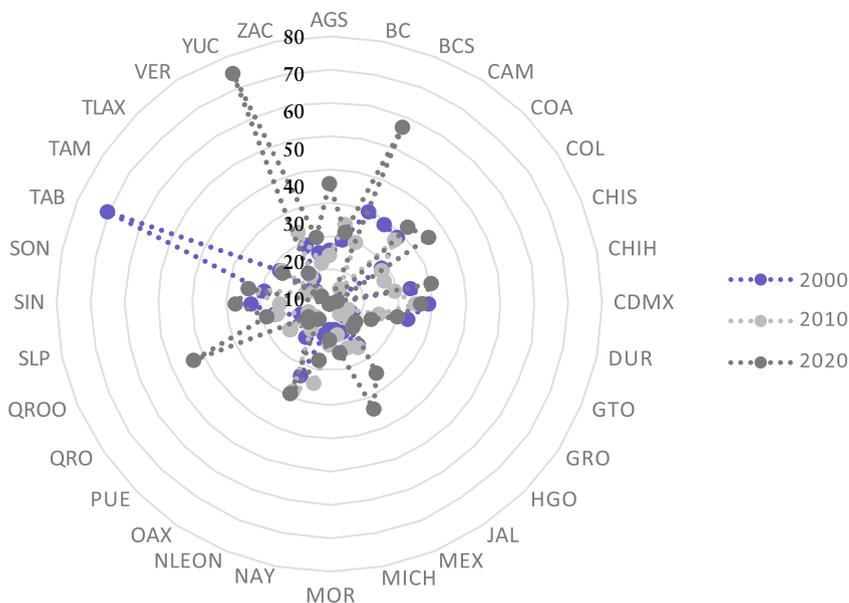
Comenzamos con la gráfica 2, que da cuenta de los bajos niveles de cobertura de aquellos servicios de salud por derechohabiente contributiva. Es visible que pocas entidades federativas superan el 20 %, es decir, que ni siquiera una de cada cinco de estas personas de entre 0 a 6 años tiene acceso a este tipo de servicios, por lo que se pueden plantear algunas hipótesis al respecto, en razón de que este tipo de servicios está condicionado al empleo formal de los padres, lo que habla de la precariedad laboral a la que se enfrentan estas familias. Las entidades que más altos porcentajes de afiliación a instituciones de derechohabiente tienen para el año 2020 son Baja California Sur, Yucatán, Coahuila, Ciudad de México y Nuevo León, mientras que las entidades que menor porcentaje de derechohabiente tienen para el mismo periodo fueron Tabasco, Campeche, Chiapas, Tlaxcala y Querétaro. Por motivos de espacio no se muestran las gráficas de la población en general no migrante, pero se destaca que para los tres periodos los porcentajes están por encima en todas las entidades.

En el siguiente grupo etario de 7 a 12 años, los porcentajes de derechohabiente se incrementan respecto al grupo anterior en la mayoría de las entidades, pero aún así se sostiene que el porcentaje es conservador; es decir, pocas veces se supera el 30 %. Chiapas, Oaxaca y Puebla son las entidades que menos cobertura tienen en este tipo de acceso a la salud. Nuevamente, en este rubro la población en general mantiene porcentajes más altos, en todas las entidades (ver gráfica 3).

La gráfica 4 muestra al grupo de 13 a 17 años con acceso a instituciones de salud contributiva directa, en donde los porcentajes en todas las entidades son moderados, porque pocas veces superan el 20 %. Sin embargo, en este contexto, Sonora, Colima y Ciudad de México son los estados que mayores porcentajes presentan. De las gráficas 2 a la 4 destaca el hecho de que el

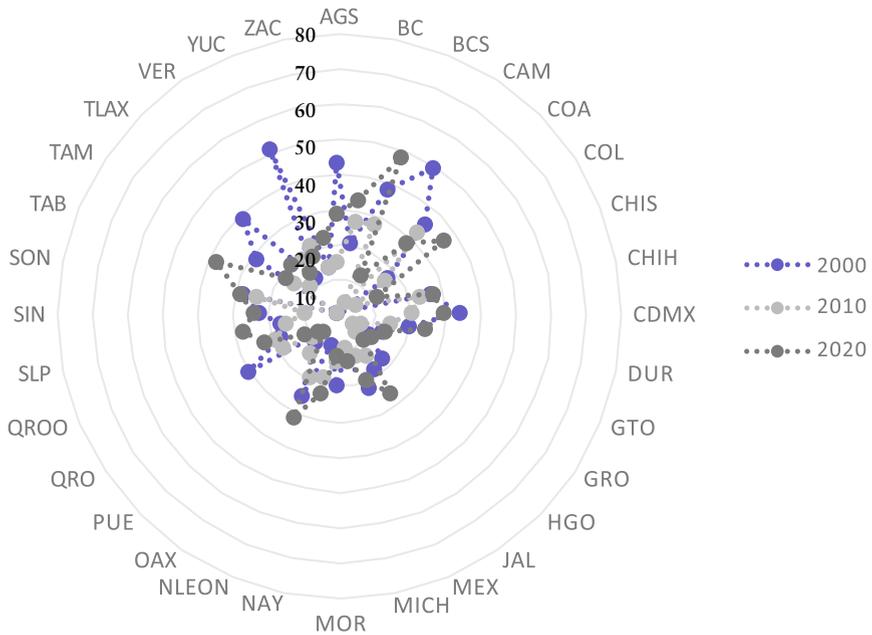
grupo con mayores porcentajes de acceso a la salud se ubica en la edad de 6 a 12 años, la edad en la educación primaria. En futuras investigaciones habría que explorar por qué se da esto. Asimismo, respecto al cambio entre las décadas en observación, se observa que no hay cambios fuertes del año 2000 al 2020 respecto a la población que tiene acceso a estos servicios. Sin embargo, es importante anotar que los porcentajes de población que cuentan con servicio de salud en esta categoría son mayores para la población no migrante, lo que permite afirmar que existe una barrera de acceso para nuestra población de estudio en servicios de derechohabencia. Respecto a las diferencias por sexo, se encuentra que las niñas muestran mayores porcentajes de afiliación a instituciones de derechohabencia.

GRÁFICA 2. Porcentaje de afiliación a instituciones de derechohabencia en menores de 0 a 6 años. 2000–2020



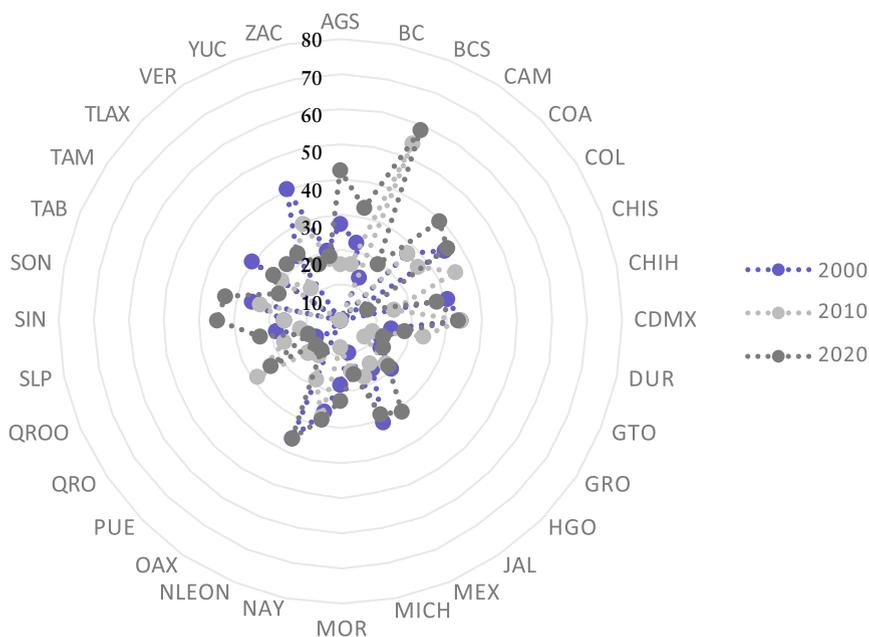
Fuente: estimaciones propias con base en datos de los Censos Generales de Población y Vivienda 2000, 2010 y 2020. INEGI.

GRÁFICA 3. Porcentaje de afiliación a instituciones de derechohabencia en menores de 7 a 12 años. 2000-2020



Fuente: estimaciones propias con base en datos de los Censos Generales de Población y Vivienda 2000, 2010 y 2020. INEGI.

GRÁFICA 4. Porcentaje de afiliación a instituciones de derechohabencia en menores de 13 a 17 años. 2000-2020



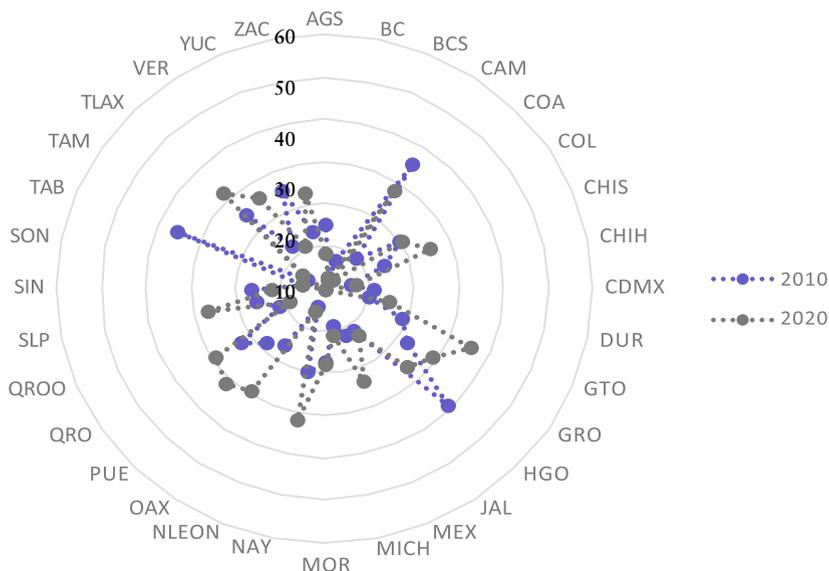
Fuente: estimaciones propias con base en datos de los Censos Generales de Población y Vivienda 2000, 2010 y 2020. INEGI.

La segunda posibilidad que exploramos es la vinculada a la afiliación al programa del Seguro Popular, mismo que se canceló en 2020, pese a que fue uno de los que mayor población llegó a atender. Para nuestra población objetivo no fue la excepción, dado que ha sido el servicio de salud con mayor cobertura.

La gráfica 5 muestra el cambio que se ha dado del 2010 al 2020 en cuanto haber tenido el programa de Seguro Popular, siendo estos años en los que este servicio existió. En esta gráfica se resalta que la mayoría de las entidades superan al menos el 10 % en el grupo de 0 a 6 años. Asimismo, destaca que las entidades que menor porcentaje tuvieron en derechohabencia –visto en las

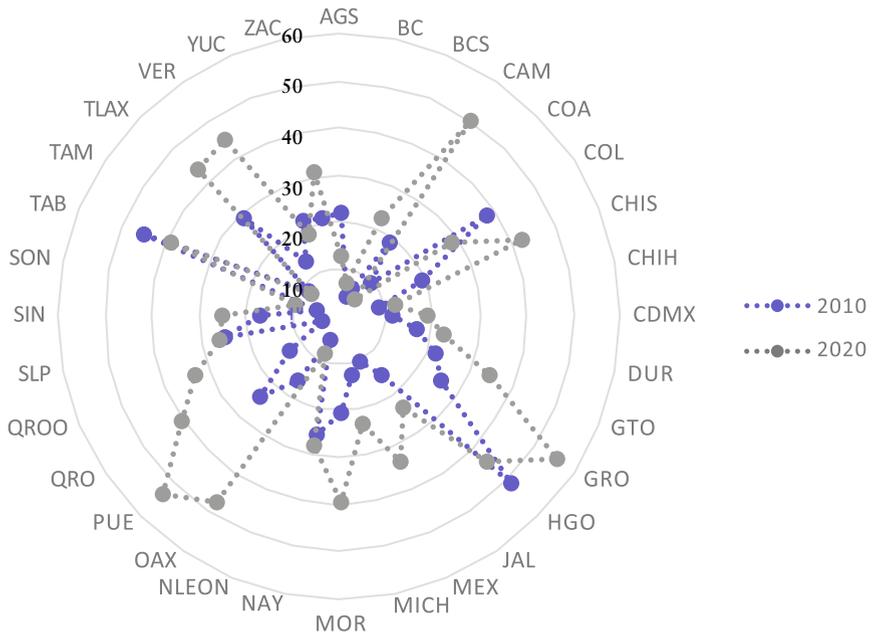
gráficas 2 a 4— son las que mayor porcentaje muestran con Seguro Popular. La gráfica 6 hace alusión al grupo de 6 a 12 años, y el panorama es muy similar al que se observa en el grupo etario anterior, destacando que las entidades con mayor cobertura de este tipo de servicio son Hidalgo, Puebla, Colima y Campeche. Especialmente en estas edades, hay que destacar que los porcentajes en la gran mayoría de las entidades crecen con importancia en los años de 2010 y 2020. Finalmente, la gráfica 7, que da cuenta del grupo de 13 a 17 años, permite afirmar que es el servicio de salud el que mayor presencia tiene en dicho grupo, ya que supera en la mayoría de las entidades el 20 %, porcentaje que ha crecido considerablemente de 2010 a 2020. De manera general, se puede destacar que es el servicio que más presencia tiene en todos los grupos etarios, y que creció a un ritmo moderado de 2010 a 2020 en la mayoría de las entidades, así como que las niñas tienen mayores porcentajes de afiliación que los niños. Algo que hay que señalar es que los porcentajes mostrados en las gráficas son inferiores a los grupos no migrantes.

GRÁFICA 5. Porcentaje de afiliación al Seguro Popular en menores de 0 a 6 años, 2010-2020



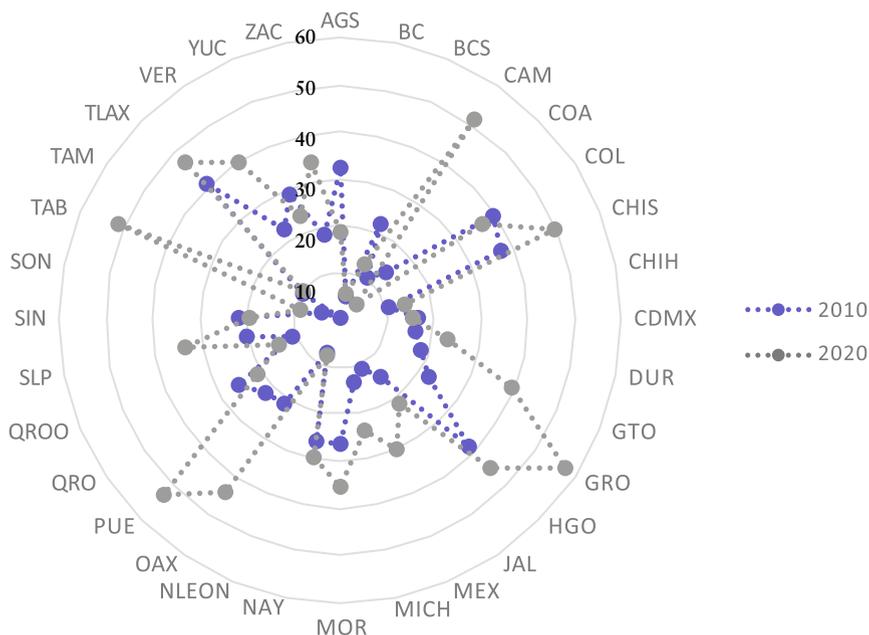
Fuente: estimaciones propias con base en datos de los Censos Generales de Población y Vivienda 2010 y 2020. INEGI.

GRÁFICA 6. Porcentaje de afiliación al Seguro Popular en menores de 7 a 12 años. 2010-2020



Fuente: estimaciones propias con base en datos de los Censos Generales de Población y Vivienda 2010 y 2020. INEGI.

GRÁFICA 7. Porcentaje de afiliación al Seguro Popular en menores de 13 a 17 años. 2010-2020



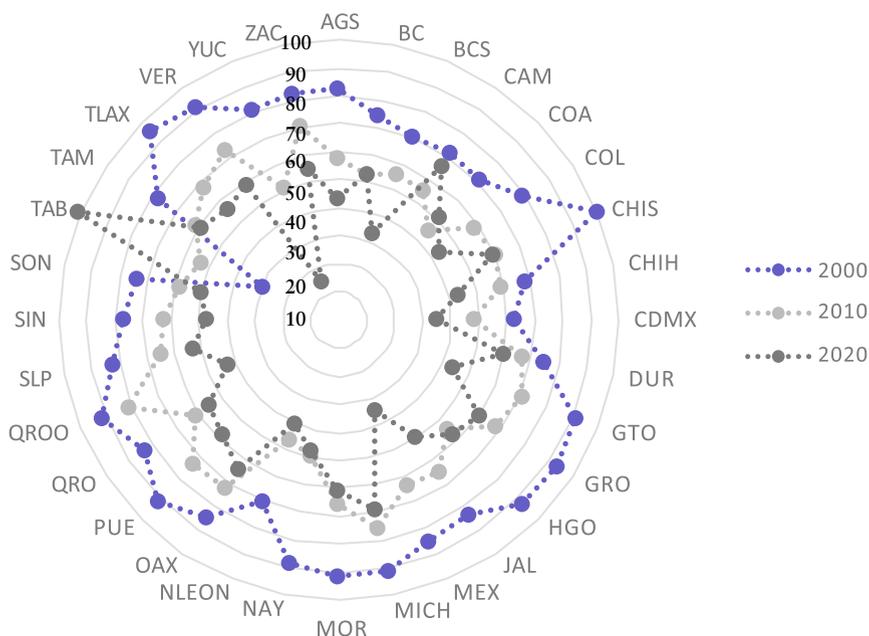
Fuente: estimaciones propias con base en datos de los Censos Generales de Población y Vivienda 2010 y 2020. INEGI.

Respecto a la tercera posibilidad que planteamos sobre el acceso a servicios de salud considerados como otros y a servicios privados,⁴¹ se realizó el ejercicio de análisis para ver las diferencias que existían por sexo, grupos etarios, entidades federativas y, sobre todo, de los porcentajes respecto a la población no migrante. Se ha encontrado que la población mexicana nacida en el extranjero tiene menores porcentajes de atención en estos servicios respecto a la población de comparación.

⁴¹ Por temas de espacio en el capítulo, estos gráficos fueron omitidos, pero sí se analizó la información.

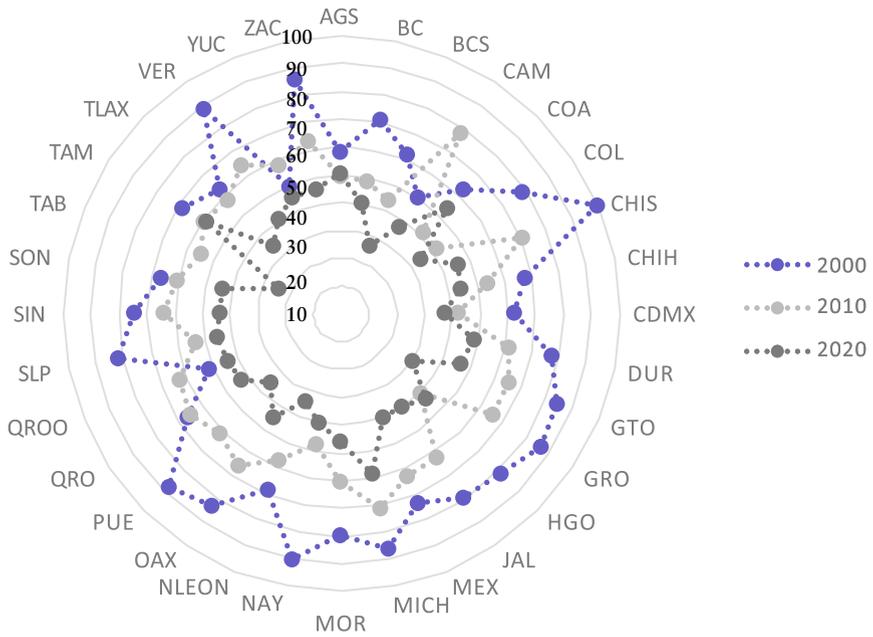
Las gráficas 8 y 9 dan cuenta de los altos porcentajes de población que no tiene afiliación a algún servicio de salud, lo cual no quiere decir que no esté garantizado su acceso a la salud, pero sí condiciona a un elemento de incertidumbre, al cual hay que hacer frente una vez que un servicio médico es requerido. Lo que se observa en las gráficas mencionadas, es que en la mayoría de las entidades, al menos una de cada dos personas de los 0 a 17 años, que son mexicanas nacidas en Estados Unidos y residen en México, carecen de afiliación a una institución de salud.

GRÁFICA 8. Porcentaje de ninguna afiliación en menores de 0 a 6 años. 2000-2020



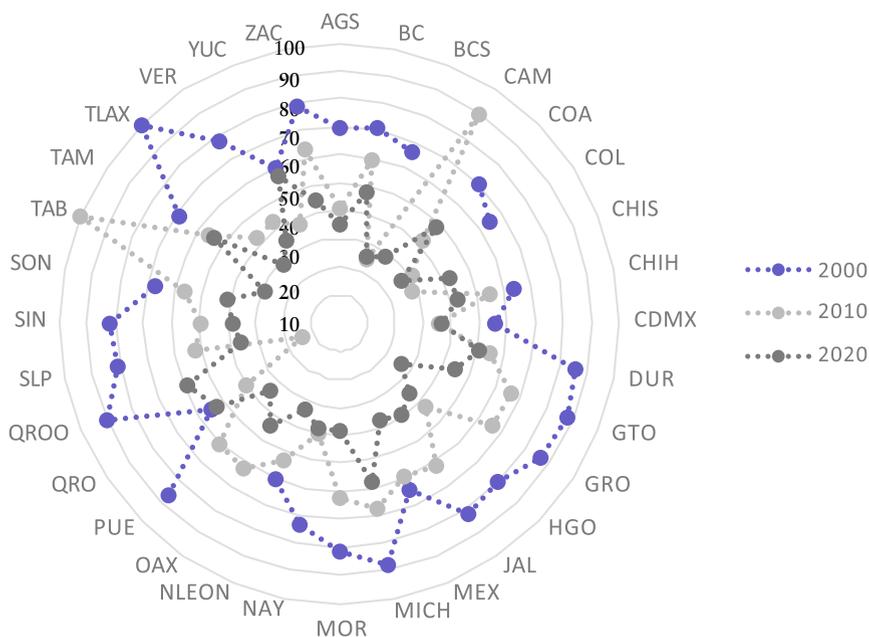
Fuente: estimaciones propias con base en datos de los Censos Generales de Población y Vivienda 2010 y 2020. INEGI.

GRÁFICA 9. Porcentaje de ninguna afiliación en menores de 7 a 12 años. 2000-2020



Fuente: estimaciones propias con base en datos de los Censos Generales de Población y Vivienda 2010 y 2020. INEGI.

GRÁFICA 10. Porcentaje de ninguna afiliación en menores de 12 a 13 años. 2000-2020



Fuente: estimaciones propias con base en datos de los Censos Generales de Población y Vivienda 2010 y 2020. INEGI.

Para cerrar esta parte, destacamos el papel que desempeñó el Seguro Popular en la disminución del porcentaje de no afiliación de 2010 a 2020; sin embargo, hay que tener presente que afiliación no es sinónimo de calidad en los servicios, y aún más en los padecimientos que se cubren. Respecto a nuestra población de estudio, hay un mayor porcentaje de no afiliación a ninguna institución en el grupo de 0 a 6 años, debido a que una vez que la población accede a las escuelas, en algunos lugares se les contemplaba para la afiliación al menos al Seguro Popular. Sin embargo, estos porcentajes son más altos

respecto a la población en comparación, como se verá más adelante en los mapas.

Brechas en el acceso

A lo largo del texto se ha hecho una comparación de los porcentajes de afiliación y no afiliación de los distintos grupos etarios del año 2000 al 2020, y su comparativa entre los mexicanos nacidos en Estados Unidos residentes en México y el resto de la población no migrante, mismos que por cuestiones de espacio no se han podido mostrar en gráficas. Sin embargo, dado que la mayor brecha entre estos dos grupos poblacionales se observa en la categoría de ninguna institución de afiliación, se procedió a identificar las brechas entre la población de 0 a 17 años de ambos sexos de mexicanos nacidos en Estados Unidos residentes en el país y el resto de NNYA para los años 2000 a 2020. Los resultados de estas brechas se ilustran con los mapas 1, 2 y 3.

Si es positiva, la brecha resultante indica que hay un porcentaje mayor de mexicanos nacidos en el exterior sin afiliación respecto a la población de comparación. Como se puede observar en los mapas, el año que mayores brechas mostró fue 2010, en donde las entidades con brechas más amplias correspondían a Sinaloa, Nuevo León, Zacatecas, Guanajuato y Campeche.

Para el año 2020 las brechas han disminuido. Como ya se ha dicho, el 2010 fue el *boom* del retorno y fue cuando empezó a visibilizarse a la población que hemos estudiado en este capítulo. Han ocurrido cambios importantes en la generación de documentos de identidad para esta población, esenciales para los trámites de afiliación, añadiendo a ello la expansión que tuvo el Seguro Popular.

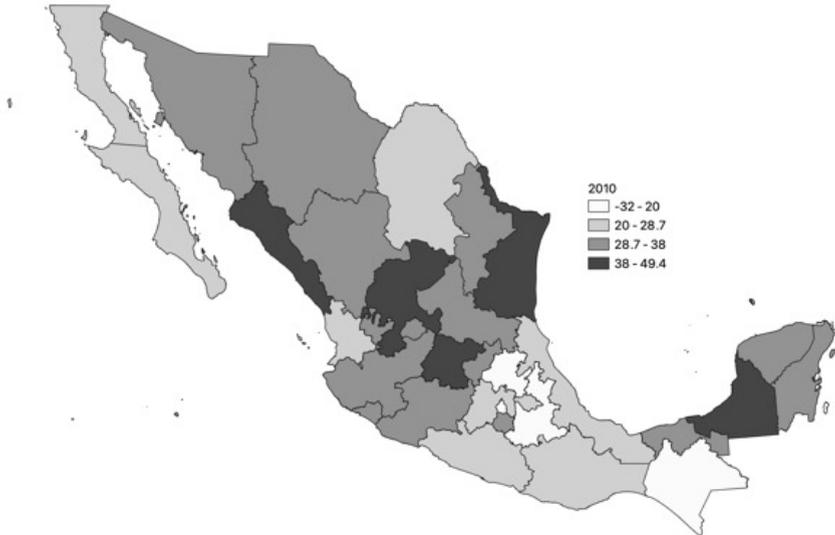
En cuanto al aspecto espacial, destaca el hecho de que las brechas son más amplias en las entidades del norte y centro norte en los tres periodos de observación, mientras que en el sur las brechas disminuyen. Es precisamente en los estados del norte y centro norte en los que habitan más menores mexicanos nacidos en el extranjero.

MAPA I. Brechas de no afiliación a servicios de salud. 2000-2010.

Brechas de población inmigrante y no inmigrante por carencia de servicios de salud. 2000.



Brechas de población inmigrante y no inmigrante por carencia de servicios de salud. 2010.



Brechas de población inmigrante y no inmigrante por carencia de servicios de salud. 2020.



Fuente: estimaciones propias con base en datos de los Censos Generales de Población y Vivienda 2010 y 2020. INEGI.

Conclusiones

En décadas recientes se ha hecho más presente el arribo de una nueva población al territorio nacional, esta población, con un volumen cercano al medio millón hacia el año 2020, se compone de NNYA que nacieron en Estados Unidos y que en un proceso de retorno de sus padres o tutores fueron traídos a este país. Las fuerzas detrás de los sucesos que hicieron esto posible tienen que ver con hechos económicos, como una gran crisis económica en 2008, y políticos, como el control fronterizo tras los atentados del 11 de septiembre de 2001, y la agudización de deportaciones que cambiaron los patrones de la migración de retorno. Ahora, en un contexto de recuperación por la crisis sanitaria y económica a causa de la pandemia por covid-19 y en el cambio de la administración federal en Estados Unidos, lo que queda claro es que la migración en esta primera mitad del siglo XXI irá mostrando nuevas con-

figuraciones. Debemos poner atención a estas nuevas configuraciones, y es preciso ir delineando las posibles reacciones de los once millones de mexicanos que se encuentran en el extranjero, entre quienes el retorno está siempre latente y entre los que ahora registramos efectos que denominamos espejo, que dan cuenta de la complejidad del retorno, la cual incluye a los hijos de las personas retornadas.

En este trabajo identificamos los cambios en el volumen, composición y distribución de NNYA, hijos e hijas de personas retornadas a lo largo del territorio nacional en tres periodos en los que resaltamos que del año 2000 al 2010 se duplicó el volumen de esta población, que pasó de 235 500 a 563 mil, para llegar a una estabilización en el año 2020, de 491 200. Al estudiar por subgrupos de edad, encontramos cambios que apuntan a que esta población del 2010 al 2020 se compone por los mismos individuos; es decir, no hay nuevos arribos, sino que estamos contando a las mismas personas en su etapa de crecimiento. Esto es revelador porque indica que el retorno de sus padres está siendo desarrollado con miras a no volver a migrar, sino a permanecer en México, situación que cambia el paradigma de la circularidad entre ambos países o, en su defecto, esperan escolarizarse en México para migrar en un futuro a Estados Unidos con mayor capital humano. Por otra parte, aquí planteamos la necesidad de estudiar a estos NNYA con una mirada longitudinal, a fin de producir datos panel⁴² o bien para hacer estudios de cohorte, considerando que al tener la nacionalidad estadounidense, cuando cumplan la mayoría de edad pueden o no viajar al país del norte para establecerse allá.

Además, lo anterior debe servir para entender los mecanismos que están utilizando las madres y padres para integrar a sus hijos a instituciones públicas y privadas en un país en el que la burocracia es complicada para las personas nacidas fuera, en varias dimensiones tales como la salud y la

⁴² Los datos panel son un tipo de estudio que combina la dimensión temporal con la transversal; es decir, que se recaba información en repetidas ocasiones de una cohorte, para ver sus cambios a lo largo del tiempo. A diferencia de los estudios longitudinales, en este tipo de estudios no necesariamente se debe contactar a los mismos individuos en cada ronda de recolección. Este tipo de recolección resulta más viable cuando el financiamiento es una limitante.

educación. Aquí también hay que mencionar que la heterogeneidad espacial es un elemento importante. Nuestros resultados apuntan a que si bien hay menores nacidos en el extranjero en todo el país, existe una concentración de alrededor del 65 % de ellos en sólo diez entidades. Esto nos da pie a pensar que la presión sobre los procesos de integración de esta población a la sociedad mexicana a través de las instituciones de salud es diferenciada, pues hay entidades como las fronteras que tienen una larga historia y experiencia atendiendo a esta población, de las cuales se pueden aprender valiosas lecciones, mientras que en otras entidades federativas no existe esta experiencia. Siguiendo con la idea de los mecanismos de integración, nuestros resultados apuntan a que la población de 7 a 12 años es la que tiene mayores porcentajes de afiliación y acceso a instituciones y programas públicos de salud, por lo que no es difícil conjeturar que esto se debe a la información que proveen las escuelas. Por lo anterior, éstas deberían formalizarse como canales para que se ofrezcan asesorías sobre el acceso a instituciones de salud y a otros servicios.

Finalmente, apuntamos que ante un escenario dinámico como es el del sistema migratorio entre México y Estados Unidos, se deben pensar mecanismos de acción flexibles que atiendan a NNYA mexicanos nacidos en el extranjero, a fin de garantizar su pleno desarrollo dentro del territorio nacional. Además, no se debe perder de vista que cuando estos NNYA alcancen la mayoría de edad, podrán viajar libremente entre ambos países, y esto diversificará a la población mexicana en un futuro cercano con familias mixtas.

Bibliografía

- Arias, L. (2009). *Del arraigo a la diáspora: dilemas de la familia rural*. México: H. Cámara de Diputados, LX Legislatura, Universidad de Guadalajara CUCSH, Miguel Ángel Porrúa.
- Bautista, A. y Giorguli, S. (en prensa). “Estampas del retorno: un análisis de las tendencias estatales de 1990 a 2015”. En: *Derechos fragmentados: acceso a derechos sociales y migración de retorno a México*. México: El Colegio de México.

- Browning, C., Avery, E. y Cagney, K. (2011). "Health and Mortality Consequences of the Physical Environment". En: Rogers, R. y Crimmins, E. (eds.), *International Handbook of Adult Mortality*, primavera, pp. 441-464.
- Bustamante, J., (1997). "El marco teórico-metodológico de la circularidad migratoria: su validez empírica". *Sociológica: Revista de pensamiento Social*, núm. 2, pp. 77-120.
- Castañeda, N., Castañeda, X. y Díaz, V. (en prensa). "Salud y derechos de los migrantes mexicanos retornados: barreras, acciones y oportunidades". En: Giorguli, S. y Bautista, A. (eds.). *Derechos fragmentados: Acceso a derechos sociales y migración de retorno a México*. México: El Colegio de México.
- Castillo, J. (1997). "Teorías de la migración de retorno". En: Izquierdo, A. y Álvarez, G. (eds.), *Políticas de retorno de emigrantes*. Barcelona: Universidad de la Coruña, pp. 2933..
- Cerese, F. (1974). "Expectations and reality: a case study of return migration from the United States to Southern Italy". *The International Migration Review*, vol. 8, núm. 26, pp. 245-262.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Durand, J. (2016). *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*. México: El Colegio de México.
- Durand, J. (2007). *Braceros: las miradas mexicana y estadounidense. Antología (1945-1964)*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas / Miguel Ángel Porrúa / Senado de la República.
- Durand, J. (2005). "Ensayo sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente". *Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada*, núm. 35, pp. 103-116.
- Durand, J. y Massey, D. (2003). *Clandestinos: migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas / Miguel Ángel Porrúa.

- Fundación BBVA Bancomer y Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2013). *Anuario de migración y remesas*. Disponible en: http://centro.paot.org.mx/documentos/conapo/anuario_2013.pdf
- Fundación BBVA Bancomer y Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2016). *Anuario de migración y remesas*. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/109457/Anuario_Migracion_y_Remesas_2016.pdf
- Fundación BBVA Bancomer y Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2020). *Anuario de migración y remesas*. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/583047/Anuario_Migracion_y_Remesas_2020.pdf
- Gandini, L., Lozano F. y Gaspar, S. (2015). *El retorno en el nuevo escenario de la migración entre México y Estados Unidos*. México: Consejo Nacional de Población (CONAPO).
- Gmelch, G. (1980). "Return migration". *Annual Review of Anthropology*, núm. 9, pp. 135-159.
- Hamilton, E., Cardoso, J. B., Hummer, R. A. y Padilla, Y. (2011). "Assimilation and emerging health disparities among new generations of US children". *Demographic Research*, núm. 25, pp. 783-818.
- Hayward, M. D. y Gorman, B. K. (2004). "The long arm of childhood: The influence of early-life social conditions on men's mortality". *Demography*, núm. 41, pp. 87-107. Disponible en: <https://doi-org.libweb.lib.utsa.edu/10.1353/dem.2004.0005>
- Hummer, R. A. *et al.* (2007). "Paradox found (again): Infant mortality among the Mexican-origin population in the United States". *Demography*, núm. 44, pp. 441-457. Disponible en: <https://doi.org/10.1353/dem.2007.0028>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Censo general de población y vivienda 2020*. Disponible en: <https://censo2020.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). *Censo general de población y vivienda 2010*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2000). *Censo general de población y vivienda 2000*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2000/>

- Link, B. G. y Phelan, J. (1995). “Social conditions as fundamental causes of disease”. *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 37, núm. 1, pp. 80-94. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/2626958>
- Markides, K. S. y Coreil, J. (1986). “The health of Hispanics in the southwestern United States: an epidemiologic paradox”. *Public Health Reports*, vol. 101, núm. 3, pp. 253-265. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1477704/>
- Masferrer, C., Hamilton, E. R. y Denier, N. (2019). “Immigrants in their parental homeland: Half a million U.S.-born minors settle throughout Mexico”. *Demography*, vol. 56, núm. 4, pp. 1453-1461. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s13524-019-00788-0>
- Masferrer, C. y Roberts, B. R. (2012). “Going back home? Changing demography and geography of Mexican return migration”. *Population Research and Policy Review*, vol. 31, núm. 1, pp. 465-496. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11113-012-9243-8>
- Noe-Bustamante, L., Flores A. y Shah, S., (2019). “Facts on hispanics of Mexican origin in the United States, 2017”. *Pew Research Center*. Disponible en: <https://www.pewresearch.org/hispanic/fact-sheet/u-s-hispanics-facts-on-mexican-origin-latinos/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2019). Declaración de los derechos del Niño. *UNICEF*. Disponible en: <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>
- Rivera, L. (2011). “¿Quiénes son los retornados? Apuntes sobre el migrante retornado en el México contemporáneo”. En: Felman, B. (ed.) *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Práctica, representaciones y categorías*. Quito, Ecuador: Flacso-Ecuador / CLACSO, pp. 309-338.
- Schaffhauser, P. (2019). “Cantidades endeables y esmero retórico: por una lectura crítica de los números en torno al conflicto bracero en México”. *Diarios del Terruño*, vol. 7, núm. 1, pp. 55-79. Disponible en: <https://www.revistadiariosdelterrano.com/wp-content/uploads/2019/07/Art.03.Schaffhauser.DT.07.SEMMI.UAM.2019..pdf>
- Terán, D. (2019). *Dinámicas municipales del retorno migratorio de mexicanos provenientes de Estados Unidos 1990-2015: repensando la geografía*, tesis

- doctoral. México: El Colegio de México. (Biblioteca Daniel Cosío Villegas) Disponible en: https://colmex.userservices.exlibrisgroup.com/view/delivery/52COLMEX_INST/1291731710002716
- Terán, D. (2017, 27 de octubre). “Los determinantes del retorno de mexicanos desde Estados Unidos en perspectiva. ¿Una nueva historia?”, ponencia. México: Mexican Migration Project. Treinta años escribiendo Historia: 1987-2017.
- Valdez, G. (2017). “La cruzada de los niños. Migración de retorno en el noroeste de México: desafíos escolares en educación básica”. En: Grijalva G. (eds.), *Sonora problemas de ayer y hoy, desafíos y soluciones*. México: El Colegio de Sonora, pp. 118-130.
- Vargas, E. (en prensa). *Los desafíos para la integración escolar de los migrantes de Estados Unidos a México. Derechos fragmentados: acceso a derechos sociales y migración de retorno a México*. México: El Colegio de México.
- Zúñiga, V. y Giorguli, S. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. México: El Colegio de México.
- Zúñiga, V. (2018). “The 0.5 generation: What children know about international migration”. *Migraciones Internacionales*, vol. 1, núm. 10, pp. 93-120. Disponible en: <https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/334>
- Zúñiga, V. (2015). “Niños y adolescentes separados de sus familias por la migración internacional: el caso de cuatro estados de México”, *Estudios Sociológicos*, vol. 33, núm. 97, pp. 145-168. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-64422015000100145

ABORDAJES INTERDISCIPLINARIOS SOBRE LA NIÑEZ
Y LA ADOLESCENCIA MIGRANTE.
CONTEXTOS DE CENTRO Y NORTEAMÉRICA

Se terminó de editar en octubre de 2022
en el Departamento de Publicaciones
del Centro de Enseñanza para Extranjeros
Av. Universidad 3002, Ciudad Universitaria,
C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México.

En su composición se utilizaron las fuentes
de la familia Sabon LT Std 9 / 14, 10 / 14, 8 / 11 puntos.

Durante los últimos años, niñas, niños y adolescentes se han convertido en actores inobjetables en la compleja y diversa movilidad internacional. Esta población desarrolla sus propios procesos de movilidad internacional en un contexto fuertemente marcado por el incremento de las restricciones migratorias y el control fronterizo.

Seducidos por llegar a Estados Unidos para alcanzar el sueño americano, a veces como parte de sus familias, pero otras muchísimas solos o acompañados por conocidos y desconocidos, niñas, niños y adolescentes se han visto inmersos en el fenómeno de la movilidad, alcanzando cifras tan altas que en las últimas décadas han alterado, en cascada, los flujos migratorios en las Américas.

A partir de los trabajos de veintitrés autores, se construye un análisis interdisciplinario en el que dialogan los campos de conocimiento jurídico, educativo y de salud sobre los retos que enfrenta esta población en particular en los contextos de Centro y Norteamérica. Uno de los principales objetivos del libro es dinamitar la invisibilidad y el adultocentrismo a los que las *niñeces* y adolescencias siguen siendo sometidas en el ámbito de los estudios sobre migración.

