

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES CULTURALES-MUSEO



DISONANCIAS CULTURALES ENTRE ALUMNOS
RETORNADOS DE EUA A MEXICALI, BAJA CALIFORNIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

PRESENTA:

PORFIRIA DEL ROSARIO BUSTAMANTE DE LA CRUZ

BAJO LA DIRECCIÓN DE
DR. EVERARDO AGUSTÍN GARDUÑO RUIZ

MEXICALI, B.C., DICIEMBRE DE 2016

Agradecimientos

En un primer momento agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y al Instituto de Investigaciones Culturales-Museo (IIC-Museo) de la Universidad Autónoma de Baja California por haberme brindado el soporte académico y económico, que hicieron posible la realización de mis estudios y llevar a cabo este proyecto de investigación. Al cuerpo académico del programa de la Maestría en Estudios Socioculturales por su labor como formadores.

A mi director de tesis, el Dr. Everardo Agustín Ruíz Garduño que con su apoyo me ha conducido a lo largo de esta investigación. Asimismo, agradezco a mis lectores y sinodales, la Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio y la Dra. María Norma Bocanegra Gastélum, por sus detalladas revisiones y consejos.

Agradezco infinitamente el apoyo y confianza de mis informantes, compartiendo sus experiencias de vida, sus frustraciones y alegrías, sin ellos esta investigación no hubiera sido posible.

Al Sistema Educativo Estatal de Baja California, por haberme brindado la información y apoyo en la identificación de los alumnos *retornados*, en especial a la Mtra. Yara Amparo López López coordinadora del Programa Binacional de Educación Migrante y a la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa en especial a la Dra. Reyna Roa Rivera.

A mi familia por su amor y apoyo, a mis amigos y amigas. A mis compañeros de maestría con los cuales compartí esta experiencia extraordinaria.

A mi bella madre y a mi hermano que me apoyaron en cada momento y nunca dejaron de creer en mí, ni dejaron que me rindiera. Dedico este trabajo a mis abuelos Juan y Pilla quienes tuvieron que partir.

A todas y todos, gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I Puntos de partida de la investigación	12
Planteamiento del problema.....	13
Justificación académica	17
Objetivos y preguntas de la investigación.....	18
Antecedentes del tema.....	20
Marco metodológico	26
CAPÍTULO II Discusión teórica sobre el entramado sociocultural de la educación .	33
Paradigmas de la cultura escolar en México del siglo XXI.....	33
La escuela en México	37
La práctica educativa: prácticas pedagógicas y rituales escolares	42
Los rituales escolares y sus valores culturales.....	46
Interculturalidad: procesos interculturales en la educación.....	51
Educación intercultural en México	55
CAPÍTULO III Nuevos actores en la migración de retorno: niños, niñas y jóvenes migrantes en la educación en América Latina	59
Tendencias generales de niños, niñas y jóvenes migrantes en el acceso a la educación en América Latina	59
Panorama de alumnos <i>retornados</i> de EUA a México en la educación.....	64
Educación comparada del sistema educativo de México y EUA.....	67
Escenarios educativos fronterizos: la situación de alumnos <i>retornados</i> en Mexicali, Baja California.....	73
Perfil sociodemográfico de alumnos <i>retornados</i>	77
CAPÍTULO IV La vida escolar en Mexicali y disonancias culturales entre alumnos retornados de secundarias	81
Preámbulo de la selección de los casos.....	82
¡Y tas, aquí estoy!: casos seleccionados de alumnos <i>retornados</i>	87
Interpretación de los casos seleccionados	95
Disonancias culturales en secundarias de Mexicali	98
De la “carrilla” y la “cura” a la falta de respeto o bullying	98
Los “tiempos muertos” en la escuela	100
La confrontación lingüística en el aula	102

Evaluar para aprender: la enseñanza, las tareas y las evaluaciones	103
La falta de paciencia del maestro	105
Comentarios finales a manera de conclusión	107
Bibliografía.....	120

Índice de figuras e imágenes

Figuras

Figura 1. Alumnos <i>retornados</i> entrevistados de secundarias públicas en Mexicali, B.C. del ciclo escolar 2015-2016.....	31
Figura 2. Alumnos <i>retornados</i> de secundarias públicas en Mexicali, B.C. del ciclo escolar 2015-2016.....	32
Figura 3. Clasificación de rituales escolares.....	47
Figura 4. La educación en México y EUA.....	67
Figura 5. <i>Disonancias culturales</i> que identifican alumnos <i>retornados</i> en secundarias de Mexicali, B.C.....	97

Imágenes

Imagen 1. Periódico mural en conmemoración al 16 de septiembre, aniversario del inicio de la independencia Nacional.....	84
Imagen 2. Periódico mural en conmemoración al 2 de noviembre, día de los muertos en México.....	84

Resumen/ Abstract

Esta investigación busca demostrar que dentro de la práctica educativa existe una dimensión sociocultural, misma que puede ser clave para el éxito o la deserción de aquellos alumnos con experiencia educativa previa en Estados Unidos de América (EUA): los llamados *alumnos retornados* en escuelas mexicanas. Se consideran alumnos *retornados* aquellos jóvenes que después de vivir y estudiar en EUA por un tiempo significativo, han regresado (de manera voluntaria o forzosa) a México. El lugar donde se llevó a cabo el trabajo fue en la ciudad de Mexicali, Baja California. El objetivo central de la tesis es analizar las disonancias culturales que enfrenta esta población en el nivel básico de secundaria. Se entiende por disonancia cultural al desajuste entre los significados, formas de interacción y comunicación entre dos culturas.

Este estudio se basa en una metodología cualitativa, teniendo como propósito conocer la perspectiva de los alumnos *retornados*. En el proceso de recopilación de la información se trabajó con la etnografía escolar, para ahondar en el ámbito donde se desenvuelven los alumnos *retornados*. También se realizó una serie de entrevistas a profundidad, para conocer la experiencia escolar de estos alumnos. Asimismo, se realizó un cuestionario de apoyo para conocer el perfil sociodemográfico de estos actores sociales en un mundo de constante cambio. La investigación se realizó durante el ciclo escolar 2015-2016 según las estipulaciones del calendario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en curso.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo titulado *Disonancias culturales entre alumnos retornados de EUA a Mexicali, Baja California*, es el resultado del posgrado Maestría en Estudios Socioculturales. Cabe mencionar que el proceso de investigación no fue fácil, pero aquí estoy presentado el producto final. Iniciaré hablando de mi formación profesional y los motivos por los que realicé esta investigación.

Termine la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (UABC), durante el periodo de 2008 y 2013. En mi último semestre de la carrera tuve que darme de baja para ir a vivir por un tiempo en EUA, en donde tuve la oportunidad de asistir a la escuela con alumnos de nivel elemental en una escuela pública; esta experiencia enriqueció significativamente mi panorama sobre los problemas pedagógicos que surgen en contextos interculturales. Fue por ello que, a mi regreso a Mexicali para concluir mis estudios universitarios, decidí enfocarme en el estudio de este tipo de problemas.

Uno de las opciones para graduarte de la universidad en ese entonces, era realizar un trabajo de investigación llamada “tesina”. Dada mi experiencia en EUA, y con ansias de alejarme de temas recurrentes y saturados del régimen curricular de esta disciplina, opté por una nueva línea de investigación que no se encontraba en la facultad: los problemas que enfrentan los alumnos que estudiaron previamente en escuelas estadounidenses y que en ese entonces estudiaban en secundarias de Mexicali.

Al iniciar dicha tesina no sabía exactamente qué era lo que buscaba, pero sí a quienes buscaba, y en un intento de nombrar a mis sujetos de estudio, recurrí al término “transfronterizo”. Más aún, establecer contacto con estos alumnos en Mexicali fue un poco complicado, ya que no sabía cómo identificarlos. Esto me condujo a idear una estrategia: elaborar un perfil que tuviera como característica principal el dominio del idioma inglés. Debido al tiempo que tenía para terminar el último semestre (aproximadamente cuatro meses), localice solamente a dos alumnos, y con el apoyo de maestros –no necesariamente especialistas- que confiaban en mí, el trabajo apenas llegó a un nivel exploratorio.

Así empezó este trabajo, y un nuevo tema que investigar de las once generaciones en aquel año. Esta investigación provocó que algunos docentes se interesaran por el tema, me felicitaran por encontrar esa brecha de conocimiento e incitaran a continuar. Este fue mi primer acercamiento con la población de alumnos *retornados*, con sólo dos historias de vida. Esto bastó para impulsarme y dar continuidad al tema, ahora en el campo de las ciencias sociales, y más específicamente desde una perspectiva sociocultural, lo cual me ha exigido responsabilidad, dedicación y compromiso.

El principal reto al que me enfrente en la maestría, fue entender en qué consisten los *estudios socioculturales*, cuyos intereses se enmarcan en las dimensiones políticas, descolonizadoras, subalternas y sobre todo la parte crítica de los elementos culturales. Para ello, tuve que ir más allá de los horizontes a los que estaba acostumbrada, por lo que empecé a reflexionar sobre lo que es cultura:

pensar en las relaciones sociales como parte de una conexión con el otro, es cultura. Pensar en los signos y significados con los que los sujetos orientan su comportamiento, es cultura. Pensar en las experiencias y sentidos de los sujetos es cultura. En otras palabras, todo es cultura. Para Rossana Reguillo (2004), sin embargo, los estudios socioculturales en Latinoamérica han pasado por un proceso distinto al de otros países. Es por ello que aquí:

Lo sociocultural alude precisamente al lugar donde se tocan y se afectan las estructuras sociales objetivas y los procesos simbólicos, lugar de cruce de los sistemas como fuerzas productivas y constrictivas con la capacidad de agencia de los actores sociales que desde la subjetividad son capaces de apropiarse, negociar o resistir al sistema; lugar de interface entre la reproducción y la capacidad de transformación e imaginación social (p. 9)

La definición de Reguillo (2004) sobre lo sociocultural, invita a reflexionar sobre una perspectiva transdisciplinar que busque en la ciencia política, en la historia, en la antropología, la sociología, etc., los recursos necesarios para el análisis crítico de temas emergentes. En otras palabras, es una plataforma alterna de conocimiento que alude a una zona de reflexión crítica sobre temas actuales.

Así, el tema de los *alumnos retornados* en escuelas mexicanas resulta importante para las ciencias sociales y en particular para los estudios socioculturales. Este tema de investigación tiene como contexto la problemática de

niñas, niños y jóvenes migrantes de retorno, sector considerado como uno de los más vulnerables por su condición etaria. Es decir, como menores de edad, los jóvenes que enfrentan tal situación, ya sea en el seno de una familia o acompañados por algún familiar, difícilmente son tomados en cuenta o pueden opinar al respecto de la misma.

En esas circunstancias, la escuela se convierte en el espacio principal de su interacción con la sociedad receptora, y es en ella donde estos estudiantes y migrantes experimentan una especie de confrontación de sus marcos de interpretación frente a distintos aspectos de la cultura a la que deben adaptarse. Ese desajuste entre los marcos de referencia del comportamiento de estos niños, niñas y jóvenes ante el sistema escolar y en general la sociedad que los recibe, es lo que en esta tesis se denomina *disonancia cultural*, que se expresa en varios ámbitos de sus respectivas vivencias o realidades.

De tal modo que este trabajo se centra en el análisis de dichas realidades, tomando como unidad analítica a aquellos alumnos con experiencia educativa previa en el país vecino y su posterior inserción escolar al sistema educativo mexicano. Estos son los *alumnos retornados*, jóvenes que más allá de su nacionalidad estadounidense o mexicana se caracterizan porque al menos uno de sus padres posee la nacionalidad mexicana y ha retornado a este país de manera voluntaria o ha sido deportado.

Es importante mencionar que para definir el perfil del alumno retornado se indagó en las causas de retorno, diferenciado entre forzosas o voluntarias, lo que

resultó problemático desde la perspectiva de los jóvenes, ya que, si bien desde la perspectiva de los padres el regreso a México podía haberse dado de manera voluntaria, para los hijos esta fue forzada por tener lugar en contra de su voluntad o sin consentimiento. Asimismo, en otros casos, se encontraron jóvenes que teniendo la nacionalidad estadounidense optaron por seguir voluntariamente a sus padres que habían sido víctimas de deportación.

También debe señalarse que a través de la encuesta que apliqué como parte de esta investigación, se halló una mínima parte de retornos forzosos o deportados (2), en tanto que la mayoría respondió que su regreso fue por voluntad de los padres (18), aunque precisaban que había sido forzoso desde su perspectiva como hijo menor de edad sujeto a las decisiones de la madre y/o padre de familia. Aunque el objetivo de este trabajo no se inclina por la perspectiva migratoria, esta población es inseparable de su historia migratoria personal y escolar.

El trabajo se compone por cuatro capítulos, los cuales tratan de analizar y explicar la situación de los alumnos *retornados* en escuelas mexicanas, situando el tema en los niveles adecuados para un efectivo análisis. Primero los inicios de la investigación, después un marco de discusión, luego el panorama latinoamericano, un intento de análisis y, por último, los comentarios finales.

El capítulo I expone los puntos de partida del proyecto de alumnos *retornados*, específicamente: el planteamiento del problema, la justificación académica, los objetivos (general y específicos), el estado del arte y la metodología seguida desde la perspectiva de los estudios socioculturales aplicados al ámbito

educativo. En el capítulo II se discuten las distintas corrientes teóricas desde las cuales se ha abordado este tema y las categorías de análisis que se vinculan a este proyecto: la cultura escolar, la práctica educativa y la interculturalidad como eje que sostiene la idea de una educación para todos.

Por su parte, el capítulo III contextualiza la situación de los alumnos *retornados* en América Latina y México y su inserción en el sistema educativo mexicano y estadounidense. Al poner en perspectiva este grupo, la caracterización será de ayuda para conocer a los alumnos *retornados* en escuelas de Mexicali. El capítulo IV se basa en el análisis de las disonancias culturales que vivencian cuatro alumnos *retornados* en una institución de educación secundaria, los cuales han pasado por diferentes experiencias escolares. También se describen de forma general las condiciones de esta escuela, con el fin de conocer el ambiente en el cual se relacionan estos jóvenes.

Por último, los comentarios finales, se concentran en la interpretación de la forma en que los alumnos *retornados* visualizan la escuela en México, buscando entender, específicamente, la cultura escolar y la práctica educativa en el sistema educativo mexicano desde su punto de vista. Del mismo modo, se concluye con una propuesta para fomentar la educación intercultural en México.

CAPÍTULO I

Puntos de partida de la investigación

La situación actual de la educación secundaria, marcada por indefiniciones, cuestionamientos, transiciones, tareas pendientes e incertidumbres, se refleja en la vida cotidiana de las escuelas, donde las políticas educativas y los planes de estudio cobran vida, se cuestionan y resignifican como producto de las interrelaciones entre sujetos e instituciones

(Reyes, 2009)

Existen varios trabajos sobre temas afines al propuesto en este documento, por lo que pueden considerarse los realizados en Tijuana (Camacho, 2014), Colima (Solano, 2013), Sonora (Martínez, 2014), Nuevo León y Zacatecas (Sánchez y Zúñiga, 2010) como puntos de partida para la articulación de esta tesis. Sin embargo, en la ciudad de Mexicali, este trabajo es el primero que se lleva a cabo entre una población de alumnos de nivel secundaria, concebidos por la Organización de los Estados Americanos como *niños, niñas y adolescentes migrantes*, y que aquí se denominan alumnos *retornados*, cuya peculiaridad recae en su experiencia educativa previa en Estados Unidos de América (EUA) y su posterior inserción en escuelas mexicanas.

La inserción de alumnos *retornados* en escuelas mexicanas, puede verse como un proceso meramente normativo situado en el ámbito educativo. Sin embargo, la problemática que esta población experimenta dentro de la práctica educativa tiene que ver con lo sociocultural. En particular me refiero al hecho de que, al cambiar de una escuela de EUA a México, estos jóvenes experimentan un tipo de disonancias culturales en la escuela mexicana (receptora); esto es una

especie de discontinuidad entre los referentes culturales que ya poseen de la escuela estadounidense y los códigos culturales que de acuerdo a las costumbres y tradiciones ya establecidas en México permean todo el ámbito escolar y más allá de éste.

Planteamiento del problema

Siguiendo la tipología de Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008), en el sistema educativo en México se encuentran inscritos alumnos que nacen y estudian por uno o varios años en EUA y continúan sus estudios en México; hay también jóvenes con doble nacionalidad que estudian un periodo de seis meses en un país y el resto del ciclo escolar en otro; de igual forma, se encuentran alumnos que nacen y estudian en México, emigran a EUA y continúa sus estudios en ese país por meses o años, y terminan sus estudios en México. Para Víctor Zúñiga, Edmund Hamann y Juan Sánchez (2008), estos son estudiantes transnacionales; para el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM, 2013), estos jóvenes son simplemente parte de la población migrante, mientras que para Gloria Valdez (2011), estos son menores migrantes *retornados*.

En mi opinión, solo el segundo tipo de alumnos contemplado en la tipología de Zúñiga *et al* (2008), podrían ser considerados estudiantes transnacionales. Por su parte, si bien estos tres tipos de estudiante son parte de la población migrante, y más específicamente de la población migrante de retorno, tienen la característica de haber estado inscritos en el sistema escolar norteamericano y ahora en México.

Por esta razón, en esta tesis se denomina a estos jóvenes, en cualquiera de las tres categorías, “alumnos *retornados*”. Se trata, específicamente, de aquellos jóvenes que después de vivir y estudiar en EUA, han regresado de manera voluntaria o forzada y estudian en escuelas mexicanas de los diferentes niveles del sistema educativo.

La presencia de estos alumnos *retornados* en el sistema educativo mexicano no es ignorada. De hecho, la Secretaría de Educación Pública ha dispuesto la elaboración de un documento de transferencia para estudiantes binacionales. Sin embargo, esta misma Secretaría no mantiene estadísticas a nivel nacional sobre este tipo de estudiantes. Pese a esto, con los limitados datos que existen sobre niños y niñas con nacionalidad estadounidense, podemos inferir que el volumen de alumnos *retornados* es significativo.

De acuerdo con el Instituto de las Mujeres en la Migración (IMUMI), en el ciclo 2013-2014, había 289,727 jóvenes con nacionalidad estadounidense en educación básica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. A nivel estatal, el Sistema Educativo Estatal (SEE) de Baja California contabilizó a 54,109 alumnos con dicha nacionalidad en el ciclo escolar 2014-2015. Considerando que gran parte de los alumnos *retornados* no poseen la nacionalidad estadounidense, los números anteriores –a niveles nacional y estatal- podrían duplicarse. Sin duda, las cifras anteriores indican la emergencia de conocer objetivamente la magnitud de este fenómeno, pero sobre todo las distintas aristas de la problemática que encaran los

alumnos *retornados* en México. Una de estas aristas se ubica en el ámbito de lo sociocultural.

Se insiste en el papel de la educación formal, porque la escuela es la principal herramienta de integración social y cultural de alumnos *retornados*: es en este espacio donde los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo, independientemente de su procedencia. La escuela también se convierte en el contexto donde los alumnos *retornados* pueden relacionarse con sus iguales, aprender el idioma, la cultura y los valores locales (Rosa María Rodríguez, 2011). Sin embargo, la escuela puede ser fuente de conflictos y exclusión de acuerdo al carácter normativo del sistema nacional frente a las prácticas de aprendizaje escolares que poseen los alumnos *retornados*.

En este sentido, se entiende por disonancia cultural en educación al proceso educativo que forma un fenómeno dialéctico y describe la discontinuidad entre los valores culturales basados en los comportamientos que se esperan en la escuela en cada contexto determinado. Este problema de las disonancias culturales se torna aún más complejo si consideramos que dentro de las escuelas y de las aulas mexicanas existe una población de alumnos con características heterogéneas por su nivel cognitivo, religión, etnia, nacionalidad, etc., con la cual el alumno retornado debe interactuar cotidianamente

Sobre lo anterior, Kohls (1996) afirma que los alumnos *retornados* al estudiar previamente en EUA y ahora encontrarse en México, sufren una especie de “choque cultural”, derivado de la diferencia que existen entre los sistemas educativos de

ambos países. Por una parte, estas diferencias son en lo relativo a la estructura, la infraestructura, la organización y la administración del sistema escolar, así como en el contenido curricular y en general, en el modelo en el que se fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada país. Por otra parte, este choque cultural también puede ser el resultado de lo que en esta tesis denomino las disonancias culturales que tienen lugar en la convivencia del aula, los desplazamientos en las áreas recreativas y los pasillos, las formas de aprender, las formas de evaluar, entre otras.

Finalmente, considerando el contexto educativo intercultural al que arriban los alumnos *retornados*, las disonancias culturales tienen que ver también con la confrontación entre distintas formas extraescolares de comunicación, socialización, interacción y convivencia. El presente trabajo aborda estas disonancias culturales en los tres ámbitos descritos, observadas en cuatro secundarias estatales y una federal, localizadas en la ciudad de Mexicali.

Estoy convencida que este trabajo puede servir a las autoridades educativas para elaborar programas de atención al problema descrito, como parte de sus planes y programas de educación intercultural, para incluir a los niños, niñas y jóvenes *retornados* que estudian en escuelas mexicanas, y no se limiten a entender la interculturalidad en su sentido étnico. Incluso, me atrevo a aventurar, que una investigación de este tipo, de ser tomada en cuenta tanto por los educadores como por los administradores del sistema educativo, podría incidir en el replanteamiento

de la necesidad de otorgar servicios adicionales a estudiantes que llegan de Estados Unidos.

Justificación académica

Los alumnos *retornados* en el sistema educativo mexicano no son un problema meramente educativo o pedagógico. En mi opinión, este fenómeno tiene implicaciones socioculturales importantes. Desde esta perspectiva, las interacciones entre los y las jóvenes con los distintos actores del entorno escolar, los códigos culturales establecidos socialmente en estas interacciones y las subjetividades de los actores involucrados, pueden determinar el éxito o la deserción escolar de un estudiante, más allá de los aspectos técnico-prácticos y curriculares.

A continuación, se menciona una serie de premisas del ámbito sociocultural, que se tomaron en cuenta para llevar a cabo esta investigación sobre las disonancias culturales que experimentan los alumnos *retornados*¹ en las escuelas mexicanas:

1. El proceso que experimentan los alumnos de retorno es el de reaprender a ser estudiantes en una escuela perteneciente a un sistema educativo y a una cultura escolar diferentes, en este caso de una escuela mexicana.
2. Este proceso de reaprendizaje tiene lugar fundamentalmente en la convivencia diaria, en las interacciones cotidianas dentro y fuera del aula.

¹ Para mayor información, el lector puede consultar la página oficial del IMUMI en <http://imumi.org/sep/contexto.html>

3. El proceso de reaprendizaje implica el comprender el sentido y los múltiples significados implícitos en una red de “rituales” pedagógicos que tienen lugar en un entorno diferente al conocido (mobiliario, pizarrón, espacios recreativos y de enseñanza, etc.), y con sujetos distintos (maestros, compañeros de escuela, personal de mantenimiento, entre otras).
4. Este proceso es inseparable de episodios de inclusión y/o exclusión.
5. Por ejemplo, si el proceso de reaprendizaje conduce a una exitosa comprensión del sentido y los múltiples significados de la red de rituales pedagógicos, tendrá lugar “la significación compartida”, y con ésta, un acuerdo estratégico de inclusión por parte de los alumnos de la nueva escuela y del personal académico.
6. Por el contrario, si en dicho proceso no existe esta exitosa comprensión, es decir, si la inserción se ve plagada de disonancias culturales, no se logrará la llamada “significación compartida” y prevalecerá la exclusión.
7. La inclusión y la exclusión de los estudiantes *retornados* puede determinar, respectivamente, su éxito o deserción escolar.

Objetivos y preguntas de la investigación

Partiendo de las premisas anteriores, el objetivo general de este trabajo consiste en:

Analizar las disonancias culturales que experimentan los alumnos *retornados* al ingresar a escuelas mexicanas.

Por su parte, los objetivos específicos son:

1. Explorar los procesos de interacción que experimentan los alumnos *retornados* al ingresar a las escuelas secundarias de Mexicali.
2. Identificar las prácticas educativas a los que están sujetos los alumnos *retornados* en las escuelas secundarias de Mexicali.
3. Analizar las problemáticas que experimentan los alumnos *retornados* en las escuelas secundarias de Mexicali.

Por otra parte, la pregunta central que orienta esta investigación es:

¿Cuáles son las disonancias culturales que experimentan los alumnos *retornados* al ingresar a escuelas mexicanas?

Finalmente, esta investigación pretende responder las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son los procesos de interacción que experimentan los alumnos *retornados* al ingresar a las escuelas secundarias de Mexicali?
2. ¿Cuáles son las prácticas educativas a las que están sujetos los alumnos *retornados* en las escuelas secundarias de Mexicali?
3. ¿Qué problemáticas enfrentan los alumnos *retornados* en las escuelas secundarias de Mexicali?

Antecedentes del tema

La problemática de alumnos *retornados* en México ha sido abordada desde diferentes perspectivas como: desarrollo regional, filosofía, pedagogía, psicología, política pública, antropología y sociología, e incluso, desde una perspectiva transdisciplinaria. Este apartado aborda una descripción crítica de las posturas de diferentes autores, así como también discute sobre las posibles razones de escasos trabajos realizados desde la perspectiva de los mismos alumnos *retornados* y sus intersubjetividades.

Perspectivas y casos específicos de trabajo sobre alumnos retornados en México

Como punto de partida de este análisis se puede considerar la obra de la Secretaría de Educación Pública (SEP): “Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización” en 2008. Para ello, la Subsecretaria de Educación Básica (SEB) a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa impulsó el *Proyecto Educación Básica sin Fronteras. Atención educativa intercultural a estudiantes de educación básica inmigrante y emigrantes*, debido a la emergencia de la población de niños y niñas migrantes en México, tanto a nivel nacional como internacional, por tanto, su presencia exige la atención educativa de acuerdo con sus necesidades (SEP, 2008). En este sentido, el libro ha sido concebido:

[...] principalmente para maestros, directivos y funcionarios de la educación conozcan, reflexionen y tomen decisiones que apoyen el diseño de políticas públicas y en la implementación de estrategias pedagógicas pertinentes a las condiciones de vida de dicha población; ha sido concebido, también, como un llamado a la responsabilidad y a la imaginación (política, pedagógica y social). No obstante, está abierto a otros lectores interesados [...] (p.9).

El estudio con el que parto es de corte transdisciplinario al involucrar las perspectivas antropológica, sociológica y pedagógica- por Juan Sánchez y Víctor Zúñiga (2010). Luego está el trabajo de María Bárcenas (2014) con un enfoque desde la administración y política pública. Esta autora presenta la investigación de “escolares mexicanos” con experiencia educativa previa en EUA; Sánchez y Zúñiga realizan su estudio en los estados de Nuevo León y Zacatecas, y Bárcenas en Nuevo León.

El estudio que Sánchez y Zúñiga (2010) presentan, forma parte de una investigación desarrollada en 2003 por la Universidad de Monterrey, esto puede indicar que este tema era aislado a principios de esa década. Mientras que el trabajo de Bárcenas (2014), se enfoca en diseñar y aplicar políticas educativas para la atención de alumnos *retornados*, a grandes rasgos, esta investigación tiene como objetivo dar un panorama sobre los procesos normativos a nivel nacional que se han implementado; este estudio de corte político, pretende demostrar la emergencia

de esta temática a partir de los programas implementados en México desde 1976: Programa Binacional de Educación Migrantes (PROBEM), Programa de Maestros Visitantes y Programa de Educación Básica sin Fronteras

Por otro lado, el principal interés del estudio de Sánchez y Zúñiga es el de estudiar las “trayectorias escolares” de alumnos que observan movilidad de un sistema educativo a otro a lo largo de la frontera norte. Asimismo, este trabajo analiza los sentimientos asociados a tal desplazamiento, tales como los sentimientos de pertenencia entre el “aquí” (México) y el “allá” (EUA), y la identidad, con el propósito de proponer estrategias de atención educativa, es decir, de inclusión de estos jóvenes en el sistema educativo en México. La perspectiva que proponen estos investigadores es la del transnacionalismo, debido a las trayectorias de los alumnos: “Se trata, precisamente de alumnos con trayectorias fragmentadas que pasan parte del año escolar en un país y el resto en el otro.” (Zúñiga y Sánchez, 2010, p.8).

Asimismo, desde una perspectiva pedagógica y etnográfica, Sonia Solano (2013)² también se interesa por las trayectorias escolares de alumnos *retornados* y las dinámicas de inclusión/exclusión en las aulas de escuelas primarias de Colima y también identifica a estos alumnos con experiencia educativa previa en EUA como “estudiantes transnacionales (E.T.)”. Entre las problemáticas que identifica esta

² Para mayor información sobre el tema, se puede consultar el siguiente artículo: Kae Kral, K. y Solano Castillo, S. M. Nuevos sujetos en la educación básica en México. El caso de estudiantes transnacionales e inclusión educativa en Colima. *Diálogos sobre educación*. (7), (1-14)

autora es la invisibilidad de estos estudiantes, las diferencias, con respecto a los estudiantes regulares, en términos de lo que ella denomina “bagaje cultural” y las dificultades por las que atraviesan estos alumnos en su incorporación al sistema educativo mexicano.

Otro trabajo importante que analiza esta problemática es el de Vargas, López y Eguía (2014) en Michoacán. Desde una perspectiva psicológica, este equipo de trabajo analiza los problemas que confrontan estos estudiantes en el aprendizaje del español como segundo idioma y como estos problemas influyen en el desarrollo de capacidades cognitivas para la socialización; de acuerdo con estos autores, los alumnos migrantes adquieren referentes culturales de ambos lados de la frontera, lo que les permite acumular un determinado “capital simbólico” que los alumnos no-migrantes no poseen.

Otro aspecto importante del estudio de Vargas *et al* (2014), es su reiterada atención en la inclusión educativa como base la integración en ese ámbito. Para estas autoras, la equidad es el núcleo de cualquier propuesta intercultural en educación que tenga por objetivo la incorporación de todos los alumnos sin importar sus características sociales.

Por último, en Baja California destacan los trabajos de Yara López y Evelyn Sierra (2013), de la coordinación Estatal de PROBEM, y el de Elizabeth Camacho (2014), del Colegio de la Frontera Norte. El primer caso analiza las experiencias de cruce fronterizo y los problemas que confrontan los padres migrantes provenientes de EUA al momento de inscribir a sus hijos en escuelas mexicanas. Particularmente,

a estas autoras les interesa saber “cómo es la inclusión de estos niños nuevos, en las aulas mexicanas” (López y Sierra, 2013, p.29). Al igual que los trabajos anteriores, en éste la invisibilidad de estos alumnos se señala como uno de los principales problemas y la inclusión se destaca como importante para la socialización del alumno en el “nuevo” contexto educativo.

En el segundo caso, Camacho (2014) brinda un amplio panorama sobre la migración de retorno a Baja California y analiza la inserción de estos alumnos *retornados* en los centros de educación básica en los niveles de primaria y secundaria. Entre sus objetivos destaca indagar si la migración reciente a México se asocia con la inasistencia y el rezago de estos alumnos. Como se puede apreciar en la literatura analizada en esta sección, el fenómeno de los alumnos *retornados* incluye tres actores importantes: el docente, los padres de familia o tutor involucrado y el alumno. Es de articular interés para esta investigación la perspectiva del alumno retornado sobre el proceso de su incorporación al nuevo sistema y cultura escolar.

Principales hallazgos y propuestas de las investigaciones

Entre los hallazgos de los trabajos antes presentados se pueden mencionar los siguientes. Para Sánchez y Zúñiga (2010), este fenómeno de alumnos transnacionales -como ellos los identifican-, se caracteriza por la existencia de trayectorias escolares diferentes y fragmentadas, es decir, por las historias escolares que varían unas de otras dependiendo del contexto migratorio de la familia. Para este trabajo las identidades de esta población son complejas, debido

a las trayectorias que experimentan, y las dinámicas de inclusión o exclusión que experimentan también son diversas.

Respecto a estas dinámicas, Solano (2013) y Camacho (2014) proponen implementar ciertas prácticas pedagógicas en el aula a nivel macro y micro, como la de transformar algunos contenidos del programa de apoyo educativo PROBEM. Bárcenas (2014), por su parte, propone cambiar el paradigma nacional para la atención de esta población, para que el sistema educativo sea más incluyente y atienda las necesidades de alumnos con otras nacionalidades.

Otra propuesta es la de Bárcenas (2014), quien considera la necesidad de hacer visible a estos alumnos en el sistema educativo mexicano para reconocer y atender específicamente sus necesidades. Asimismo, busca la estrategia para tejer vínculos con otros países que se vean involucrados con este fenómeno social. En la parte técnica, Vargas, López y Erguía (2014) se inclinan hacia la innovación en las escuelas, sobre todo en el uso de los idiomas español e inglés en clases. En su opinión, “el bilingüismo permite que la persona pueda adoptar, comprender y respetar el sistema simbólico de otra cultura e interactuar con ella.” (p.28).

Asimismo, Martínez (2014) considera uno de los aspectos que cuestiona la estrategia de inclusión en las escuelas mexicanas es el impacto que sufren los alumnos *retornados* en el área de “lenguaje, social y desempeño académico”. Finalmente, para Camacho (2014), el principal indicador del fracaso de estas estrategias son la deserción escolar y la deserción en las escuelas mexicanas a nivel primaria y secundaria.

En mi opinión, cualquiera que sea la perspectiva adoptada en el estudio de la experiencia de los jóvenes *retornados*, sea con la aplicación de una metodología cualitativa o cuantitativa, los principales problemas que se acusan son: 1) el de su invisibilidad asociada a la falta de investigaciones sobre su situación, 2) la confrontación de dos realidades educativas, y 3) la discrepancia lingüística asociadas a estas dos realidades. Es importante conocer ahora, cuál es la perspectiva de los mismos jóvenes acerca de estos problemas y las disonancias culturales que experimentan en la cotidianidad dentro de una escuela en México. El siguiente punto hablara sobre la metodología implementada para este trabajo.

Marco metodológico

Este estudio se fundamenta en la transdisciplinariedad, al tomar en cuenta disciplinas como la pedagogía, la sociología y la antropología. Por otra parte, este trabajo se desarrolla desde una perspectiva sociocultural, entendiendo por esto la atención en las formas de relación y de organización en las que tienen lugar cierto comportamiento mediado por determinados signos y significados.

En el caso particular de mi objeto de estudio, se analiza la confrontación de actores específicos procedentes de una cultura y un sistema escolar distinto, con rutinas, comportamientos, sistemas de enseñanza-aprendizaje, etc., también distintos. Este trabajo se desarrolló a través de una metodología cualitativa, aunque incluyó la aplicación de un cuestionario para conocer el perfil sociodemográfico de los alumnos *retornados* en Mexicali.

En este sentido, siguiendo lo dicho por Bogdan y Taylor (1987), esta investigación dio por resultado un conjunto de datos descriptivos expresados en un comportamiento observable y en las propias palabras de las personas. De esta forma, mi trabajo de campo se centró en el análisis de la experiencia de alumnos *retornados* al momento de ingresar al “nuevo” contexto educativo, y del proceso de adquisición de habilidades para desenvolverse en otra cultura experimentando una serie de disonancias culturales.

Más aún, a través de esta metodología pude dar cuenta de las subjetividades y perspectivas significativas de estos alumnos, acerca de estas disonancias que impiden su óptimo desempeño educativo. En cuanto a la aplicación del cuestionario, este permitió identificar los siguientes datos: nombre, edad, sexo, ingreso al sistema escolar estadounidense y mexicano, origen, etc. de los alumnos *retornados* en escuelas de Mexicali.

Diseño del cuestionario para el perfil sociodemográfico de alumnos retornados

El cuestionario aplicado para conocer el perfil sociodemográfico de los alumnos *retornados* que se encuentran en algunas escuelas secundaria de Mexicali, Baja California, incluyó cinco áreas: 1) los datos generales de los jóvenes *retornados* (sexo y edad, origen, residencia actual y el nivel socioeconómico); 2) aspectos familiares (número de personas con las que vive el alumno y el origen de los padres y hermanos); 3) la historia migratoria escolar (país de nacimiento, de inicio de sus estudios, motivos de su retorno a México y periodos de residencia en EUA y México);

4) el contexto sociocultural (en EUA y México); 5) los aspectos educativos (“rituales escolares” en EUA y México).

Diseño cualitativo y método etnográfico, una experiencia vinculada a un marco sociocultural

Por otra parte, el método *etnográfico* y más concretamente la *etnografía educativa* o *etnografía escolar*, descrita por Leonor Buendía, María Colás y Fuensanta Hernández (1998), fue empleada en esta investigación para “describir, explicar e interpretar la cultura de la escuela y por extensión la cultura que la rodea o justifica” (p.259).

En lo particular, esta metodología se empleó en esta investigación para llevar a cabo observación participante, descripción y análisis a profundidad de las actividades que realizan rutinariamente estos jóvenes *retornados* en los centros educativos en los que han sido incorporados. Esto me condujo a participar abiertamente en la vida escolar de estos jóvenes: “durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación [...]” (Carmen Álvarez, 2011, p.268).

Las principales técnicas del método etnográfico escolar que se utilizaron en este estudio son: la observación participante, no participante y la entrevista a profundidad. En la observación participante se retomó la concepción de Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (1999) quienes la sitúan como uno de los

procedimientos más utilizados en la investigación cualitativa. En este sentido, planteo que en las aulas muy frecuentemente conviven alumnos procedentes de diferentes culturas, en este caso los llamados alumnos *retornados*.

El nivel de implicación que conlleva la observación participante me permitió comprender la situación de estos interlocutores en la escuela. Mi papel fue el de un miembro más de su grupo, mediante las estrategias de integración al mismo, descripción de las situaciones cotidianas y posteriormente, un registro en el diario de campo.

Así mismo, realice nueve entrevistas a profundidad a alumnos *retornados* en dos escuelas, con el propósito de identificar las perspectivas de estos acerca de dichas actividades y su interpretación sobre las diferencias que encuentran respecto al marco sociocultural del que provienen (EUA). Con respecto a las entrevistas a profundidad, se puede decir, de acuerdo con Spradley (1980) que se trata de un encuentro cara a cara, donde la conversación entre los informantes y el investigador aluden a fondo al objeto de la información central.

Criterios contextuales y metodológicos

Los lugares donde se desarrolló la investigación, fueron escuelas secundarias públicas, en las cuales están inscritos alumnos *retornados* con experiencias migratorias; esto, según la información obtenida del “Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)” en Mexicali. Habiendo partido de ese dato para la selección de los espacios, seguí con el ingreso a dichas instituciones, para lo cual,

solicité participar en la vinculación de PROBEM y de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (UABC) en los primeros talleres de apoyo³ que se impartieron a principios de 2015 en Mexicali. Posteriormente, solicite permiso a los directores para llevar a cabo las entrevistas, la aplicación del cuestionario y etnografía como parte de las herramientas metodológicas.

La *etnografía escolar* fue realizada en la secundaria número cinco⁴, dicha selección se dio bajo dos criterios, el primero de ellos -y el más importante- es que alberga a tres alumnos con experiencia educativa previa en EUA, y el segundo motivo fue el interés mostrado por las autoridades de la institución⁵. Este ejercicio etnográfico tuvo una duración de un año. Durante los primeros seis meses se desarrolló el acercamiento con la población en cuatro momentos: i) con la vinculación PROBEM-FPIE, ii) en las escuelas, iii) solicitud de permiso a las autoridades educativas, y iv) contacto cara a cara con los informantes. Durante el resto del año se trabajó directamente con la población, sus prácticas culturales y cotidianidades escolares, tanto en el aula de clases, como en los espacios recreativos, deportivos y de ocio.

De acuerdo a las nueve entrevistas realizadas, las clasifiqué de la siguiente manera: cuatro entrevistas primarias y cinco entrevistas secundarias. Las primeras corresponden a los casos seleccionados: Brenda, Gabriel, Sofía, y Andrea -

³ Respecto a los talleres de apoyo que imparte la vinculación PROBEM-FPIE se aborda en el capítulo tres con mayor detalle.

⁴ La secundaria cinco se encuentra ubicada en la delegación González Ortega.

⁵ Las autoridades educativas mostraron interés en este proyecto ante el desconocimiento del tema en cuestión.

descritos y analizados en el capítulo cuatro-. Las segundas ayudaron a identificar el panorama periférico de los casos, por lo que conjugan el contexto social, cultural y político.

Como requisito de las entrevistas, utilice dos consentimientos informados: uno dirigido al padre de familia o tutor y el segundo, remitido al informante. Respecto a las condiciones en las que se dieron las entrevistas, tengo que aclarar que se desarrollaron al interior de las escuelas secundarias dos y cinco, específicamente en la biblioteca escolar de cada plantel. También, se estableció un calendario previo con el *prefecto* de cada escuela y se avisó a los docentes sobre la ausencia de los alumnos en sus clases.

A continuación, se muestra la relación de los alumnos *retornados* de secundaria, entrevistados en Mexicali.

Alumnos <i>retornados</i> entrevistados en secundarias de Mexicali, B.C. del ciclo escolar 2015-2016			
Nombre del alumno	Edad	Secundaria	Grado y Grupo
Gabriel	16 años	5	3°C
Jessica	15 años	5	3°C
Brenda	15 años	5	3°C
Mónica	15 años	5	3°E
Valeria	13 años	5	1° E
Alexia	14 años	2	2° E
Sofía	13 años	2	2°E
Romina	14 años	2	3°C
Andrea	13 años	2	2°A

Figura 1. Elaboración propia, adaptado con datos proporcionados por la coordinación de PROBEM en 2015.

Los informantes contemplados para el cuestionario fueron veinte alumnos entre 12 y 15 años de edad; estos alumnos se encuentran cursando los tres grados educativos en cinco secundarias diferentes, del ciclo escolar 2015-2016. A continuación, se muestra una relación de los alumnos *retornados* de secundarias públicas en Mexicali durante el ciclo escolar 2015-16, a quienes se les aplicó el cuestionario:

Alumnos <i>retornados</i> de secundarias públicas en Mexicali, B.C. del ciclo escolar 2015-2016				
Escuela secundaria	Alumnos <i>retornados</i> por grado y grupo	Total, alumnos <i>retornados</i>	Servicio	Sostenimiento
1	2 alumnos "3°. A"	2	Secundaria general	Estatat
2	1 alumno "1°. D" 2 alumnos "2°. E" 1 alumno "2°. A" 1 alumno "3°. C"	5	Secundaria general	Estatat
3	1 alumno "2°. A" 1 alumno "2°. C" 1 alumno "3°. A" 1 alumno "3°. D"	4	Secundaria general	Estatat
4	1 alumno "2°. D" 1 alumno "2°. C" 1 alumno "3°. C" 1 alumno "3°. I"	4	Secundaria técnica industrial	Federal transferido
5 ⁶	3 alumnos "3°. C" 1 alumno "3°. E" 1 alumno "1°. E"	5	Secundaria general	Estatat

Figura 2. Elaboración propia, adaptado con datos proporcionados por la coordinación de PROBEM en 2015.

⁶ En esta secundaria se realizó la *etnografía escolar*

CAPÍTULO II

Discusión teórica sobre el entramado sociocultural de la educación

*[...] la escuela es el espacio de convergencia de múltiples
y contradictorios horizontes valorales o culturales,
no es solamente un espacio socializador de un modelo cultural,
de una manera de pensar y actuar,
un modelo monolítico escolar normado
y fomentado por el Estado [...]*

(Solís y Martínez, 2012)

Este apartado analiza las categorías centrales empleadas en la investigación sobre las disonancias culturales de los alumnos *retornados*, a partir de la teoría de la interculturalidad (Catherine Walsh, 2009, Eduardo Restrepo y Axel Rojas, 2010, Gunther Dietz y Laura Meteos y Sylvia Schmelkes, 2008). Estas categorías son: *cultura escolar y prácticas educativas*. Dichas categorías se comprenden como disonancias culturales, es decir, como la discrepancia de significados, normas y rutinas bajo las cuales estos jóvenes desarrollaron sus primeros años de educación en el sistema escolar norteamericano, y los significados, normas y rutinas que rigen en el sistema escolar en México.

Paradigmas de la cultura escolar en México del siglo XXI

En los últimos años se ha incrementado en el sistema educativo mexicano la inserción de alumnos nacidos en el extranjero en educación básica (preescolar, primaria y secundaria). En el ciclo escolar 2010-2011, se registró un total de 227,328 alumnos a nivel nacional; mientras que en ciclo 2013-2014, se registró un total de 307,125 alumnos. Entre las nacionalidades registradas de los alumnos inscritos

en escuelas mexicanas están: Canadá, Centroamericano y Caribe, Sudamérica, África, Asia, Europa, Oceanía y EUA⁷.

El problema que supone la incorporación de este gran número de extranjeros, de ascendencia mexicana o extranjera, en el sistema educativo mexicano, se ve incrementado si consideramos que muchos de los estudiantes que se encuentran experimentando dicho proceso no nacieron en el extranjero, sino en México, aunque sus primeras experiencias escolar tuvo lugar fuera de este país. En esta investigación se tomaron en cuenta estos alumnos de nacionalidad estadounidense o de nacionalidad mexicana con experiencia educativa previa en EUA. Esta población la identifiqué como *alumnos retornados*, los cuales tienen que aprender cánones educativos de sistema educativo mexicano, así como los referentes culturales.

Para esta investigación, la *cultura escolar* es el eje central. Esta consiste en aquellos aspectos más allá del ámbito curricular, en “el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa [la cual] admite grados de ‘visibilidad’ y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas” (Valentín Martínez, 2007, p.39).

Por su parte, María Bertely (2000) indica que la cultura escolar se puede estimar a partir de una observación minuciosa de lo que acontece en las escuelas,

⁷ Para mayor información se le recomienda al lector el siguiente link del Instituto para las Mujeres en la Migración (IMUMI): <http://imumi.org/sep/infografia.html>

incluye el dialogo entre alumnos y con docentes, la posibilidad de reconstruir las prácticas en el salón de clases, el conocer las vivencias, expectativas y/o problemas de los alumnos al igual que el de los padres de familia o tutores (responsable legal del educando); también encierra la observación de la normatividad (gestión, organización, etc.) de las instituciones escolares. Solís y Martínez (2012) señalan que al tratarse del sistema público de educación esta es en realidad un mecanismo de instaurar una cultura

[...] una forma pedagógica institucionalizada y organizada formalmente, se sustenta en procesos de racionalización y control de procesos pedagógicos mediante los cuales se inculca una visión del mundo a las nuevas generaciones. La racionalización y el control de los procesos escolares rutinizan las acciones pedagógicas y en consecuencia ofrece una visión del mundo única. El Estado mexicano es quien impone una visión del mundo, imposición aceptada por todos aquellos que intervienen en el sistema (o campo) y en consecuencia es una imposición autorizada y legítima. (p.33).

A partir de lo anterior, se puede deducir que la educación que reciben los alumnos *retornados* inscritos en escuelas mexicanas es una forma de legitimar una cultura. Al precisar la temporalidad y el espacio de investigación, la cultura adquiere una rigurosidad importante, la cual es analizada por medio de un sistema de símbolos ya establecidos mediante los procesos educativos. Para entender la

cultura en relación a la educación, se toma en cuenta la definición que formula Gilberto Giménez (2005):

La cultura es la organización social del sentido, interiorizado por los sujetos (individuales o colectivos) objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. Así definida la cultura, puede ser abordada como proceso (punto de vista diacrónico), ya sea como configuración presente en un momento determinado (punto de vista sincrónico). (p.85).

De esta forma, se entiende a la cultura como el resultado de actores sociales que interactúan en un determinado contexto, el uso de símbolos y significados en contextos socialmente estructurados como la escuela. En otras palabras, aquí se considera que la cultura son todos los conocimientos que los seres humanos poseen y la participación que estos tienen sobre dichos conocimientos, así como la capacidad de invención y reinversión del sujeto de sí mismo, de su grupo y su relación con otros grupos.

En este sentido, la cultura es un concepto clave para la educación porque es un componente del entorno (al igual que la identidad). Ayudar a los alumnos *retornados* a entender que forman parte de una cultura en México, equivale a tomar conciencia del lugar que ocupan dentro de ella y por tanto la capacidad de

transformación que estos tienen sobre su propia cultura (estadounidense). El ir y venir de un sistema educativo a otro, trae repercusiones en la educación de los alumnos *retornados*.

Contextualizando el análisis de la cultura escolar en México, Sylvia Schmelkes (2008) considera que la cultura se manifiesta con base en las relaciones que los individuos establecen socialmente a través de: “las formas como se construye se transmite y se desarrolla el conocimiento; los valores, los tipos de organización social; la lengua como elemento que permite nombrar, significar y expresar el mundo; los bienes y los objetos materiales que un pueblo considera como propios” (p.18).

La escuela en México

Describir e interpretar los comportamientos dentro de un sistema organizado, como lo es la escuela, es un procedimiento que implica una amplia visión de los referentes del alumnado, en los cuales se basan para ejecutar tales quehaceres con sentido. Para esta investigación defino a la escuela como el entorno donde alumnos *retornados* socializan en una cultura diferente, con códigos diferentes a los que estaban acostumbrados. Puesto que se debe entender al niño y el entorno, situando a la niñez desde una construcción histórica (Anne Reid, 2007).

Asimismo, la cultura escolar de una escuela alude a diversidad de alumnos que convergen en este espacio social, también indica una ruptura de códigos culturales y escolares interiorizados por parte de los alumnos *retornados* al ingresar

en una escuela mexicana. Para entender lo que pasa en la escuela, desde la postura de la pedagogía crítica, Peter MacLaren (1995) indica que las escuelas “[...] son instituciones estructuradas de manera intrincada y saturadas ritualmente, que sirven como receptáculos de sistemas simbólicos complejos” (p.223).

De esta manera cobra centralidad la definición de escuela propuesta por Ángel Pérez (1995) al contemplarla más allá de su normatividad. La escuela como espacio mediador de distintos marcos de significados es una encrucijada de culturas; por ende, la escuela: “es la mediación reflexiva de aquellos flujos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones” (p.7). Además, la escuela no está aislada de su contexto; en este sentido, Martínez-Otero (2007) explica:

La interdependencia entre cultura y escuela es tan íntima que entre ambas se produce una fusión. La cultura escolar es educativa en el sentido de que cala en la personalidad. Por otro lado, cada miembro de la comunidad contribuye con un sello a generar esa cultura. Es oportuno hacer estos comentarios porque frecuentemente se describe al sujeto como un mero receptor, sin reparar que en cada persona es también constructora de cultura. (pp. 39-40).

Reflexiono que la noción de cultura en el ámbito educativo es importante porque se relaciona con la diversidad de la población estudiantil en las escuelas, e indica la capacidad del alumno de inventar sus propias rutinas y, la cultura es una

herramienta para la educación porque permite entender que la cultura y la educación es un consorcio sólido.

En otras palabras, la cultura escolar se transmite y se resignifica cotidianamente. Pérez (2005) señala que el encuentro y la mezcla de diferentes sujetos e instituciones que dan sentido a la organización escolar como tal, se denomina *cruce de culturas*. Frente a este concepto y tomando en cuenta el contexto y el objeto de estudio para esta investigación, tomo a la secundaria como el receptáculo de este fenómeno social. Pérez (1995) clasifica cinco tipos de cultura que convergen en la escuela:

El responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar, es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre la propuesta de la cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituye el curriculum, los influjos de la cultura social constituidos por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la cultura experiencial, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos de su entorno. (p.17).

La escuela como *organización social* y las *pautas de significado* que se viven en este lugar día a día y la clasificación de la cultura escolar de Pérez, son relevantes para el análisis del entramado social y cultural en algunas escuelas desde los alumnos *retornados* de secundaria con experiencia educativa previa en EUA, quienes, a partir de su cotidianeidad en este contexto, ayudarán a este estudio. De esta manera las situaciones de contacto, se relacionan con la perspectiva desde los estudios socioculturales respaldando el proceso de la investigación.

Por otro lado, Jaume Funes (2011) plantea que difícilmente se puede entender la condición en la que se encuentra un alumno en general, debido a que este se trata de un sujeto que pasa buena parte de su tiempo de autoconstrucción entre aulas, pasillos y patios. También toma en cuenta que la escuela secundaria y sus alrededores son espacios importantes en la reproducción de interacciones. Es a partir de este planteamiento que el quehacer del alumnado (en este caso de escuelas secundarias) se considera parte de la cultura escolar. En palabras de Martínez-Otero (2007):

Se puede decir, en efecto, que gracias a la cultura cada institución posee un conjunto de rasgos que la diferencian de las demás. Por grandes que sean las semejanzas entre centros, siempre habrá algunas diferencias significativas que permitan hablar de la *idiosincrasia escolar*. Cualquiera que sea el origen de las

particularidades: la ubicación del establecimiento, las enseñanzas que se imparten, el estilo de dirección, las características de los alumnos o de los profesores, etc., lo cierto es que cada centro tiene su propia cultura. (p.40).

Este tipo de *idiosincrasia escolar* es lo que puede provocar que algunos alumnos *retornados* se enfrenten a problemas de índole cultural, esta problemática se ve en disputa a partir de la inserción de alumnos con nacionalidad extranjera, *retornados*, o bien con otros referentes culturales, que ingresan a la escuela (espacio demarcado social y culturalmente). Es decir, alumnos que no están habituados a las prácticas educativas y rituales escolares propios de la escuela, son propicios de sufrir una serie de problemas culturales que pudiesen provocar una disonancia cultural.

En resumen, la búsqueda por conocer “al otro” se presta por sí solo a discusión, ya que se tiene un propósito u objetivo de interés personal, social y cultural; los referentes surgen a partir de la necesidad para entendernos como sociedad. Para conocer más sobre la cultura escolar de una escuela donde interactúan y aprenden alumnos *retornados*, es importante conocer cuáles son las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro de este contexto. Así, el proceso del “cruce de culturas” inicia con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con la incorporación de la cultura compuesta de símbolos, costumbres, creencias, valores, rituales, entre otros.

La práctica educativa: prácticas pedagógicas y rituales escolares

Las escuelas se componen de una serie de articulaciones que les permiten funcionar como una organización culturalmente determinada hacia el fin de “educar”; en esta sección veremos cuáles son estas articulaciones, para entender la experiencia de los alumnos *retornados* en México.

Mercedes Ávila (2004) afirma que la escuela es un marco sociocultural que “refiere tanto a las actitudes y relaciones que mantienen los miembros de la comunidad educativa entre sí, como a los significados que los distintos miembros de dicha comunidad construyen sobre su realidad y sobre las circunstancias sociales que la determinan” (p.171). Así, para este autor, la escuela está determinada por cánones normativos ya establecidos socialmente y los alumnos deben cumplir con perfiles de acuerdo con su edad y nivel cognitivo. Tales cánones se encuentran contenidos en las *prácticas educativas* que se encuentran delimitadas por las prácticas pedagógicas y por los rituales⁸ escolares que se desarrollan en las escuelas

Luis Gómez (2008) define a la *práctica educativa* “como un proceso de solución de problemas en el que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantea” (p.31). En este

⁸ Antes de continuar con el apartado de los rituales escolares, conviene definir lo que entiendo por “ritual”. El ritual es una interacción de símbolos que, por medio de estas interacciones se producen sentidos que comparten los sujetos, lo cual provoca que se cohesionen en el contexto. Para mayor información se le sugiere al lector consultar: Turner, V. (1999). Símbolos en el ritual ndembu. En La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu. Siglo XXI: Madrid. Pp.21-35

sentido, la práctica educativa solo remite a las acciones ejercidas por el profesor, el cual infiere a ser un proceso automático: es una solución rutinaria a problemas dentro del contexto educativo.

Por otro lado, Raúl Anzaldúa (2008) considera que “las prácticas educativas se han llevado a cabo desde la regulación de las diversas instituciones que han venido conformándose de diferente manera a lo largo de la historia” (p.31), además de que estas están determinadas socialmente obedeciendo “requerimientos económicos y políticos”. Desde esta postura, las prácticas educativas son entendidas como parte de las prácticas sociales, histórica y políticamente establecidas. Pablo Vain⁹ (2011) confirma el planteamiento de Anzaldúa:

Cuando nos referimos al carácter construido de las prácticas educativas, ello implica que las mismas no están dadas, ni tampoco que son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual; sino que se construyen y esta construcción se realiza a partir de variables singulares, sociales, históricas y políticas. Es decir que las prácticas educativas se estructuran en relación con la constitución subjetiva, el contexto social, el devenir histórico y las relaciones de poder. (pp. 2-3).

⁹ Durkheim enuncia al respecto: “Las prácticas educativas no son hechos aislados unos de otros, sino que, para una cierta sociedad, se dan unidades para en un mismo sistema, cuyas partes concurre, todas ellas, a un mismo fin: es el sistema de educación propio de ese país y de ese tiempo. Cada pueblo tiene el suyo, como tiene un sistema moral, religioso, económico, etc.” (Durkheim, 2006, p.67)

Por tanto, en esta investigación asumo la definición de prácticas educativas propuesta por Vain (2011), que se refiere a la constitución subjetiva, a un contexto social determinado, al acontecer histórico y sobre todo a las relaciones de poder que se ejercen desde la escuela. Estas prácticas, también son desarrolladas por los sujetos de estudio de esta investigación, quienes tienen experiencia educativa previa en EUA y actualmente estudian en México: esta población se enfrenta a dos realidades en las escuelas mexicanas, debido a las practicas pedagógicas y rituales escolares que aprendieron en EUA y a las que están sujetos en la escuela donde están matriculados en México.

En este sentido, entiendo por prácticas educativas al resultado de la acción ejercida por una generación sobre otra que le sigue, con el objetivo de “adaptar” a esta última al ambiente social y cultural en el que se desarrolla. Las prácticas educativas se encuentran ligadas en un único sistema que concurre de un sistema de educación, adaptado a un determinado contexto. Cada sociedad tiene su sistema educativo, lo mismo que un sistema económico, político, religioso, etc.

Así, las prácticas educativas van más allá de las interacciones alumno-profesor en el aula, estas prácticas están determinadas a partir de las dinámicas culturales de la sociedad civil. Las prácticas educativas incluyen acciones inseparables para el cumplimiento meramente formativo de la escuela: tales acciones observables infieren a las prácticas pedagógicas -relación entre alumno-docente- y, a los rituales escolares establecidos sistemáticamente en las escuelas que son parte de la cultura escolar. Como enuncia Michelle Foucault (1991) los

“saberes” que se imparten en la escuela, se presentan y se transmiten como discursos de verdad que se consagran a partir de una serie de rituales cotidianos en base al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la evaluación juega un papel importante en la educación. La Secretaria de Educación Pública en *“La evaluación en la escuela”* (2013) expone que la evaluación entendida como proceso dinámico, “es la práctica mediante la cual [se puede] dar seguimiento y apoyo a los alumnos, describir los logros y dificultades para la articulación de saberes, apreciar el camino que sigue su formación y, con base en ello, orientar de mejor manera el logro de los aprendizajes esperados” (p.19). Dicho de otra manera, la evaluación consiste en medir y determinar el aprendizaje acumulado en un contexto determinado.

Respecto a las practicas pedagógicas, Víctor Díaz (2004) plantea: “La práctica pedagógica es una actividad cotidiana que realiza el docente, orientada por un currículo, en un contexto educativo dirigido a la construcción de saberes y formación de los estudiantes como vía para el desarrollo personal y social (p.14). Es así como las prácticas pedagógicas son las estrategias que el docente elabora para que el alumno pueda alcanzar los objetivos socialmente establecidos; se puede deducir que las prácticas pedagógicas se llevan a cabo en el aula directamente.

Al mismo tiempo, la evaluación en relación a las prácticas pedagógicas, se preocupa por el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus aspectos, demandando la aprobación del docente en los factores que intervienen en el aprendizaje del alumno: tanto “curriculares”, es decir, de estructura de los

contenidos, el diseño de los materiales y/o de los apoyos complementarios; como “situacionales”, de espacios y hábitos de estudio y de la misma interacción docente-alumno. (SEP, 2013). Es importante mencionar que la SEP maneja tres momentos de la evaluación del alumno: la diagnóstica, la formativa y la sumativa. De esta forma la evaluación muestra el nivel del logro del alumno con respecto a los saberes que la sociedad demanda.

Los rituales escolares y sus valores culturales

Peter McLaren (1995) enuncia a los rituales como parte de la dinámica de la escuela y explica que estas actividades corresponden a las ceremonias que implican procedimientos y prescripciones de comportamiento reguladas; esto es, a las formas de actuar que se repiten constantemente, apuntándose a la dimensión que se puede interpretar como “sagrada”. Entre la tipología de los rituales escolares McLaren plantea los siguientes: rituales de instrucción, de revitalización, de intensificación y de resistencia. A continuación, se muestra la *clasificación los rituales escolares* a partir de una investigación en Venezuela, realizada por Lilian Angulo y Aníbal León (2010):

Clasificación de rituales escolares		
Rituales de instrucción	de	Consisten en las clases individuales que tienen lugar a diario en el aula en un solo día escolar, incluye los periodos entre lecciones o e inmediatamente antes y después de las clases. Se circunscriben a esta categoría las tareas y la asistencia.
Rituales de revitalización	de	Se definen como un acontecimiento en proceso, tienen la función de renovar el compromiso con las motivaciones y los valores de los participantes del ritual, adoptan formas afectivas emocionales para reforzar la moral y fortalecer el compromiso con los valores tradicionales de fe e identidad nacional. Se circunscriben a esta categoría las festividades “patrióticas”.
Rituales de intensificación	de	Sirven para reforzar emocionalmente a estudiantes y maestros, también para unificar al grupo sin reforzar necesariamente los valores. Se incluyen: el uniforme escolar, las vendimias, las fiestas escolares, las reuniones de representantes.
Rituales de resistencia	de	Surgen como una serie de formas culturales tanto sutiles como dramáticas que comparten características de inversión simbólica y que invariablemente se muestran refractarias a las acciones autoritarias y dominantes de códigos de conducta y preestablecidas por el maestro o por las autoridades escolares. En esta categoría se anexa: la hora de entrada a la escuela, la formación en fila, el timbre en la escuela, la autoridad del docente, las citaciones y convocatorias a padres y representantes.

Figura 3. Elaboración propia, adaptado con datos extraídos de Lilian Angulo y Aníbal León (2010)

La escuela como organización crea entonces elementos ritualistas intangibles que cobran fuerza en las prácticas educativas. McLaren explica como “[...] examinados en el contexto de la acción simbólica, los rituales pueden ser percibidos como transportadores de códigos culturales (información cognitiva y gestual) que moldean la percepción de los estudiantes y los modos de comprensión; se graban tanto en la ‘estructura de superficie’ como en la ‘gramática profunda’ de la cultura escolar” (p. 21).

Dentro de los procesos educativos convergen interacciones entre los miembros de un grupo heterogéneo de alumnado matriculados en las secundarias. Reyes (2009), señala la importancia que tienen estas confluencias culturales en las secundarias, para los alumnos que estudiaron previamente en EUA. Como lo señala

este autor, es importante que el proceso educativo en estas secundarias no borre, subordine ni excluya esta diversidad sociocultural” (p.11).

Ahora bien, los alumnos *retornados* comparten día tras día y cara a cara, un espacio y un tiempo de contacto personal y de lazos sociales que tiene una finalidad condicionada a su edad que se generan en las secundarias; estas difieren de las prácticas que se realizaban previamente durante su estancia en EUA. Para entender lo que se puede vivir en las escuelas secundarias, veamos lo que dice Reyes (2009) al respecto:

Las secundarias como espacios de vida [...] también son espacios de tensión que forman parte de tensiones más amplias que se desarrollan entre lo político, económico y lo social; entre lo cultural y los sujetos. Dentro de ellos la socialidad adquiere un carácter diverso que oscila entre dos extremos: en un polo se encuentran el aglutinamiento y la homogeneidad, y en el otro la fragmentación, que pasa por procesos de diferenciación [...] (p.122).

Es a partir de la diferenciación que los alumnos pueden reconocer las características que no comparten con otros. La fragmentación de la que habla Reyes (2009) alude al reconocimiento de una heterogeneidad de alumnos en las secundarias. Los alumnos son seres sociales que necesitan crear lazos con pares para ser parte de una cultura escolar. La fragmentación alude a la discontinuidad de ciertos códigos ya establecidos en un mismo lugar, en otras palabras, a lo disonante.

Paul Bohannan (1996) define como disonancia cultural aquella situación experimentada por los pueblos bajo procesos de colonización, cuyas explicaciones y significados tradicionales ya no sirven para su nueva situación. En el caso de los jóvenes *retornados* a México, las disonancias culturales se expresan en la discrepancia entre explicaciones y significados, también como formas de interacción y comunicación aprendidas en EUA y a las que están expuestos en México.

En cierto sentido, la disonancia cultural ha sido también abordada por la antropología transcultural como choque cultural, y más exactamente -para algunos de estos estudiantes-, como lo que en inglés se denomina “*reentering or reverse cultural shock*”¹⁰. La disonancia en procesos culturales puede deberse a las diferencias que se llevan a cabo en un mismo contexto. El concepto de disonancia cultural, también, está representado en las investigaciones educativas como “discontinuidad cultural”¹¹. Rosa María Rodríguez (2011) lo define como la carencia de cohesión social entre dos o más culturas, la autora explica que las prácticas de aprendizaje escolares de estudiantes “inmigrantes” no coinciden con las que han aprendido en la socialización inicial

Los alumnos que han experimentado la transferencia de un sistema educativo a otro, también han experimentado procesos de inclusión/exclusión,

¹⁰ Para mayor información, el lector puede consultar el siguiente artículo, Gaw, K. Reverse cultural shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relations*. (24), (83-104),

¹¹Para mayor información, se sugiere al lector consultar el artículo: Rodríguez Izquierdo, R. M. Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula Abierta*. (39) (69-80)

según sea el caso, como un “transeúnte” (Sánchez, Hamann y Zúñiga, 2010). Sobre esto, Víctor Díaz (2006) nos dice:

Los escenarios donde se desarrolla la actividad docente, escuela, colegio, universidad, son entidades complejas, dinámicas y dialécticas que tienen como propósitos centrales: (a) transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, (b) promover los cambios socio-culturales de su entorno y (c) contribuir con la formación personal y profesional de la población. La educación, como saber, se ocupa de los problemas de las instituciones educativas, pero los problemas de la educación no son sólo los problemas de estas instituciones, aunque estos sean los principales. Los hechos que suceden en los contextos sociales y culturales son también de interés de la educación en una doble dirección, bien por la influencia que puedan tener en ella, así como por la intervención que la educación pueda realizar en esos contextos (p.89)

Es así como la escuela se convierte en el escenario de las disonancias culturales entre alumnos *retornados* en escuelas mexicanas (problemática). En resumen, la forma en que convergen las prácticas educativas es a través de las prácticas pedagógicas y los rituales escolares. Esto es mediante las estrategias de enseñanza, la planificación didáctica, el currículo, las interacciones con alumnos,

docentes, y saberes instituidos en dos sentidos: con y sin intencionalidad del propio sistema. Interpreto los saberes intencionados a los cánones normativos propios del sistema educativo; mientras que los saberes no intencionados son los que están al alcance de los alumnos fuera de la escuela, pero después los aplican en la escuela.

Interculturalidad: procesos interculturales en la educación

Esta tesis se enmarca dentro del campo de la interculturalidad, el cual puede retomarse desde distintos ángulos. Por ejemplo, en España y en América Latina este concepto se utiliza de dos maneras diferentes: en el primer caso, se utiliza como estrategia de inclusión de escolares migrantes, y en segundo, se usa como estrategia para poblaciones étnicas (Walsh, 2009, Restrepo y Rojas, 2010, Dietz 2008, Meteos y Schmelkes, 2008).

Comprender la interculturalidad no sólo es hablar de un concepto teórico, es un posicionamiento político centrado en la educación y la diversidad cultural. Daniel Solís y Consuelo Martínez (2012) sostienen que la idea de interculturalismo: “tiende a enfatizar el espacio de contacto cultural como espacio que acerca a las culturas” (p.13). Desde esta perspectiva, dicho espacio debe ser escenario de relaciones dialógicas de mutua comprensión que pueden ayudar a construir consenso por encima de los conflictos generados por las diferencias culturales.

Para estudiar las dinámicas, comportamientos, el entramado social y cultural en algunas escuelas mexicanas a partir de la inserción de alumnos *retornados*, es necesario explicar este fenómeno en términos teóricos. Walsh (2009) establece tres

perspectivas sobre este, con el fin de explicar el uso y sentido contemporáneo y coyuntural del mismo: la primera perspectiva es la que refiere a la *racional*, la segunda la denomina como *funcional* y, por último, la perspectiva de la interculturalidad *crítica*.

La perspectiva *racional* representa de forma básica y general al contacto e intercambio de culturas, esto es las interacciones entre personas con diferentes referentes culturales en un mismo contexto determinado, así como entre saberes y tradiciones que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Walsh enuncia: “De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y los afrodescendientes” (pp.2-3). Un ejemplo de esto, es la sociedad blanco-mestiza criolla.

La perspectiva *funcional*¹², donde la perspectiva intercultural se centra en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, su objetivo es la inclusión en el contexto socialmente establecido. Walsh establece que desde esta perspectiva: “la interculturalidad es ‘funcional’ al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales, y tampoco ‘cuestiona las reglas del

¹² Walsh entiende la perspectiva funcional a partir de la lógica de Fidel Tibuno (2005), asimismo sostiene: “Esto forma parte de lo que varios autores han definido como ‘la nueva lógica multicultural del capitalismo global’, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 1998). En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora ‘incluyendo’ a los grupos históricamente excluidos en su interior” (Walsh, 2009, pp. 3-4)

juego', por eso 'es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal'" (Ibíd. p.3). En otras palabras, esta perspectiva se encarga del carácter multiétnico y plurilingüísticos, qué posteriormente serán tomados en cuenta en políticas específicas para poblaciones vulnerables.

Por último, la perspectiva crítica, en esta perspectiva se parte del problema estructural-racional-racial. En palabras de Walsh, se parte "de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y 'blanqueados' en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores" (Ibíd.) Desde este posicionamiento, la interculturalidad crítica, es más bien una herramienta o bien como un proyecto que se edifica de los sujetos.

Sin embargo, Walsh (2009) menciona que la interculturalidad crítica "es algo por construir". Por esto mismo, retomar la interculturalidad crítica para esta investigación es una estrategia de relación y negociación. En este sentido, entender esta perspectiva como proyecto político, social, ético y epistémico, exige un cambio tanto en las relaciones como en las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad y la discriminación.

Asimismo, comparto la idea de Walsh (2009), en el sentido de que los problemas de la interculturalidad deben centrarse en todos los sectores de la sociedad, como, por ejemplo, en los alumnos *retornados* en escuelas mexicanas; en efecto la interculturalidad debe ser entendida como propuesta de sociedad, encaminada a la innovación estructural y socio-histórica. Pero esta innovación

demanda que intervengan las instancias sociales, políticas y educativas. A este respecto, el enfoque de la *interculturalidad frente a la diversidad* de Dietz (2012) servirá de base para explicar el contexto educativo -lugar donde se lleva a cabo esta investigación-:

El resultante debate educativo sobre diversidad e interculturalidad parece enfrentarse hoy a un parteaguas prototípico. La alternativa consiste, por un parte, en instrumentalizar la diversidad cultural de forma superficial y periódica mediante una suerte de “enfoque bombero” para “resolver problemas” específicos y delimitados que surgen en las interacciones escolares cotidianas a raíz de una diversidad mundo vivencial que acaba chocando con el habitus monocultural de la escuela; por otra parte, se evidencia cada vez más las necesidades de superar este tipo de actividades aisladas, complementarias y compensatorias para pasar a una transversalización de la diversidad y de la interseccionalidad a lo largo y ancho de la escuela y de su entorno institucional. (p.216).

Para tal efecto, el interculturalismo alude a los procesos sociales y culturales que se derivan de la vinculación y contacto entre grupos a partir del reconocimiento de las diferencias. Sobre el asunto, Inés Jaurena indica que el enfoque intercultural se presenta como: “una opción educativa adecuada en un marco socioeducativo que reclama una respuesta teórico-práctica que ofrezca herramientas conceptuales

y metodológicas para proporcionar una educación de calidad para todos/as los estudiantes” (p.175). El enfoque intercultural permite desdibujar las fronteras de las diferencias a partir de la convivencia de diferentes grupos provenientes de culturas diferentes en un contexto.

El posicionamiento de los alumnos con experiencia educativa previa en EUA y su inserción en escuelas mexicanas implica un proceso d intercultural y la experiencia educativa (Reyes, 2009), debe orientarse a comprender los procesos de comportamientos y el tejido social, en las escuelas mexicanas habitadas por alumnos *retornados*. En otras palabras, este tema se presta a diversas confluencias, tanto en las políticas educativas, en lo histórico del tema y la parte de mayor peso de este trabajo la parte cultural.

Educación intercultural en México

Los alumnos *retornados* al encontrarse en contacto con otros alumnos en un contexto diferente, se ven obligados a reinventarse. Esto visto desde el enfoque intercultural, da pie a la propuesta de la educación intercultural porque es el que se adecua a los objetivos de una educación pluricultural (Schmelkes 2008, y Dietz y Mateos 2011). Por otro lado, Alicia Peñalva y Benjamín Zufiaurre (2008) discuten sobre la educación multicultural y la educación intercultural, ya que ambas propuestas integran propuestas de atención a la diversidad, “[...] bajo un doble objetivo: la integración de las minorías, hacia la promoción del respeto y la tolerancia en las mayorías” (p. 38).

Para Peñalva y Zufiaurre (2008), la educación multicultural se define por las situaciones de “[...] constatar la coexistencia de culturas diferentes; aceptar el mosaico cultural; valorar positivamente todas las culturas; procurar el desarrollo cultural de los diversos grupos” (Ibíd.). La educación multicultural tiene como propósito evidenciar a un grupo “diferente” o bien, se podría denominar como un grupo emergente.

En una primera instancia la educación multicultural, se centra en delimitar a la diversidad cultural, a pronunciar sus diferencias y ser parte de esa diferencia con los suyos. Mientras que, la educación intercultural pretende ir más allá del multiculturalismo, busca sobrepasar las fronteras del multiculturalismo. En otras palabras, la educación intercultural, busca la inclusión en la diversidad. Al respecto de esta propuesta, Peñalva y Zufiaurre (2008) argumentan:

La educación intercultural, se apoya en el dialogo entre culturas; aparece como un proyecto y un deseo a realizar; marca una acción pedagógica que se organiza como una respuesta a la educación multicultural; aparece como más ideológica; intenta superar al multiculturalismo en cuanto que mera coexistencia de culturas; significa intercambio y solidaridad; está dirigida a todo el mundo; denota un componente metodológico de encuentro y comunicación; se define más que por su objeto, por su modalidad de análisis de la situación pluralista, entre otros (Ibíd.)

La educación intercultural se adopta como propuesta para la atención de alumnos *retornados*, que se ven afectados por la transición de un sistema educativo a otro. La educación intercultural patrocina la solidaridad, el respeto en las diferentes culturas, propone una educación democrática con la intención de un desarrollo mutuo y compartido entre las culturas en un contexto determinado, pero al mismo tiempo, expone y señala dichas diferencias culturales.

Sobre esto, Peñalva y Zufiaurre (2008) comentan: “Las experiencias interculturales se asocian mayormente con aquellos intentos por integrar a la población escolar extranjera en la cultura escolar y social del país en el que se asientan” (p.45). Si bien es cierto que la experiencia escolar que enfrentan los alumnos *retornados* en escuelas mexicanas es conflictiva, considero que más allá de integrar a esta población; se debe de retomar la perspectiva de la interculturalidad crítica de Walsh (2009), de incluir a todas las culturas en el contexto donde se están llevando a cabo tales interacciones.

Por su parte Mateos (2011) explica que el ámbito educativo se presta para este tipo de análisis ya que las escuelas son producto de sus respectivos Estados-naciones y, por tanto, se ven obligados al “tratamiento de la diversidad”. Sin embargo, como se menciona anteriormente, este tratamiento por atender a la diversidad se inclina hacia población étnica, reforzando su vulnerabilidad, en todo caso, la atención es y debe ser para todos los niños, niñas y jóvenes del nivel básico, para empezar por algo. Se puede deducir que la educación en México apunta a una educación intercultural, debido a las vicisitudes de la situación de alumnos

retornados y su inserción en escuelas mexicanas; en este sentido de las cosas, Mateos enuncia (2011):

El papel que juega la educación en el contexto mexicano va cambiando a partir de los diferentes fines perseguidos por el Estado. En la historia mexicana se puede vislumbrar cómo la educación es un instrumento que el Estado ha utilizado para difundir ideología y para transformar la “conciencia colectiva” [...] El Estado percibe a la educación como un medio para la construcción de la democracia, capaz de generar orden, progreso, le otorga la capacidad de integrar en la sociedad, generando así una identidad nacional. (p. 62).

La educación intercultural en México pensada desde la inserción de los alumnos *retornados*, debe verse en la dirección de un desarrollo que contribuya a la convivencia social; basada en el intercambio simbólico de los significados, de las interacciones, la comunicación y de las prácticas de aprendizaje que poseen estos jóvenes. Con el objetivo de tener escuelas inclusivas capaces de atender a la diversidad cultural, es decir, construir escuelas para todos.

CAPÍTULO III

Nuevos actores en la migración de retorno: niños, niñas y jóvenes migrantes en la educación en América Latina

*“La educación en México es una basura,
¿o será que estoy acostumbrada a la vida de allá
y me estoy acostumbrando a esta?,
es así como, me siento como, niña pobre, así.
Sí, porque, es que todo es diferente,
todo es mejor allá”*

[Brenda alumna retornada de la secundaria 5]

La migración de retorno no es uno de los conceptos en la investigación teórica que trae como novedad este trabajo, lo novedoso recae en la población a la que me refiero: niños, niñas y jóvenes (NNJ) migrantes, que le imprimen otro sentido y problemática al fenómeno migratorio. Más allá de ser una novedad, estos actores se distinguen como un sector ausente de las políticas educativas, así como de las reflexiones culturales o sociales de la educación en México. Este capítulo tiene como objetivo caracterizar la situación de los NNJ migrantes *retornados* en el sistema educativo en América Latina, en México y en Baja California (específicamente su capital, Mexicali).

Tendencias generales de niños, niñas y jóvenes migrantes en el acceso a la educación en América Latina

La educación de los niños, niñas y jóvenes (menores de edad) por encima de su condición legal o racial, debía ser un derecho internacional. Así lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño firmada en las Naciones Unidas desde 1989 y lo ratifican la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el Fondo de

las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés: United Nations International Children's Emergency Fund), en conjunto con la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) en 2009.

En el primer caso, la Convención establece en sus artículos 28 y 29 que el derecho a la educación es un derecho humano reconocido y se entiende como el derecho a una educación primaria gratuita obligatoria para todo niño, una obligación a desarrollar una educación secundaria accesible para todos los jóvenes (sin distinción racial), como también un acceso equitativo a la educación superior, y una responsabilidad de proveer educación básica a los individuos que no han completado la educación primaria. En el segundo caso, la OEA señala el caso específico de los NNJ migrantes al establecer que:

Todos los niños, más allá de su estatus legal, deben tener acceso a una educación de calidad. Una educación de calidad es una herramienta que permite a los niños y jóvenes desarrollar los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que contribuyen a la posibilidad de llevar adelante vidas saludables, felices y productivas. A través de la educación, particularmente cuando se realiza en ámbitos escolares inclusivos, los niños y jóvenes migrantes pueden aprender a ser miembros responsables y activos en sus comunidades (pp.8-9).

Finalmente, la UNICEF-UNLa destaca la obligación del Estado de impartir la educación y desarrollar valores culturales propios y de la cultura receptora,¹³ de eliminar la discriminación en todos los niveles del sistema educativo y fijar estándares mínimos de calidad. No obstante, son pocos los Estados que verdaderamente han incorporado en su legislación este derecho. Estos son los casos del artículo 7¹⁴ de la Ley de Migraciones de Argentina y el artículo 11¹⁵ de la Ley de Migración de Uruguay; los Códigos o Leyes de Infancia de Bolivia, Ecuador y Nicaragua que hacen referencia a la igualdad de derecho de todos los NNJ migrantes que residen en el país; Venezuela que reconoce a los inmigrantes y sus familias los mismos derechos que a los nacionales y Chile, en donde, si bien este derecho no está expresado en la Ley de Migración, se han generado normativas al interior del Ministerio de Educación referidas a la escolarización de los NNJ de familias migrantes (WCECCE, 2010)¹⁶

Como lo afirma Pablo Ceriani, Lila García y Ana Gómez (2014), es por esta deficiencia en los marcos jurídicos de América Latina que en esta región se presenta

¹³ Para más información se sugiere al lector consultar la siguiente información consultar los artículos correspondientes de la convención de los derechos de los niños: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/convencion_derechos_nino_integra.pdf

¹⁴ Para mayor información consultar: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/92016/norma.htm>

¹⁵ Para mayor información consultar: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18250&Anchor>

¹⁶ Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (WCECCE, por sus siglas en inglés: World Conference on Early Childhood Care and Education) la cual se llevó a cabo en Moscú, Rusia, septiembre de 2010. Para más información se sugiere al lector consultar la siguiente liga: http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/early_childhood_care_and_education_regional_report_latin_america_and_the_caribbean/#.VvftfKfhDIU

una “doble invisibilidad” de los niños migrantes: como niños y como migrantes; incluso como lo señala la UNICEF-UNLa (2009), es por ello también que en esta región se presentan “las más serias vulneraciones a los derechos de los niños y niñas migrantes” (p. 86). A decir de esta institución internacional, estas vulneraciones van desde lo legal hasta lo económico, pues: “Uno de los obstáculos más comunes que deben enfrentar los niños y niñas migrantes [...] para acceder a la educación, es la exigencia de un documento de identidad emitido por las autoridades del país de acogida” (p. 90).

Un segundo problema legal que tienen que sortear estos estudiantes es el del apostillamiento o legalización de documentos. En el caso de México, por ejemplo, en junio de 2015 el Diario Oficial de la Federación (DOF) estipuló los nuevos términos en relación al “diverso 286” por el que se establecen los lineamientos de la revalidación de estudios realizados en el extranjero (publicado en el DOF en el 2000). El termino 5, “corresponde a la Apostilla o Legalización de Documentos”, el cual dice: “En los trámites de revalidación de estudios de los tipos básico y medio superior no se requerirá de apostilla, legalización o verificación por medios electrónicos de documentos” (DOF, 2015)¹⁷.

Sin embargo, algunos informantes tuvieron que pasar por este proceso de apostilla o legalización de documento para que pudiese ingresar al sistema educativo mexicano e iniciar las clases lo antes posible. De esta manera la ubicación

¹⁷ Para mayor información se le sugiere al lector consultar el siguiente link: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5396631&fecha=15/06/2015

del grado era asignado por las autoridades correspondiente a partir de la traducción del certificado del último grado cursado en EUA: *ya me iban a meter a la escuela y teníamos que ir al centro, porque tenían que traducir mí, me tenían que dar un tipo certificado, como allá no me dieron el de primaria, aquí fui al centro a sacar como un papel que decía que estudie allí, un apostillado* [Gabriel, alumno retornado en la secundaria 5]. La UNICEF y la UNLa (2009) contempla otros casos donde:

[...] la exigencia de una documentación específica no resulta un obstáculo para ingresar a la escuela, se establecen requisitos como rendir exámenes u obtener un título que certifique los estudios cursados que permita pasar al siguiente curso. Es preciso indicar, no obstante, que en algunos países de la región este requisito puede suplirse presentando la documentación de identidad emitida por el país de origen (pasaporte, carnet de identidad o certificado expedido por el consulado). Otra opción, ante la ausencia de cualquier clase de documento que acredite identidad y el nivel educativo del niño o niña, ha sido la aceptación de declaraciones juradas o pruebas de admisión (p. 90)

En lo económico, la UNICEF y UNLa (2009) también plantean que otro obstáculo para el derecho a la educación de NNJ migrantes en Latinoamérica es el acceso a becas de ayuda financiera, aun cuando se reconozca que para que se cumpla el derecho a la educación, esta debe estar al alcance de todos.

Con base en lo anterior, creo que el derecho a la educación, debe contar con especificaciones concretas para el caso de los NNJ migrantes, con el fin de facilitar su incorporación y adaptación a los sistemas educativos de cualquier país, en particular a México. Es importante reconocer que debido a la edad de esta población y al nivel de precariedad en el que reingresan a su país de origen, y a la forma en que están estructurados los sistemas educativos en el mundo, estos son blanco fácil de discriminación. Esta es, en mi opinión, la principal forma de vulnerabilidad que padecen estos NNJ migrantes¹⁸.

Panorama de alumnos *retornados* de EUA a México en la educación

De acuerdo con Gloria Ciria Valdéz (2012), “se considera como migración de retorno al movimiento fronterizo hecho por una persona [que] después de migrar, regresa a su país o zona de origen, independientemente del tiempo, del tipo o circunstancias de la migración” (p.281). En el caso de la frontera norte de México, los estudios censales publicados por el INEGI (2012) demuestran que el volumen de NNJ *retornados* ha ido en aumento en las últimas dos décadas. En el año de 1990 la cifra fue de 43, 156; para el año 2000 fue de 84, 120, y para 2010 fue de 195, 616. Como lo afirma INEGI, este volumen de NNJ migrantes *retornados* representa alrededor del 30% de los que salieron en esos mismos años.

¹⁸Autores como Mónica González (2009), desarrollan esta idea a mayor detalle, para mayor información se sugiere al lector consultar el texto *Los derechos de las niñas y los niños a 20 años de la convención sobre los derechos del niño*, en la siguiente liga: <http://www.isonomia.itam.mx/numero31.html>

Lilia García (2008) señala que, de este contingente de migrantes, los NNJ *retornados* se caracterizan por ser un segmento que no tiene decisión y se someten a la autoridad y voluntad de los padres. Pese a esto, afirma esta autora, que los NNJ migrantes desarrollan en este proceso ideas, opiniones y preferencias sobre lo que les gustaría hacer y ser de adultos y en este sentido:

La emigración constituye su experiencia de vida más significativa, los enfrenta a un movimiento constante, a transitar entre dos culturas no sólo en el aspecto educativo, sino en el sentido más amplio del término, a un lenguaje nuevo, que trasciende las palabras, al que no pueden conocer aun conociéndolas, si desconocen los símbolos y significados que le confieren los otros. Se enfrentan a un sentido diferente de la vida y del ser humano. Y se adaptan a una manera distinta de organizar la vida, el trabajo, la escuela, las relaciones, el culto religioso, etcétera. (p.102)

Así mismo, en el trabajo *“La experiencia de migrar: tatuajes de la diferencia”*, se menciona lo complejo y difícil que resulta cambiar de un contexto a otro, pese a que en mucho de los casos se cuente con personas que apoyen para que sea menos drástico este proceso. Por su parte, se encuentra la dificultad de “abandonar un espacio personal que ya se había creado, un espacio al que se apreciaba por ser ‘su espacio’ debido a la ausencia, y por otra, la ausencia de recursos suficientes

que apoyen el proceso de adaptación de estos menores a su nueva vida en un nuevo país” (p.309).

Para estos NNJ migrantes de retorno, la escuela puede pensarse como la instancia de mayor impacto en sus vidas. Es allí en donde tienen que interactuar con una cultura distinta a aquella en la que crecieron. Sobre esto, Norma Fimbres (2008) afirma que “la escuela es el espacio adecuado para las interacciones sociales y en donde se aprenden códigos nuevos de la sociedad receptora” (p.37). Reconociendo lo anterior, Martha Josefina Franco (2014) enfatiza la necesidad de reconocer a estos niños como sujetos de derecho en materia educativa y el Estado debe desarrollar cambios en el sistema escolar de los lugares con mayor incidencia del fenómeno migratorio internacional. Al respecto, la autora afirma:

[...] podemos identificar a los sujetos de derecho a partir de sus necesidades educativas en contextos contemporáneos, que se muestran con gran dinamismo y complejidad debido a los procesos económicos y sociales que se viven en el nivel mundial. Así, en las convergencias y las divergencias que irrumpen y constituyen la escuela, advertimos que los estudiantes migrantes, como actores educativos que llegan y salen de las escuelas mexicanas en regiones de alta migración internacional, requieren instituciones que los formen para la vida en más de un contexto; es decir, demandan experiencias escolarizadas para situaciones transnacionales (p.94)

Educación comparada del sistema educativo de México y EUA

Para comprender la problemática de las disonancias culturales que pueden experimentar los niños, niñas y jóvenes migrantes de retorno a México, debemos empezar por identificar las diferencias entre los sistemas de educación de EUA y México. A continuación, se muestra un cuadro comparativo de la educación entre estos países, así como la equivalencia de los grados escolares, elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP):

La educación en México y en EUA	
MÉXICO	EUA
-Educación preescolar de 3 a 5 años	Pre-Kinder 4 años Kindergarten 5 años
-Educación Primaria de 6 a 11 años Grados 1-6	Elementary o Primary Education de 6 a 11 años Grados 1-5 o 6
-Educación Secundaria de 12 a 14 años Grados 1, 2 y 3	Junior High Schools de 12 a 14 años Grados 6, 7 y 8
-Bachillerato de 15 a 17 años Grados 1, 2 y 3	High Schools de 14 a 18 años Grados 9, 10, 11 & 12
-Educación Superior Modalidades: Universidades Tecnológicas; Educación Normal; Universidades; Institutos tecnológicos; Especialización, Maestría; Doctorado y Post-doctorado.	Postsecondary Education College; University; Professional; Vocational y Technical.

Figura 4. Secretaría de Educación Pública¹⁹

¹⁹ Para mayor información, se puede consultar la página de la SEP: <http://www.mexterior.sep.gob.mx/relbil.htm>

El Departamento de Educación de EUA, USNEI²⁰ (por sus siglas en inglés United State Network for Education Information), estipula que la estructura de educación incluye 12 años de educación regular, precedidos por un año o dos de educación preescolar, y seguidos por un sistema de grado de educación superior en cuatro etapas (asociado²¹, licenciatura, maestría, doctorado). Hay que mencionar, además que cada estado tiene la obligación legal de educar a sus niños, niñas y jóvenes desde primero hasta el duodécimo grado²².

En este sentido, la primera diferencia que se identifica entre los sistemas educativos de México y EUA es en relación a los grados escolares. Esto hace que frecuentemente los alumnos de retorno en el país tengan que cursar grados anteriores a los que estaban cursando en los EUA, o iniciar un nivel superior al mismo. Así lo ilustra el siguiente testimonio:

Cuando llegué aquí la primera vez, yo pensé que me iban a poner en primaria, porque iba en sexto allá, y ¡no!, me brincaron un año y me pusieron en secundaria, entonces ahí yo sentí como que, ¡oh ya estoy en la secundaria! Y pues la segunda vez, porque fui [a EUA] y regresé aquí [Mexicali], pensé que me iban a poner en tercero de secundaria

²⁰ Para mayor información, se le sugiere al lector consultar la página de USNEI en el siguiente link: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/index.html>

²¹ Para mayor información, se puede consultar la siguiente página: http://www.articulosinformativos.com/Grados_Asociados-a862251.html

²² Se sugiere al lector, consultar el siguiente link: <http://www.studycountry.com/es/guia-paises/US-education.htm>

porque iba en octavo, pero me pusieron en segundo, entonces me quedé, pues está bien para aprender más.

[Mónica, alumna retornada en la secundaria 5]

Otro aspecto a comparar es el que comenta Olga Amaral (2005) sobre las leyes educativas en EUA, mismas que pueden ser aprobadas a nivel federal, las cuales siempre constituyen a las estatales. Respecto a la educación secundaria, grado escolar en el que se centra esta investigación, esta autora señala: “La mayoría de las escuelas secundarias en Estados Unidos se consideran como escuelas secundarias diversificadas. Esto quiere decir que la graduación de estas escuelas indica que los estudiantes están preparados para seguir en las instituciones de enseñanza superior” (pp. 382-384).

Así, el sistema educativo de EUA es diverso y descentralizado. El gobierno Federal tiene un papel limitado en la administración de la educación en cualquier nivel²³. Cada uno de los Estados cuenta con su propio Departamento de Educación, el cual establece las reglas escolares. En su mayoría, el control de las escuelas estadounidenses recae en cada uno de los distritos escolares, entonces se puede pensar que, siendo 52 Estados, también son 52 estilos diferentes. Un ejemplo de esto, es la obligatoriedad que puede terminar entre los 16 y 18 años de edad, dependiendo del Estado (USNEI, 2005).

²³ Para mayor información, se le sugiere al lector consultar el siguiente link: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-officials.html>

Por lo contrario, en México el sistema educativo está centralizado. Así lo señala Amaral (2005): “El sistema educativo mexicano no está administrado por estados, sino que sigue las normas y costumbres de la Secretaría de Educación Pública, organizada en 1977, este organismo a nivel nacional administra todos los aspectos de la educación pública de jardín de niños hasta el grado 12 del sistema de educación pública” (p.391). Cabe agregar que la descentralización del sistema educativo en este país tiene lugar en cuanto a la implementación de la educación, no en cuanto a currícula ni estructura²⁴.

Otro ejemplo de la diferencia que se puede encontrar en el sistema educativo de EUA con respecto al de México es en términos de la evaluación de los aprendizajes que el alumno adquiere en el aula. El sistema de calificación que se utiliza en las escuelas estadounidenses es un asunto de autoridad exclusiva de la escuela o institución de educación superior por Estado, y por lo general depende de los miembros individuales del grupo de profesores o del departamento disciplinario dentro de la escuela o institución (USNEI, 2005).

Mientras tanto, en México, aunque la evaluación de los aprendizajes también dependa de la autoridad de la escuela, este es un asunto que se determina a nivel

²⁴ Según Cielo Fierro Evans, Guillermo Tapia García y Flavio Rojo Pons (2009) este estilo se planteó como modelo universal, el cual consiste en: “Un conjunto de medidas se aplicó de manera generalizada y unilateral a todas las entidades federativas, con independencia de sus diferencias. Por su parte, la recepción local de los servicios federales quedó sujeta a una serie de particularidades, por lo que el resultado fue heterogéneo. Las entidades federativas adoptaron formas y estrategias específicas para procesar la transferencia, aunque acotadas por el marco fijado a nivel central. Entre las particularidades de cada entidad federativa destaca su capacidad para realizar innovaciones en la gestión institucional o para crear una renovada política educativa local” (p.6).

nacional. En esta línea de acción, la Ley General de Educación en su artículo 45 establece que: “[...] la Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, determinaran los lineamientos generales aplicables en toda la República para la definición de aquellos conocimientos, habilidades y destrezas susceptibles de certificación, así como de los procedimientos de evaluación correspondientes, sin perjuicio de las demás disposiciones que emitan las autoridades locales en atención a requerimientos particulares”²⁵

De modo que, otro aspecto a comparar entre el sistema educativo de México y EUA, son las escalas de calificaciones para evaluar el desempeño de los aprendizajes de los alumnos. En México, en educación primaria y secundaria, se toma como referencia una escala de calificaciones con referencia numérica. Según el DOF (2012) en el “acuerdo número 648²⁶ por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica”, el nivel de desempeño corresponde: i) destacado, con referencia numérica de 10; ii) satisfactorio, con referencia numérica de 8 o 9; iii) suficiente, con referencia numérica de 6 o 7 y, por último, iv) insuficiente, con referente de 5, todos muestran el desempeño del alumno en los aprendizajes que se esperan según el bloque que corresponda al nivel y grado escolar.

En cambio, EUA utiliza en la mayoría de las escuelas un sistema de

²⁵ Se sugiere al lector consultar el siguiente link: <http://www.inee.edu.mx/index.php/90-publicaciones/otros-textos-de-evaluacion-capitulos/462-politicas-y-sistemas-de-evaluacion-educativa-en-mexico>

²⁶ Para mayor información sobre este acuerdo en el Diario Oficial de la Federación, se sugiere al lector consultar la siguiente liga: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264634&fecha=17/08/201

calificaciones en educación primaria y secundaria (de primero a doceavo grado), basado en letras: A, B, C, D, y en ocasiones E y F. A pesar de que estas letras también funcionen como un sistema numérico de calificación, es importante señalar que no existe un estándar nacional como en México para las escalas de calificaciones, por lo que pueden existir otras escalas. Una escala común puede ser: i) “A” Excelente, con calificación numérica de 10, ii) “B” Regular, con referencia numérica de 6 y iii) “F” Reprobado, que puede significar un valor de 5 o menos²⁷.

Es en esta situación, donde los alumnos *retornados* en México entran en conflicto ya que, previamente han estado familiarizados a otro estilo en EUA. Una alumna explica: *“allá te las ponen con letras y aquí por número, allá A, B, C, D y F”* [Jessica, alumna retornada en la secundaria 5]. Otra alumna reflexiona sobre la equivalencia numérica que le corresponde las letras que les asignaban en EUA: *“pues A es de, 91 al 100 %, y ya B es del 81 al 90, C del 71 al 80, D del 61 al 70, y luego ya F es lo más bajo, pues ya es reprobado fault”* [Sofía, alumna retornada en la secundaria 2]

²⁷ Para mayor información, se le sugiere al lector consultar la siguiente liga: http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-ESTADOS_UNIDOS.pdf

Escenarios educativos fronterizos: la situación de alumnos *retornados* en Mexicali, Baja California

La atención institucional a alumnos *retornados* en Mexicali tiene sus antecedentes en el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) en la ciudad de Tijuana. Este programa “es la respuesta de los gobiernos de México y de EUA a la problemática educativa de la población migratoria entre ambos países. Busca asegurar con equidad y pertinencia la continuidad y calidad de la educación básica para niños y jóvenes que cursan una parte del año escolar en México y otra en Estados Unidos”²⁸.

Este programa inicia en 1976 como resultado de la colaboración bilateral entre los estados de Michoacán y California, y se consolida en 1982 con la 1ª Reunión del PROBEM realizada en San Diego, California. A partir de esta fecha se celebraron reuniones semestrales, una en México y otra en EUA para fortalecer la cooperación binacional en materia educativa y ocho años más tarde da por resultado la firma del “Memorándum de entendimiento sobre educación” entre el gobierno de México y de EUA en Washington, D.C. (SEP, 2015)

De acuerdo con Yara Amparo López López -coordinadora de PROBEM en Baja California- en Baja California este programa inicia en Tijuana el año de 1990. Posteriormente, el programa se extiende al resto de los municipios y a la capital del Estado: Playas de Rosarito, Ensenada, Tecate y Mexicali. Este programa consiste

²⁸ Para mayor información acerca de los antecedentes del programa se sugiere al lector consultar la siguiente liga: http://www.mexico.sgp.gob.mx/PROBEM/1_ini_an.htm

en talleres de apoyo a alumnos migrantes de 12 sesiones aproximadamente, es importante mencionar que las sesiones tienden a adecuarse a las necesidades de los alumnos migrantes en las respectivas escuelas.

Los talleres de apoyo de PROBEM tienen como objetivo generar: “mayores y mejores oportunidades de acceso y permanencia a los alumnos migrantes, para que no interrumpan sus estudios y se incorporen de manera adecuada y oportuna a las escuelas, tanto en Baja California, México como en EUA”²⁹. Cabe señalar que la nacionalidad de los alumnos que se atiende es diversa, desde alumno con nacionalidad estadounidense, filipina, hondureña, china, entre otras.

En el caso de la atención a alumnos *retornados* en Mexicali, esta tiene lugar a partir de la vinculación con la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), mediante el cuerpo académico de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), el Sistema Educativo Estatal (SEE), la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SEBS), y la coordinación Estatal de PROBEM³⁰. Dicho vínculo nace a principios de 2015, teniendo como objetivo general:

Atender a alumnos migrantes de educación básica, en específico a secundarias públicas de Mexicali, mediante la intervención

²⁹ Fragmento extraído del taller de capacitación de PROBEM en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), Mexicali, B.C. en 2015

³⁰ Los antecedentes de la vinculación UABC hacia este fenómeno de alumnos retornados nace a partir del convenio general con la SEP; mientras que las intervenciones educativas a la población vulnerable inicio con PROBEM inician con la coordinación Estatal de Baja California y la FPIE con un equipo de profesores-investigadores con líneas de trabajo que involucran los temas: calidad de vida, tutorías y juventudes.

psicopedagógica de grupos de apoyo integrado por alumnos universitarios asignados a programas de servicio social comunitario y profesional, promoviendo la inclusión de los alumnos en condición migrante al contexto educativo

[Personal de vinculación FPIE-PROBEM]

Cabe señalar que previo a la instauración del PROBEM en Mexicali, se llevó a cabo en ese mismo año, el primer taller de capacitación para estudiantes de la FPIE, impartándose en las instalaciones de esta Facultad de Pedagogía. Ahí se construyó el primer escalón hacia la identificación, atención e intervención de alumnos *retornados* de EUA a Mexicali. Yara López afirma que los alumnos atendidos en ese taller fueron, primero, aquellos que estudiaron en EUA y nacieron en México; segundo, quienes nacieron en EUA y estudian en México; y tercero, los alumnos que van a EUA y regresan a Mexicali³¹.

La FPIE trabaja de manera vinculada con las estrategias internas de PROBEM³². El inicio de los grupos de apoyo en Mexicali, tiene lugar con la aplicación de un diagnóstico para conocer a la población que a nivel secundaria requería la intervención. El cuestionario aplicado para este diagnóstico contaba con cuatro dimensiones de estudio: i) datos personales, ii) datos sobre el origen y

³¹ Información extraída del taller de capacitación de PROBEM en la FPIE, Mexicali, B.C. en 2015.

³² Para mayor información se recomienda al lector consultar el trabajo de Elizabeth Camacho (2014) del COLEF, quien desarrolla el proceso y las estrategias de atención a alumnos migrantes internacionales.

escolaridad del alumno migrante, iii) sentimientos de permanencia y de cambio de residencia del alumno y, iv) situaciones escolares y de contexto.

Entre las acciones implementadas con “alumnos migrantes” por parte de la vinculación FPIE-PROBEM durante el 2015, se encuentran 173 diagnósticos en secundarias que tenían por objeto conocer las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes migrantes distribuidos en cuatro zonas: zona centro, independencia, González Ortega y el Valle de Mexicali³³. De esta población, se planificaron los casos que requerían “intervención psicopedagógica” en base a los criterios de la vinculación: 28 fue el total de alumnos migrantes atendidos distribuidos en 6 secundarias diferentes. De estos 28 casos, la mayoría eran alumnos con nacionalidad estadounidense.

En Mexicali, la planeación didáctica que se desarrolló con los 28 alumnos migrantes en secundarias, se distribuyó en 8 sesiones debido a las dinámicas de la FPIE y a los compromisos de las escuelas atendidas. Las temáticas que se abordaron fueron: a) identidad, b) símbolos patrios, c) organización del tiempo en favor del rendimiento académico, d) estrategias de aprendizaje y lectura, e) motivación educativa, f) manejo del acoso escolar y, g) proyecto de vida. Un dato que emerge en el trabajo conjunto de PROBEM y la FPIE, afirma que el 78% de los alumnos atendidos con nacionalidad extranjera se pueden considerar alumnos *retornados*³⁴.

³³ Información proporcionada por un personal de vinculación FPIE-PROBEM, en 2016.

³⁴ El resto de los alumnos correspondían a alumnos migrantes con nacionalidad guatemalteca y china.

Cabe señalar que la implementación de estos talleres se encuentra regularmente con la resistencia a tres niveles: la resistencia de la escuela para aplicar los talleres de apoyo, la resistencia por parte de los familiares a que participe el niño en los talleres, y la resistencia de los niños a participar. Entre los problemas que más se han detectado entre la población atendida se encuentran: la comprensión lector-escritora del idioma español, la integración y el cuadro de autoestima que se presenta en algunos casos.

Por último, se tiene que en el ciclo escolar 2016-1 la vinculación FPIE-PROBEM identificó en Mexicali a: 2, 859 estudiantes distribuidos en 150 escuelas de secundaria, esto es el 5.1% de 55, 458 alumnos; 4, 453 estudiantes distribuidos en 284 escuelas primarias, esto es el 6.8% de 65, 533 alumnos y a 2, 166 estudiantes distribuidos en 358 escuelas de nivel preescolar, esto es el 7% de 30, 090 alumnos, todas las escuelas registradas en el Sistema Educativo Estatal. Después, la vinculación seleccionó a 24 escuelas en las zonas: independencia, los pinos, ex ejido Oaxaca, Guadalupe Victoria, ejido Nuevo León, granja Cecilia, González Ortega, alamos, aviación, industrial, nueva y jardines del lago; diagnosticando a 580 alumnos migrantes en los niveles de primaria y secundaria.

Perfil sociodemográfico de alumnos retornados

El reconocimiento a la diversidad en las escuelas es un paso hacia la educación intercultural; aunque las características de la población y el contexto educativo influye en los propósitos de la educación intercultural, poder conocer quiénes son

los alumnos *retornados* nos lleva a plantear la educación que se necesita en México. En este apartado se lleva a cabo una caracterización social de los niños, niñas y jóvenes *retornados* que se encuentran inscritos en las secundarias de Mexicali.

Como se mencionó en el apartado metodológico de este trabajo, para establecer el perfil del alumno retornado en Mexicali se procedió a seleccionar una muestra de veinte alumnos *retornados* de primero a tercer grado, distribuidos en cinco secundarias públicas, cuatro estatales y una federal de Mexicali. Se aplicó un cuestionario con reactivos acerca de lo siguiente: nacionalidad, distribución por sexo y edad, grado escolar, la historia migratoria escolar (el ir y venir de un sistema educativo a otro), la percepción emocional de vivir en México, la expectativa de regresar a EUA, sus habilidades en el manejo del lenguaje español o inglés, los grados cursados en EUA, su opinión sobre la escuela en la que está inscrito, las áreas de mayor dificultad de las materias que se encuentra cursando, la relación con otros estudiantes, y los problemas más significativos al llegar a la secundaria en Mexicali.

El 75% de estos estudiantes son de género femenino y el 25% restante de género masculino, y tienen una edad promedio de 13 años. La mayoría de alumnos *retornados* se encuentra cursando el tercer grado de secundaria con un registro de 11 alumnos, en tanto que en segundo grado con 7 alumnos y sólo 2 alumnos de primer grado. El 40% declaró haber cambiado de escuela una vez en los últimos cinco años; el 30% lo ha hecho por tres veces, y el 10% hasta cinco o seis veces. El desplazamiento de los alumnos *retornados* entre los sistemas educativos de

México y EUA indica la inestabilidad educativa a la que están expuestos, 9 de estos estudiantes han cursado entre 3 a 4 años en EUA; 5 alumnos hasta 6 y 7 años y, uno de ellos estuvo hasta 9 años. Este dato puede ser importante si consideramos que entre más años hayan cursado en EUA, más difícil será aclimatarse a la cultura escolar en México.

Esto puede traer consecuencias negativas para los alumnos *retornados* en términos de una fragmentación educativa. Por otra parte, es interesante observar que 13 de los 20 informantes encuestados expresaron satisfacción por vivir en Mexicali por los lazos afectuosos y familiares que han construido, y que esta misma cantidad de alumnos afirmó gustarle la escuela. No obstante, a 16 de ellos les gustaría regresar a EUA porque que extrañan la calidad de vida que tenían allá. La mayoría de estos estudiantes, 17 para ser exactos, tiene problemas con las materias, con el idioma en las cuestiones del habla, en la lectoescritura y en la convivencia. Es en estas áreas se ubican las principales disonancias culturales.

Adicionalmente, los mismos informantes declararon tener problemas con lo siguiente: el uso de uniformes, la percepción de desorden en el ámbito escolar, insatisfacción con la limpieza y la infraestructura escolar, insatisfacción con el desempeño de los maestros y otros que tiene que ver más con el contexto más amplio, más general que son la contaminación y la violencia en la ciudad.

En cuanto a las materias, la mayoría de los alumnos *retornados* declaran tener problemas en el área de español, matemáticas e historia. Algunos incluso dijeron tener problemas en tecnología y formación cívica y ética. Por otra parte, 6

alumnos manifestaron tener problemas del dominio del idioma del español y sentirse más cómodos con el idioma inglés, aunque 11 respondieron que se sienten cómodos en ambos idiomas.

Por último, la convivencia es otro problema que encuentran estos alumnos en las escuelas mexicanas; esto incluye la forma en que tienen lugar las interacciones de los informantes con compañeros de clases y maestros. Al respecto, 12 alumnos manifestaron llevarse muy bien con sus compañeros, mientras sólo 2 alumnos respondieron de la misma forma en relación con los maestros. Los alumnos que contestaron que se llevan bien con sus compañeros de clases corresponden casi al mismo número de alumnos (13) que manifestaron un agrado hacia la escuela en Mexicali.

CAPÍTULO IV

La vida escolar en Mexicali y disonancias culturales entre alumnos retornados de secundarias

*El primer día de clases aquí en Mexicali
me sentí muy rara, como que //am//, así como:
“tú no eres de aquí”, o así, o “por qué estás aquí”,
sí, y pues ya tenía que entender más el español que el inglés,
porque yo sabía que iba a estudiar aquí.
Ya nos había dicho mi mamá*

[Jessica alumna retornada en la secundaria 5]

La escuela es el lugar de encuentro entre alumnos *retornados*, el sistema educativo mexicano y la cultura escolar que lo permea. Este es uno de los tantos espacios sociales (familia, el hogar, la escuela, la calle, etc.) donde los jóvenes *retornados* deben iniciar el proceso de adaptación, como clave para su éxito escolar. Sin embargo, es aquí en donde estos jóvenes experimentan una serie de problemas no solamente educativos sino sobre todo de disonancia con la atmosfera sociocultural que envuelve a la escuela. Esto, por supuesto, determina su posible rezago educativo como estudiantes en México.

Este capítulo presenta las narrativas de cuatro alumnos *retornados* en secundarias públicas de Mexicali: Brenda, Gabriel, Sofía y Andrea. La selección de estos casos se determinó por el nivel de confianza logrado con los informantes y por el hecho de representar casos en situaciones extrapoladas. Por una parte, Brenda y Andrea son identificadas como “alumnas problemáticas” al ser irregulares en asistencia y tener un bajo rendimiento educativo, mientras que, por otra parte, Gabriel y Sofía, son reconocidos como alumnos “excelentes”.

Preámbulo de la selección de los casos

La institución en la que se realizó la etnografía escolar corresponde a la secundaria cinco³⁵ ubicada en la delegación González Ortega en Mexicali. Esta es una escuela pública estatal con turnos matutino y vespertino. La jornada escolar en nivel secundaria para ambos turnos, es de 7 horas aproximadamente, con clases de 50 minutos y un descanso general de 20 entre las 7 horas de la jornada. El horario de clases para el turno vespertino -en el cual realicé trabajo de campo- empezaba a las 13 horas y finalizaba a las 18:50 horas. En cuanto a la distribución de los alumnos, estos tienen un edificio asignado de acuerdo con el grado educativo (primero, segundo y tercero) y un salón, en el cual se les impartirán clases hasta finalizar el ciclo escolar. Los grupos están conformados por 36 alumnos.

Es evidente que la educación en México tiene un ritmo de clases intensivo, decretado por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); cuya política impulsa la formación integral de todos los alumnos para “[...] favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de los aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión” (SEP, 2011, p.17). Este ritmo acelerado de clases y el sedentarismo, pueden ser factores que obstaculicen el óptimo rendimiento de cualquier alumno en la escuela.

³⁵ Esta escuela en harás de anonimato, se nombra como “secundaria cinco”

La primera rutina a la que deben someterse los alumnos en una escuela pública para iniciar su jornada escolar, es la regulación del acceso. En la secundaria cinco, el prefecto en turno es el encargado de la admisión de los alumnos, así como de abrir y cerrar el portón. Para entrar a la escuela, los alumnos deben esperar afuera y de manera ordenada, después son evaluados por el prefecto quien definirá si su corte de cabello y uniforme son los indicados según el reglamento interno; si no pasan este filtro, los alumnos no accederán a la institución y entrarán hasta que cumplan el perfil que se les indique.

Un espacio significativo en las escuelas es el periódico escolar, ya que se relaciona con la cultura del contexto. Este periódico es un medio de comunicación para la comunidad escolar, se utiliza normalmente para dar a conocer efemérides nacionales³⁶, temas como la promoción de tradiciones y costumbres, fechas conmemorativas internacionales, entre otros. Como se puede apreciar en las imágenes de abajo, entre las efemérides que incluye el periódico mural de la secundaria cinco, se encuentran el 16 de septiembre “día de la independencia de México” y el 2 de noviembre, “día de los muertos”.

³⁶ Para mayor información sobre las efemérides marcadas en el calendario escolar de la SEP a nivel nacional, se le recomienda al lector consultar la siguiente liga: <http://www.enba.sep.gob.mx/files/calendario2015-2016.pdf>



Imagen 1. Periódico mural en conmemoración al 16 de septiembre, aniversario del inicio de la independencia Nacional, por Rosario Bustamante



Imagen 2. Periódico mural en conmemoración al 2 de noviembre, día de los muertos en México, por Rosario Bustamante

Durante el procedimiento metodológico, realicé dos participaciones significativas en el salón de clases del grupo “3º C” de la secundaria cinco, entre el alumnado se encontraban los alumnos *retornados*: Brenda, Jessica y Gabriel. Las clases en las que participé correspondieron a historia y formación cívica y ética. En la primera materia, la maestra encargada del grupo solicitó un trabajo en equipo que consistía en elaborar un altar de muertos a escala.

Durante la clase, la docente explicó los elementos que debía tener un altar de muertos y sus respectivos significados. Y en una dinámica de preguntas y respuestas al respecto de la familiarización de los jóvenes con esta tradición, la mayoría respondió que en sus casas no era costumbre su elaboración. Sólo un par de alumnas respondieron que sus abuelas originarias de Veracruz y de Oaxaca, solían colocar pequeños altares en las salas de sus hogares. Por otro lado, Gabriel, compartió su desconocimiento sobre el tema, y abundó que sólo a su llegada a México, había participado en la elaboración de un altar para la secundaria.

Por mi parte, me sumé relatando las formas en que se celebra la noche de muertos en Janitzio, Michoacán y en Mixquic, Ciudad de México, ilustrando mi charla con material audiovisual. El grupo se vio interesado y participativo, sobre todo Brenda y Gabriel. Posteriormente se formaron grupos de 5 integrantes y se propusieron ideas para el trabajo. En ese punto, pude identificar la parte de la cultura escolar en la que están inmersos los alumnos *retornados* y el interés por conocer sobre las tradiciones del país receptor.

Con la actividad también identifique que Gabriel se integra con sus compañeros de clase, puesto que, de forma inmediata organizo un equipo y algunos compañeros de clases quisieron unírsele. Mientras tanto, Brenda no se vio interesada en integrarse a un equipo. Al finalizar la clase, la maestra anotó en su libreta los equipos y se percató que Brenda no estaba contemplada, por lo que la incluyo en uno; sin embargo, la alumna expreso cierta insatisfacción por las gesticulaciones que hizo con su boca.

La segunda participación que tuve dentro del aula, fue en la clase de formación cívica y ética, la cual consistió en aplicar un “test para la identificación de intereses vocacionales y profesionales” al grupo. En esa clase estuvieron Jessica y Gabriel, siendo Gabriel el más entusiasmado con los resultados, pues compartió que, en Estados Unidos, este tipo de test se aplica por medio del departamento de *counseling*. Por otro lado, Gabriel también profundizó al respecto de sus dudas sobre la continuación de sus estudios de preparatoria en México y cómo en su actual escuela no sabía quién lo pudiera ayudar para conocer sus áreas de interés. Por su parte, Jessica compartió que ella continuaría sus estudios en EUA al finalizar la secundaria.

De lo anterior, es posible observar que los estudiantes *retornados* de secundaria, además de sobrellevar las incertidumbres propias de su edad, que es en sí mismo, un periodo de cambio y conflicto, deben enfrentarse a decisiones sobre su futuro inmediato que se ven determinadas o son causadas por su condición de *retornados*.

A continuación, se presentan los casos seleccionados que muestran las principales disonancias culturales a las que se enfrentan los estudiantes *retornados* en este espacio escolar

¡Y tas, aquí estoy!:* casos seleccionados de alumnos *retornados

- i) Brenda, 3º de secundaria (15 años de edad)

Soy de Mexicali. Yo estudié aquí el preescolar. Recuerdo que la primera vez que nos fuimos fue a Las Vegas; de ahí nos fuimos a Desert Hot Springs, y empecé a estudiar. Pasó el tiempo; me vine para acá como a la mitad de quinto y luego entré a sexto en Desert Hot Springs. Después regresamos para acá (risas); yo iba en séptimo, que es segundo de secundaria, y aquí volví a repetir segundo, ya con costumbres diferentes. Me vine en septiembre de 2014. El primer día de clases aquí, me sentía como bicho raro (risas); es que yo pensaba que aquí la escuela iba a ser diferente; es que mi escuela allá era así grandotota, grandotota. Tenía los salones grandes, también la biblioteca, teníamos una cafetería, es mucho más grande que esta, esta está muy chiquita; allá te dan de comer gratis y teníamos área para comer y luego había un gym, teníamos área de camiones, para jugar y había lockers; había como 5 canchas; creo que esta escuela es como la cuarta parte de la escuela a donde iba; luego era de 2 pisos, y tenía alfombra y tenía sus salones recogidos y aquí no. Luego

allá, llevaba pura A ¡puro 10! 10, 9 y 8 en matemáticas, y aquí no. Aquí hay más materias, son un chorro y luego esta formación cívica, yo no sabía qué era. Otra cosa que aquí aprendí fue a pintarme una clase, a la hora de taller. Hubo una vez que no entré en todo el día a clases, no me cacharon. Ya en la escuela, lo que no me gustó es que había una niña que me decía que era blanca, fresca, chola y así, y yo le decía “ah sí soy blanca, tu eres una cochita voladora”, y se iba llorando, yo no quería decirle eso, pero ella empezó. Otra cosa que no me gusta es que ahorita estoy reprobando porque no me enseñan, aparte de que falté un chorro; cómo me van a pasar si no se nada, soy una burra. Es bien difícil lo que ponen aquí, para los maestros soy una niña sin educación. No sé por qué no enseñan estos maestros, no tienen paciencia; como yo le dije a una maestra antes de salir de vacaciones; le dije, profe, yo no entiendo esto -era de matemáticas-, pero yo le dije “lo siento, pero todavía no entiendo”; me volvió a explicar y no entendí, y luego dijo “¿de perdida entendiste poquito?”, y yo le dije “sí entendí el primer paso”, “ah pues siéntate” y me puso unas planas así, y me dijo “hazlas, hasta donde puedas y me las traes mañana”, y no lo hice porque no le entendí, y haz de cuenta que en vez de estarme enseñando hasta que entendiera- para eso se le pagan a los maestros- y no. Luego, hay otra maestra que siempre me reprobó; es que siempre, cuando yo le quería llevar algo me decía “no! está mal”,

y nunca lo había visto; y bien así porque dice “¡Ay Brenda!, tu nunca vienes y cuando vienes estas con cochinerito”. No sé porque siempre me tocan malos maestros, sí [...]

ii) Gabriel, 3º de secundaria (16 años de edad)

Soy de Minnesota, nací allá, crecí allá y pasé toda mi vida allá, pero mis papas nacieron aquí en México. Llegué a Mexicali en abril del 2012; estaba en séptimo. Llegué aquí y al último no estudié porque ya estaba avanzado el ciclo escolar; iba a esperar agosto para entrar. Para entrar a la escuela aquí, me tenían que traducir mi certificado, hicieron una revalidación. Entré en la secundaria 46 a primero, a la mitad del bimestre me cambié de casa, y no termine. El siguiente agosto entre a esta secundaria a primero otra vez. Cuando llegué a la secundaria todo era diferente; allá es todo cerrado y aquí es todo abierto. Allá los alumnos nos movíamos de salón en salón. Otra cosa que hay aquí es que hay tienditas y tienes que ir a comprar tu comida, y allá no, te daban de comer, te daban desayuno y almuerzo. Recuerdo que cuando entré a esta escuela, todos se me quedaron viendo, como si yo fuera un extraterrestre; no conocía a nadie, otra vez tenía que empezar de cero. Recuerdo que, en la primera clase, la profesora de español me hizo una pregunta; algo de características, no sé y no supe; me sentí el más tonto, ¡pero hombre!, mi mente

estaba en blanco, no sabía nada [...]En la escuela yo no tuve ningún problema, me trataron igual que allá, aquí; yo pensé que la escuela iba a ser diferente, pero la gran diferencia fue la carrilla; eso de llevarse, de que se dicen nombres, que te pegan, de que me dices cosas y pues uno tiene que aguantar, pues porque es carrilla. Pero depende de la persona, si es grosero, ¿no?, pero allá es más tranquilo. Una cosa que aprendí aquí es la pinteada, no sabía qué era eso; le calé y me gustó. No entraba a algunas clases porque no llevaba la tarea o algún material que te pedían, porque no podía traer el material y había cosas que no entendía, y me la seguí pinteando. Al principio en la escuela me confundía con las palabras, y con los acentos; los acentos fue lo que me afectó mucho porque le dan otra entonación a la palabra, o a la frase, se me hacía difícil; de hecho, estaba reprobando en primero. En cuanto a los profes, lo que no me gusta es que, si te piden algo, pero a lo mejor se te olvido porque tienes problemas en la casa o no tienes dinero, ellos no ven eso, ni te preguntan ¿qué sucede?; pero si enseñan bien, si ven que estás batallando, van y se acercan [...] ahorita en tercero nos están enseñando lo de la independencia; de hecho, yo actué y fui Miguel Hidalgo, el chilo de la movie.

iii) Sofía, 2º de secundaria (13 años de edad)

Yo soy de Tarzana, California; aquí tengo que ser mexicana (risas), pero allá soy americana; hay unos que se sorprenden cuando me ven a mí, porque, o sea, yo hablo el inglés muy bien, y cuando empiezo hablar español dicen “¡ah, sabes hablar español!”; tengo muchas mezclas; mi mamá es mexicana y mi papá, él tiene mucha historia, su abuelita era esclava. Estoy aquí porque mi mamá en quinto me subió un grado, a sexto, y a mi hermanastra le acaban de dar beca en Oklahoma; entonces mi ama empezó a realizar cuentas y vio que voy a entrar a la universidad a los diecisiete años; dice que voy a necesitar un año de madurez; entonces preguntó si me pueden bajar un grado allá y le dijeron que no, porque mis calificaciones eran demasiadas altas. Entonces me trajo para acá para ver si podía entrar a segundo otra vez, y aquí le dijeron que sí. Yo hice kínder aquí, pero mi mamá empezó el colegio allá en UDC, y me llevo; luego hice preescolar y me metió a la Lounge Children, la primaria en Calexico; hice toda la primaria y pues los dos años de secundaria, donde segundo de secundaria, allá es octavo. El primer día aquí en la escuela me sentí nerviosa porque era diferente; los uniformes son muy diferentes; allá no más es la polo del color de la escuela y pantalón levís. Cuando llegué me puse nerviosa porque no sabía cómo me iban a ver los demás. Me acuerdo que las dos primeras semanas me estaban

diciendo gringa, cosas así, ósea, pero nada más de cura, pero ya después le agarré la cura que dicen aquí; es como que “zizi”, así se dice allá, es así de broma, y allá me dicen pocha porque combino los dos idiomas. Aquí soy jefa de grupo (risas), y eso que entre ahorita en agosto. Lo que no me gusta aquí es que no tenemos clases de español; no sé qué va a pasar no he aprendido nada, yo esperaba aprender más, cómo pues la literatura, y cómo escribir cosas bien como los acentos, no sé, leer, porque a la hora de escribir no sé, y trato, pero me salen mal, entonces yo quería aprender. Aunque hablo español, hay veces que dicen frases los alumnos y no les entiendo, cosas que ahora sé son inapropiadas, porque me quedó así: ¿de qué estás hablando? y se empiezan a reír; pero yo no les entiendo porque es algo que no había oído, pero las trato de entender y pregunto mucho a los maestros las cosas que no entiendo y quiero saber. Aquí no enseñan bien el inglés; una vez, estaban poniendo las oraciones y yo me quede de “¡ay! así no se escribe” y es cuando me pare, porque allá se paran los niños cuando tienen que, y fui con la maestra y le dije “maestra, así no se escribe”, y ya me decía “ah ok, muchas gracias mija” y después me decía “ah, pues me puedes ayudar con él”. Otra cosa que aquí me enseñan y allá no dan, es formación cívica y ética; nos enseñan la vida de los adolescentes y las decisiones como se deben de tomar y así.

iv) Andrea, 2º de secundaria (13 años de edad)

Vengo de Nebraska. Regresamos porque aquí está la familia, aquí está nuestra casa, aquí esta nuestra vida, aquí en Mexicali. Yo soy de aquí de Mexicali, no sé cuándo fui para allá, yo sólo recuerdo que estaba en tercero aquí, me fui a visitar a mi hermana y me quedé allá por unos cinco años, y luego me vine acá, en Nebraska iba a pasar a octavo. Aquí entré en agosto de este año. La escuela es muy difícil, es demasiado difícil para los exámenes, pero estoy feliz de que los pase; en física no aprendo nada, casi nada aprendo de ese salón, solo miro el pizarrón y nunca aprendo nada, es que a veces, es como si mi cerebro se le olvida o no le entiende. Allá en la escuela es más fácil, puedes llevar el pelo suelto, puedes usar todo lo que tú quieras, no llevas uniforme y vas en diferentes salones, tú eres la que debe de moverse, allá ya tenía mi orden perfectamente, aquí apenas me estoy actualizando. Allá tenía folders, cada salón tenía que tener uno, y tenía todo en mi locker. Mi schedule [horario] era diferente, allá empezaba a trabajar hasta las ocho de la mañana y salíamos a las tres; aquí entramos a las siete y salgo a las tres y media. Las materias son diferentes, como formación cívica y ética; en el otro lado no tienen eso, tienen the help, y creo que es la misma cosa, pero no se tiene todos los días como aquí. Ahora lo de la bandera (refiriéndose al acto cívico), allá cada salón tiene su bandera, nunca se pasa así en el centro de la

escuela, allá es en el salón y son como cinco minutos. Siento que en el otro lado era más tranquilo, aquí es un poquito más brusco, tengo unos amigos que juegan a pelear por, por felicidad. En el otro lado son más estrictos que aquí, porque la diferencia cuando llegue fue que estaban afuera y pregunté “¡ey! porqué esa se está saliendo, no se puede”, y me dicen “sí, porque es hora libre”. “¿Qué es hora libre?”, luego pregunté; “que la profesora no vino” alguien respondió, y pregunté “¿pero eso no significa que la van a remplazar con otro profe o algo así?”, pero dijeron que no, y yo así “¡ah, ok!”. Aquí tenemos montón de horas libres, en el otro lado nunca tienes, allá hay profesores sustitutos que dan clases y las clases siguen. Al principio de las clases no entendía palabras como burguesía; yo pensaba que era como burger [hamburguesa] de la comida, y dije, “yo no sabía que en el siglo XVII tenían Burger King”; llegué a casa y mi mamá me dijo “no, burguesía donde están los ricos”. Aquí es más difícil porque te dejan tarea casi todos los días, hacer resúmenes, y todo eso, aquí te hacen examen y ya, no te dejan hacer otros chances como allá [...] aquí trato de andar bien en la materia, a veces no puedo, pero tengo unos amigos que me ayudan a escribir en lo que yo no entiendo.

Interpretación de los casos seleccionados

En los casos anteriores se pueden identificar los problemas de índole educativa y sociocultural que experimentan los jóvenes *retornados* diariamente. Se trata de una serie de problemas que son resultado de las diferencias que encuentran en México, con respecto a los Estados Unidos de América (EUA), en lo relativo a la infraestructura escolar, el sistema educativo y la cultura escolar.

Como lo ilustra el primer caso, la diferencia más notoria que señalan estos jóvenes *retornados*, entre las escuelas de Estados Unidos y las de México, es el de la infraestructura. Esto tiene que ver con el reducido espacio del inmueble escolar, en particular de las bibliotecas; el mal estado de las áreas recreativas y deportivas de la escuela, así como del mobiliario, e incluso, en algunos casos, la ausencia de éste (como los casilleros individuales o lockers).

En el segundo caso, el problema más señalado es el de la discontinuidad con respecto al sistema educativo en Estados Unidos. Esto implica el desfase de grados entre ambos sistemas; contenidos diferentes para las mismas materias de física, matemáticas e historia, y la existencia de materias que no se encontraban en la curricula del sistema norteamericano, como formación cívica y ética.

Más aún, como se pudo constatar a través del tercer informante, el mayor número de problemas y tal vez los más serios, se encuentran en un ámbito completamente oscuro para las autoridades educativas y pedagogos. Estos son los relativos a las diferencias que encuentran en el ámbito de la cultura escolar y no

necesariamente en las discrepancias entre los sistemas educativos, ni de los contenidos curriculares, como tampoco de la infraestructura en las escuelas.

Otro tipo de *disonancias culturales* son las que tienen que ver con las interacciones con sus compañeros, en particular la comunicación proxémica (no verbal)³⁷, la “carrilla” o la “cura”, que estos estudiantes identifican como un franco “bullying” o falta de respeto hacia ellos; en este mismo tenor se pueden mencionar las confrontaciones lingüísticas con sus compañeros, ante quienes se encuentran en desventaja en las interacciones verbales, en las cuales frecuentemente resultan víctimas de abuso.

Otras diferencias que identifican tienen que ver con la dinámica escolar como las llamadas “horas libres” o espacios entre clase y clase; la “tradicional” práctica de “pintarse la clase”, la relevancia que se le da a los actos cívicos como los honores a la bandera. En su perspectiva, todo esto consume un tiempo que pudieran utilizar en ponerse al día en sus deficiencias escolares.

Dentro del aula, las principales *disonancias culturales* son las deficiencias lingüísticas que merman sus posibilidades de comprensión y capacidad lectora; otra es la relativa a las técnicas pedagógicas que en su opinión son deficientes en la enseñanza, en las formas de evaluación y en la asignación de tareas en casa; un último problema es el relativo a “la falta de paciencia” de los profesores para atender las deficiencias de los estudiantes.

³⁷ Para este trabajo se entiende como comunicación proxémica a la percepción del espacio social y personal (Sarah Schmidt, 2013).

Resulta interesante observar que este último problema que pareciera depender de las habilidades de cada maestro, fue expresado reiteradamente por los informantes, lo que nos sugiere la posibilidad de que se trate de un problema del ámbito sociocultural y no simplemente pedagógico. Por una parte, las deficiencias en el manejo del lenguaje y la confrontación con el sistema educativo y la cultura escolar, exigen de una capacitación y entrenamiento por parte del maestro en términos de identificación y manejo de las *disonancias culturales*. Al no existir esto, la experiencia del contacto entre alumno retornado y docente puede derivar en frustración, tensión y conflicto. A continuación, se muestra un cuadro clasificatorio de los problemas que identificaron los informantes y posteriormente se analizan.

<i>Disonancias culturales que identifican alumnos retornados en secundarias de Mexicali, B.C.</i>	
1. Limitaciones de la infraestructura escolar	- La escuela en México es de menor tamaño en comparación a la de EU - Áreas recreativas en mal estado (canchas de futbol y de basquetbol) - Bibliotecas pequeñas - Mobiliario en mal estado (mesabancos, pizarrón, mesa y sillas de los docentes) - No hay lockers
2. Discontinuidad escolar/ Sistema educativo	- Movilidad de un sistema educativo a otro (o de escuela) - Desfase de grados - Materias nuevas (formación cívica y ética e historia) - Contenido de las materias
3. Cultura escolar	- Interacciones escolares entre alumnos (proxemia) - Carrilla, bullying o cura (falta de respeto por parte de los alumnos) - Acto cívico (honoros a la bandera extendido) - Confrontaciones lingüísticas (comprensión y lecto-escritura) - Los maestros no enseñan - Los maestros no tienen paciencia - Inasistencia (pintarse las clases) - Dejan mucha tarea - Exámenes difíciles (formas de evaluación) - Horas libres

Figura 5. Elaboración propia con datos extraídos de entrevista con los informantes entre 2015 y 2016.

Disonancias culturales en secundarias de Mexicali

Las *disonancias culturales* en el ámbito de la cultura escolar que los informantes señalan en el cuadro anterior, tiene que ver con los usos y costumbres en el sistema escolar; con el rol del alumno frente al docente, sí se les permite hablar, correr, gritar, participar, etc.; las interacciones entre alumnos como la “carrilla” o “cura”; los “tiempos muertos” que tienen los alumnos entre sus horas de clases; la confrontación lingüística en el aula; la técnica pedagógica que involucra el quehacer del docente, desde la forma en que enseña, las tareas y las evaluaciones. En los siguientes apartados se analizan algunas de estas disonancias.

De la “carrilla” y la “cura” a la falta de respeto o bullying

La convivencia entre alumnos *retornados* y el resto de los estudiantes regulares, se encuentra supervisada por prefectos y docentes. Sin embargo, en la ausencia de éstos, aparece un tipo de comportamiento oculto al que los jóvenes identifican como “carrilla” o “cura”, conocida actualmente como bullying o acoso escolar. Este comportamiento encierra diferentes formas de violencia, insultos, intimidación, provocaciones para pelear o la pelea misma.

El comportamiento bajo supervisión de los prefectos y profesores es el que tiene que ver con las actividades como desayunar o comer, jugar futbol o voleibol, pasear entre los pasillos de la escuela, hablar, correr, copiar la tarea de la siguiente clase, entre otros. Mientras que el comportamiento oculto es el que transgrede las

normas escolares a espaldas de estas figuras de autoridad y que a menos de que deriven en conflicto o “pleito” permanecen invisibles para ellos. Este tipo de acciones transgresoras tienen lugar a través de grupos que se disputan el poder o control dentro de la escuela colocándose en una situación de jerarquía en relación al resto de los estudiantes a través de métodos violentos.

La presencia de esta “violencia escolar” es señalada por Andrea, quién compara su presencia en la escuela de EUA con la de Mexicali. A decir de esta informante, “el juego rudo” es una manera de convivencia “normal” y aceptable entre los alumnos en México, que incluso puede ser tolerado por prefectos y maestros mientras no derive en conflicto o golpes.

Luego está el caso de Sofía, quien al igual que Andrea es de ingreso reciente en el sistema educativo mexicano. Para Sofía, “la cura” también es un juego que se tolera en México mientras sea “moderado”. En su opinión, su capacidad de interpretar este juego de palabras a manera de broma, le ha permitido ser aceptada en el medio a tal grado que ahora es jefa de grupo.

El caso de Brenda es lo contrario al caso de Sofía. Brenda relata un enfrentamiento hostil que experimentó con otra alumna cuando recién entró a la secundaria de Mexicali. Para Brenda, el ingreso escolar no fue agradable. La informante expresa su desaprobación sobre la forma de relacionarse con jóvenes de su edad en una escuela mexicana. Con el tiempo, Brenda fue comprendiendo las formas de “llevarse” en la secundaria, pudiendo interpretar que la carrilla o la

cura, tienen límites -y en cierto sentido “reglas”- para los estudiantes nuevos. De su adaptación al juego de “la cura”, depende su aceptación en el grupo.

Por último, está el caso de Gabriel, quien no fue objeto de esta problemática en la secundaria de Mexicali, pero a quien le sorprendió la forma abusiva en que se relacionan sus compañeros de clases. El informante identifica a la carrilla o bullying como inaceptable, como una falta de respeto que se encuentra en los márgenes de la violencia y sobre el cual las escuelas no toman las medidas. A partir de lo anterior, puedo concluir que, para los jóvenes *retornados* la cura o la carrilla es un tipo de violencia inaceptable que sin embargo es tolerada en México. En mi opinión, es importante realizar un estudio sobre la presencia de la violencia en las interacciones intraescolares.

Los “tiempos muertos” en la escuela

Uno de los principales problemas que identifican los alumnos *retornados* en las secundarias es el de “las horas libres”. Al respecto, Andrea explica que estas son una experiencia nueva para ella, ya que según afirma, en EUA la escuela está preparada con un profesor sustituto para cuando falta el profesor titular; así las clases siempre continúan, no hay “horas libres”. En México, sin embargo, al no contar con docentes suplentes para estos momentos “perdidos”, las escuelas dejan a los alumnos sin actividad alguna. Es preocupante saber que estas “horas libres” pueden llegar a prolongarse por meses, como uno de los casos observados, en el

que un grupo no tuvo clases de español por dos meses, debido a la ausencia del maestro.

Otra forma de tiempo muerto que experimentan algunos jóvenes *retornados* en las escuelas mexicanas es “la pinteada”. Entiendo la pinteada como la ausencia premeditada del alumno en alguna clase dentro del horario escolar. Gabriel y Brenda son los informantes que han vivenciado este fenómeno escolar por diferentes circunstancias. En el caso de Gabriel, sus razones fueron: primero, por el grado de dificultad de la materia; segundo, por la falta del compromiso del alumno al no llevar la tarea y, por último, la falta de material solicitado por algún docente para realizar alguna actividad en el salón de clases. De acuerdo con la experiencia de Brenda, los motivos para no entrar a una clase se justifican por la relación que tiene con sus maestros. Siguiendo su narrativa, al sentirse rechazada por los docentes, se percibe como una persona desadaptada por el contexto en el que se encuentra, lo que la conduce a “pinteársela”.

De alguna manera, este problema también es resultado de la poca atención que tiene la escuela por los alumnos, y del no considerar el riesgo que corren los estudiantes al salirse de la escuela sin autorización. Así, las horas libres y la pinteada representan *los tiempos muertos* en la escuela, que, desde la perspectiva pedagógica, expresan la ruptura del “orden” establecido para la educación y, desde la perspectiva sociocultural, pueden representar un tipo de interacción alterno para que los alumnos *retornados* aprendan sobre el “nuevo” contexto y la cultura escolar.

Cabe recordar que la escuela es el espacio de interacciones sociales, donde empiezan a interiorizar los “valores culturales”.

La confrontación lingüística en el aula

La educación formal supone una situación comunicativa y un fenómeno de tipo colectivo. Por ello considero relevante analizar las particularidades lingüísticas que se dan en las aulas de Mexicali, con el propósito de explorar el modo en que se produce el aprendizaje con alumnos *retornados* y los otros. Asimismo, considero que para conocer los problemas lingüísticos que experimentan estos alumnos, es fundamental comunicarse y relacionarse con ellos, permitirles expresarse como son -atendiendo al hecho de su experiencia educativa previa en EUA-.

La construcción de relaciones de comunicación en el contexto educativo, se caracteriza por un lenguaje específico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, las competencias lingüísticas de los alumnos varían, sobre todo para los jóvenes *retornados*. Dada la trayectoria educativa de estos alumnos, ellos experimentan una confrontación lingüística en el aula al menos en su inserción reciente al sistema educativo mexicano.

Un ejemplo de esta problemática es el caso de Gabriel, quien al principio de su incorporación a la escuela experimentó una confrontación en los significados de las actividades a realizar y su rendimiento académico disminuyó; en consecuencia, la dificultad de las tareas aumentó al desconocer las indicaciones y los objetivos de

las mismas. Esta problemática lingüística puede ser un indicador que explique una posible deserción escolar o un bajo rendimiento de estos alumnos.

Luego están los casos de Sofía y de Andrea; ambas asisten a la misma escuela, en el mismo grado, pero van en diferentes grupos; ninguna alumna tuvo algún asesoramiento que las ayudará con el proceso de inserción en la escuela. Sofía tiene buenas calificaciones, pero se le dificulta el idioma español. Esta confrontación lingüística, representa para la informante una oportunidad de aprender español y familiarizarse con los significados que encierran algunas palabras. En el caso de Andrea, su situación es complicada, tiene un bajo rendimiento escolar debido a la poca comprensión del español.

Es por esto que, la educación bilingüe sería unas de las herramientas pedagógicas a contemplar en las secundarias, sobre todo para aquellas que tengan alumnos *retornados* en su matrícula. También considero fundamental que los docentes tengan la competencia de dominar el idioma inglés para auxiliar a jóvenes *retornados* en su inserción. Por tanto, entre los varios factores que pueden intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos jóvenes, es el desconocimiento del “idioma oficial” de aprendizaje en el sistema educativo mexicano.

Evaluar para aprender: la enseñanza, las tareas y las evaluaciones

El espacio escolar está sometido a constantes cambios y tensiones; es un espacio dinámico en el que se reflejan las diversas realidades sociales. Considero que la situación educativa en México, se manifiesta a través de la forma de enseñar y de

las evaluaciones. Estos elementos son clave para conocer la perspectiva de los jóvenes *retornados* en escuelas mexicanas y cómo los evalúan. El plan de estudios 2011, al que estuvieron adscritos los jóvenes *retornados*, está determinado para que la educación sea de “calidad”, la cual se refleja a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dadas las circunstancias, la evaluación es una referencia para realizar convenios en la práctica educativa del contexto escolar mediante los aprendizajes esperados. Se pretende que el docente brinde propuestas de mejora y cree oportunidades de aprendizaje para que los alumnos sigan aprendiendo (SEP, 2011). Sin embargo, Brenda y Andrea coinciden en que los docentes no enseñan y que ellas no aprenden nada. Brenda se considera como una alumna reprobada y explica que la educación que recibe es “basura”. Las dos alumnas tienen dificultad para realizar tareas y no reciben asesorías de regularización para que puedan mejorar sus notas. En cambio, Gabriel considera que en su escuela le enseñan “bien”, pero algunos docentes no están conscientes de su situación familiar o económica y piden materiales que no pueden conseguir.

Sofía identificó que el docente es la autoridad del salón de clases y debe pedir permiso para tomar la palabra, a diferencia de EUA, donde los alumnos pueden hacerlo en cualquier momento. La informante también aprendió a ser evaluada mediante una escala numérica del 1 al 10, a diferencia de EUA, donde era evaluada mediante puntos representados por las primeras letras del abecedario: a, b, c, d, e y f. Definir lo que es la evaluación desde la perspectiva de los jóvenes

retornados en la educación es complejo, ya que las escalas son diferentes en cada país.

Por tanto, la evaluación está pensada en analizar la capacidad cognitiva del alumno mediante las diferentes técnicas e instrumentos que el docente considere oportuno. En definitiva, a partir de la inserción de alumnos *retornados* en escuelas mexicanas, el aprendizaje debería concebirse como algo integral, debido a que, es en este proceso donde se movilizan los saberes que han adquirido en los diversos contextos escolares (EUA y México).

La falta de paciencia del maestro

Una de las problemáticas más frecuentes que experimentan los alumnos *retornados* en el aula, es la relativa al docente. Los maestros deben de contar con ciertas competencias para dar clases de acuerdo a los contenidos formativos del plan de estudios 2011. Asimismo, estos, si están comprometidos con la educación, deben ser tolerantes, abiertos a nuevos fenómenos sociales e innovadores, pero las narrativas de los alumnos *retornados* dicen lo contrario.

Por ejemplo, Brenda, repetidamente expresa que su experiencia en la secundaria es desagradable en todos los aspectos. La informante adjudica su bajo rendimiento educativo a los docentes, ya que, al solicitar apoyo se le niega. Andrea pasó por algo similar. Para ella el docente representa una barrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los alumnos *retornados*, conduciéndolos probablemente a la deserción escolar.

En este sentido, hay que considerar el papel central que tiene el docente en México, como facilitador de la inserción de jóvenes *retornados* al sistema educativo. Las instancias educativas que se ven involucradas deben responder con herramientas necesarias para hacer frente a los posibles retos, como el de las disonancias culturales, preparando a los docentes en la identificación y manejo de estas. Este es un nuevo compromiso que deben confrontar los maestros en el siglo XXI, para alcanzar los propósitos del nuevo modelo educativo 2016.

Por último, las disonancias socioculturales son un factor que impide la integración social de los jóvenes a su nuevo contexto y al sistema educativo. El camino que nos queda es entender que estas disonancias trascienden a la particularidad sólida (fundamento estructural de las instituciones) del sistema educativo nacional. Esto significa que, si los alumnos *retornados* se favorecen, pueden encajar, pero si no lo hacen, desertan.

Comentarios finales a manera de conclusión

A manera de reflexión final, puedo afirmar que mi experiencia en este proyecto de investigación tiene varias similitudes con la experiencia de mis sujetos de estudio o informantes. Pongamos, por ejemplo, el caso de Elena, alumna retornada de 13 años de edad a quien conocí después del trabajo de campo. Esta alumna nació en Mexicali, pero sus padres se la llevaron a EUA cuando tenía 2 años. Allá vivió y estudio por 8 años consecutivos llena de comodidades, hasta que deportaron a su madre y regresó a Mexicali; a partir de entonces todo fue más difícil para ella.

Elena, al incorporarse a la escuela en esta ciudad, pensó que era la única en esa situación, con una experiencia educativa previa en EUA, y con muchas cosas por aprender aún. Más tarde se enteraría que no era así y que otros alumnos a los que conoció, habían pasado casi por la misma situación. De igual manera me ocurrió a mí cuando inicié este proyecto, pensé que era la única indagando el tema; pero no era así. Me di cuenta entonces que no era la pionera investigando este fenómeno. Supe de Elizabeth Camacho del Colegio de la Frontera Norte (Colef) en Tijuana que investigaba algo similar que yo, de Rodrigo Aguilar Zepeda (también del Colef), que trabajaba sobre los niveles de adaptación en el hogar y en la escuela, basándose en una investigación comparativa en Tijuana y Cuernavaca, entre otros.

Asimismo, Elena se enfrentó a un contexto desconocido, sin experiencia en él para su desenvolvimiento y desconociendo sus costumbres y tradiciones. De igual manera, cuando empecé el trabajo, me encontraba en un terreno desconocido y complejo, que me hacía dudar sobre el campo en que éste se enmarcaba: la

pedagogía, los estudios sobre migración internacional o los estudios culturales. Opté entonces por centrarme en la parte menos visible de este problema, el de las disonancias culturales que enfrentan estos alumnos *retornados*, que tiene por campo el de los estudios culturales, pero que se vincula al campo de la pedagogía e incluso al de los estudios sobre migración internacional.

Los problemas que confrontan los alumnos *retornados* en escuelas mexicanas son diversos. Entre ellos ciertamente están los de tipo curricular, pedagógico y administrativo; estos son quizá los problemas más visibles que un profesor o directivos pueden identificar al incorporarse uno de estos estudiantes a alguna de estas escuelas; sin embargo, como se ha discutido en este trabajo, otro tipo de problemas menos evidentes son los de carácter sociocultural que enfrentan estos jóvenes cotidianamente al desarrollarse en una atmósfera o cultura escolar diferente a la que estaban acostumbrados en EUA.

Se trata en particular de una serie de disonancias culturales que requieren un abordaje transdisciplinar, lo cual supone el uso de herramientas de la antropología, pedagogía, política educativa y de sociología. A partir del análisis de las narrativas de algunos informantes, dicho objetivo fue alcanzado mediante tres objetivos específicos (también cubiertos en el proceso de este trabajo). En resumidas cuentas, durante el trayecto de campo y de análisis, me percaté que el sistema educativo nacional tiende a distribuir a los alumnos sin importar sus historias escolares. De ahí que esta investigación promueva la visibilidad de los

alumnos *retornados* y señale las disonancias culturales que vivencian en su día a día.

La estrategia metodológica para esta investigación fue cualitativa. A través de la etnografía escolar en un salón de clases de tercer grado de secundaria, donde se concentraron 3 alumnos *retornados*. Esto permitió un acercamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde tres percepciones: Jessica, Gabriel y Brenda. Sin embargo, durante el periodo de las observaciones, esta última alumna se vio ausente, durante todo el proceso de la etnografía. Pero, casi para finalizar el ciclo, Brenda regreso a la escuela y pude realizar la entrevista.

Como apoyo para esta investigación, se aplicó un cuestionario con el propósito de obtener información sociodemográfica; se trata específicamente de una muestra de 20 alumnos *retornados* en secundarias de Mexicali, en la que el 75% son género femenino y 25% de género masculino. Estos alumnos tienen una edad promedio de 13 años y la mayoría se encuentran cursando el tercer grado. Asimismo, se identificó que el 40% de los alumnos han cambiado de escuela una vez en los últimos 5 años, es decir, de EUA a México. Mientras que el 30% lo ha hecho 3 veces, lo cual indica que su trayectoria escolar es de EUA a México, de México a EUA y luego regresa a México; y el 10% cambia de escuela hasta 5 veces.

Otro dato interesante, es el hecho de que los alumnos *retornados* en su mayoría han adquirido sus saberes educativos en EUA, de esto se tiene que 9 estudiantes han cursado de 3 a 4 años, 5 alumnos hasta 6 y 7 años y una alumna estuvo por 9 años en el sistema educativo de EUA. Dada las circunstancias, puedo

pensar que el 75% de los alumnos *retornados* encuestados experimentan con mayor intensidad las disonancias culturales que estos identificaron en las aulas de Mexicali.

Discontinuidad escolar en la frontera norte: la escuela y los alumnos retornados

El sistema educativo nacional carece de una estrategia para la identificación y atención de alumnos *retornados* debido a la intensidad del fenómeno. Es evidente, además, la poca noción que tienen algunos directivos, maestros y personal administrativo sobre el tema de alumnos *retornados* -de las 5 secundarias en las que se trabajó-. Estas autoridades educativas desconocían que en sus planteles estudiaran alumnos con estas características; por lo que su reacción era cuestionar sobre quiénes eran y cómo se podían identificar.

A pesar de que la coordinación de PROBEM en Baja California intenta mantener un aproximado de alumnos migrantes en los tres niveles de educación (preescolar, primaria y secundaria), la detección de los alumnos *retornados* se complica debido a las movilidades que estos experimentan. Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008) discuten las trayectorias de estos jóvenes: i) los que nacen y estudian por uno o varios años en EUA y luego estudian en México. Este es el caso de Gabriel y Sofía; ii) los alumnos que nacen y estudian algunos años en México y continúan su formación escolar en EUA, para luego regresar a México. En este último perfil se encuentran los casos de Brenda y Andrea; iii) los alumnos con doble nacionalidad que estudian un periodo de seis meses en un país y el resto del ciclo

educativo en otro. Comúnmente a los estudiantes de este perfil se les identifica como transeúntes, debido a la facilidad que tienen para moverse de un país a otro. Este es el caso de Mónica (informante periférico), quien estudió tres grados diferentes en el sistema educativo estadounidense y actualmente estudia la secundaria en Mexicali, con la expectativa de continuar sus estudios en EUA al terminarla.

Luego, encontré que después de la “intervención psicopedagógica” de la vinculación PROBEM-FPIE para identificar a los alumnos *retornados* en las escuelas, las autoridades educativas desconocen las problemáticas que estos enfrentan. Por tanto, los perfiles ayudan a clasificar los casos de alumnos *retornados*, pero no se pueden generalizar. Por su parte de los 9 alumnos entrevistados, 4 de ellos no se sienten adaptados a la escuela, 2 “más o menos” y a 3 sí les agrada.

A partir de los hallazgos antes mencionados, me percaté que la comunidad educativa³⁸ desconoce la diversidad de alumnos que se encuentran en la escuela. Por lo que el sistema educativo mexicano se enfrenta ante un tema emergente que necesita ser revalorado e intervenido. También se debe de considerar que, la escuela no se limita a ser un espacio de prácticas educativas, sino que esta es un espacio en donde prevalece una atmósfera sociocultural en la que no todos los estudiantes registrados se sienten adaptados. Estos alumnos, también confrontan

³⁸ En este trabajo se entiende por comunidad educativa a: directores, subdirectores, así como docentes, interinos, orientadores, prefectos, personal administrativo, personal de limpieza y a los mismos alumnos.

problemas en el ámbito curricular, en el área técnica de la lingüística -como de lecto-escritura-, Este problema que presenta la mayoría de los alumnos *retornados*, puede ser determinante de su bajo rendimiento o deserción escolar.

Otro problema al que se enfrentan los alumnos *retornados* es la relación con los docentes y con sus iguales. Con respecto a los docentes, la problemática se enfoca en la autoridad que representan y el nulo o poco dialogo que se puede entablar con ellos. A partir de los casos que se abordaron en esta investigación, identifiqué que estos alumnos toman dos posturas para la convivencia en la escuela con los maestros: los “invisibles”, que pasan desapercibidos y, los “protagonistas” que ven una oportunidad de aprender mediante la colaboración con sus iguales.

Por último, el problema con los compañeros de clases, se enfoca en la hostilidad o la aceptación. Un ejemplo, son los saludos de bienvenida y despedida, los “juegos ocultos” y el uso de los espacios de ocio o de uso común como las canchas y la cafetería. Dentro de los “juegos” entra la violencia escolar, aunque algunos alumnos lo identifiquen como *carrilla* o *cura*. Esto se puede interpretar como otra estrategia para integrarse a la escuela y al grupo. Pero estas disonancias no terminan aquí, a continuación, se enuncian otros aspectos que surgieron en relación a la cultura escolar y la práctica educativa.

La cultura escolar en escuelas mexicanas

El tema de alumnos *retornados* en escuelas mexicanas, es una llamada de atención a la sociedad y para el sistema educativo. Los retos del siglo XXI en materia

educativa, apuntan al reconocimiento de la diversidad y de la atención de grupos minoritarios en la escuela. En este sentido de las cosas, la cultura escolar representa la articulación de los conocimientos y rituales escolares inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del nivel de desarrollo de la comunidad escolar (Martínez, 2007). Los alumnos *retornados* son disonantes en una realidad educativa. Considero que uno de los días de mayor impacto para los alumnos *retornados* en la cultura escolar, es el primer día de clases.

Otro aspecto que conforma la cultura escolar en México son los rituales escolares, entre los cuales destacan los honores a la bandera, donde se refuerza la lealtad al país. A pesar de que los alumnos *retornados* se vean expuestos a la cultura escolar mexicana mediante esta ceremonia cívica, para ellos este acto no tiene sentido porque, no saben lo que significa el himno nacional ni el juramento a la bandera y la ceremonia la ven como una pérdida de tiempo.

Otras festividades y conmemoraciones mexicanas con las que deben familiarizarse los alumnos *retornados*, son los días festivos que marcan la historia de México tales como: el día de la independencia (16 de septiembre), el día de muertos (2 de noviembre)³⁹, el día de la revolución (20 de noviembre), el día de la constitución (5 de febrero), el natalicio de Benito Juárez (21 de marzo), la batalla de Puebla (5 de mayo) entre otros. Cabe mencionar que estas fechas no se laboran.

³⁹ Algunos alumnos retornados que tienen un año o más en Mexicali, han sido partícipes de algunas actividades como en el altar de muertos, esta costumbre les llama la atención por la forma colorida en que se celebra la muerte.

En resumen, el fenómeno de los alumnos *retornados* viene a cambiar el significado de la escuela -más allá de alinear una forma de comportamiento-, convirtiéndose en una encrucijada de culturas (Pérez, 1995). En este sentido, la interdependencia entre cultura y escuela es inseparable del fundamento estructural de las instituciones, donde si eres formado bajo ciertos valores culturales establecidos, eres parte de la sociedad, si no, eres disonante.

La práctica educativa y sus comparaciones constantes

Abordar sobre el significado de la práctica educativa, implica adentrarme a un campo ya conocido, pero articular el tema de alumnos *retornados*, he ahí lo complicado. La práctica educativa es inseparable de la experiencia escolar de cualquier alumno, en cualquier sistema educativo. Esta práctica, al ser el conjunto de símbolos que representan el significado de una institución, puede interpretar en el plano meramente curricular. Este trabajo muestra que, dentro del contexto escolar se viven realidades que difieren a las ya conocidas.

La escuela como marco sociocultural está determinada por las actitudes y relaciones de la comunidad educativa, así como los significados que construyen los alumnos *retornados* sobre su realidad y las circunstancias sociales que determinan la práctica educativa. Entre los rituales escolares que se presentan en la práctica educativa están las prácticas pedagógicas y los rituales escolares.

Durante las conversaciones con los informantes, la comparación de su actual escuela con la de EUA fueron constantes; primero, por las “nuevas” materias que

llevan: español, historia de México y formación cívica y ética. Mediante el trabajo de campo pude observar que, en la materia de español, los alumnos aprenden la gramática y la estructura del español latino, algo que una persona que vive en México aprende desde el preescolar. En la de cívica y ética, los informantes ven temas relacionados a su bienestar como la prevención de enfermedades de transmisión sexual, la planificación familiar, lo que concierne al plan de vida; también abordan los valores morales, las habilidades, actitudes y aptitudes que poseen.

Algunos alumnos *retornados* comentan que esta materia se relaciona con el área de *counseling* en las escuelas donde iban en EUA, por lo que fue una materia fácil. El *counseling* según ellos consiste en la ayuda sobre problemas o temas como los que se imparte en formación cívica. Sin embargo, en las escuelas mexicanas el departamento a cargo es el de orientación educativa, cabe mencionar que algunos alumnos desconocen la función de esta área como asesoría escolar.

Una parte importante en el desempeño del alumno retornado, es que en ocasiones, la participación en la materia de inglés llega a ser nula; esto puede deberse a la falta de trabajo en equipo en el aula o al compromiso del docente por promover el aprendizaje cooperativo. De nueva cuenta, la mayoría de los jóvenes expresan que cuando iban a la escuela en EUA: “todo era diferente”. Entre otras comparaciones educativas destacan los comentarios sobre las formas en que imparten las clases, y la organización y limpieza del plantel; en EUA todos coinciden que es “mejor”.

Por ende, los alumnos *retornados* sustituyen los referentes de su anterior escuela por los que ahora está en contacto. Las comparaciones superfluas que hacen, son inseparables en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, es importante subrayar que cualquiera que sea la historia de los alumnos *retornados*, al convivir con sus iguales en la escuela, se impregnan de conocimientos extracurriculares, es aquí donde la parte sociocultural entra en esta investigación.

Propuestas y notas pendientes

Al principio del recorrido de esta investigación, fue confusa dado el contenido y su contextualización en el marco de la migración. Pero sin lugar a dudas, el objetivo primordial es poner en perspectiva la parte sociocultural de las escuelas. Las trayectorias migratorias de los alumnos *retornados* son inseparables de la experiencia escolar; por lo que propongo reflexionar cómo influyen las disonancias culturales en el desempeño educativo de estos alumnos.

De alguna manera, este proyecto fue un intento de investigación exploratoria sobre las disonancias socioculturales que experimentan los alumnos *retornados*, fundamentado en la parte de la inclusión y/o exclusión educativa. Siempre se mantuvo el propósito de percibir una nueva perspectiva sobre el tema, tratando de alejarse a la parte técnica de los marcos curriculares o técnicos de la pedagogía. Así como, de los efectos evidentes de la migración internacional, visualizando que los alumnos *retornados* han sido y son parte del sistema educativo nacional.

En este sentido, uno de los pendientes más relevantes es la implementación de una estrategia de detección de estos alumnos, debido al grado de invisibilidad que tienen los nacidos en México. El alumno retornado al tener un acta de nacimiento mexicana y registrarse en una escuela en México, el personal administrativo da por sentado que el alumno retornado es “regular”, que posee los valores culturales y la información que se imparte en este país. Este dato se relaciona con PROBEM, aunque este programa cuente con una base de información detallada sobre los alumnos con nacionalidad extranjera, este descarta a aquellos alumnos nacidos en México.

Si bien es cierto que los alumnos *retornados* se enfrentan a problemas como el rezago educativo (Camacho, 2014), esto no solo es consecuencia de la migración, también es el resultado de la falta de información sobre el tema en el país. Asimismo, las *disonancias culturales* tampoco son el resultado de la migración, y compete al sistema educativo mexicano hacer frente a esta problemática.

Por otro lado, hay alumnos que no pasan por esta situación problemática, al contrario, ven su situación como una oportunidad de “*seguir para adelante*” y aprender del contexto donde se encuentran. En cuanto a la potencialidad que tienen los alumnos *retornados* en las escuelas mexicanas es en materia inglés, lo que convendría aprovechar esta oportunidad para que estos puedan integrarse al grupo ya que, de acuerdo con las narrativas, el proceso de adaptación no es nada fácil.

Siendo PROBEM, el mediador hacia la integración de alumnos *retornados* en las escuelas mexicanas, este debe de someterse a una revaloración de contenido,

así como de sus métodos y estrategias para lograr su meta. Esto permitirá conocer los alcances que ha tenido desde el inicio hasta la fecha y, por ende, las áreas por mejorar. La difusión de este fenómeno, también puede servir para que la sociedad en general y sobre todo los interesados en la educación sigan investigando este tema.

Cabe reconocer la estrategia planteada que tuvo PROBEM con la FPIE de Mexicali, la cual puede abarcar más áreas promoviendo el compromiso social de los universitarios con la comunidad, este es un ejemplo que deberían seguir los demás Estados, sobre todo aquellos con mayor índice de migración de retorno. Esta participación refleja el compromiso de una sociedad preocupada por la educación. Así como esta iniciativa, PROBEM debería pensar en implementar talleres dirigidos a los docentes, para que puedan detectar, canalizar o intervenir.

Considero también, necesario y urgente promover la educación intercultural en las escuelas mexicanas, recordemos que la interculturalidad no solo se enfoca en los problemas étnicos. El reconocimiento de escuelas interculturales es el peldaño hacia una escuela inclusiva, capaz de valorar a todos los alumnos y enriquecer el panorama de la educación del país. La interculturalidad sirve para entender cómo se viven las disonancias culturales en las escuelas desde la perspectiva de estos jóvenes. Este enfoque propone una educación para todos, al tiempo que abre un panorama para reconocer las bases sociales y culturales de México. Repensar la interculturalidad, permite reconocer las tensiones o conflictos que hay en la escuela, para de este modo, intentar resolverlos.

Por último, la interculturalidad implica una comunicación entre distintas culturas que conviven en un mismo contexto. Es en la escuela donde surge el enriquecimiento mutuo. Este es el enfoque idóneo para abordar el conocimiento de las diversas culturas, a partir de las habilidades que cada sujeto pose en un marco de igualdad.

Bibliografía

- Aguado Odina, T. y Del Olmo, M. (coords.). (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y Propuestas*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa*. Madrid: Mc Graw Hill
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*. (2), 267-279
- Amaral, O. (2005). La educación en los valles de Imperial y Mexicali. En Quintero Núñez, M., Sánchez López, E., Collins, K., Ganster, P. & Manso, C. (Coords.). *Desarrollo y medio ambiente de la región fronteriza México-Estados Unidos: Valles del Imperial y Mexicali* (pp.377-410). Baja California: UABC y Porrua
- Angulo Hernández, L. N. y León Salazar, A. R. (2010). Los rituales en la escuela una cultura que sujeta al currículo. *EDUCERE*. (49), 305-318
- Bárcenas González, M. F. C. (2014). Atención educativa de alumnos migrantes y con experiencia académica transnacional: evolución y desafíos para la política pública en México. Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey, México
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós
- Bohannon, P. (1996). V Parte Contexto. En *Para raros nosotros. Introducción a la antropología cultural*. (pp.255-314) España:Akal.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación Psicopedagógicas*, Madrid: Mc Graw Hill.
- Camacho Rojas, E. (2014). Inserción de niños de inmigración reciente de Estados Unidos a Baja California, México. Tesis de maestría, Colegio de la Frontera Norte, México
- Ceriani Cerdanas, P., García, L & Gómez Salas, A. (2014, junio). 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. *REMHU: Revista interdisciplinaria de movilidad humana*, 22 (42).

- Cobo Quintero, S & Cruz, J.A. (2012). Población nacida en el extranjero en México. En Ramírez García, T. & Castillo, M.A. (Coords.). *El estado de la migración: México ante los recientes desafíos de la migración internacional* (pp.127-156). Estado de México: Consejo Nacional de Población
- Contreras, M. y Contreras, A. F. (2013). Práctica pedagógica. Postulados teóricos. Evaluación e investigación. (1), 57-88.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus. (12), 88-103.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación Antropológica*. México: Fondo de cultura económica
- _____ y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaria de Educación Pública
- Durkheim, E. (2006). Educación y sociología, México, Colofón.
- Fernández Rincón, H. H., Ubaldo Pérez, S. y García Pelayo, O. (coords.). (2008). *Pedagogía y prácticas pedagógicas*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Funes, J. (2011). Idea clave 3. Con los adolescentes hay que diferenciar entre tener conflictos y tener problemas en *9 ideas clave. Educar en la adolescencia* (pp.81-107). España, Graó.
- _____ Idea clave 5. La adolescencia y la escuela son compatibles en *9 ideas clave. Educar en la adolescencia* (pp. 123-1559. España, Graó,
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura en *La teoría y el análisis de la cultura* (pp.1.-17). México: CONACULTA
- _____ Problemas teóricos y metodológicos en *La teoría y el análisis de la cultura* (pp.3-18). México: CONACULTA.
- González Contró, M. (2009, octubre). Los derechos de las niñas y los niños a 20 años de la convención sobre los derechos del niño. *Isonomía*, 31.

- Kae Kral, K. y Solano Castillo, S. M. Nuevos sujetos en la educación básica en México. El caso de estudiantes transnacionales e inclusión educativa en Colima. *Diálogos sobre educación*. (7), 1-14
- Kline, V. (2014). Guía para las familias transnacionales. Procesos de custodia y tramites de identidad para madres y padres *retornados* a México. Instituto de las Mujeres para la Migración
- Khols, R. (1996). *Survival Kit For Overseas Living*. Yarmouth. Intercultural Press
- Luciano, G. y Marín, L. (2012). El sentido y la práctica de rituales escolares en contextos de pobreza. Un acercamiento a la problemática en una escuela urbano-periférica de la ciudad de San Luis. *Argonautas*. (2), 105-122.
- Martínez, M. Y. (2014). Estudiantes con experiencia educativa previa en los Estados Unidos de América inscritos en las escuelas de Sonora: su capital académico. Tesis de doctorado, The University of Arizona, Estados Unidos de América
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo veintiuno.
- Peñalva Vélez, M. A. y Zufiaurre Goikoetxea, B. (2008). *Sociedades modernas y desafíos multiculturales*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Reid, A. (2007). X. El niño y su entorno en *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales* (pp.241-262). Barcelona, Anthropos.
- Restrepo, E. y Rojas A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad de Cauca.
- Reyes, A. (2009). *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México: Flacson.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa, Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula abierta* (39) (69-90)

Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*. México: INTERAMER

_____ (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP, Gobierno Federal de México.

Secretaría de la Educación Pública. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización. Programa Educación Básica Sin Fronteras*. Estado de México: SEP

_____ (2009). *Pensar desde el otro lado: Los desafíos de una educación sin fronteras. Programa Educación Básica Sin Fronteras*. Estado de México: SEP

_____ (2013). *La evaluación en la escuela*. Estado de México: SEP

Schmidt, S. (2013). Proxémica y comunicación intercultural. La comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Sierra, S. y López, A. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México México-Estados Unidos. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*. (4), 28-54

Solano Castillo, S.M. (2013). Inclusión de estudiantes transnacionales en la escuela primaria pública rural. Tesis de maestría, Universidad de Colima, México

Solís Domínguez, D. y Martínez Lozano, C. P. (2012). *Todos somos diferentes, pero aquí en la escuela somos iguales. La educación frente a la diversidad cultural: significaciones y percepciones de la multiculturalidad en escuelas secundarias públicas en la ciudad de San Luis Potosí*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Escuela ciencias de la comunicación y Editores Plaza y Valdés

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós

Tenti Fanfani, E. (1993). La escuela y la construcción social de la infancia. En *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad* (pp. 2-10). Buenos Aires: Losada

- Torres Estrella, M. (2001). El directivo, la escuela y las personas. En Elizondo Huerta, A. (coord.), *La nueva escuela: II Dirección, liderazgo y gestión escolar* (pp.17-29). Barcelona: Paidós Ibérica
- Valdéz Gardea, G.C.(coord.). (2008). *Achicando futuros: actores y lugares de la migración*. Hermosillo: El Colegio de Sonora
- _____ (2009). *Antropología de la migración: niños y jóvenes migrantes en la globalización*. Hermosillo: El Colegio de Sonora
- _____ (2012). *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante*. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Vargas Silvia, A. D., López García, H. M. y Eguía Contreras, H. A. (2014). Implicaciones escolares y Lingüísticas de los niños y niñas migrantes de retorno. *Uaricha*. (26), 19-33
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez, J. (2008). Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización. México: SEP, Gobierno Federal de México
- Zúñiga, V., y Sánchez García, J. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias* 12. (30), 5-23

Bibliografía en línea

- Ávila, M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural. Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 19(1), pp.159-174. Consultado el 09 de noviembre de 2015 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27419109.pdf>.
- Contreras, M. y Contreras, A. F. (2012). Práctica pedagógica. Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Revista Digital de Historia de la Educación*. (15), 197-220. Recuperado el 30 de abril de 2016 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/37309/1/articulo17.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2012). *Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. Recuperado el 16 de marzo de 2016 de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264634&fecha=17/08/201

(2015). Ley General de Educación. Recuperado el 30 de abril de 2016 de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

(2015). *Acuerdo número 07/06/15 por el que se modifica el diverso 286 por el que se establecen los Lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a qué se ajustaran la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditaran conocimientos correspondiente a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo.* Recuperado el 15 de enero de 2016 de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5396631&fecha=15/06/2015

Fierro Evans, C., Tapia García, G. & Rojo Pons, F. (2009). Descentralización educativa en México: un recuento analítico. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de: <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>

INEGI (2012). *Niños y adolescentes migrantes en México 1990-2010*. Recuperado el 26 de febrero de 2016 de: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/migracion/migracion_interna/Ninos_adolescentes_migrantes.pdf

INEGI. Panorama sociodemográfico de México 2015. Consultado el 20 de febrero de 2016: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/panorama/presentacion.aspx>

Información Legislativa. Centro de Información y Documentación. Ministerio de economía y Finanzas Publicas. Consultado el 25 de marzo de 2016 de: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/92016/norma.htm>

Instituto de las Mujeres para la Migración, Niñez en contextos migratorios inscrita en educación básica. Recuperado el 5 de abril de 2016 de: <http://imumi.org/sep/index.html>

Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consultado el 27 de marzo de 2016 de:
<http://www.oei.es/quipu/argentina/index.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura & Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (2010). *Atención y educación de la primera infancia informe regional América Latina y el Caribe*. Recuperado el 17 de febrero de 2016 de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212s.pdf>

Organización de los Estados Americanos (2009). *Mapeo de políticas públicas para el proyector "Educación de niños y jóvenes migrantes"*. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de:
<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=Ew4wkCdTUnY%3D&tabid=1232>

Parlamento del Gobierno de Uruguay. Leyes de Migraciones. Recuperado el 17 de marzo de 2016 de:
<https://parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18250&Anchor=>

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México Intercultural. *Sinéctica*. (40), 1-12. Recuperado el 27 de abril de 2016 de:
http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=597_educacion_para_un_mexico_intercultural

Schmelkes, S. (enero - junio, 2013) Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40. Recuperado el 10 de febrero de 2016 de:
http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=597_educacion_para_un_mexico_intercultural

Secretaría de Educación Pública (2013) Programa Binacional de Educación Migrante. Recuperado el 17 de abril de 2016 de:
<http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-binacional-de-educacion-migrante-16004>

Sistema Educativo Estatal de Baja California. Recuperado el 28 de marzo de 2016 de: http://www.educacionbc.edu.mx/see/mision_vision.php

Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas Dirección General de Relaciones Internacionales Mexicanos en el Exterior (Mexterior). Recuperado el 15 de abril de 2016 de: <http://www.mexterior.sep.gob.mx/relbil.htm>

U.S. Department of Education Information for International Educators and Officials (2005). Recuperado el 10 de abril de 2016 de: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-officials.html>

U.S. Department of Education. Recuperado el 10 de abril de 2016 de: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/index.html>

UNICEF & Universidad de Lanús (2009). *Estudio sobre los estándares jurídicos básicos aplicables a niños y niñas migrantes en situación migratoria irregular en América Latina y el Caribe. Estándares jurídicos básicos y líneas de acción para su protección*. Recuperado el 25 de febrero de 2016: http://www.unicef.org/lac/MIGRACION_UNICEF.pdf

UNICEF (2006). La edad escolar. *Vigía de los derechos de la niñez mexicana*. (2), 1-16. Recuperado el 29 de abril de 2016 de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_vigia_II.pdf

UNICEF (2015). *Convención sobre los derechos de los niños*. Recuperado el 16 de marzo de 2016 de: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/convencion_derechos_nino_integra.pdf

Vain, P. D. (2011). Los rituales escolares y las prácticas educativas. Recuperado el 05 de mayo de 2016 de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/260.pdf>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado el 01 de mayo de 2016 de: <http://documents.mx/documents/intercultural-id-ad-critica-y-educacion-intercultural-1.html#>