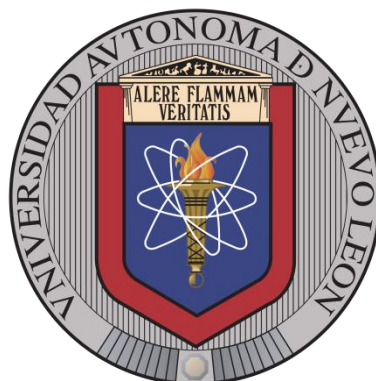


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



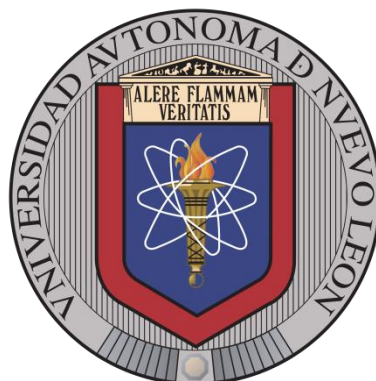
**INCORPORACIÓN ESCOLAR DE LOS JÓVENES DE ORIGEN MEXICANO EN
ESTADOS UNIDOS, EN SU CALIDAD DE RETORNO A NUEVO LEÓN**

TESIS
**PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS CON
ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL**

PRESENTA
YADIRA ELIZABETH ARIAS REYES

OCTUBRE DE 2022

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



**INCORPORACIÓN ESCOLAR DE LOS JÓVENES DE ORIGEN MEXICANO EN
ESTADOS UNIDOS, EN SU CALIDAD DE RETORNO A NUEVO LEÓN**

TESIS
**PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS CON
ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL**

PRESENTA
YADIRA ELIZABETH ARIAS REYES

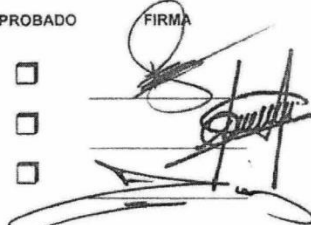
ASESOR: DR. ALEJANDRO FRANCISCO ROMÁN MACEDO
CO-ASESOR: DR. ADELAIDO GARCÍA ANDRÉS
CO-ASESOR: DR. EMMANUEL DÍAZ DEL ÁNGEL

OCTUBRE DE 2022


Los suscritos miembros de la Comisión de Tesis de Maestría de la

Lic. Yadira Elizabeth Arias Reyes

Hacen constar que han evaluado la Tesis "Incorporación escolar de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, en su calidad de retorno a Nuevo León" y han dictaminado lo siguiente:

	APROBADO	REPROBADO	FIRMA
Dr. Alejandro Francisco Román Macedo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dr. Adelaido García Andrés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dr. Emmanuel Díaz del Ángel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

En vista de lo cual, hemos decidido Aprobar esta tesis y damos nuestro consentimiento para que sea sustentado en examen de grado de la Maestría en Ciencias con Orientación en Trabajo Social.

Vo.Bo. 
 MTS. Reina Hernández Hernández
 Subdirectora de Estudios de Posgrado
 Fac. de Trabajo Social y Desarrollo Humano, U.A. de Posgrado



Facultad de Trabajo Social
 y Desarrollo Humano
 Subdirección de Estudios



San Nicolás de los Garza N.L., a 10 de Noviembre de 2022

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
 FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Cd. Universitaria, C.P. 66455
 San Nicolás de los Garza, Nuevo León; México
 Tels. (81) 8352 1309, 8376 9177



La **excelencia**
 por principio
 la **educación**
 como instrumento

RESUMEN

En este estudio se presentan las estimaciones y experiencias que jóvenes de origen mexicano, en su calidad de retorno a Nuevo León, han atravesado para incorporarse a escuelas neoleonesas después de haber residido y estudiado en centros educativos de Estados Unidos. Consta de cinco apartados, de los cuales el primero es el planteamiento del problema, mismo en el que se hace una aproximación al movimiento migratorio y la tipología de ésta, antecedentes basados en los motivos que originan la migración por parte de mexicanos, panorama del ámbito educativo de los migrantes de origen mexicano en la Unión Americana, así como la panorámica de la educación en el retorno, problematización de los menores transnacionales en su integración al sistema educativo en México, estudios acerca de la realidad escolar de esta población en escuelas secundarias del país mencionado, propósitos generales y particulares, además de la correspondiente justificación para la realización de la investigación; en segundo lugar, se hace alusión a las teorías e información relacionada a la migración de retorno, el enfoque transnacional identificado, exposición de los fundamentos fenomenológicos de Berger y Luckmann para poder cumplir los objetivos del trabajo; en tercer instancia, se incluye el método de estudio, que describe el diseño cualitativo y la técnica de la recogida de información constituida por la entrevista, así como los pros y contras para su evaluación, descripción de la muestra no probabilística de los sujetos de investigación, referencias del procesamiento y análisis de la información recolectada y sus criterios de confiabilidad; en el cuarto apartado se encuentran los resultados de las categorías de estudio planteadas y encontradas en este estudio; y por último, se aluden las conclusiones que brindan una amplia visión de las realidades en la incorporación escolar de estudiantes migrantes de retorno. Los hallazgos principales del presente trabajo, indican distintas perspectivas y vivencias relacionadas a la cotidianidad problemática que los jóvenes transnacionales de retorno a Nuevo León atraviesan tras incorporarse a escuelas de dicho Estado, entre las cuales se encuentran la dificultad para adaptarse al centro educativo, problemas para leer y escribir en español, inasistencia escolar, rezago educativo, riesgo de deserción, repercusiones en el desempeño escolar, acoso por parte de docentes y compañeros, desmotivación ante el estudio, emociones relacionadas a tristeza, rechazo, enojo, frustración y miedo, exclusión social, discriminación, entre otras.

Palabras clave: incorporación escolar, migración de retorno, jóvenes, origen, dominio del español, socialización

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
1.1 Una aproximación a la migración y sus distintas clasificaciones.....	2
1.2 Antecedentes.....	4
1.2.1 Movimiento migratorio México-Estados Unidos.....	4
1.2.1.1 Factores que originan la migración de los mexicanos hacia Estados Unidos.....	7
1.2.1.2 Ámbito educativo de los migrantes mexicanos en Estados Unidos.....	8
1.2.2 Movimiento migratorio Estados Unidos-México: el retorno de los mexicanos.....	11
1.2.2.1 Causas que originan el retorno del migrante.....	14
1.2.2.2 Ámbito educativo de los migrantes mexicanos en su calidad de retorno.....	15
1.2.3 Problematización: menores migrantes de retorno y las barreras de su incorporación escolar al sistema educativo mexicano.....	16
1.2.4 Estudios sobre la incorporación escolar de menores migrantes en su calidad de retorno.....	19
1.3 Objetivos y preguntas de investigación.....	24
1.4 Justificación.....	25
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	28
2.1 Teoría sobre la migración de retorno.....	28
2.1.1 Tipos de retorno.....	29
2.2 Teoría sobre el transnacionalismo.....	32

2.2.1 El enfoque transnacional.....	32
2.2.2 La identidad a partir del transnacionalismo.....	34
2.2.3 Sobre la transnacionalidad en escuelas mexicanas.....	36
2.3 Teoría social fenomenológica: la perspectiva de Berger y Luckmann.....	37
2.3.1 El origen de la fenomenología.....	37
2.3.2 La construcción social de la realidad.....	38
2.3.2.1 Conclusiones acerca de los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana.....	41
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	44
3.1 Diseño de la investigación.....	45
3.2 Técnica de recolección de información.....	46
3.2.1 Unidades de análisis y categorías.....	47
3.2.2 Ventajas y desventajas para la medición.....	48
3.3 Muestra.....	49
3.3.1 Informantes clave.....	51
3.4 Procesamiento y análisis de la información.....	51
3.5 Validez y confiabilidad de la información.....	51
3.6 Límites de la investigación.....	52
CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	54
4.1 Perfil sociodemográfico de los informantes.....	54
4.2 Factores individuales en la incorporación escolar de jóvenes migrantes de retorno.....	57
4.2.1 Lugar de origen.....	57
4.2.2 Dominio del idioma español.....	59

4.2.3 Intereses de estudio.....	63
4.3 Factores socioeducativos en la incorporación escolar de jóvenes migrantes de retorno.....	68
4.3.1 Origen social.....	68
4.3.2 Socialización.....	73
4.3.3 Redes de apoyo.....	78
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	85
LISTA DE REFERENCIAS.....	93
ANEXOS.....	107
Anexo I. Guía de entrevista.....	107
Anexo II. Índice de tablas.....	111

INTRODUCCIÓN

A través del tiempo, los seres humanos han intentado descubrir un espacio idóneo que cuente con condiciones adecuadas para su subsistencia, desarrollo y reproducción. Desde la existencia de la humanidad, múltiples conjuntos de la población se han encontrado en migración para buscar un lugar que les permita elevar su calidad de vida en cuestión de empleos más remunerados, así como una mejora en temas de seguridad, educación, alimentación, salud, tecnología y comunicación (Bucio, 2018; Campos, 2008; Sánchez, 2015; Valenzuela, 2008; Viteri, 2014).

Aunado a lo anterior, según Bucio (2018), Campos (2008), Sánchez (2015), Valenzuela (2008) y Viteri (2014), las colectividades también esperan encontrar mejores espacios y atmósferas para la ejecución de actividades culturales y sociopolíticas; sin embargo, tal desplazamiento también ha ocasionado un impacto en las regiones involucradas (de salida y de llegada) y sus habitantes en medida de que desfavorece el crecimiento económico, social y cultural de los mismos.

De modo general, la migración comprende un conjunto de movilidades físicas, sociales, culturales y económicas de un lugar a otro con el propósito de satisfacer necesidades u obtener beneficios que mayormente son buscados por la familia; puede ser interna, internacional o de regreso al país de origen (Ortiz, 2019; Valdéz et al., 2018).

El fenómeno de la migración México-Estados Unidos es un hecho que afecta de manera personal la vida del migrante, así como lo social e institucional, por lo que hablar de migración es hablar de un fenómeno social que implica a toda la población. Además, migrar implica distintos cambios y experiencias relacionadas al género, etnicidad y oportunidades sociales (Ortiz, 2019).

El principal interés de este trabajo, radica en la idea de develar de manera cualitativa, las percepciones y experiencias de jóvenes migrantes de retorno que se integran a escuelas del Estado de Nuevo León, y que cuentan con un camino recorrido en el sistema educativo de la Unión Americana.

Para cumplir con el objetivo primordial de la investigación, se traza una trayectoria de literatura que comienza desde el entendimiento de la migración, hasta el foco del problema: las dificultades de incorporación escolar que atraviesan estudiantes migrantes a su regreso a México.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este capítulo incluye referentes específicos para conceptualizar a la migración, así como las distintas clasificaciones que existen de la misma. También se encuentran antecedentes relacionados a la migración entre México y Estados Unidos y viceversa. De manera particular, se mencionan las causas que influyen en la migración o el retorno de los mexicanos. Además, se plantea el ámbito educativo en el que los mexicanos se ven envueltos tras migrar a la Unión Americana o al regresar a la República Mexicana.

Debido a lo expuesto, se revisan distintas investigaciones acerca de las experiencias que menores migrantes de retorno han atravesado en su incorporación escolar al ámbito escolar mexicano. Finalmente, se enuncian los objetivos generales y específicos de este estudio, así como las preguntas de investigación que guían el trabajo y la justificación del mismo.

1. Una aproximación a la migración y sus distintas clasificaciones

En virtud de este estudio, es importante clarificar cuestiones básicas que coadyuven a entender la naturaleza de la migración. Para Benítez (2017), la migración es un fenómeno inherente a los seres humanos que se ha dado desde hace mucho tiempo y entre sus principales características se encuentra la búsqueda de un mejor bienestar.

Acorde con investigaciones acerca de la forma de vida de los primeros homínidos, stos socializaban en grupo y eran nómadas, puesto que no se establecían en un lugar particular, además de que migraban con fines de caza, búsqueda de alimentos o para salvaguardarse de depredadores o el clima adverso (Benítez, 2017).

Asimismo, Benítez (2017) señala que con el descubrimiento del fuego y la agricultura, los ancestros humanos tuvieron que volverse sedentarios. Hoy en día, aunque las condiciones de vida son totalmente distintas a las de los antepasados, y a pesar de miles de años transcurridos, los seres humanos siguen migrando como parte de su naturaleza humana. La sociedad se ha transformado y han aparecido distintos factores que ocasionan que las personas migren; así también, se han establecido diferentes conceptos sobre la migración.

Según Bucio (2018), la migración es un suceso que trata del desplazamiento de un ser humano de un espacio geográfico de origen (donde se inicia el movimiento) a uno de destino (donde finaliza el movimiento), el cual consiste en un nuevo lugar de residencia. Para el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2019), se trata del desplazamiento de individuos que modifican su lugar de residencia habitual desde una unidad político-administrativa hacia otra dentro de una misma nación, o que se mudan de un país a otro.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, como señala la Fundación BBVA Bancomer & CONAPO, 2018) menciona que la migración involucra el movimiento de seres humanos desde un origen (país, estado, localidad) hacia un destino (país, estado, localidad), y que implica el cambio de residencia. Mientras, Benítez (2017) refiere que la migración es la circulación de la población desde un punto de origen a otro de destino, en el cual se permanece por un periodo de tiempo indeterminado.

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2003), la migración consiste en un movimiento de población hacia otro territorio o dentro del mismo. Para el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), es el cambio de residencia temporal o definitiva de personas que, por lo general, buscan elevar su calidad de vida. Tal desplazamiento puede ser entre regiones rurales y urbanas (Carranza, 2015).

Cabe destacar que, por practicidad conceptual, todo aquel que sea partícipe de un movimiento migratorio, ya sea de un municipio, entidad federativa o de un país a otro, y que implique un cambio de residencia sin ser obligado a ello, es denominado migrante (CONAPO, 2019; Fundación BBVA Bancomer & CONAPO, 2018; OIM, 2003; Sánchez, 2015; Villegas, 2013).

Aparte de lo anterior, existen algunas tipologías de la migración:

- Migración internacional o externa: desplazamiento de individuos que abandonan su lugar de origen o lugar de residencia habitual para situarse de manera temporal o permanente en otro país. Este tipo de migración incluye a las personas refugiadas (Fundación BBVA Bancomer & CONAPO, 2018).
- Migración nacional o interna: es el movimiento dentro de un mismo país, ya sea de una entidad, provincia o municipio a otro (Lamb, 2013, como se cita en Sánchez, 2015).
- Migración ordenada: La OIM (como se menciona en Sánchez, 2015), dispone que este tipo de migración consiste en el desplazamiento de un sujeto de su lugar de origen o residencia a uno nuevo, esto bajo la regularidad de leyes y permisos que amparan su salida del país de origen y el tránsito y/o estancia en otra nación.
- Migración irregular: consiste en el movimiento ilegal o sin autorización necesaria al no contar con los documentos requeridos para ingresar, permanecer o laborar en un

determinado país (Fundación BBVA Bancomer & CONAPO, 2018; OIM, 2003, como se refiere en Sánchez, 2015; OIM et al., 2003).

- **Migración de retorno:** desplazamiento individual o familiar en donde los sujetos vuelven a su país de origen después de haber pasado por lo menos un año en otra nación; dicho retorno puede ser de forma voluntaria u obligada mediante una expulsión o repatriación. Cabe aludir que, en este tipo de migración, se incluyen personas de origen estadounidense que nacieron de padres mexicanos (Alarcón & Becerra, 2012; OIM, 2003, como señala Sánchez, 2015; Ortiz, 2019; Valdéz, 2018; Valdéz, et al., 2018).
- **Emigración:** es el acto a través del cual un individuo deja de radicar en un determinado espacio geográfico (municipio, entidad federativa o país), para integrarse habitualmente en otro (CONAPO, 2019; Sánchez, 2015).
- **Inmigración:** se trata de una acción en la que los sujetos llegan a residir en un espacio geográfico determinado (municipio, entidad o país) procedentes de otro (CONAPO, 2019).

Debido a lo expuesto, para este trabajo entenderemos a la migración como un proceso en el que ciertos individuos o grupos se desplazan de un espacio geográfico de origen o residencia a otro territorio del que no es originario, y en el que, de acuerdo con la literatura, permanece por lo menos 12 meses. La migración de retorno será comprendida como el desplazamiento de personas que estando en otro Estado o país, regresa a su lugar de origen o en dado caso, al de los padres.

1.2 Antecedentes

1.2.1 Movimiento migratorio México-Estados Unidos

El fenómeno de la migración de la población mexicana hacia Estados Unidos de América ha cambiado a través del tiempo, por lo que es fundamental conocer algunas de las transformaciones que se han suscitado a lo largo de los años; la historia de la migración México-Estados Unidos es de una extensa práctica que data antes del siglo XX.

La situación de vecindad geográfica con Estados Unidos y las limitaciones y deficiencias de trabajos y salarios, junto con la marginación, la pobreza, entre otros, hacen que los migrantes tengan la necesidad de salir de la República Mexicana para encaminarse hacia la búsqueda de oportunidades más deseables y sobresalientes, ocasionando un aumento en la migración (Valenzuela, 2008; Viteri, 2014).

En la época de los años setenta y ochenta, los migrantes mexicanos en Estados Unidos por lo general eran indocumentados temporales del sexo masculino, características que ya indicaban el perfil migrante. En la actualidad, el fenómeno de la migración mexicana es complejo para determinar rasgos específicos que indiquen la generalidad de los migrantes (Durand & Massey, 2003; Valenzuela, 2008).

Por otro lado, hoy día la población mexicana que se halla o que en determinado momento se encontró en Estados Unidos es originaria de distintos Estados de la República Mexicana; asimismo, las féminas e indígenas se han unido al movimiento migratorio, quienes han alargado su estadía en el extranjero. Cabe destacar que la situación ilegal de los migrantes también cambió, y que el movimiento migratorio entre México y Estados Unidos es histórico, siendo el único que ha tenido una duración de más de cien años (Durand & Massey, 2003; Valenzuela, 2008).

Con la Revolución Mexicana en 1910 y la Primera Guerra Mundial en 1914, se establecieron los motivos de captación y expulsión para el primer flujo masivo de migración mexicana. La Primera Guerra Mundial desató que centenares de estadounidenses se dirigieran a trabajar en lo fabril al norte de su país, desamparando al sudoeste en cuestión de mano de obra. El movimiento armado en México incitó a que los pobladores sintieran inseguridad socioeconómica y política, y, por tanto, migraron hacia el extranjero (Campos, 2008; Viteri, 2014).

Asimismo, y de acuerdo con Sánchez (2015), Valenzuela (2008) y Viteri (2014), en el siglo XX, a raíz de la Segunda Guerra Mundial y la disminución de civiles y descenso en la calidad de vida, Estados Unidos se vio en la necesidad de contar con la mano de obra de mexicanos, estimulando al Congreso a admitir el Programa Bracero en 1942. La finalidad del programa era estabilizar la migración de trabajadores agricultores mexicanos y establecer un lazo colaborativo binacional para mejorar la economía tanto de México como de Estados Unidos.

No obstante, la población migrante recibía un bajo salario por realizar las actividades del campo, operaciones de maquinaria industrial y garantizar la continuidad de servicios públicos básicos (Sánchez, 2015; Valenzuela, 2008; Viteri, 2014). Para los años de 1961-1963, se registró un descenso en el número de migrantes mexicanos en Estados Unidos, esto debido a que se dio fin al Programa Bracero tras 22 años de duración. La desaparición de dicho programa ocasionó la entrada de miles de mexicanos indocumentados a la Unión Americana (Viteri, 2014).

En la década de los noventa, el fenómeno de la migración registró un mayor crecimiento en virtud de la grave crisis económica y el rezago del sector agrícola que atravesaba México; por otro lado, la economía en la Unión Americana se encontraba en pleno desarrollo, provocando un auge en la demanda laboral mexicana. Entre 1995 y 2000, los migrantes de Nuevo León representaban 2.1% de la población estadounidense; en el último año, 0.9% de nuevoleonenses figuraban en el total de residentes de Estados Unidos (Valenzuela, 2008).

Aparte de ello, en el año 2000, 52% de los migrantes que arribaron a Estados Unidos eran mexicanos, mientras que de todos los hogares del estado de Nuevo León se contabilizó a 1.9% de migrantes en Estados Unidos y 0.58% de migrantes de retorno a la entidad en mención (Benítez, 2017; Valenzuela, 2008).

Para el año 2006, había un total de 10.3 millones de migrantes mexicanos en Estados Unidos. En el informe de la OIM sobre la migración mundial del año 2010, se estimó que los mexicanos y estadounidenses con ascendencia mexicana contemplaban 30% del total de la población de Estados Unidos. De la población nacida en México, 10% se situaba en el país vecino (Ayala, 2015; Benítez, 2017; Zúñiga & Hamann, 2019).

En ese mismo año, CONAPO certificó que Durango, Guanajuato, Michoacán, Nayarit y Zacatecas eran los estados mexicanos con el mayor índice de flujo migratorio; para ese entonces, del total de hogares en Zacatecas, 12.2% registraba migrantes en Estados Unidos, mientras que Michoacán y Guanajuato apuntaban 10.4% y 9.6% respectivamente (Alarcón & Becerra, 2012; Valenzuela, 2008; Viteri, 2014).

Los estados de Michoacán y Guanajuato registraban 4.5%, 5.3% y 4.4% de migrantes en la Unión Americana, mientras que 10% de la población mexicana era residente en el país vecino. En 2003, 28.4% de los residentes en Estados Unidos eran migrantes mexicanos, en 2005, 11% de mexicanos se encontraban viviendo en la nación vecina, y en 2008, 10.2% de nacidos en México habitaban en el extranjero (Alarcón & Becerra, 2012; Valenzuela, 2008; Viteri, 2014). Para el año 2012, 10% del total de los mexicanos se encontraba radicando en Estados Unidos (Alarcón & Becerra, 2012).

Por otro lado, la Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México (EMIF Norte), en 2011 decretó a 224 mil mexicanos viviendo en la Unión Americana, mientras que en el primer trimestre de 2012 se reportaron a 46 mil (Carranza, 2015). De acuerdo con Valdéz et al. (2018), para el año 2014, en Estados Unidos existían 3.3 millones de viviendas conformadas por familias con un estatus migratorio mixto, es decir, hogares integrados por mexicanos y mexicanoamericanos (personas americanas hijas de padres mexicanos).

Lo anterior con una equivalencia a 1%; mientras que 6.6 millones de personas nacidas en dicho país compartían residencia con individuos indocumentados, de los cuales 5.7 millones eran menores de 18 años. Según estadísticas de la OIM, en el año 2015 residían más de 46 millones de migrantes de diferentes países del mundo, de los cuales 26.1% eran mexicanos (Fernández, 2018).

A partir de 2010, el movimiento migratorio tuvo algunos cambios: las mujeres empiezan a registrar un mayor índice de migración, mismas que migran con el propósito de encontrar un empleo; el alza de riesgos y costos para migrar indocumentadamente hacen que los mexicanos tengan que recurrir a lugares alejados de la frontera, y, por ende, haya mayor probabilidad de

ser detenidos o abatidos por la patrulla fronteriza. Asimismo, la migración por parte de menores de edad también registró un aumento (Villegas, 2013; Viteri, 2014).

Por su parte, Villegas (2013) señaló que, a principios de la década de los noventa, la participación en el flujo de migración de menores de edad comenzó a incrementarse, y aunque dicho segmento de la población representaba una minoría en el movimiento migratorio total, era innegable la creciente incidencia de infantes y jóvenes de origen como migrantes. La corta edad de esos migrantes, la escasa maduración física y emocional, así como el riesgo de viajar solos, los hace vulnerables a situaciones peligrosas y a ser propensos a la violación de derechos humanos.

Para el primer trimestre de 2013, el Instituto Nacional de Migración (INM) detectó un total de 8,643 mexicanos menores de edad en su calidad de migrantes, de los cuales, alrededor de 50% eran repatriados y la mayoría de ellos se encontraban solos. En 2001, los casos detectados en situación de repatriación fueron cerca de 7,000. Durante el periodo comprendido entre 2001 y 2010, se registró alrededor de 141,500 menores migrantes en distintas entidades de México; en Nuevo León, se detectaron 726 casos (Villegas, 2013).

Por otro lado, en 2015, CONAPO (como se señala en Carranza, 2015) registró 11.9 millones de mexicanos que residían en Estados Unidos, eso sin considerar a los niños y adolescentes que nacieron siendo hijos de migrantes nativos de la República Mexicana; de otro modo, la cifra superaría los 32 millones de personas.

1.2.1.1 Factores que originan la migración de los mexicanos hacia Estados Unidos

A modo de breve introducción, entre las causas tradicionales que inciden en la migración, tanto de menores como de adultos, se encuentran las de orden económico, basadas en el desempleo, falta de oportunidades o bajos salarios; de vivienda, que incluye la necesidad por cubrir la canasta y los servicios básicos de subsistencia; y de educación.

La decisión de migrar está determinada por guerras, persecuciones políticas originadas por las diferencias ideológicas entre gobernantes y ciudadanos, desastres naturales, cambio climático, contaminación, desigualdad de género, discriminación, reunificación familiar y por la influencia de personas con experiencia de migrante en Estados Unidos. Los motivos para migrar se han ido transformando a través de los años y han surgido nuevos factores que se unen a los tradicionales, tal es el caso de la violencia y el crimen organizado (Ayala, 2015; Benítez, 2017; Bucio, 2018).

En ese sentido, según Viteri (2014), los factores que incurren para migrar están relacionados directamente al individuo, para quien el trayecto y experiencia previa de migración influyen para seguir desplazándose. Cabe acentuar que mientras mayor sea el éxito de arribar a un destino y a mayor experiencia al migrar, mayor probabilidad de adaptarse en el nuevo país.

Otros de los motivantes de la migración es la obtención de un permiso legal expedido por los Estados Unidos para residir en dicho país, dando como resultado la participación social de los migrantes y su inclusión a los ámbitos de salud, vivienda y educación. Las cadenas migratorias también tienen una influencia al momento de migrar, puesto que existen menores riesgos al realizar tal acción y facilita la integración a un trabajo y a una comunidad donde hay posibilidades de que los migrantes compartan ciertas características, además de que se reducen los costos y aumentan las ventajas de la migración (Viteri, 2014).

Por otra parte, Villegas (2013) menciona que los causantes que motivan la migración son variados y únicos en cada caso; sin embargo, la mayoría se relaciona con la desigualdad y carencia de oportunidades de educación y desarrollo económico, el cual incita a una ruptura en la estructura de la familia y al deseo u obligación de laborar en Estados Unidos.

El mismo autor señala la reunificación familiar como otro factor que orilla a los individuos a tener que migrar. Por otro lado, la violencia sufrida en el hogar incita a que menores migrantes aborden trenes, caminen por el desierto o paguen a traficantes de personas con el fin de huir de esa problemática; el abandono, la negligencia ante los cuidados, los abusos físicos y sexuales y el forzamiento al trabajo empujan a la migración de infantes y jóvenes. Jacobo (2011) refiere que la migración a Estados Unidos es un proyecto vital por excelencia de mexicanos originarios de comunidades urbanas y rurales.

Según Suárez (2008), el fenómeno del movimiento migratorio implica una complejidad, ya que no se puede saber cuál es el momento del ciclo económico que describe y explica la determinación por migrar; no obstante, son algunas motivaciones que orillan a los individuos a abandonar su lugar de procedencia: búsqueda de empleo y un mayor ingreso, desempleo, subempleo, deudas, crisis económicas, crisis sociales y políticas, estadía de familiares y amigos en el extranjero.

Por su parte, Amavizca et al. (2016) mencionan que la migración se suscita por la atracción ante el trabajo en otro país, por la motivación ante la realización de logros y poder, desvinculación y problemas con la familia (falta de comunicación, violencia, desacuerdos, alcoholismo y drogadicción), alta centralización en el mundo laboral, deseo de ser aceptado socialmente o en su caso formar relaciones interpersonales.

El contraste de ingreso en las regiones, las políticas de trabajo y de migración del país nativo y de destino, los conflictos políticos, el deterioro ambiental y el éxodo de profesionistas, políticas antinmigrantes y de deportación, son otras causas que incitan a migrar (Canales & Meza, 2018a; Fondo de las Naciones Unidas para la Población [UNFPA], 2006, como se señala en Pedroche, 2018).

1.2.1.2 Ámbito educativo de los migrantes mexicanos en Estados Unidos

La educación es vital para el crecimiento, tanto de los individuos como de las colectividades del país; por ende, es indispensable contar con una formación que contribuya en la elevación de la calidad de vida de las personas, igualmente importante es conocer acerca del desarrollo educativo.

Aunque México y Estados Unidos cuentan con diferentes antecedentes históricos en sus bases de la educación y cuentan con variaciones en su estructura curricular ya sea en el ámbito federal o estatal para cubrir los elementos curriculares requeridos, ambos sistemas educativos tienden a consolidar su propio proyecto, asimilando al diferente o excluyéndolo cuando se resiste a adaptarse a la cultura escolar (Franco, 2017).

La base del sistema educativo americano se mantiene intacta, sin dar oportunidad de dar una visión cultural más amplia, negando la propia identidad del migrante, las políticas educativas relegan a los que no se ajustan a sus parámetros, como señala Popkewitz (2009), “el inmigrante al constituir una categoría de un grupo de individuos cuya condición social no es del todo ‘parte de’, es aceptable para su inclusión, sin embargo se excluye, considerándolo diferente y como el otro [...]” (p.20).

Así, retomando a Franco (2017), los programas que brindan una orientación particular a los estudiantes migrantes en Estados Unidos, en su propósito de cubrir necesidades, los excluyen, puesto que, al enviarlos a clases especiales, quedan fuera de los grupos generales, es decir, segregados. Estos mismos estudiantes al retornar a México también suelen ser incluidos en grupos generales, sólo que ahora ya no se les satisfacen ciertas necesidades, como el hecho de tener un idioma ajeno al español. Por lo tanto, ante el desajuste de los parámetros establecidos en los espacios educativos, los alumnos son aislados.

De acuerdo con Ellis et al. (2004), a finales del siglo XIX los grupos de migrantes comenzaron a llamar la atención de los medios de comunicación, provocando sensaciones de alarma por las diferencias culturales que ellos presentaban; es por ellos que se realizaron varios intentos de disolver a estos grupos étnicos mediante abusos de autoridad. Además, dicho patrón de asentamiento de los grupos de migrantes generó interés académico para explicar la geografía urbana y su efecto en la asimilación de las personas no originarias de Estados Unidos.

En lo que se refiere al nivel educativo, en 1996, 18.8% de los mexicanos migrantes no tenían la primaria terminada, mientras que las estadísticas de reprobación y deserción escolar rondaban el 10%. Para el año 2004, 54% de migrantes mayores de 24 años contaban con educación secundaria y 31% sostenía el bachillerato (Campos, 2008).

De acuerdo con Campos (2008), en 2008 existía un incremento en la media de escolarización en México, la cual comparada con la de Estados Unidos era inferior. El rezago educativo de la población nacida en la República Mexicana determina salarios mínimos y la integración al mercado laboral de la Unión Americana en condiciones desfavorables, destacando la condición

de indocumentado. Cabe señalar que el nivel educativo de las mujeres que migran a Estados Unidos tiende a ser menor en comparación con el de los hombres migrantes.

La migración de los mexicanos a Estados Unidos por diversos factores, incluidos los laborales y de reunificación familiar, demuestran el aumento de alumnos de habla hispana inscritos en escuelas de la Unión Americana en los años noventa e inicios del 2000. Entre los estudiantes matriculados en el sistema educativo de Estados Unidos se encuentran migrantes de origen mexicano y personas nacidas de padres mexicanos. Una serie de alumnos provenientes de Estados Unidos están inscritos en algún ciclo escolar en México (Zúñiga & Hamann, 2019).

De esa forma, a partir del año 2005, se registró un aumento de la estancia de estudiantes procedentes de Estados Unidos en planteles educativos de la República Mexicana. En el periodo comprendido 2005-2010, se cuantificó a casi un millón de migrantes mexicanos de retorno a su país. Entre los factores que explican dicha intensificación se encuentran la pérdida de empleo de padres de familia que también radicaban en el extranjero, la crisis económica que atravesaba el país vecino en esos momentos y la política de deportación ordenada por el Estado (Zúñiga & Hamann, 2019).

En el estudio designado “De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión”, elaborado por Zúñiga y Hamann (2019), se realizó una estimación de estudiantes mexicanos que en determinado momento cursaron en escuelas de la Unión Americana y en la actualidad se encuentran en México. En Nuevo León, en el ciclo escolar 2004-2005, se contabilizó a once mil alumnos provenientes de alguna escuela de Estados Unidos, y para 2010, más de la cuarta parte del total de retornados a México estuvo conformada por menores de 19 años, de los cuales 60% se encontraban en edad escolar.

Con respecto a la educación de mexicanos en Estados Unidos, en el caso de madres migrantes, el nivel de escolaridad promedio es de 7.6 años, manteniéndose por debajo de la media estatal y nacional y con rezago educativo. Los estudios de dichas mujeres son basados en el segundo nivel de educación básica no concluida, la secundaria. Con la escolaridad cursada en México, ellas se iniciaron en la vida laboral en Estados Unidos y formaron una familia (Franco, 2017).

Ante la baja escolaridad de las madres migrantes, surgieron factores que afectaron el bienestar social y educativo de sus hijos en Estados Unidos, tal es el caso de su condición como migrantes ilegales, bajo nivel socioeconómico, el desconocimiento del idioma inglés, racismo, todos factores que inciden de manera directa en el aprendizaje (Franco, 2017).

Por otro lado, Tinley (2009) refiere que los mexicanos en Estados Unidos conforman a los hispanos y/o latinos que poseen menores niveles en el logro educativo en comparación con los estadounidenses, siendo éste un factor importante de impacto en la calidad de vida. En el país vecino los logros educativos de los jóvenes hispanos se ubican entre los más bajos de todos los grupos étnicos en cuanto a eficiencia terminal en *high school* e ingreso a la educación superior.

Es importante señalar que obtener un certificado de *high school* en la Unión Americana es haber concluido la educación básica. Aunado a esto, se recalca que los migrantes adolescentes tienden a desertar de dicho nivel educativo, quedando propensos a obtener ingresos bajos en algún trabajo, al desempleo y/o a la pobreza (Tinley, 2009).

En cuanto a estudiantes que cuentan con permiso para residir en Estados Unidos, Tinley (2009) menciona que las barreras han sido no sólo financieras y académicas, sino también las asociadas con las responsabilidades laborales y familiares, así como la falta de información sobre las oportunidades de estudio y financiamiento. Para los estudiantes sin permiso de permanecer en el extranjero, además, existe esa barrera de estatus legal.

Los estudiantes de origen mexicano radicando en Estados Unidos generalmente tienen menor logro educativo que los estadounidenses. De la misma forma ocurre con los alumnos de educación básica que una vez que estudiaron en el país vecino ahora lo hacen en México. Los factores que inciden en la educación de los menores inscritos en escuelas primarias y secundarias de la Unión Americana, están ligados a circunstancias individuales, económicas, sociales e institucionales (Román, 2011; Zúñiga & Hamann, 2019).

Según Román (2011) y Zúñiga y Hamann (2019), entre las causas individuales que incurren a que un estudiante tenga o no cierto logro educativo se encuentra el dominio del idioma, lugar de origen, género, edad de llegada, tiempo de residencia, estatus racial, condición de actividad (laboral o de estudio), tareas domésticas, vinculación escolar (asistencia, calificaciones, conducta, participación en actividades o deportes) y socialización (que incluye la inclusión o exclusión en la escuela). En lo que se refiere al estatus socioeconómico, localidad, calidad de los centros educativos, redes sociales de apoyo y relaciones económicas, éstas corresponden a los factores económicos que de alguna manera inciden en el logro educativo de los alumnos

Asimismo, las circunstancias sociales que generan o no un bajo desempeño educativo están relacionadas a la composición familiar, educación de los padres, situación laboral familiar, origen social e idiomas y participación de los padres en la educación de los menores. Por último, el tipo de escuela (pública o privada), localización y presencia de grupos raciales pertenecen a los factores institucionales incidentes en el logro educativo (Román, 2011; Zúñiga & Hamann, 2019).

1.2.2 Movimiento migratorio Estados Unidos-México: el retorno de los mexicanos

Como se refiere en las secciones anteriores, México tiene un largo historial de migración hacia los Estados Unidos y causas que originan el fenómeno, sobre todo, existe una amplia literatura al respecto. Por el contraste, los datos que ahondan sobre el retorno poblacional de la Unión Americana a la República Mexicana, aunque tampoco son pocos, son menos.

En ese sentido, existe una lista de diversas razones para migrar de retorno. Según Chávez (2018), los migrantes (en su calidad de adultos, jóvenes y/o niños) tienen como objetivo salir de situaciones de guerra, desastres naturales, problemas políticos, desempleo y elevada inflación subsecuente a una mejor calidad de vida.

Uno de los efectos más alarmantes ante la decisión de migrar es la muerte; miles de migrantes que no cuentan con permiso para ingresar a los Estados Unidos en su intento por arribar a tal lugar, se internan en regiones peligrosas que pueden propiciarles el deceso (Cornelius, 2001). Entre 1998 y 2015 se registró un total de 6,571 personas fallecidas debido al cruce ilegal hacia la Unión Americana (Soto & Martínez, 2018).

Cabe aludir que las salidas y los retornos de migrantes mexicanos rondan alrededor de 280 mil por anualidad desde el año 2000. (López, 2012, como se cita en Montoya & González, 2015). Acorde con el anuario estadístico del Departamento de Seguridad de Estados Unidos (DHS [por sus siglas en inglés], 2011), el retorno de los migrantes que se encontraban en dicho país, data desde 1892 en calidad de deportación, mientras que el retorno por decisión propia precede de 1927.

Asimismo, de 1929 a 1939, 469 mil migrantes mexicanos fueron invitados o forzados a salir de la Unión Americana. A raíz del Programa Bracero en 1964, comienza la migración a Estados Unidos en su calidad irregular, por lo que entre 1965 y 1986, 85% de mexicanos retornaron a su país de origen (Montoya et al., 2018); según Granados y Pizarro (2013), dicha cifra estimaba a 31 millones de personas.

En 1995, de cada 10 migrantes en Estados Unidos, tres retornaron a México; en su mayoría hombres jóvenes, puesto que las mujeres eran más propensas a permanecer en el extranjero (INEGI, 2011, como se señala en Mestries, 2013). De 1995 a 2000 se registraron 267 mil migrantes de retorno a México, equivalente a 18% del total de mexicanos en la Unión Americana (Herrera y Montoya, 2015; Mestries, 2013).

Por otro lado, en 1996 el Congreso de Estados Unidos admitió la reforma denominada “Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act” (IIRIRA), la cual se caracterizó por fundamentar legalmente la deportación masiva de mexicanos que inclusive sufrieron daños a su integridad moral, siendo acusados de ser criminales. Aparte de ello, y luego del atentado a las Torres Gemelas en 2001, la deportación mexicana registró un aumento al convertirse en materia de seguridad nacional para el país vecino (Calva & Alarcón, 2018; Castillo, 2009).

El INM y la EMIF (como se refiere en Montoya et al., 2018), decretaron en 2001 que alrededor de 350 mil migrantes mexicanos y 1.7 millones respectivamente, se encontraban de regreso en México. En ese sentido, 3.2% de mexicanos que radicaron en Estados Unidos se encontraban de vuelta en México; en 2005, por cada sujeto mexicano que migraba a la Unión Americana, retornaban 1.15.; mientras que para 2009 la representación ya era de 13.9% (Montoya &

González, 2015; París, 2010). Entre 2005 y 2010, del total de migrantes en el país vecino, 70% retornó a la República Mexicana (Montoya & González, 2015).

En 2010, cerca de 180 mil menores se encontraron radicando en la Unión Americana desde cinco años atrás, y de los cuales, 60% había nacido en Estados Unidos. Cabe destacar que entre 2005 y 2010 el número de niños y jóvenes migrantes con la minoría de edad era el doble que el registro entre 1995 y 2000 (Vargas & Camacho, 2015).

Por su parte, Mestries (2013) informó que entre 2007 y 2009, el retorno de mexicanos procedentes del país vecino pasó de 13 mil a 51 mil individuos. Mientras que de 2008 a 2010, casi 400 mil migrantes fueron expulsados de Estados Unidos y se reubicaron en México. En lo que se refiere al 2010, Alarcón y Becerra (2012) refirieron que 392 mil personas regresaron a la República Mexicana a causa de deportación, siendo esta la cifra más alta en todos los registros de la historia. En ese mismo año, un millón 310 mil menores migrantes regresaron a México (Moctezuma, 2013)

Según Calva y Alarcón (2018) y Castillo (2009), a causa de la gran deportación en 2009, el gobierno de la Ciudad de Juárez solicitó al gobierno americano poner fin a dicho suceso, puesto que temía que el crimen organizado optara por acoger a los migrantes retornados. El Departamento de Seguridad Nacional de la nación americana informó que la cantidad de personas mexicanas removidas a su país de origen se estimaba en 3.5 millones para el año 2016.

En ese mismo año, la ciudad de Tijuana recibía diariamente a un promedio de 250 mexicanos, siendo estos 90% de los migrantes retornados de Estados Unidos, quienes en la espera por reencontrarse con su familia aún residente en el extranjero, optó por permanecer en dicha ciudad. Ante este suceso, surgió nuevamente la preocupación por el ingreso de migrantes al crimen organizado y alarmó a la ciudad fronteriza sobre la deportación en su localidad (Hernández, 2015).

Asimismo, en los primeros tres meses de 2017, bajo la presidencia de Donald Trump, migrantes mexicanos con menos de un año de residencia fueron deportados, registrándose así alrededor de 12,500 deportaciones. Tal situación tuvo un incremento de 19% en los siguientes meses, denotando que no se había registrado un aumento similar desde 2013. Para el mes de septiembre de 2017, ya eran 15,200 migrantes retornados (Coubés, 2018).

En cuanto al movimiento migratorio en su calidad de retorno que registran los jóvenes mexicanos menores de 15 años, denominados *dreamers*, estos tienen acceso a la educación en Estados Unidos hasta que son deportados por tener problemas legales o por tomar la decisión de volver a la República Mexicana. El hecho de retornar a su nación de origen origina discriminación, frustración, obstáculos académicos, problemas emocionales y desempleo en algunos casos, o en la peor de las situaciones, estar solo por no haber regresado acompañado por sus familias (Anderson & Solís, 2014; Montes, 2019).

1.2.2.1 Causas que originan el retorno del migrante

Entre los factores que ocasionan el regreso de los migrantes de Estados Unidos a México se encuentra principalmente la deportación. Debido a la creación de la Patrulla Fronteriza en 1924, para mantener un control en la frontera México-Estados Unidos, la mayor parte de los deportados a su país de origen han sido ciudadanos mexicanos. Entre las personas de origen mexicano que han sido retornados también se encuentran estadounidenses con ascendencia mexicana. La deportación es generada entre otras cosas, por cometer infracciones de tránsito o delitos donde se pone en riesgo la vida de las personas (Alarcón & Becerra, 2012).

Asimismo, Alarcón y Becerra (2012) señalan que la inspección policiaca rutinaria y la orden de arresto también fungen como motivante de deportación. La deportación por inspección rutinaria está ligada a conductas sospechosas en vía pública, la ingesta de bebidas alcohólicas, peleas o posesión de drogas, mientras que las órdenes de detención son por el incumplimiento de multas e inasistencia a servicio comunitario y programas de alcohólicos anónimos, drogadicción y/o violencia intrafamiliar, por no presentarse a la corte o por delitos contra la moral.

En el mismo orden de ideas, Montoya y González (2015), consideran que el endurecimiento ante la política migratoria de la Unión Americana posterior al atentado terrorista contra las Torres Gemelas en 2001, el control de la inmigración, la protección de la frontera y la crisis económica que comenzó en 2007, influyen en el retorno de los mexicanos. Herrera y Montoya (2015) también señalan a las políticas migratorias y crisis económicas como causantes del retorno hacia el país de origen.

La detención por parte de la patrulla fronteriza o por autoridades de índole migratoria (Ramírez & Alarcón, 2013, como se señala en Montoya & González, 2015) es otra de las causas que inciden en el regreso de las personas que nacieron en México y que anteriormente vivían en Estados Unidos.

Por otro lado, la crisis económica de Estados Unidos que a su vez generó una gran cantidad de desempleo de mano de obra mexicana, las políticas anti inmigratorias para mantener la soberanía y seguridad nacional, la verificación de documentos de mexicanos contratados, también fungen como causantes del retorno de los migrantes mexicanos (Granados & Pizarro, 2013; Mestries, 2013).

Según Intesta y Cohen (2014), la salida del mercado laboral, es decir, la jubilación, repercute en la migración de retorno de hombres mayores. De la misma manera, los conflictos políticos, la falta de oportunidades laborales, familiares en el país de origen, habilidades y conocimientos adquiridos en Estados Unidos, bienes en el país de origen, inflación y devaluación y la decisión propia, incitan al retorno de los migrantes mexicanos.

Por su parte, Canales y Meza (2018a) refieren como causantes de retorno a las crisis financieras, la falta de documentos que comprueben el estatus migratorio, laborar en la industria de la

construcción, falta de trabajo o término de éste, criminalización de la migración indocumentada, formulación de leyes reguladoras de la migración y deportación.

Asimismo, la decisión de retornar influye en el éxito o fracaso económico de los migrantes; la reunificación social y familiar y las repatriaciones, también son factores que incitan al retorno al país nativo (González & Sandoval). Franco y Granados (2018), mencionan que las crisis económicas y financieras han impactado en el empleo de los migrantes, así como las leyes antimigrantes, las deportaciones y la vigilancia por parte de la patrulla fronteriza repercuten en las causas de incitan a que los migrantes mexicanos regresen de Estados Unidos.

1.2.2.2 Ámbito educativo de los migrantes mexicanos en su calidad de retorno

Entre varios autores, Yong (2013) señala que el retorno de familias nativas de México ha causado que muchos menores continúen sus estudios en un sistema educativo distinto al que estaban acostumbrados, éste es, el mexicano. Entre 1987 y 1992 se registraron 161 mil menores procedentes de Estados Unidos; en 2004, 13 mil menores migrantes fueron deportados de la Unión Americana; entre 2005 y 2010, 85 mil menores en edad escolar regresaron a la República Mexicana.

Los migrantes de origen mexicano provenientes de Estados Unidos reportan una serie de problemas para poder incorporarse a alguna institución educativa de México, esto debido a múltiples factores que repercuten en su desempeño escolar, en su aprendizaje, asimismo, en su adaptación social.

En ese orden de ideas, las barreras administrativas, como la falta de documentación de las escuelas de origen y de identidad; la dificultad para conseguir una escuela, especialmente si el estudiante migró a mitad de año; la ausencia de estrategias eficientes para la nivelación académica y la desorientación recibida sobre los procesos de admisión son algunas de las problemáticas que los migrantes registran para integrarse a la escuela. Además, la falta de recursos económicos, en un contexto de separación familiar y deportación, obstaculizan la incorporación a la escuela de manera oportuna (Vargas, 2018).

Según Vargas (2018), también los migrantes reportan problemas que existen en las escuelas mexicanas para ubicarlos en el nivel que corresponde de acuerdo con los grados cursados en Estados Unidos. En algunas escuelas los directores bajan de grado escolar a los estudiantes para que se concentren en el aprendizaje del español, y en otras los adelantan por la edad, sin tomar en cuenta los grados aprobados.

Así, ante la inexistencia de un programa de nivelación para el español o de diagnóstico, las autoridades educativas crean su propia estrategia, aunque esto signifique extra-edad y más dificultades de aprendizaje e integración social para los estudiantes (Vargas, 2018). Entre las acciones institucionales que se han realizado para mejorar las oportunidades educativas de los

niños migrantes de Estados Unidos, se encuentran: el “Programa Binacional de Educación Migrante” (PROBEM) y el “Programa Educación Básica Sin Fronteras” (Vargas, 2018).

Para el Sistema Educativo Nacional (SEN) mexicano, más deportaciones de migrantes significarán más niños y jóvenes que buscarán incorporarse a la escuela para continuar sus estudios. Algunos de estos migrantes habían tenido una larga estadía en Estados Unidos y habían conformado sus familias en este país; por lo tanto, la mayoría de los menores migrantes que acompañan a sus padres en el retorno a México nació en la Unión Americana, registrándose 69% de menores migrantes nacidos en el país vecino para el año 2015 (Vargas & Aguilar, 2017).

En cuanto a los factores asociados a las desventajas educativas de los migrantes provenientes de Estados Unidos, Vargas y Aguilar (2017), refieren que se ubican aquellas vinculadas a la inserción escolar y las relativas a la integración en las aulas: la inexistencia de documentos que acrediten sus estudios y su identidad, dificultades para conseguir estos documentos apostillados y traducidos.

Asimismo, la falta de conocimiento sobre los requisitos de admisión en las escuelas, limitado conocimiento del español, lectura y escritura, discontinuidad curricular, exclusión por parte de los docentes y compañeros, falta de apoyo para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, entre otros (Vargas & Aguilar, 2017). Cabe aludir que los menores migrantes en su calidad de alumnos binacionales presentan un bajo nivel de autoestima y aspiraciones educativas (Yong, 2013).

1.2.3 Problematización: menores migrantes de retorno y las barreras de su incorporación escolar al sistema educativo mexicano

La migración de retorno en México es un tema que hoy día se encuentra en constante debate: si ha aumentado, si ha registrado la misma tendencia o ha decrecido. La realidad, independientemente de las estadísticas registradas, es que miles de mexicanos que se encontraban residiendo en Estados Unidos, regresan a su lugar de origen o alguna localidad que les indique mejorar una condición de vida (Woo, 2017).

Como se señaló con anterioridad, existen múltiples causantes en la migración de retorno, asimismo, se ha documentado acerca de la heterogeneidad de la población migrante: hombres, mujeres, niños, familias. Esta población se caracteriza por haber acumulado recursos (económicos, humanos y/o sociales) y mantenido sus vínculos sociales y familiares en su lugar de origen, o bien, por no acumular dichos recursos y haberse distanciado de sus redes sociales; a esto puede añadirse que los migrantes presentan dificultades y retos al incorporarse al mercado de trabajo, al sistema de salud y/o educativo en México (Woo, 2017).

En ese sentido, tales condiciones ponen en situación la vulnerabilidad de los migrantes, lo que hace necesario el abordaje del movimiento migratorio en su calidad de retorno. En algunas

ocasiones, los migrantes que han regresado a la República Mexicana no tienen la posibilidad de acceder a recursos y servicios, en otros casos, los estereotipos hacia ellos los ponen en una situación vulnerable y cultural al considerárseles delincuentes o posibles infractores (Woo, 2017).

Un factor imprescindible respecto a la vulnerabilidad de sujetos migrantes es el que respecta a los niños y jóvenes, quienes representan el conjunto etario en situación de máxima fragilidad. Para este estrato de la población es más difícil migrar de un lugar a otro, ya que, al hacerlo, abandonan su casa, prácticas cotidianas, amigos, familia y escuela; esto significa la transición e incorporación a nuevos entornos, contextos y procesos (Franco, 2014; Giorguli y Angoa (2016); Woo, 2017). Además, dicha agrupación de población generalmente no es considerada para estudios sociales (Román & Zúñiga, 2014).

En ese orden de ideas, estos procesos presentan la falta de mediaciones adecuadas para que niños, niñas y jóvenes reestructuren sentidos en cuanto al reconocimiento y cambio de rol, específicamente de estudiantes estadounidenses a estudiantes mexicanos, perturbando posiciones y construcciones de identidad al tener que renunciar a una filiación estudiantil (Franco, 2014) y presentando dificultades que más adelante se abordarán.

En el ámbito académico, el panorama transnacional implica que la migración de retorno debe ser tomada como un nuevo flujo migratorio que significa la readaptación de los individuos, y por ende, también existen problemas (Maas, 2017; Parella et al., 2018). Román y Zúñiga (2014) argumentan que los niños y jóvenes que retornan de Estados Unidos a México no son homogéneos. Los que retornan son nacidos mexicanos que residieron en la Unión Americana desde una edad muy temprana, generalmente desde los cinco años, o bien, son ciudadanos que nacieron en Estados Unidos llegados por primera vez a la República Mexicana, y que, de acuerdo con Herrera y Montoya (2018), son catalogados como mexicanos por ascender de padres o abuelos originarios de México.

Giorguli y Angoa (2016), y Gutiérrez y Giorguli (2018), manifiestan que el impacto de la migración durante la niñez y la juventud repercute en la probabilidad de seguir en la escuela y, eventualmente, en el nivel de escolaridad. También enfatizan que el acceso a recursos económicos influye en la decisión de continuar o no con la educación escolar. Por su parte, Vargas y Aguilar (2017), también expresan que el estatus socioeconómico de las familias migrantes influye en la incorporación escolar.

En lo que se refiere a la dificultad para incorporarse a la escuela, Giorguli y Angoa (2016), mencionan que niños y jóvenes migrantes tienen que desarrollar nuevas habilidades y estrategias para adaptarse al nuevo entorno escolar, que en muchas ocasiones puede ser hostil y con opciones reducidas de redes sociales a las cuales recurrir, lo cual puede influir negativamente a corto, mediano o largo plazo en la permanencia en el sistema educativo o en el nivel de escolaridad.

Los alumnos que previamente estudiaron en Estados Unidos, presentan barreras culturales, institucionales, sociales y pedagógicas al transitar de una escuela a otra y de un sistema educativo a otro, puesto que, como sugieren Franco (2014), Jacobo y Luna (2017), López, (1999), Maas (2017), Vargas (2018) y Woo (2017), les es difícil inscribirse en una escuela, padecen de prejuicios, discriminación y acoso escolar por no hablar o escribir correctamente el español y por haber vivido y/o estudiado en el extranjero y se les dificulta comunicarse con otras personas del plantel educativo, tal como compañeros y maestros.

Los migrantes en edad escolar, se enfrentan a obstáculos para poder inscribirse en la escuela debido a la falta de recursos económicos de sus padres, a la burocracia por la que tienen que atravesar para integrarse al sistema educativo (que incluye la falta de documentos de identidad o escolaridad previa), que a su vez genera desmotivación y falta de comprensión, o por la falta de programas para atender sus necesidades y requerimientos, como por ejemplo, la barrera en cuanto al lenguaje y la escritura (López, 1999; Maas, 2017; Woo, 2017; Zúñiga, 2013).

Así, por ejemplo, Maas (2017) afirma que los obstáculos que enfrentan los estudiantes migrantes están relacionados al proceso de inscripción, continuidad o certificación de estudios ejercidos en Estados Unidos. Previamente se mencionó que los migrantes nacidos en la Unión Americana son considerados mexicanos por el simple hecho de ascender de padres originarios de México, por lo que al no contar con la apostilla (timbre legal) en su acta de nacimiento extranjera, los menores presentan problemas para poder incorporarse al sistema escolar, aún y cuando dicho sello ya no es requisito en la normativa mexicana.

De igual modo, el alto costo para realizar trámites burocráticos, las barreras para acceder a servicios educativos como las becas o programas sociales, la falta de información por parte de autoridades escolares ante normas que indican el reconocimiento del pleno acceso a la educación de los migrantes, la carencia de recuentos que reflejen la cantidad de alumnos transnacionales y la falta de políticas públicas en pro de la niñez y juventud migrantes, representan un problema para la incorporación escolar de migrantes mexicanos provenientes del extranjero (Maas, 2017). La saturación de las escuelas y la falta de información para realizar el proceso de inscripción en ellas también fungen como dificultades para la integración escolar (Vargas & Aguilar, 2017).

Por otro lado, también se encuentran los menores migrantes de retorno a los que no les gusta el modo de vida, las costumbres ni la escuela en México y prefieren regresar a Estados Unidos, lo que representa otra dificultad de incorporación al ámbito educativo mexicano (Maas, 2017; Woo, 2017). En cuanto al éxito educativo, los niños y jóvenes que migran de retorno presentan inconvenientes relacionados a los bajos resultados académicos, por lo que son considerados estudiantes de bajo rendimiento (Jacobo & Luna, 2017; Franco, 2014; López, 1999).

Además de lo anterior, Sánchez (como se señala en Franco, 2014), refiere que las instituciones educativas en México tienen una limitación en cuanto a la capacidad para trabajar con alumnos transnacionales. Otro elemento a resaltar es que, según Maas (2017) y Zúñiga (2013), en

distintas ocasiones el estudiante en su calidad de migrante se encuentra invisibilizado en el sistema educativo, comenzando en el aula de clases, donde el docente no se percata de que el alumno no domina el idioma español.

Otro tipo de invisibilidad hacia alumnos migrantes es el hecho de que no hay evidencias del plan educativo que estos tuvieron en la Unión Americana (Román & Zúñiga, 2014), provocando la revalidación de estudios en el sistema de educación pública de la República Mexicana (Jacobo & Cárdenas, 2018).

De acuerdo con Holtgreve (2014), los menores migrantes de retorno pasan por una serie de carencias y déficits en el ámbito escolar, puesto que los centros de educación no se encuentran preparados para desarrollar el capital social y humano acumulado en la experiencia migratoria, ni se tienen en cuenta las circunstancias estructurales y dinámicas específicas de los sistemas educativos en los que los niños y jóvenes migrantes se han insertado.

En el mismo orden de ideas, Román y Zúñiga (2014), mencionan que, emocionalmente, los alumnos en situación de retorno se sienten frustrados y no reconocidos en el aula de clases, puesto que algunos profesores se refieren a ellos como mentirosos o tímidos cuando presentan problemas para completar sus actividades o no leer y/o escribir correctamente. Por lo tanto, niños y jóvenes sienten que sus habilidades estudiantiles son insuficientes y tienden a faltar o desertar completamente de la escuela.

Asimismo, Román y Zúñiga ratifican que los estudiantes migrantes creen que los profesores no responden a sus necesidades. Los alumnos se sienten apenados y despreciados al momento de tener que leer en voz alta para sus compañeros y por ser cuestionados por los docentes con cosas que no saben. Niños y jóvenes migrantes consideran que todos saben sobre los problemas en el aula, pero a nadie le interesan; ellos se sienten solos en el mundo y sin nadie que los comprenda.

A grandes rasgos, y a partir de lo analizado en la literatura, niños y jóvenes migrantes enfrentan transiciones, y a la vez rupturas cotidianas tras inscribirse en el sistema educativo de México, no sólo en términos de contenido y material, sino también en prácticas escolares, formas de evaluación, estilos de enseñanza-aprendizaje, apreciación de éxito o fracaso, comentarios, tareas y otras responsabilidades.

1.2.4 Estudios sobre la incorporación escolar de menores migrantes en su calidad de retorno

Una de las vertientes procedentes como resultado de la migración México-Estados Unidos y el retorno, es la educación migrante, que se refiere a la atención educativa de estudiantes con experiencia escolar en Estados Unidos y que posteriormente se inscriben en centros de educación mexicana, así como el reto que supone la incorporación escolar debida a las

particularidades que los menores pudieran presentar (Zúñiga et al., 2008, como se señala en León, 2018)

En ese sentido, es importante mencionar que los estudiantes que una vez que estudiaron en la Unión Americana y que posteriormente se integran a una escuela mexicana, se denominan alumnos transnacionales, puesto que son partícipes de movilidad internacional y educativa, es decir, estudiaron allá y aquí (Zúñiga, et al., 2008, como se refiere en León, 2018).

Con la revisión de la literatura se encontraron estudios en el ámbito federal que miden el nivel educativo de los estudiantes que una vez que residieron y estudiaron en Estados Unidos, se integran a escuelas mexicanas. Tales investigaciones se realizaron de manera nacional o en seleccionadas entidades de la República Mexicana y en diferentes niveles de educación, mismos que analizan la incorporación escolar de menores de origen mexicano en su calidad de retorno.

En ese orden de ideas, Yong (2013), elaboró una investigación a partir de la base de datos de un proyecto denominado "Migración Internacional, trayectorias escolares y pobreza", en la que tuvo como finalidad conocer acerca de la incorporación y experiencia escolar de menores transnacionales y la influencia que el factor educativo tiene en su vida a partir de su calidad de migrantes de retorno.

El análisis de Yong se obtuvo a partir de cuatro encuestas que fueron realizadas en las entidades federativas compuestas por Puebla, Zacatecas y Jalisco. Dichos instrumentos de recolección de datos fueron aplicados de forma aleatoria y estratificada a alumnos inscritos en el primer y segundo nivel de educación básica.

Entre los resultados arrojados se pudo deducir que las calificaciones que los sujetos de estudio reportaron, no permiten evaluar su desempeño académico; sin embargo, en el estudio de Yong pudo medirse el contento o descontento que los alumnos manifestaron respecto al mismo; 52% de los estudiantes señalaron tener calificaciones buenas o excelentes. En cuanto a las aspiraciones educativas que presentan, 69% de los transnacionales mencionaron el deseo de estudiar la universidad, por lo que se puede decir que pueden alcanzar un nivel educativo alto.

La investigación arrojó que la repetición de grados y pérdida escolar tiene que ver con la dificultad de los alumnos migrantes para acoplarse al sistema educativo mexicano o por no estar inscritos en la escuela respectivamente; la experiencia escolar respecto a la repetición escolar arrojó como evidencia que los sujetos estudiados han repetido de uno a tres años el estudio, registrando 39.3% en el primer caso. Por políticas educativas, 15.4% de los menores migrantes han perdido algún ciclo escolar en México, ocasionando su deserción escolar temporal.

En contraparte, Franco (2014), elaboró un estudio con enfoque cualitativo en una escuela del Estado de Puebla en donde asistían niños y niñas migrantes procedentes de Estados Unidos. Los objetivos de la investigación estuvieron destinados a identificar la realidad de los estudiantes transnacionales en cuanto a dificultades de incorporación escolar. Para la recolección de datos,

se recurrió al uso de la entrevista, en la que participaron directivos, maestros y alumnos migrantes en su calidad de retorno.

Los resultados del trabajo de Franco, documentan que los alumnos migrantes se inscribieron con o sin boleta que acreditaba el cambio de escuela. Las dificultades que presentaron los menores fueron las relacionadas al idioma, a los pocos conocimientos adquiridos en escuelas de la Unión Americana y a la adaptación del modelo de enseñanza-aprendizaje mexicano. Algunas de las señalizaciones de los niños hicieron referencia al disgusto por la escuela mexicana.

Aparte de ello, otros obstáculos encontrados fueron que el cambio de institución y de sistema educativo perjudicaba las prácticas de conducta de los niños. En cuanto al idioma, el estudio arrojó que leer y escribir en español resultaba difícil para los estudiantes migrantes, puesto que en ocasiones se confundían y utilizaban el inglés, aunado a esto, el personal docente no estaba preparado en este último idioma, por lo que era una barrera más para la incorporación de los niños. Asimismo, se encontró que el no dominar el español, provocaba la falta de habilidad comunicativa por parte de los menores.

Por otro lado, en un estudio con enfoque cualitativo de Martínez (2014), se plantearon como propósitos conocer las habilidades en base al idioma de los estudiantes transnacionales, la forma de construcción o modificación de identidad en su ambiente sociocultural, las estrategias de adaptación y socialización, prácticas escolares estadounidenses y mexicanas, y la participación familiar en la transición escolar. Tales objetivos fueron cumplidos con la colaboración de alumnos, padres de familia y personal docente.

La investigación se realizó con estudiantes procedentes de escuelas de Estados Unidos, profesores y padres de familia del Estado de Sonora; los alumnos estaban matriculados en escuelas públicas de dicho Estado y se encontraban cursando algún grado de primaria o secundaria. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semi-estructuradas, la observación de los sujetos participantes y notas de campo, que, además, incluían secciones para obtener datos personales. En cuanto al análisis de la información, éste se hizo con el software Atlas.ti. y a través de la codificación manual de las entrevistas realizadas.

Los resultados arrojados indicaron que 80% de los estudiantes nacieron en la Unión Americana, de los cuales todos estudiaron el grado de preescolar y la primaria en el extranjero. Todos los sujetos de estudio hablan español como lengua materna y desarrollan el inglés como segundo idioma; los alumnos refirieron haber tenido dificultades con el uso del español en la lectura y escritura, esto al reincorporarse en centros educativos mexicanos; respecto al inglés, se obtuvo que los estudiantes padecen de exclusión y prejuicios por parte de sus compañeros por hablar dicha lengua.

En ese sentido, algunos de los menores estudiados eran discriminados por otros alumnos y académicamente no tenían un buen desempeño escolar, omitiendo actividades realizadas en clase o las tareas. Además, para el proceso de adaptación social, estos necesitan de la ayuda de

los docentes. El apoyo familiar es fundamental para la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, concluyendo que entre más sea la motivación y la ayuda, mayor facilidad para integrarse a la nueva escuela.

En contraparte, en una investigación con enfoque cuantitativo realizada por Vargas y Camacho (2015), se analizaron las relaciones entre los niños de origen mexicano procedentes de Estados Unidos con la inasistencia escolar y el rezago (brecha del grado cursado y el grado que les correspondería acorde a la edad) en los distintos niveles de educación básica. Dichas relaciones se examinaron según el contexto de residencia.

El estudio se realizó con menores de 11 a 15 años de edad que residían en alguna de las 32 entidades de México y en edad de estudiar la educación básica en el momento de la recolección de datos. A partir del Censo de Población y Vivienda 2010 como fuente de datos, el análisis de estos se llevó a cabo estadística y descriptivamente con el programa Stata 11.1.

Los resultados encontrados mostraron que en base al capital cultural y socioeconómico de sus hogares, los menores migrantes poseen más riesgo de inasistencia y rezago en las escuelas, especialmente si residen en áreas urbanas o son nativos de la República Mexicana. Además, los resultados evidenciaron que los migrantes tienen mayores posibilidades de no acudir a la escuela en comparación con los no migrantes, y que existe una tendencia que indica que estos menores tienden a vivir con uno sólo de sus padres, quienes al menos concluyeron la educación básica.

Por otro lado, en otro estudio con enfoque mixto y realizado por Camacho y Vargas (2017) en el Estado de Baja California, el objetivo principal estaba dirigido a analizar el proceso de inserción escolar, es decir, la asistencia y el rezago escolar de estudiantes procedentes de Estados Unidos, por otro lado, también se investigaron las dificultades que tuvieron los alumnos para integrarse a una institución escolar.

El grupo de alumnos que participaron voluntariamente para la ejecución de la investigación fue conformado por menores de 8 a 15 años de edad matriculados en escuelas públicas y privadas, a quienes se les aplicó una herramienta para la recolección de información que consistió en una entrevista semiestructurada. Para el análisis de los datos cuantitativos, las autoras del estudio recurrieron a una estadística descriptiva y un modelo logístico multinomial a partir de datos del Censo de Población y Vivienda (2010).

Los hallazgos indicaron que ser migrante aumenta la posibilidad de rezago e inasistencia escolar. Cabe destacar que 72% de los menores migrantes presentaron recurrencia a la escuela sin rezago en comparación con los alumnos no migrantes, mientras que 15.9% de los estudiantes transnacionales reportaron más asistencia con rezago escolar frente a los que no lo son. Once por ciento de los migrantes no asistía a su centro educativo en Baja California.

Por otra parte, otros resultados indicaron que los alumnos transnacionales registraron una inscripción tardía y muy burocrática, esto en el sentido de que las instituciones a las que se

acudió se encontraban en una situación de demanda al momento de iniciar el proceso de integración al sistema escolar.

Una dificultad más que se presentó en los menores migrantes al momento de incorporarse a la escuela, fue la falta de recursos económicos, esto como producto del retorno a causa de deportación. El financiamiento escolar era difícil debido a las exigencias materiales y de vestir de las escuelas. El idioma fungió como barrera dentro del aula de la escuela, puesto que la lengua dominante era el inglés, ocasionando que los estudiantes tuvieran problemáticas con asignaturas como la de español, y en casos mayores, que no las aprobaran.

En cuanto a la socialización e integración de los menores migrantes en el ambiente educativo, los alumnos presentaron dificultad para comunicarse y convivir con otros estudiantes y con el personal docente, quienes en algunos casos mostraron poco interés en ayudar a los migrantes con el español. Cabe destacar que de todas las barreras mencionadas en la incorporación escolar de menores de origen mexicano que alguna vez residieron en Estados Unidos, éstas se presentan mayormente en el caso de escuelas públicas.

Por último, en una investigación llevada a cabo por Herrera y Montoya (2018), se tuvo como propósito general conocer las dificultades que los menores de edad en su calidad de retorno presentaron al momento de tener que adaptarse al sistema escolar mexicano. Para la recolección de datos se acudió a una encuesta representativa que se aplicó de manera aleatoria en escuelas primarias de la ciudad de Culiacán, en Sinaloa; además se aplicaron entrevistas semiestructuradas.

En los resultados se encontró que 87.4% de los estudiantes fueron nacidos en Estados Unidos; no obstante, son considerados mexicanos por el hecho de tener padres originarios de México. Tales alumnos registraron invisibilidad y acoso escolar en el ámbito institucional por el hecho de tener una apariencia distinta, asimismo, depresión ante el nuevo procedimiento adaptativo que incluyó la aclimatación a los usos y costumbres distintas a las de la Unión Americana.

Además, a través del estudio realizado, se pudo descubrir que los directivos no tenían en cuenta el fenómeno del retorno de los estudiantes migrantes, así como tampoco los profesores en algunos casos. Esa invisibilidad ocurre debido a que, por lo general, el sistema mexicano no inscribe a alumnos extranjeros provenientes de Estados Unidos, por lo tanto, se da por sentado que menores transnacionales no existen o no acuden a una institución mexicana.

Como parte de los retos que los menores migrantes de origen mexicano presentaron al integrarse a una escuela en la República Mexicana, está el choque cultural, puesto que los menores se encuentran en un contexto nuevo para ellos. Las dificultades encontradas en cuanto a la incorporación de migrantes a la escuela fueron las siguientes: inasistencia, debida a que los menores no querían acudir ante la inadaptación a la institución; el idioma, como barrera en el aprendizaje de los alumnos, así como en la socialización de estos.

Otras barreras fueron las relacionadas a la exclusión que los menores migrantes sufrían por parte de sus compañeros, esto al considerar que el haber estudiado en otro país causaba inconformidad, reniego de su país nativo o presunción. Debido a lo anterior, los migrantes eran etiquetados con apodos y hostigados por otros alumnos. En algunos casos, los mismos menores en su calidad de retorno se autoexcluían al no poder socializar por la barrera del idioma.

1.3 Objetivos y preguntas de investigación

La migración de retorno de Estados Unidos en jóvenes de origen mexicano adquiere importancia en medida de las dificultades que atraviesan para poder integrarse a la escuela. Existen distintos causantes que repercuten en la escolaridad y desempeño de los estudiantes, que como ya se visualizó, están compuestos por distintos factores: individuales, referentes al dominio del idioma español, lugar de origen, vinculación escolar (asistencia, actividades estudiantiles, grado educativo), intereses por el estudio y motivaciones; económicos, todo lo relativo al estatus socioeconómico; de contexto escolar, como el tipo de escuela, zona de localización, entre otros; y sociales, origen social, socialización, redes de apoyo, entre otros.

Este estudio tiene interés en analizar los factores individuales y sociales que intervienen en la incorporación escolar, puesto que son los que pueden interpretarse en mayor profundidad desde la perspectiva de los estudiantes; por lo tanto, el objetivo general que guiará esta investigación es:

- Develar cómo influyen los factores individuales y sociales que están repercutiendo en la incorporación escolar de jóvenes de origen mexicano migrantes de retorno de Estados Unidos, inscritos en escuelas secundarias públicas del Estado de Nuevo León durante ciclos escolares anteriores al 2020 (COVID-19).

Como objetivos específicos se tienen:

- Explorar las percepciones de los jóvenes de origen mexicano inscritos en escuelas de Nuevo León en cuanto al dominio que tienen del idioma español, su lugar de origen, sus intereses de estudio y de las redes de apoyo como factores para incorporarse a la escuela.

Con este propósito en particular se destacarán las impresiones de lo que los jóvenes tienen acerca de las opiniones, consideraciones y comportamientos como estudiantes procedentes de Estados Unidos.

- Indagar en las experiencias de los estudiantes de origen mexicano en Estados Unidos en su calidad de migrantes de retorno insertos en secundarias neoleonesas, en relación con su origen social, su socialización y las redes de apoyo tras su incorporación escolar.

A partir de este objetivo se examinarán eventos y situaciones escolares en las que los jóvenes de origen mexicano provenientes de Estados Unidos se han visto involucrados tras incorporarse a la escuela.

- Revelar a qué otros factores se han enfrentado los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, en su calidad de retorno a Nuevo León para poder incorporarse a la escuela.

Por otro lado, los anteriores objetivos coadyuvarán a tener una mejor comprensión de las dificultades que los menores de origen mexicano en Estados Unidos presentan al incorporarse al sistema educativo neoleonés.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, estos dirigen a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera perciben los alumnos de origen mexicano su inserción en escuelas de Nuevo León respecto a su dominación sobre el idioma español, su lugar de origen, intereses ante el estudio y redes de apoyo como factores para incorporarse a la escuela?
¿Cómo se posicionan ante el hecho de ser estudiantes de origen mexicano?
- ¿Cuáles han sido las experiencias de incorporación escolar de los alumnos de origen mexicano en Estados Unidos en su calidad de migrantes de retorno a Nuevo León respecto a su origen social, socialización y redes de apoyo?
¿A qué acciones han acudido los jóvenes de origen mexicano para poder integrarse en el sistema educativo?
¿Cómo se relacionan con sus compañeros, docentes y directivos?
- ¿Qué otros factores influyen en la incorporación escolar de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, en su calidad de retorno a Nuevo León?

1.4 Justificación

La trascendencia de este estudio recae en el interés sobre los factores que influyen en la incorporación de estudiantes de origen mexicano en su calidad de retorno en Nuevo León, puesto que, a pesar de ser un tema poco estudiado en México, es un hecho que afecta a la población, específicamente a dichos alumnos migrantes.

Por otro lado, los menores migrantes en su calidad de retorno en Nuevo León son y serán más en el futuro próximo (Zúñiga & Hamman, 2019); conocer sus necesidades y características específicas es menester para comprender más acerca del proceso que atraviesan como parte de su integración a la escuela.

El movimiento migratorio de México a Estados Unidos como estrategia para elevar la calidad de vida, orilla a que menores de edad sigan los pasos de sus padres y, por ende, encontrándose en situación de edad escolar, tengan que inscribirse en alguna escuela de la Unión Americana. Al retornar a su país nativo, sea cual sea la causa, provoca que los mismos menores migrantes en edad de estudio tengan que integrarse a otra escuela, propiciando la adaptación a otro sistema socioeducativo que les es ajeno, puesto que ya estaban acostumbrados al del país vecino.

En ese orden de ideas, León (2018) señala que, al cambiarse de escuela, los alumnos transnacionales figuran en una atmósfera social en la que inician con un nuevo proceso de adaptación sociocultural, mismo en el que tienen que aprender o acostumbrarse a un idioma diferente, comprender rasgos civiles e integrar aspectos estructurales de México que no estaban presentes en Estados Unidos. Además, los menores migrantes se ven forzados a incorporarse al contexto que para nada es familiar, y a veces, resulta hostil. Aparte de ello, tales estudiantes pueden verse afectados por prejuicios de otros actores, perjudicando su aprendizaje y la socialización afectiva.

El mismo autor menciona que los menores que migran de Estados Unidos para integrarse a una escuela en la República Mexicana pueden padecer discriminación al momento de inscribirse en instituciones educativas, puesto que arriban al país ya iniciado un ciclo escolar o son ubicados en un grado escolar que no corresponde a su edad.

Para los menores transnacionales, la escuela es un espacio donde, fuera de la familia, se relacionan, socializan y adaptan después de migrar de un país a otro. Además, la socialización que se obtiene a partir del centro educativo propicia factores que definen el fracaso, continuación o conclusión de los estudios (Yong, 2013).

Por otra parte, los menores migrantes provenientes de Estados Unidos pueden o podrían encontrarse fuera del sistema escolar por distintas dificultades, principalmente las relacionadas con la adaptación escolar, por lo que es importante la realización de este estudio. Al encontrarse ante un idioma distinto o poco practicado, los alumnos podrían verse afectados al momento del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la interacción con sus compañeros y maestros. La exclusión que pudiesen sufrir debido a la imposibilidad de poder comunicarse o la discriminación institucional pueden repercutir en la autoestima de los menores.

Además, es conveniente conocer los distintos escenarios y contextos donde los menores migrantes se incorporan después de haber estudiado en otra escuela, esto con la finalidad de saber si están obteniendo una educación de calidad que repercuta positivamente en su vida personal y cultural.

Respecto a la trascendencia de la educación, el ámbito educativo es un contexto de socialización. La escuela es el lugar donde las relaciones sociales, la autonomía y la participación se vuelven más relevantes (Gómez, 2015). Es un espacio de gran relevancia para los menores. Es un cosmos

donde además de recibir formación académica se adquieren relaciones interpersonales que influyen en el ámbito social (Castro & Rodríguez, 2016).

Entre las cosas positivas que por lo general se aprenden o presentan durante la estancia en la escuela se encuentran: el desarrollo del ser humano, la adquisición de conocimientos necesarios para emplearlos en el mundo laboral y social, socialización, apego al grupo de iguales, participación, diálogo, valores y buenas conductas (Baeza, 2008; Boggino, 2008; Castro & Rodríguez, 2016; Delors, 1996; Garaigordobil, 2014; López, 2005).

En el sentido de la incorporación a la escuela, debe haber una referencia a una educación inclusiva donde exista el acceso, estancia, colaboración y adquisición de conocimiento de los estudiantes, especialmente los que se encuentran en situación de exclusión o marginación, como es el caso de los menores migrantes. Esto se lleva a cabo a través de una serie de actuaciones dirigidas a combatir las limitaciones para la aprehensión de conocimientos y participación. Una educación incluyente fomenta equidad, justicia e igualdad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Es sustancial poder ampliar el conocimiento acerca de los factores que inciden en la integración de menores que una vez que estudiaron en Estados Unidos, ahora se encuentran estudiando en una escuela de Nuevo León. Debido a ello, podrían proponerse alternativas para poder medir el proceso de incorporación escolar de los alumnos.

Debe profundizarse la importancia de los estudiantes en su calidad de migrantes, puesto que es un fenómeno poco abordado, particularmente en el Estado. Por último, se espera que los resultados de este trabajo sean de utilidad para el surgimiento de estrategias en pro de los menores de origen mexicano provenientes de centros educativos de la Unión Americana y, por ende, elevar su bienestar social.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En virtud de la realidad problemática de los jóvenes de origen mexicano en su calidad de retorno a Nuevo León, el marco teórico mediante el cual se ha de interpretar la información empírica consta de dos orientaciones: referentes conceptuales y aportaciones de Berger y Luckmann acerca de la construcción social de la realidad

El enfoque cualitativo privilegia a la investigación en razón de que pretende rescatar de manera profunda las impresiones y las experiencias que los sujetos de estudio atraviesan tras su incorporación escolar en Nuevo León. Dado lo anterior, en este apartado se consideran aspectos teóricos con la finalidad de comprender y relacionar las dificultades cotidianas que atraviesan los jóvenes de origen mexicano tras su incorporación a escuelas mexicanas.

2.1 Teoría sobre la migración de retorno

Con respecto a lo señalado en el primer apartado, la migración involucra el desplazamiento humano desde un lugar de origen a otro de destino, movimiento que implica un periodo de estancia de por lo menos un año. En el caso del retorno, éste se trata de la migración de seres humanos a su lugar de origen. Aunado a eso, la migración es un proceso histórico y social que debe considerarse como un fenómeno que presenta ciertas causas y consecuencias, tanto económicas, sociales, culturales, psicológicas, entre otras.

A modo de entender más el retorno, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, como se distingue en Jacobo & Cárdenas, 2018) y Herrera y Montoya (2018), manifiestan que la migración de este tipo supone el regreso de un sujeto a su contexto familiar, social, económico y político en su lugar de origen, posterior a la experiencia de haber radicado en un contexto diferente al de su país, ya sea por un periodo corto o largo y con una duración de por lo menos 12 meses.

Por su parte, Infesta y Cohen (2014), describen al retorno como un proceso en el que un migrante vuelve al lugar original desde donde inició la migración, señalando que no necesariamente es la última fase de esta, puesto que en diversas ocasiones al retorno le siguen nuevos movimientos

migratorios. Respecto al origen, tales autores agregan que se trata de la situación en la que un migrante regresa a su lugar de nacimiento o al lugar donde comenzó el proceso migratorio.

De manera semejante, el Programa Latinoamericano de Actividades en Población (PROLAP, 1997) refiere que el movimiento migratorio de retorno se suscita cuando un sujeto regresa a su lugar de nacimiento, aunque también puede considerarse como retorno cuando se es migrante respecto de su lugar de nacimiento, es decir, si su residencia actual está fuera del sitio de origen.

Por otra parte, Mestries (2013) describe la migración de retorno como una reintegración que se da de forma permanente en la nación de la cual se es originario después de una ausencia por un tiempo prolongado. Peris-Mencheta et al. (2011), indican que el retorno involucra una decisión tomada con menor o mayor grado de voluntad por el individuo migrante en relación con el final de su estatus migratorio con la finalidad de volver al país del que es originario.

Según Rodríguez (2010), el retorno se trata del movimiento migratorio que se suscita desde un lugar al que uno se ha desplazado en cierto momento hasta el punto en el cual partió; volver al lugar de origen después de haberse ido de él. Díaz (2009) define a la migración de retorno como un proceso complejo que incluye fenómenos distintos y variados en relación a condiciones familiares, sociales, económicas, psicológicas y políticas. En el caso de López (2009), éste considera al retorno como un proceso de distintos causantes, donde la alternativa de regresar es posible para cada migrante, casi esperable para sus redes de apoyo y para él mismo.

2.1.1 Tipos de retorno

El entendimiento de la migración de retorno se encuentra caracterizado por situaciones individuales y sociales ante contextos de salida y de llegada. En ese sentido, el retorno puede presentarse en varias formas: voluntario o no voluntario. Cabe destacar que esta clasificación es la más generalizada por distintos autores (Leal et al., 2012; Muñoz, 2009; Napolitano, 2009; Parella et al., 2014).

En ese orden de ideas, Gmelch (1980) identifica tres tipos de retorno en los que se ven involucrados los migrantes: temporal, forzado y voluntario. El retorno temporal consiste en el desplazamiento que se da por una finalidad en particular, y al verse conseguida, se regresa al lugar de origen. El retorno forzado se trata de la migración obligada al lugar del que se es originario por factores externos que inducen a regresar. Mientras que el retorno voluntario es por decisión de los migrantes.

Para Durand (2004), el retorno es un proceso que presenta complejidades, tal como la toma de decisiones y evaluaciones en el entorno personal y familiar. Este autor destaca seis tipos de retorno: voluntario, temporal, transgeneracional, forzado, fracasado y programado. Respecto al retorno voluntario del migrante establecido, sugiere que éste vuelve de forma voluntaria y después de un periodo largo de estancia, teniendo documentos reglamentarios e incluso otra

nacionalidad. El retorno del migrante temporal corresponde a los migrantes que trabajan temporalmente en el extranjero.

El retorno transgeneracional consiste en la migración de hijos y nietos de padres y abuelos, en el que no necesariamente se presenta el lugar de origen como retorno. El retorno forzado se lleva a cabo cuando existe una deportación de por medio. Mientras que el retorno de fracaso se da cuando un individuo migrante se ve orillado de manera forzosa a regresar a su lugar de nacimiento por distintas circunstancias; se trata de sujetos que generalmente no cumplieron sus metas. Finalmente, Durand define al retorno programado como el proceso en el que está la decisión de volver de por medio.

Por otro lado, Schramm (2008) distingue dos clasificaciones en la migración de retorno; constante, planificado desde el inicio del proceso migratorio, tiende a seguir las redes familiares migrantes; de fracaso, se presenta por modificaciones en la dinámica del lugar receptor, no estabilización y por el incumplimiento de metas.

De igual modo, Jáuregui (2014) aborda una serie de categorías sobre el retorno. En primera instancia, destaca a un grupo de migrantes con baja propensión al retorno definitivo y alto apego al lugar de origen, en el cual se valoran las experiencias atravesadas durante el desplazamiento migratorio, así como los vínculos generados en tal proceso. Este tipo de retorno provoca que en determinado momento surjan identidades basadas en la sociedad de la que se es originario, tal como en la de destino.

En segundo lugar, Jáuregui menciona a los migrantes con alta propensión al retorno definitivo por un apego mayor al lugar en el que se nació. En este caso, los migrantes que retornan tienden a visualizarse como precursores de desarrollo en sus comunidades de origen. La baja propensión al retorno definitivo con bajo apego al lugar de nacimiento, constituye el tercer grupo propuesto por el autor. En dicho tipo de retorno los migrantes, por lo general, consideran residir de forma indeterminada en el extranjero. En lo que respecta al cuarto y último grupo propuesto por Jáuregui (2014), este se lleva a cabo cuando existe una alta propensión al retorno definitivo, pero con un leve apego al lugar del que se es originario.

Asimismo, la OIM (2020) destaca tres tipologías en la migración de retorno: voluntario, se presenta cuando se regresa al lugar de origen por voluntad y cuenta propia; obligado, tratándose de un retorno por denegación de asilo o finalización de permisos; e involuntario, cuando el regreso se lleva a cabo por deportación.

Por otro lado, Cerase (como se refiere en Infesta & Cohen, 2014) y Torres (2013), señalan que la migración de retorno puede contemplarse desde una perspectiva estructural que conlleva la relación entre los sistemas sociales de destino y de origen que benefician el retorno, que asimismo se explica por factores socio-institucionales, tal como los menesteres económicos de los migrantes y sus familias.

Aparte de ello, Cerase propone una clasificación sobre el retorno basada en la experiencia que implica la migración y el proceso de integración en el lugar anfitrión: retorno fallido, retorno de conservadurismo, retorno por innovación, y retorno por retiro. El retorno fallido postula que se trata del regreso migrante que no contó con la probabilidad de adaptarse por completo al lugar de recepción; la comunidad, por lo general, los recibe de buena manera, ya que el fracaso de la migración significa la pertenencia a la misma.

El retorno por conservadurismo, estima a aquel migrante que una vez que residía en otra sociedad receptora, contemplaba volver a su lugar de origen con la esperanza de adquirir algún tipo de bienes; por lo regular, estos migrantes sostienen vínculos con el país extranjero con aspiración a regresar a él.

Por otro lado, el retorno por innovación es una tipología en donde se concibe a los sujetos migrantes como actores de transformación social; el aprendizaje adquirido tras el movimiento migratorio permite la resolución de la mayoría de los problemas que aquejan en el lugar de origen. El retorno por retiro consiste en el regreso del migrante una vez que cumplió sus metas en el extranjero.

En lo que se refiera al retorno, Haase y Honerath (2016) destacan la disposición de regresar y la preparación para realizarlo, es decir, se considera la capacidad, resolución y equipamiento del migrante para volver a su lugar de origen. Asimismo, plantean cuatro tipos de retorno: involuntario, voluntario pero inevitable, voluntario y cuasi-retornado.

En el primer caso, el retorno generalmente se suscita por deportación, comprendida como el mandato de un juez para la expulsión de una persona de Estados Unidos (Jacobo, 2017), y en donde los migrantes no cuentan con capital social y/o redes de apoyo tras su regreso al país de origen. Tal tipo de retorno también puede deberse a una repatriación, tratándose del caso en el que un individuo con doble nacionalidad cruza fronteras de manera irregular (Jacobo, 2017). Cabe destacar que el retorno voluntario puede incidir en el desempleo y en el no reconocimiento de habilidades adquiridas en el extranjero, y por otro lado, conducir a problemas psicosociales.

Con respecto al retorno voluntario pero inevitable, este se caracteriza por no haberse integrado o acogido en el nuevo país. O bien, porque la regulación imposibilita la reunificación familiar en el país de destino. De manera semejante, esta tipificación de retorno puede provocar problemas psicológicos y desmotivación para la reintegración al lugar de origen.

Por otra parte, el retorno voluntario presenta la intención explícita de volver al lugar de origen, y por lo general, se presenta tras una consecución de metas relacionadas a la economía y educación. La reintegración en este caso, suele efectuarse sin grandes problemas. Por último, la clasificación de cuasi-retornados, se refiere a generaciones que desean, por lo general, invertir en el país de origen de los padres o abuelos. Los cuasi-retornados tienden a carecer de aptitudes y habilidades culturales.

Aparte de ello, la literatura hace hincapié en otro tipo de retorno que puede sumarse a las categorías de los autores señalados con anterioridad: el retorno social. Dicho tipo de desplazamiento no consta de una acción de regreso, sino de visita, hasta con una duración prolongada (Rivera, 2011).

En lo que se refiere a la migración de migrantes menores de retorno, esta se caracteriza, por lo general, como un proceso heterogéneo y familiar en donde los niños y jóvenes nacidos o no en la República Mexicana, regresan voluntariamente o de manera forzada desde Estados Unidos (Ruiz & Valdéz, 2012; Valdéz, 2018). Como se señaló con anterioridad, las causas de retorno se deben a la deportación, repatriación o decisión propia, sin haber pasado necesariamente por un trámite burocrático.

De igual modo, Valdéz (2018) y Herrera y Montoya (2018), ratifican que se habla de retorno cuando los menores nacen en Estados Unidos y nunca estuvieron en México, esto debido a que el fenómeno involucra un análisis familiar donde se trata de hijos de padres mexicanos que regresan a sus lugares de origen.

En razón de lo expuesto, para este trabajo se considera a la migración de retorno como un proceso de manera voluntaria o involuntaria en el cual los sujetos migrantes vuelven a su lugar de nacimiento, o bien, cuando regresan al sitio de origen de los padres. Las disimilitudes entre las tipologías de retorno entre una y otra pueden llegar a ser sutiles; no obstante, en cada una se centra en el migrante mismo, lo que cede importancia a la relevancia que éste le da a pesar de los factores sociales y/o económicos presentes en su desplazamiento.

2.2 Teoría sobre el transnacionalismo

2.2.1 El enfoque transnacional

Las modificaciones en los contextos de significación de la migración y el retorno se han presentado a través de los años. Uno de los principales aportes consta del enfoque correspondiente al transnacionalismo, el cual postula una manera novedosa de comprender movimientos migratorios, tanto de salida como de regreso. El sustento de este enfoque son los ceñidos nexos familiares y socioeconómicos que establecen los sujetos migrantes entre sus comunidades de origen en la República Mexicana y las de asentamiento en la Unión Americana (Canales & Meza, 2018b).

Además, es preciso señalar que este estudio habla sobre jóvenes mexicanos que experimentan en dos naciones, y por tanto, en contextos socioculturales diferentes. A partir de esto, resulta pertinente conocer, aparte de la migración de retorno México-Estados Unidos, las particularidades de la transnacionalidad.

De este modo, la transnacionalidad se trata de los procesos mediante los cuales los individuos migrantes forman y conservan relaciones con diversos soportes y estratificaciones que se encuentran en las sociedades de origen y recepción. Aunado a lo anterior, la transnacionalidad significa compartir dos culturas (Benencia, 2005; Doña, 2003).

En ese orden de ideas, Canales y Meza (2018b) sugieren que el enfoque transnacional no contempla a la migración como un sinónimo de dejar atrás, sino de traer consigo. Mediante el proceso migratorio no sólo se desplazan individuos desde un punto de partida a uno de destino, también se produce una continua y frecuente circulación de bienes materiales, simbólicos, mercantiles, trabajo, información, autoridad y poder, tanto familiar como comunitario. Lo anterior alude a nuevas formas de identidades y sentido de pertenencia, y que a la vez, refuerza nexos entre naciones.

La teoría del transnacionalismo recurre al enfoque transnacional como un acercamiento a la comprensión del conjunto de procesos por los cuales ciertos sujetos en migración ordenan sus vidas en espacios que traspasan fronteras de manera geopolítica, esto mediante el mantenimiento de relaciones sociales y la consecución de planes y acciones que únicamente se efectúan por la interacción con las sociedades de origen y destino (Rouse, 1991; Portes, 1995; Castles & Miller, 2003). Cabe aludir que esta experiencia produce que el migrante reconsidere aspectos relacionadas a la pertenencia e identidad.

A modo de entender el transnacionalismo en relación con el retorno, es necesario saber que existen avances tecnológicos que contribuyen en la dinámica del regreso al lugar de origen, tal es el caso de las comunicaciones, transporte, redes sociales, remesas e inversiones. A partir de estas vinculaciones entre el lugar del que se es originario y el de destino, se producen espacios sociales discontinuos que incitan a la reformulación de la sociedad de origen y destino (Basch et al., 1994; Besson, 2002; Duval, 2005).

Por otro lado, De Haas (2005) y Guarnizo (2003) señalan que el migrante de retorno posee una lealtad doble, puesto que en dados casos se moviliza en un terreno social caracterizado por la interconexión de lugares distantes, donde convergen de forma bidireccional personas, mercancías, perspectivas, financiamientos y prácticas socioculturales.

Oxfeld y Long (2004) refieren que los individuos expresan miedos y dudas con respecto a la manera en la que se integrarán una vez que opten por volver al lugar de origen; las redes de apoyo, fungirán como la mejor estrategia para sobrellevar el impacto del retorno y para enfrentar barreras en el proceso de incorporación a la sociedad de origen luego de haber residido en otro lugar. De acuerdo con Chaney (1979), Georges (1990) y Cassarino (2004), el desplazamiento constituido por el retorno fortalece las identidades transnacionales, una mezcla entre tradiciones y costumbres de los países de origen y destino.

En este caso, los sujetos migrantes desarrollan un estilo de vida transnacional que significa estar aquí y allá; son individuos que forman parte de dos sociedades, que viven entre o a través de

países, culturas y economías. Además, la identidad transnacional resulta de la combinación de prácticas del lugar del que se es originario y de destino: identidad híbrida o doble, y que a su vez, puede presentarse en migrantes de segunda generación.

Por otra parte, Guarnizo y Smith (1999) destacan que el desplazamiento migratorio es un proceso social que coopera en la formación de ámbitos interculturales y transfronterizos, y que el transnacionalismo es confuso a causa de tres elementos, los cuales son: la globalización del capitalismo, con las consecuencias desestabilizadoras en países industrializados; el incremento de la tecnología en medios de transporte y comunicaciones; y los cambios en las políticas mundiales, tal como la descolonización y la universalidad de los derechos humanos.

La teoría de la transnacionalización se presenta como un enfoque explicativo hacia los procesos sociales que se suscitan en las fronteras, y en donde las identidades de las personas están en constante evolución, modificando dinámicas de integración o desintegración en los sistemas sociales (Worthman et al., 2002). En esos sentidos, el enfoque transnacional resulta como un proceso en el que no sólo se destaca la migración, sino el amplio terreno que involucra la cultura, las relaciones y los vínculos que se llevan a cabo en la sociedad, y que a la vez, benefician el retorno a determinados lugares.

De manera semejante, existen tipologías referentes al transnacionalismo: desde arriba y desde abajo. En el primer caso, se hace alusión a las actividades del gobierno y corporaciones nacionales, mientras que el segundo destaca la praxis llevada a cabo por las acciones de migrantes para establecer una mejoría en sus lugares de origen (Portes, 2005). Para los espacios sociales donde se efectúa el transnacionalismo, los vínculos de apoyo son aspectos clave para comprender la articulación de los migrantes en cuanto a la continuidad o expansión del flujo de migración en las regiones de origen (Mendoza, 2004).

2.2.2 La identidad a partir del transnacionalismo

En virtud de lo que se ha visto hasta este punto, puede afirmarse que los procesos implicados en la conformación de identidades están definidos por los contextos sociales y la forma en la que los sujetos se interrelacionan en ellos. De esa forma, es conveniente resaltar que la identidad surge de los discursos que se dan en la sociedad; comentarios cotidianos, discursos de origen jurídico, religioso, social, económico, político, entre otros (Foucault, 1970).

Asimismo, la identidad despersonaliza a los individuos y los dota de características precisas a modo de conformación de la misma. La identidad se caracteriza por el sentir individual y de pertenencia hacia determinado grupo social; forma parte de una conciencia colectiva en donde los sujetos se adaptan a ella, esto a través de actitudes, creencias y prácticas compartidas que permiten un lazo con la sociedad (Berger & Luckmann, 1991; Durkheim, como se cita en Ritzer, 1997).

Dicho esto, y en relación a las dificultades que presentan los jóvenes de origen mexicano en su calidad de retorno, la relación entre las perspectivas y el lenguaje se enlaza con el aprendizaje de un segundo idioma con la identidad. La expresión oral se encuentra unida a la identidad individual y social; es mediante el lenguaje que puede llevarse a cabo la interacción con otros sujetos y la interpretación de la realidad, es así que el idioma forma parte importante de la conformación de una identidad (Vygotsky, 1999).

En lo que se refiere al pensamiento y el lenguaje, Vygotsky (1999) refiere que estos se encuentran sometidos a los pensamientos y lenguajes sociales. Los individuos adquieren la mayoría de sus perspectivas y vocabulario a partir de la socialización en las instituciones. Es por ello que los sujetos posibilitan la transferencia de un nuevo lenguaje a un sistema de significados que ya están presentes en el propio.

En ese sentido, Vygotsky plantea que el lenguaje es una herramienta de carácter psicológica con influencias en el desarrollo del sistema cognoscitivo y en la formación de identidad. El desenvolvimiento intelectual de los individuos se basa en el dominio del medio social del pensamiento, del lenguaje, desarrollándose de lo social a lo individual. Para poder entender el lenguaje que utilizan los otros, no sólo es necesario comprender las palabras, sino las ideas; sin embargo, eso no es suficiente, también es necesario saber las motivaciones.

La interacción social constituye el medio esencial para el desarrollo intelectual de las personas; el conocimiento se posiciona en un contexto sociocultural determinado. El proceso mental de los recuerdos, la capacidad para la resolución de conflictos, las planeaciones, entre otros aspectos, tienen un origen social y cultural.

A modo de ejemplo, si un individuo nace en un lugar donde se hablan varias lenguas, existirán mayores posibilidades de que éste crezca sabiéndolas, tal es el caso de algunos de los jóvenes de origen mexicano (Vygotsky, 1999). De esta forma, la lengua constituye un medio para formar o reconstruir una identidad, la estimación y el sentido de pertenencia a un grupo social en donde influye el idioma.

Por otro lado, la etnicidad es considerable en el establecimiento de las identidades, puesto que la identidad étnica es el sentido de relación con un grupo étnico o racial y supone una balanza entre un grupo y su cultura dominante. La creación de la etnicidad sucede desde que se nace, mientras que la conformación es posterior en medida de las interacciones en espacios institucionales, como la familia, escuela, iglesia, entre otros (Zúñiga et al., 2008).

En este proceso de formación de identidad étnica, los sujetos pasan de una asimilación a la segregación; en primer lugar, adoptan normas y conductas de una cultura dominante, ignorando las de su grupo; en segundo, se convierten en miembros marginales de la cultura dominante y de desenvuelven en ella; en un tercer momento, la rechazan y se asocian sólo con un grupo cultural; y por último, forman nexos con ambas culturas e interactúan entre una y otra (Zúñiga et al., 2008).

2.2.3 Sobre la transnacionalidad en escuelas mexicanas

Se denominan estudiantes transnacionales a los jóvenes migrantes de retorno adscritos en escuelas primarias y secundarias del sistema educativo mexicano que además cuentan con experiencia escolar en Estados Unidos (Durand, 2004; Jacobo, 2017; Moctezuma; Ocampo, 2016; Zúñiga et al., 2008). De acuerdo con Ruiz y Valdéz (2012) el transnacionalismo se trata de una perspectiva reciente en donde los migrantes poseen facultad de integración en dos culturas, la de origen y recepción, construyendo nexos entre espacio y tiempo con sus redes de apoyo a manera de fortalecimiento.

En razón de lo anterior, Jacobo (2017) da a conocer la existencia de distintas categorías de alumnos transnacionales. El primer conjunto está representado por estudiantes que nacieron en la República Mexicana y que atravesaron un proceso de migración junto a su familia hacia la Unión Americana a una edad temprana; algunos de estos estudiaron completamente en Estados Unidos, mientras que otros lo hicieron en dicho país y en México.

Por otro lado, un segundo conjunto se encuentra constituido por hijos de padres mexicanos nacidos en Estados Unidos. En la mayoría de los casos, han sido adscritos a centros educativos estadounidenses, y por lo general, están familiarizados con modelos pedagógicos en el idioma inglés.

Para esta última agrupación la experiencia educativa en la República Mexicana es algo totalmente nuevo, enfrentándose a una cultura desconocida y a dificultades burocráticas para acceder a servicios (incluido el de la educación) debido a la exigencia de documentos que avalen identidad y escolaridad que no están disponibles en español. Por último, existe un conjunto de estudiantes que nacieron en la Unión Americana y que nunca han residido en tal territorio y cuyo camino educativo se ha efectuado en el país mexicano.

Por su parte, Sierra y López (2013) proponen cuatro distintos perfiles para los estudiantes transnacionales. El primero de ellos contempla a los alumnos que nacieron y comenzaron con su educación formal en Estados Unidos, y por diferentes motivos, se sitúan en México para continuarlos. El segundo perfil considera a los estudiantes originarios de la República Mexicana que iniciaron su educación en el mismo territorio, y que después, por distintas circunstancias, migran a la Unión Americana para seguirlos o terminarlos.

En cuanto al tercer perfil, éste incluye a los alumnos que cuentan con doble nacionalidad, quienes llevan a cabo su formación educativa entre un país y otro en un lapso de seis meses. Para finalizar, el cuarto perfil alude a los estudiantes no originarios de México que proceden de centros educativos de Estados Unidos.

Es necesario resaltar que estas agrupaciones de estudiantes transnacionales interactúan, socializan y se forman educativamente en dos sistemas completamente diferentes, ocasionando

una complejidad ante la cultura, la identidad, y las dificultades que implica la incorporación escolar en las escuelas.

2.3 Teoría social fenomenológica: la perspectiva de Berger y Luckmann

2.3.1 El origen de la fenomenología

A pesar de que existen distintos enfoques con orientación cualitativa, resulta pertinente la asistencia de la fenomenología para la realización de esta investigación, ya que las problemáticas deben ser mostradas a través de los individuos. Para este estudio primero se propone explicar la fenomenología de Husserl (1982), quien sostiene que esta se trata de las actitudes intelectuales de los individuos, es decir, del análisis de las experiencias percibidas interiormente que conforman los aspectos psicológicos de los sujetos.

En razón de lo anterior, debe entenderse que dichas vivencias intencionales forman una estructura, de tal manera que la finalidad de la fenomenología es demostrar y explicar las partes que la conforman. En ese sentido, Husserl (1982) estima que el conocimiento es una vivencia de índole psicológica que se presenta en el individuo que conoce. Esta experiencia posee un objeto que actúa frente a la vivencia misma.

En lo que se refiere al conocimiento, éste se trata de una experiencia psicológica, individual y precisa, presentándose el cuestionamiento de si es uno mismo o es alguien más quien piensa determinada cosa. Para el caso de la vivencia, esta no tiene un sentido de identificación con el momento psicológico; la comunicación supone entender lo que el otro dijo, dándose dos experiencias diferentes (Husserl, 1982). Es decir, las experiencias se forman a base del pensamiento y el sentido de los seres humanos.

Dado lo anterior, los sujetos deben someterse a la observación, al conocimiento de sí mismo como sujeto y como objeto, como aquello a lo que tiene aspiración y tiende a convertirse. El cuestionamiento de tales cosas y el proceso que eso conlleva es un asunto específico de la ética y la ciencia (Husserl, 1982; Husserl, 1984; Husserl, 2002).

Por otro lado, Husserl (1990) postula que la fenomenología no tiene como objetivo comprender al objeto mismo, sino la forma en la que éste es captado por los individuos desde su intencionalidad y una perspectiva de espacio y tiempo. La conciencia intencional se dirige en tres dimensiones temporales que corresponden a la imaginación (prefiguración de un futuro), las sensaciones experimentadas (en el presente) y la memoria (respecto a un pasado); no obstante, puede imaginarse qué futuro será una base fuerte, o en dado caso, el pasado de un futuro próspero que se desea poner en construcción.

La conciencia es capaz de recordar y apreciar las relaciones que se vivieron en el pasado, de esta forma el individuo se percata de ellas y genera sensaciones abandonadas en él por tal alusión

del pasado en un momento actual, lo que posibilita que proyecte su acción futura. De esa forma, debe contemplarse la conciencia del mundo, sin embargo, éste no debe visualizarse como un conjunto de eventos comprensibles por sí mismos, sino como lo que se percibe y lo que debe validarse de esas impresiones o perspectivas.

En ese sentido, Husserl (1990) menciona que los individuos conocen y se conocen como objetos de conocimiento por su propia conciencia, en donde no se agota en ella, sino que siempre resulta más que su conciencia, es decir, se introduce en un proceso histórico que preexiste a su ser consciente; participa en la construcción de lo que será dirigido por su conocimiento e imaginación, sin tener en cuenta todo lo que deberá ser. Es así que él mismo y sus circunstancias cambian, como sujeto puede moldear su conducta, sin estar consciente por completo de la forma en la que esto sucede.

Por otra parte, los individuos no construyen todas las condiciones en su consciencia, éstas le son otorgadas en medida de su historia, comportamiento, biología, carácter. Además, el sujeto vive con tales condiciones y al mismo tiempo hace una recreación, redimensión y puede conformar nuevas intelecciones y planes. La conciencia se perfecciona al efectuar y tener en cuenta dichos proyectos. De tal modo que la subjetividad hace posible los hechos reales que se configuran con novedosas formas de conciencia: la apropiación del mundo de la vida, la experiencia y los anhelos; la comprensión de los procesos y orientaciones propias como sujetos.

En virtud de lo señalado, la fenomenología recurre al análisis de los actos y el lenguaje para tener un acercamiento a la conciencia de los seres humanos. Para la fenomenología las cosas no aparecen como tal, sino que hay que llegar a ellas, y para ello, utiliza a la comprensión como método de análisis. La realidad social es el mundo de la vida, de los actores que se desenvuelven en ella, del conocimiento que se posee sobre determinadas situaciones y cosas. Sobre ese conocimiento, los sujetos dan una interpretación, cada uno de manera distinta en diferentes espacios y tiempos. Acerca de la conciencia, la fenomenología refiere que no se sale de ella, sino que se genera una representación: la construcción de la realidad.

2.3.2 La construcción social de la realidad

Para llegar a revelar las interpretaciones de las experiencias e impresiones que los jóvenes de origen mexicano, en su calidad de retorno a Nuevo León, es necesario explicar aspectos que coadyuvan a la construcción de la vida cotidiana. Para ello, se toma como base la teoría de Berger y Luckmann (1991). Además, es pertinente resaltar que, para esclarecer tales fundamentos del conocimiento de la realidad, se parte del análisis fenomenológico descrito anteriormente.

En ese orden de ideas, Berger y Luckmann primeramente proponen que el conocimiento orienta el comportamiento de los individuos en el día a día. La vida cotidiana se encuentra representada

como una serie de realidades interpretadas, y éstas a su vez tienen un significado subjetivo de un mundo de creencias y acciones que para los seres humanos resulta coherente.

Los autores en mención sugieren que el sentido común de los individuos engloba múltiples e incontables formas de interpretación de la realidad que se vive diariamente. Para esto, el objeto de la conciencia es experimentado como parte de un mundo físico que se halla en el exterior. Por tanto, un análisis basado en la fenomenología demostraría distintas capas de vivencias y también diferentes significados influyentes. Aquí lo que interesa es el carácter intencional común en todas las conciencias.

Por otro lado, la conciencia tiene la capacidad de desplazarse en diversas esferas de la realidad, de tal manera que se pasa de una realidad a otra, generando un impacto por tal movimiento. Como ya se menciona, existen múltiples realidades, sin embargo, nos encontramos ante una por excelencia y otra suprema (Berger & Luckmann, 1991).

En cuanto a la realidad por excelencia, esta se trata de la que sucede en el mundo cotidiano, mientras que la suprema realidad tiene una imposición apremiante. Estas realidades se vivencian de manera objetivada, es decir, natural; los objetos se encuentran asignados antes de la aparición de cualquier individuo.

De acuerdo con Berger y Luckmann, el lenguaje es el que da sentido a las objetivaciones, el sentido y los significados de lo que se encuentra en la vida, señalando además que lo que acontece aquí y ahora, se presenta como lo real de la conciencia, abarcando fenómenos que quizás no están presentes. Lo que más se acerca a la vida cotidiana es la manipulación corporal, puesto que contiene el mundo en el que los sujetos se comportan con la finalidad de transformar su realidad.

Por otra parte, la construcción de la realidad que plantean los autores, destaca que en el mundo de actividades la conciencia se encuentra sometida por motivaciones pragmáticas, por lo que se hace, se ha hecho y se piensa hacer en el mismo. Dicho de otro modo, es el mundo por excelencia.

En el mismo orden de ideas, la realidad que se presenta en el mundo diario lo hace a forma de un mundo intersubjetivo, es decir, un mundo que se comparte con los demás, en donde no se existe sin interacción ni comunicación con los otros. Aunado a esto, los otros cuentan con una serie de perspectivas distintas, y puede que haya correspondencia entre los significados de uno y otro individuo: el conocimiento del sentido común compartido (Berger & Luckmann, 1991).

Asimismo, Berger y Luckmann agregan que la realidad se encuentra ahí como una condición que es evidente, dominante, y por tanto, real, presentando sectores que se aprehenden por inercia y otros por problemáticas de diversa índole. Cabe destacar que las rutinas que se efectúan por inercia se consideran como no problemáticas. Cuando un conflicto surge, la realidad del mundo

cotidiano busca la integración del sector problema dentro de lo que ya no se estima como complicado, ignorando el significado, y de esta manera, la realidad.

En lo que respecta al lenguaje común, los autores destacan que objetiviza las vivencias en el mundo cotidiano, además de que se continúa tomando como referencia para la interpretación de distintos significados limitados a la subjetividad de cada ser. La realidad utiliza el lenguaje común para poder brindar una interpretación y traducir las experiencias. De esa forma, la realidad cotidiana se constituye de manera espacio-temporal en la conciencia de los unos y los otros, en la intersubjetividad.

En lo que se refiere a la interacción social, Berger y Luckmann (1991) expresan que la experiencia con más importancia para los sujetos se produce en las situaciones cara a cara, resultando un intercambio que se presenta de manera continua entre la expresividad de una persona y de otra. En el intercambio de actos expresivos, la subjetividad del otro es accesible a través de síntomas que demuestran ciertos significados compartidos, dando origen a la estructura social en la que se encuentran.

De manera semejante, el lenguaje se manifiesta en la interacción social y es esencial para la comprensión del mundo cotidiano. La expresividad humana se origina en la situación cara a cara, no obstante, puede separarse de ella y obligar a adoptar pautas aún de esa manera. Es por ello que el lenguaje edifica representaciones de manera simbólica, recuperando símbolos que presenta como aspectos objetivamente reales en el mundo cotidiano (Berger & Luckmann, 1991).

El lenguaje actúa como un campo semántico, zonas de significado donde se produce el vocabulario de apoyo para la generación de conocimiento, ya sea cuantioso o específico. Dicho conocimiento se estructura en experiencias relevantes que determinan los intereses propios y otros a consecuencia de la situación que cada individuo tiene dentro de la sociedad. Es así que el conocimiento se aparece de forma distributiva y social (Berger & Luckmann, 1991).

Debido a lo expuesto, para este estudio se contemplan cuatro aspectos importantes de la perspectiva de Berger y Luckmann que involucran la construcción social de la realidad:

- 1) Internalización: Aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado. La comprensión subjetiva de la realidad presente en el mundo cotidiano.
- 2) Socialización: Inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad.
 - a) Primaria: Primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; se produce con la identificación (identidad) en la que se aceptan roles y actitudes generales de los otros significantes, es decir, se forma el otro generalizado; no hay elección de significantes,

se acepta lo que es y se internaliza el mundo como único; secuencias de aprendizaje; con esta etapa termina el otro generalizado con el individuo ahora miembro de la sociedad; sociedad, identidad y realidad se cristalizan subjetivamente; el lenguaje es el vínculo de la subjetividad.

- b) Secundaria: Proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos mundos objetivos de su sociedad; semejante a la primaria; hay adquisición de roles; internalización semántica e institucional; existen submundos internalizados (realidades artificiales) que contrastan con la socialización primaria; no existe un único mundo, aprehensión institucional; la realidad debe reforzarse mediante técnicas pedagógicas para que al individuo le resulte familiar.
- 3) La sociedad debe desarrollar el mantenimiento de la realidad para salvaguardar simetría entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva.
- a) Mantenimiento de rutina: mantener la realidad internalizada en la cotidianidad.
 - b) Mantenimiento de crisis: mantener la realidad internalizada en situaciones de crisis.
 - c) Los otros significantes son el agente principal del mantenimiento.
 - d) El vehículo más importante del mantenimiento es el diálogo (intercambio); el intercambio confirma la realidad subjetiva de este mundo; el diálogo, lenguaje “cara a cara”.
 - e) Las modificaciones de la realidad requieren procesos de re-socialización, de estructuras de plausibilidad (alternaciones de reorganización del lenguaje).
- 4) La internalización debe tener como trasfondo una comprensión macro-sociológica de sus aspectos estructurales.
- a) El éxito máximo en la socialización se obtiene en las sociedades con división de trabajo sencilla y un mínimo conocimiento.
 - b) La identidad se halla perfilada en el sentido de que representa la realidad objetiva dentro de la cual está ubicada.
 - c) Todos son lo que se supone que son (de manera unificada).
 - d) Al objetivarse una anti-realidad deficiente socializada, se inicia propio proceso de socialización.
 - e) La sociedad proporcionará mecanismos terapéuticos para tratar patologías.
 - f) Individualismo se vincula con la socialización deficiente.

2.3.2.1 Conclusiones acerca de los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana

El concepto de la realidad es una incógnita difícil de resolver, puesto que como es señalado en la obra de Berger y Luckmann (1991), es una zona de claridad detrás de la cual hay un trasfondo de sombras. Cada individuo puede traducir la realidad de distinta manera, por lo que

inicialmente es considerable que es una cualidad propia que es otorgada a partir de cierta información recibida.

En el dado caso de que en un grupo de personas se planteara la idea de explicar que es la realidad, cada sujeto optaría por una definición diferente, lo cual nos indica que existen múltiples realidades construidas y que definitivamente no hay verdades absolutas. Las condiciones sociales son construidas, cada cultura, época, constituye una realidad, y dicha realidad es una precomprensión de la cotidianidad. La realidad social es el mundo de la vida, de los actores, de ese conocimiento precomprendido que se tiene de las cosas, y para el cual se utiliza el sentido común disponible a nuestro alcance.

Por otra parte, como seres humanos, al nacer e ir evolucionando, vamos observando y asignando una interpretación y singulares significados a lo que nos rodea, a las situaciones en la que nos emergemos, a los eventos que se suscitan en el contexto natural; no obstante, aprehendemos objetos porque ya se encuentran constituidos. Los seres humanos aprehendemos conocimiento de una realidad preconcebida, no nacemos en un mundo que no ha sido interpretado, sino que asignamos una interpretación a lo que vemos y/o escuchamos conforme nos desenvolvemos en la vida cotidiana.

En lo que se refiere a esta investigación en particular, es importante tener en cuenta que hay un universo de realidades entre la población, es menester considerar que lo que “yo” interpreto y experimento, no tiene la misma significancia para el “otro”. La realidad problemática de los estudiantes de origen mexicano en su calidad de retorno, demuestra múltiples experiencias; cada realidad contiene su propia vivencia y significancia, por lo que no puede limitarse a la idea de que sólo hay una verdad, una sola existencia. Además, existe una dimensión de tiempo y lugar en el mundo de la vida, en lo cotidiano.

En cuanto a la interacción social en la vida cotidiana, al igual que los autores, considero que la situación “cara a cara” nos permite codificar lo que queremos comprender del otro, y a partir de esa experiencia habrá un intercambio que permita establecer significados o interpretaciones.

A modo de ejemplo, habrá casos en los que tienen que observarse los movimientos corporales de las personas y prestar atención a sus expresiones faciales; de este modo podría llegarse a entender lo que determinada situación representa para ellos, o mediante una entrevista se podría detectar expresiones de tristeza, nostalgia, infelicidad, coraje, actitudes que evidentemente poseen una significancia para los sujetos y a las cuales podemos consignarles distintas atribuciones.

Por otro lado, el lenguaje es altamente significativo en la vida cotidiana, sin éste no podríamos emitir o recibir un mensaje, no podríamos interactuar ni interpretar, no existiría el mundo de signos o símbolos mediante los cuales nos comunicamos. Tanto la interacción social, como el lenguaje permiten tener un intercambio de sentidos que se suscitan el tiempo y que, por ende, forman parte de una red discursiva que se da en los sistemas.

Asimismo, mediante el uso de la lengua, existe la probabilidad de detectar necesidades, tratar de entender la razón de cierta situación, o bien comprender las experiencias humanas y significados que se desprenden de ellas. Para este estudio, es necesario interactuar con los sujetos participantes, establecer una atmosfera propicia que contribuya a forjar un acercamiento que permita recolectar información suficiente acerca de su cotidianidad; posteriormente, se podrá analizar la información obtenida, destinar una interpretación de ello, cumplir los objetivos, y de alguna manera (indirecta o directamente) contribuir en la intervención social.

Es importante recalcar que entender gestos, sonidos, memorias, favorece el análisis. En conclusión, la interacción y el lenguaje son esenciales en la vida de los individuos, grupos, organizaciones o en todas aquellas redes en las que se es necesario transmitir, explicar y comprender.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Una vez que se delimitó la problemática, es menester plantear la estrategia de origen metodológico que sustente y responda a quiénes, cómo y por qué presentan dificultades de incorporación escolar. Dada la naturaleza de las preguntas y los objetivos de la investigación, es conveniente recurrir a un enfoque cualitativo que contribuya a conocer la realidad cotidiana. De igual modo, las técnicas que competen a este estudio posibilitan analizar las perspectivas e impresiones de los sujetos participantes, permitiendo un aporte empírico.

Cabe recordar los objetivos y preguntas de este estudio:

Objetivo general: develar cómo influyen los factores individuales y sociales que están repercutiendo en la incorporación escolar de jóvenes de origen mexicano migrantes de retorno de Estados Unidos, inscritos en escuelas secundarias públicas del Estado de Nuevo León durante ciclos escolares anteriores al 2020 (COVID-19).

Como objetivos específicos se tienen:

- Explorar las percepciones de los jóvenes de origen mexicano inscritos en escuelas de Nuevo León en cuanto al dominio que tienen del idioma español, su lugar de origen, sus intereses de estudio y de las redes de apoyo como factores para incorporarse a la escuela.

Con este propósito en particular se destacarán las impresiones de lo que los jóvenes tienen acerca de las opiniones, consideraciones y comportamientos como estudiantes procedentes de Estados Unidos.

- Indagar en las experiencias de los estudiantes de origen mexicano en Estados Unidos en su calidad de migrantes de retorno insertos en secundarias neoleonesas, en relación con su origen social, su socialización y las redes de apoyo tras su incorporación escolar.

A partir de este objetivo se examinarán eventos y situaciones escolares en las que los jóvenes de origen mexicano provenientes de Estados Unidos se han visto involucrados tras incorporarse a la escuela.

- Revelar a que otros factores se han enfrentado los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, en su calidad de retorno a Nuevo León para poder incorporarse a la escuela.

Preguntas de investigación:

- ¿De qué manera perciben los alumnos de origen mexicano su inserción en escuelas de Nuevo León respecto a su dominación sobre el idioma español, su lugar de origen, intereses ante el estudio y redes de apoyo como factores para incorporarse a la escuela?
¿Cómo se posicionan ante el hecho de ser estudiantes de origen mexicano?
- ¿Cuáles han sido las experiencias de incorporación escolar de los alumnos de origen mexicano en Estados Unidos en su calidad de migrantes de retorno a Nuevo León respecto a su origen social, socialización y redes de apoyo?
¿A qué acciones han acudido los jóvenes de origen mexicano para poder integrarse en el sistema educativo?
¿Cómo se relacionan con sus compañeros, docentes y directivos?
- ¿Qué otros factores influyen en la incorporación escolar de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, en su calidad de retorno a Nuevo León?

3.1 Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo. El procedimiento para realizar un estudio se realiza desde que los sujetos tienen conocimiento de la existencia de una problemática y comienzan a preguntarse la razón de la subsistencia de la misma, contemplando no sólo el momento del surgimiento ni cómo, sino a quiénes y cómo afecta holísticamente. De esta manera, se puede decir que la principal función de la investigación es buscar, examinar y/o descubrir lo que se desconoce.

En ese sentido, autores como Deslauriers (1991), Hernández et al. (2010), y Taylor y Bogdan (1996), sugieren que para lograr el objetivo de la investigación cualitativa se debe cumplir un método, que, si bien no es del todo ordenado, es una base para que los estudios sociales lleguen a una interpretación que considere un todo. Primeramente, es menester tener en cuenta que la comprensión de los problemas sociales debe partir desde la subjetividad de los individuos a estudiar.

Por otro lado, la investigación cualitativa, tiene una importante labor dentro de la investigación social, y no sólo eso, sino que para el Trabajo Social simboliza un gran apoyo, ya que no sólo se centra en los datos cuantificables, sino que busca más que un conteo; la profesión en mención se caracteriza por comprender e intervenir ante las situaciones problemáticas, lo que conlleva

una previa investigación. Asimismo, encontrar la cualidad en los fenómenos es una necesidad, además de que, por lo regular, dicha disciplina tiene como objetivo interpretar datos que surgen de una metodología.

De igual modo, lo cualitativo enfatiza una esencia en el procedimiento o significancias que no son fáciles de medir mediante un experimento, más bien, este enfoque enfatiza el mundo natural, la realidad social dada y la relación que puede llegar a entablar el investigador con la problemática y/o los sujetos de estudio (Deslauriers, 1991; Hernández et al., 2010; Taylor & Bogdan, 1996).

En lo que respecta a esta metodología de investigación, generalmente busca responder a cuestiones que se han dado poco o que no se han presentado en grandes estratos de la población, lo que propicia a encontrar respuestas a situaciones, eventos o circunstancias que no se explican de manera sencilla, o que no están bajo la lupa de todos, como las percepciones, los prejuicios, opiniones, interpretaciones, actitudes, preferencias, entre otros.

3.2 Técnica de recolección de información

En lo que se refiere a este estudio, la técnica a utilizar es la entrevista, ya que permite conocer y profundizar en la subjetividad de los sujetos que demuestran cierta realidad y se expresan a través del lenguaje. Para McCracken (1991), López y Deslauriers (2011), y Vela (2004), la entrevista cualitativa es de trascendencia en los estudios sociales, puesto que es una situación construida con el propósito de que un individuo exprese partes esenciales sobre ciertas referencias de su vida pasada o presente.

En este caso, la entrevista está formulada por una serie de preguntas que coadyuvan a obtener datos personales de los alumnos involucrados en la problemática, asimismo, por cuestionamientos que permitan conocer más a fondo las situaciones que atraviesan para poder incorporarse a la escuela.

De acuerdo con Ander-Egg (1996), dentro del Trabajo Social, la entrevista es de suma importancia, ya que el profesional la utiliza para obtener información de una persona o más que esté pasando por la misma situación, esta se desarrolla acompañada de conversación donde el entrevistador estará realizando preguntas a la persona ya elegida (López & Deslauriers, 2011).

A partir del análisis bibliográfico de los autores anteriormente mencionados en este apartado, puede estimarse que, por lo menos en Trabajo Social, efectivamente, la entrevista es la herramienta más utilizada y con mayor potencia para la realización de un diagnóstico e incluso una intervención, específicamente en la metodología de caso. La entrevista no sólo nos permite conocer ciertas especificidades acerca de un tema o problema, sino que nos brinda la posibilidad de obtener más información de la esperada (López & Deslauriers, 2011; McCracken, 1991).

De manera general, los encuentros en la situación cara a cara entre el indagador y el entrevistado, no solamente recaen en recolectar información básica acerca del mismo sujeto y su problemática, sino que están basados al entendimiento de la perspectiva que el informante tiene respecto a su mundo cotidiano, sus situaciones, sentimientos, creencias, comportamientos y/o experiencias en la mayor profundidad posible.

La entrevista como herramienta cualitativa no es una conversación como la que se da de manera cotidiana, sino que es un contacto muy cercano a la realidad de un sujeto en cuanto a sus relaciones, relatos, anécdotas, recuerdos, sentires. Además, implica adentrarnos en detalles inesperados que a la vez implican desafíos para los investigadores.

Para la consecución de objetivos de esta investigación, se opta por la entrevista semiestructurada, que como manifiestan López y Deslauriers (2011), se trata de una técnica que posibilita la improvisación, el cambio de preguntas y la confrontación de ideas que se tienen en relación con el origen y desarrollo del estudio. Tales autores plantean que en una entrevista debe evitarse la rigidez, puesto que la flexibilidad permite ampliar nuevas dimensiones de la problemática y a la vez generar mayor conocimiento. En general, no debe omitirse la probabilidad de explorar y descubrir nexos no previstos en la investigación.

Asimismo, la entrevista semiestructurada posibilita tener una base de preguntas para desarrollar una conversación con los sujetos a estudiar; no obstante, existe la posibilidad de ir formulando otras a partir de las respuestas de estos. Además, los cuestionamientos pueden realizarse de manera aleatoria (Corbetta, 2007; Vela, 2004).

Por otra parte, mediante esta técnica de investigación cualitativa y mediante el método fenomenológico, se busca interpretar las perspectivas y experiencias vividas de los sujetos. En este estudio, las entrevistas con los jóvenes de origen mexicano en su calidad de retorno a Nuevo León, servirán para recolectar información que posibiliten investigar, comprender e interpretar de manera subjetiva su incorporación a la escuela. Aparte de ello, es conveniente señalar que el guion de entrevista (Anexo I) para esta investigación contiene dimensiones que parten desde el planteamiento del problema y el marco teórico.

3.2.1 Unidades de análisis y categorías

El proceso de las investigaciones con enfoque cualitativo necesita establecer o determinar aquellos aspectos sobre los cuales debe consolidarse el o los instrumentos de recolección de información, es decir, las unidades de análisis. Para este estudio se recurre a los asuntos que competen a la construcción social de la realidad que aluden Berger y Luckmann (1991): los discursos y las prácticas de la incorporación escolar de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, en su calidad de retorno a Nuevo León; unidades que serán descifradas a partir de las impresiones y experiencias de los sujetos a investigar.

Por otro lado, el abordaje conceptual y teórico de la investigación posibilita la configuración de ciertas categorías de análisis, mismas que coadyuvan a organizar de una mejor manera lo que los individuos de estudio señalan, permitiendo la realización y relación de hallazgos (Vasilachis, 2006). A continuación, se describe la categorización a utilizar para la recolección de la información y el cumplimiento de los objetivos:

Tabla 1. Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Descripción
Factores individuales	Lugar de origen	Información respecto al lugar de nacimiento y/o procedencia.
	Idioma español	Información respecto al dominio del idioma español.
	Intereses de estudio	Información respecto a la conveniencia o afecto de ser estudiante.
Factores socioeducativos	Origen social	Información respecto al lugar de origen/procedencia.
	Socialización	Información referente a la convivencia y comunicación con otros actores del ámbito educativo.
	Redes de apoyo	Información respecto a los vínculos existentes en la escuela.
Otros factores		Información referente a factores no contemplados en la investigación.

Fuente: elaboración propia

3.2.2 Ventajas y desventajas para la medición

En lo que se refiere a los pros y contras para la aplicación de la entrevista, se toma como referencia lo planteado por Selltitz et al. (1970). En primera instancia, la muestra de la población de estudio no tiene que ser para una generalización. Por otro lado, lo imprescindible en este caso, es que la información obtenida es a partir del informe de las propias impresiones y vivencias de los jóvenes migrantes de retorno.

Asimismo, la entrevista permite una mayor flexibilidad para recolectar datos, puesto que las preguntas y las respuestas surgidas a partir del instrumento pueden generar otras, o incluso durante el desarrollo del conversatorio surgirían nuevas formulaciones. La observación es otra técnica de importante ayuda para el estudio, puesto que brinda la oportunidad de examinar las actitudes y comportamientos de los sujetos a investigar mientras estos están respondiendo a la serie de cuestionamientos que parten de la guía de entrevista.

Por otra parte, existe la posibilidad de que repetir preguntas para asegurarse de que las respuestas de los entrevistados coincidan con las primeras, o bien, para descubrir más datos. Además, la técnica de la entrevista ofrece una oportunidad para apreciar la validez que se emite en los informes.

Aparte de ello, la situación cara a cara que se suscita con esta herramienta de recolección de información, contribuye a una posición de aproximación a la realidad que atraviesan los alumnos provenientes de escuelas en Estados Unidos que en la actualidad estudian en centros educativos de Nuevo León. De igual modo, la conversación entre entrevistado y entrevistador es espontánea y posibilita predecir conductas de los diferentes eventos que ha atravesado la población a investigar.

En cuanto a las desventajas de la entrevista, siguiendo a Selltitz et al. (1970), los criterios de validez y confiabilidad tienden a ser más rigurosos. Por otro lado, si los entrevistados se sienten presionados para responder a ciertas preguntas, puede dificultarse la objetividad del estudio, ocasionando que no se obtenga información relevante, óptima o suficiente. Otra desventaja, que a la vez puede ser un pro, es que los datos proporcionados por los estudiantes migrantes de retorno pueden ser tomados o no por su valor intrínseco,

De manera semejante, las entrevistas tienden a ser comparadas con menor facilidad, a interpretarse de manera errónea y a ser analizadas difícilmente y con mayor tiempo. Para este caso en particular, la desventaja más considerable al realizar este trabajo fue la situación del mundo por COVID-19, puesto que la entrevista tuvo que realizarse de manera virtual, existiendo la posibilidad de mayor sesgo en la recopilación de información.

Por último, existe la probabilidad de que en las entrevistas no se tengan en cuenta algunos eventos o situaciones que quizás se crean externos a la población de estudio; entonces, se debe estar dispuesto a improvisar, cambiar preguntas, conceptos y confrontar ideas con la finalidad de obtener más datos de análisis y comprensión hacia la subjetividad de los individuos de estudio.

3.3 Muestra

En la investigación es importante precisar el universo de casos que tienen en común ciertas especificaciones, y lo es aún más, determinar las unidades de análisis que se van a estudiar, ya sean participantes, eventos, sucesos, objetos, situaciones, entre otros. Selltiz et al. (1970), refieren que las unidades a analizar funcionan como una muestra, la cual consiste en un subgrupo de la población del cual se recolectará información y debe resultar como una representatividad.

El muestreo en los estudios con enfoque cualitativo tiende a ser propositivo, ya que las acciones que se toman en cuenta para determinar una muestra se basan en el contexto de la población que forma la unidad de análisis. De manera general, la obtención de datos se suscita de una mejor manera en el terreno de campo, esto debido a que los sujetos de investigación son desconocidos.

Aparte de ello, la revisión previa de información es la que dirige el muestreo (Hernández et al., 2010; Martín-Crespo & Salamanca, 2007). En el caso de este estudio, no será posible la inmersión en el campo debido a la pandemia actual de COVID-19, no obstante, la obtención de información de la muestra será llevada a cabo vía electrónica.

Por otro lado, el muestreo a utilizar en este trabajo se trata del no probabilístico o dirigido, que de acuerdo con Hernández et al. (2010) y Martín-Crespo y Salamanca (2007), consta de un subconjunto de la población en donde la selección de elementos sólo depende de las características del estudio, supone la elección de casos típicos no representativos. Una muestra no probabilística supone un proceso de selección informal, y aunque el análisis de la información podría ser más exhaustivo, éste se queda en el intento de que no sea estadísticamente representativo.

Para este tipo de muestra, los casos o elementos a investigar requieren de un tinte más exploratorio (aunque no siempre), como es el caso del presente estudio. Asimismo, la tipología de muestreo depende de lo que se desea estudiar, y en todos los casos, también debe existir un nivel de confiabilidad y validez.

En el mismo orden de ideas, la información a obtener mediante la muestra debe responder a las preguntas que se encuentran anexas en la guía de entrevista, puesto que puede proporcionar la información necesaria e importante para la consecución de los objetivos de la investigación. Para la conformación del muestreo de este estudio, se estima conveniente recurrir a un número de entre cuatro y siete informantes, puesto que la literatura revisada postula un mínimo de tres casos a estudiar, y un máximo de 10 a 25 participantes (Creswell, 2009; Hernández et al., 2010; Morse, 1994).

Cabe destacar que se opta por una muestra de cuatro a siete sujetos en medida de que se busca profundizar en la cotidianidad de la incorporación escolar de los informantes clave, cuestión que implica tiempo y meticulosidad para interpretar las unidades de análisis, además de que la actual contingencia por COVID-19, imposibilita la presencia de alumnos en las escuelas, y por ende, la probabilidad de encontrar a más estudiantes.

3.3.1 Informantes clave

Los sujetos de estudio son jóvenes de origen mexicano en su calidad de retorno a Nuevo León que actualmente se encuentran cursando la escuela secundaria. Como se señaló anteriormente, es importante la realización de esta investigación en el ambiente escolar, puesto que debe conocerse más acerca de las vivencias y significados que atraviesan los estudiantes migrantes para incorporarse al ámbito educativo en México. Además, es necesario acentuar que el proceso de incorporación al centro educativo influye en la socialización de los alumnos, que a su vez también pudiese generar la continuidad o deserción de un nivel educativo (Yong, 2013).

Por otra parte, y tomando en cuenta el análisis de la literatura, los criterios de inclusión de los individuos que participarán en el estudio corresponden a adolescentes, hombres y mujeres, de 12 a 17 años que se encuentran inscritos en escuelas secundarias públicas de Estado de Nuevo León, y que anteriormente estudiaron en escuelas de Estados Unidos.

3.4 Procesamiento y análisis de la información

Para el análisis de los datos recolectados, se utilizará el software MAXQDA, mismo que contribuirá al análisis y a la codificación de las entrevistas. La verificación de la información y la ética de colecta de datos permitirán incrementar el alcance de los objetivos y las preguntas de esta investigación.

En lo que se respecta a la categorización o codificación de la información, se asignará un código a los enunciados que se obtengan a partir de las entrevistas realizadas que posibilitarán conocer la realidad y reflexionar en cuanto a esta, además de que propiciará perfeccionar los significados e interpretaciones que se adquirirán en el momento de revisión del material recolectado.

El fin último de la codificación es medir de manera interpretativa si el programa, con énfasis en alumnos de origen mexicano es su calidad de retorno a Nuevo León, es efectivo y/o eficiente. Lo anterior de acuerdo con las dificultades de incorporación escolar que previamente fueron descritas.

3.5 Validez y confiabilidad de la información

En lo que se refiere a estos criterios, es pertinente apuntar que la investigación cualitativa comúnmente es atacada respecto a su validez. Johnson (1997) plantea y discute ese término. Primeramente, enfatiza que muchos investigadores argumentan que algunas investigaciones son mejores que otras y utilizan el término validez para diferenciarlas; cuestión con la cual no está de acuerdo.

Si bien es cierto que hay muchos ámbitos y áreas de interés por estudiar y conocer, también lo es el hecho de que, la investigación es o debería ser totalmente empírica, y no tendría por qué cuestionarse la validez de los hallazgos, específicamente de los interpretativos. Toda evidencia científica, tiene valor; por lo menos, las que podemos encontrar en universidades o revistas especializadas y que fueron sometidas a una examinación.

Johnson (1997) sugiere una serie de estrategias para validar la investigación cualitativa, tácticas que, en su mayoría, son cumplidas al momento de realizar un estudio. El investigador, desde el inicio de la revisión de la literatura, se convierte en detective, puesto que sigue pistas para tratar de evidenciar un caso (mediante un análisis profundo) que lo lleve a descifrar hechos, circunstancias, redes, vivencias, significados.

Por otro lado, el trabajo de campo extendido es llevado a cabo por muchos investigadores, especialmente cuando el estudio es cien por ciento exploratorio; esta cuestión se estima necesaria y de gran utilidad, ya que mientras más tiempo se pase en el terreno de estudio, más confianza se genera en la población, llegando a formar aliados, y por ende, se puede tener más información. Para este estudio, la inmersión en el campo no será posible; sin embargo, resulta oportuno señalar lo anterior.

La triangulación de los datos, métodos y teorías, así como la retroalimentación de los participantes y la revisión de pares, es meramente importante y conveniente. A grandes rasgos, el rigor y la validez de la investigación, consisten en señalar el proceso, cómo se obtuvieron tales resultados, qué procedimientos se utilizaron, qué medios, cómo se establecieron las interpretaciones (Bowen, 2005; Cornejo & Salas, 2011; Flyvbjerg, 2004; Johnson, 1997; Selltiz et al., 1970).

El fin último es demostrar lo descubierto por el investigador en cuanto a una realidad cotidiana, en donde la validación compete relativamente a las interpretaciones de una problemática o un suceso a partir de la subjetividad de los sujetos, que para este caso se trata de la realidad que estiman, viven y experimentan los estudiantes de origen mexicano en su calidad de retorno a Nuevo León.

3.6 Límites de la investigación

El presente estudio tiene una importante labor dentro de la investigación en función de que aportará conocimiento empírico y teórico referente a la incorporación escolar de jóvenes de origen mexicano. En ese sentido, el enfoque cualitativo implica una esencia en el procedimiento o significancias que no son fáciles de medir mediante un experimento, sino que éste enfatiza el mundo natural, la realidad social dada y la relación que puede llegar a entablar el investigador con la problemática y/o los sujetos de estudio.

La investigación generalmente busca responder a cuestiones que se han dado poco o que no se han presentado, por lo que se considera como bases del enfoque cualitativo: encontrar respuestas a situaciones, eventos o circunstancias que no se explican de manera sencilla, o que no están bajo la lupa de todos, como las percepciones, los prejuicios, opiniones, interpretaciones, actitudes, preferencias.

De esa forma, es imprescindible enfatizar que este estudio aborda una problemática social que ha sido poco abordada al menos en el caso de Nuevo León, por lo que resulta pertinente explorar la perspectiva de actores principales que se involucran en ella, que en este caso, se trata de estudiantes de origen mexicano en su calidad de retorno al Estado.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado se presentan los hallazgos del estudio, además de las interpretaciones inductivas y deductivas que surgen a partir del procesamiento de la recolección de información. El análisis de la información pudo efectuarse una vez finalizada la transcripción de las entrevistas y su respectiva codificación con el software MAXQDA, mismas que posibilitan la relación entre la teoría, las estimaciones y experiencias de los entrevistados y los resultados.

En ese orden de ideas, examinar la información permite develar las impresiones y experiencias suscitadas en la incorporación escolar de jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, en su calidad de retorno al Estado de Nuevo León, así como los significados atribuidos a su realidad como alumnos transnacionales. Es decir, el análisis contribuye a entender las dificultades de los participantes desde su propia perspectiva.

Este capítulo expone los descubrimientos derivados de las entrevistas realizadas a estudiantes de entre de 12 y 17 años, inscritos en escuelas secundarias públicas y que previamente cursaron secundaria en Estados Unidos. Cabe destacar que las narrativas de los participantes de la investigación, ocurrieron en un periodo antecedente al COVID-19.

Por otra parte, los resultados y el análisis de los mismos, son fundamentales para el estudio, puesto que en ellos se responde a las preguntas de investigación, y por ende, se destaca el cumplimiento de los objetivos delimitados. De este modo, se espera poder ahondar en las impresiones y experiencias de la población del estudio.

4.1 Perfil sociodemográfico de los informantes

En el apartado anterior, se definió a la población de interés para esta investigación y posterior a eso se conformó una muestra, misma que sitúa a jóvenes migrantes que habitan en diferentes municipios del Estado de Nuevo León, tal como se indica en los objetivos postulados en el planteamiento del problema. De acuerdo con lo anterior, resulta conveniente describir de manera escueta cada caso, esto con el propósito de contextualizar a cada uno de los informantes.

Por otra parte, también es pertinente resaltar que los nombres de los informantes no serán mostrados en este trabajo, así como tampoco algunos datos familiares, puesto que los padres de familia, o los mismos estudiantes, solicitaron su anonimato y confidencialidad o simplemente fueron denegados.

Informante A: Mujer de 16 años nacida en el Estado de San Luis Potosí. Actualmente reside en el Municipio de Escobedo Nuevo León. La participante habitó en San Diego, California desde que tenía alrededor de 4 años, y cursó en escuelas estadounidenses hasta la edad de 11 años, periodo en el que retornó acompañada de su familia por rechazo de renovación de visa. Habla inglés y español. Vive con sus padres, quienes trabajan en una iglesia, y tiene dos hermanas que en la actualidad continúan estudiando, todos de origen potosino.

Informante B: Mujer nacida en el Estado de Nuevo León, de 14 años de edad, habla inglés y español. Hoy día vive en la ciudad de Monterrey; previamente residió y se insertó en el ámbito educativo de la Unión Americana. La informante habita con sus padres y hermana, quienes también son neoleoneses. Estudió cuatro años en Houston Texas, hasta que tuvo que regresar al Estado junto con su familia de forma voluntaria.

Informante C: Fémica de 15 años y originaria de Matehuala, San Luis Potosí. Previamente estudió en la Unión Americana, después retorno al Estado de Nuevo León, y en la actualidad, vuelve a residir y estudiar en San Diego, California, puesto que regresó al país vecino por decisión familiar ante la pandemia por COVID-19.

Habla inglés y español. Su familia está conformada por su madre, quien nació en Oaxaca y es empleada doméstica, y sus hermanos, que también estudian en Estados Unidos y son originarios de dicho país. La entrevistada cursó en escuelas de Estados Unidos hasta la edad de 11 años. La causa de retorno que refiere es por deportación de su madre y padre fallecido; regresó a Nuevo León acompañada únicamente por su hermana.

Informante D: Hombre de 16 años originario de Chicago, Illinois. Hoy día radica en el municipio de Juárez en el Estado de Nuevo León, estudia y trabaja como cocinero en un restaurante. Proviene de una familia nuclear conformada por padres nacidos en el Estado de Guerrero y una hermana, quien al igual que él, es originaria de Chicago. El participante habla inglés y español, y retornó de Estados Unidos cuando tenía 11 años de edad por decisión familiar; sin embargo, cabe destacar que tal determinación se suscitó porque su padre fue deportado.

Tabla 2. Perfil social de los participantes

Informante	A	B	C	D
Edad	16	14	15	16
Sexo	Femenino	Femenino	Femenino	Masculino

Lugar de origen	San Luis Potosí, San Luis Potosí	Monterrey, Nuevo León	Matehuala, San Luis Potosí	Chicago, Illinois
Lugar de residencia actual	Escobedo, Nuevo León	Monterrey, Nuevo León	San Diego, California	Juárez, Nuevo León
Ocupación actual	Estudiante	Estudiante	Estudiante	Estudiante y cocinero
Idiomas	Inglés y español	Inglés y español	Inglés y español	Inglés y español
Tipo de familia	Nuclear	Nuclear	Nuclear	Nuclear
Lugar de estudio en Estados Unidos	San Diego California	Houston, Texas	San Diego, California	Chicago, Illinois
Edad al último grado de estudios en Estados Unidos/retorno	11 años	10 años	11 años	11 años
Retorno en solitario o acompañado	Acompañada por su familia	Acompañada por su familia	Acompañada por su hermana	Acompañado por madre y hermana
Causa de retorno	Negación de visa	Decisión familiar	Deportación	Decisión familiar

Fuente: elaboración propia

En ese sentido, puede observarse que los participantes presentan características en común. En primer lugar, los cuatro rondan en edades que van de los 14 a 16 años, y en su mayoría, nacieron y residen en la República Mexicana. Todos hablan español como lengua materna, e inglés como segundo idioma, y provienen de una familia de tipo nuclear conformada por padres y hermanos.

Por consiguiente, los entrevistados retornaron al Estado de Nuevo León cuando tenían entre 10 y 11 años de edad. En relación a las causas de retorno, los sujetos partícipes de este estudio difieren, puesto que se hallan tres razones: negativa de visa, deportación y decisión familiar. Estos últimos correspondientes con la literatura previamente revisada. Otro detalle significativo es que los jóvenes continúan estudiando. Para finalizar con este epígrafe, esta información sociodemográfica evidencia características sociales en común que de alguna manera pueden repercutir en la incorporación escolar de los jóvenes.

4.2 Factores individuales en la incorporación escolar de jóvenes migrantes de retorno

4.2.1 Lugar de origen

Una de las circunstancias más importantes relacionadas a la vulnerabilidad que caracteriza a los migrantes, es la edad. Para los jóvenes, quienes figuran como el grupo etario más frágil, es complejo migrar de un sitio a otro, puesto que tal movimiento implica cambios relacionados a su lugar de nacimiento, hogar, cotidianidad, contextos y procesos que conforman su identidad (Franco, 2014; Giorguli y Angoa, 2016; Woo, 2017). Estas transiciones perturban la posición que los jóvenes migrantes tienen de sí mismos, ocasionando problemas y riesgos en su readaptación.

En lo que se refiere al lugar de origen, los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, en su calidad de retorno a Nuevo León, presentan dificultades y disimilitudes al momento de referir sus impresiones y experiencias ligadas a su incorporación escolar. Cabe destacar que hay correspondencias con lo encontrado en investigaciones referidas en apartados anteriores.

En este sentido, y en un primer punto, existe una pluralidad respecto a las percepciones y sensaciones que presentan los entrevistados con respecto a su posición como estudiantes migrantes de retorno en Nuevo León. Por un lado, se sienten favorecidos y/o beneficiados al estimar que existen mexicanos que quieren regresar a su país de origen, por lo que su retorno a México resulta un alcance que denota felicidad, y por el otro, no sienten afiliación.

Así, por ejemplo, la narrativa de la Informante A destaca sentirse: “Pues afortunada porque muchos quieren volver acá y a mí se me logró estudiar acá también. Entonces pues feliz de poder hacer eso” (Informante A, Pos. 3). Por su parte, la participante B revela: "He visto muchos, así como personas que se sienten igual que yo que, así como que no pertenecen donde crecieron, pero tampoco aquí, porque si se siente diferente, entonces es como... Se siente, así como padre, pero a la vez como que tienes que encontrar un lugar donde te sientas, así como en casa (Informante B, Pos. 3)".

En el mismo orden de ideas, la realidad de los jóvenes transnacionales inscritos en escuelas secundarias del Estado de Nuevo León, refleja los cambios que Franco (2014), Giorguli y Angoa (2016) y Woo (2017) plantean en cuanto al proceso de migración y el sentido de pertenencia. De manera semejante, los sentires de los informantes de este estudio sostienen que, a pesar de tener una posición perturbada con respecto a su lugar de origen, no se sienten avergonzados de haber regresado a la República Mexicana:

"Me siento orgullosa porque decían ya cuando aprendí el inglés “oh puedes, puedes hablar dos lenguajes, sabes cómo es la vida allá también”, porque a lo mejor unos no habían salido a Estados Unidos, o “cuéntame de tu cultura”, entonces sí me sentía orgullosa en esos momentos" (Informante B, Pos. 9).

Por otra parte, la percepción de los entrevistados arrojó como resultado que no existen diferencias entre los estudiantes mexicanos que no han migrado ni retornado y los que sí; sin embargo, las narrativas contradicen esto cuando se habla del factor socioeducativo, que después se abordará.

Los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos, en su calidad de retorno al Estado de Nuevo León, tienen estimado que provenir de la Unión Americana no influye en las impresiones que se tienen de ellos en la escuela, sino al contrario, reciben un buen trato, cordialidad y asistencia.

Por otro lado, es menester señalar que, como se sostiene con anterioridad, los participantes de este estudio son catalogados como transnacionales, ya que comparten dos culturas (Benencia, 2005; Doña, 2003). El hecho de que los estudiantes transnacionales posean dos formaciones culturales, repercute en el bien simbólico de su origen social, ocasionando la redefinición de identidad y pertenencia (Canales y Meza, 2018b).

En ese sentido, De Haas y Guarnizo (2003), enfatizan que se tienen una lealtad doble con lugares lejanos, pero que poseen una bidirección de perspectivas. Es así que puede afirmarse que existe una combinación de discursos y prácticas. Foucault (1970) argumenta que tales discursos constituyen la identidad:

"En México, ah, son como muy sociales las personas, asisten como más... Ah, no sé, son como unidos, se hablan más y en Estados Unidos pues son como más, como calladitos, pero así reservados; no tanto como en México, que todos hablan y así, pero sí, sí, sí hay muchas amistades, sólo es diferente ambiente como se conoce la gente. En Estados Unidos sí son amables, pero es diferente, no; no nomás dicen -hola, mi nombre es- o quieren ser amigos, así es como más así, ay, no sé cómo explicarlo, pero así es muy diferente, son más como... Sí, reservada la gente, más cómo quieren su privacidad, estar solos, pero acá se hablan todos y son... Es mucho el compañerismo (Informante B, Pos. 5)".

Acorde a lo anterior, Foucault (1970), declara que la identidad despersonaliza a las personas y les brinda particularidades determinadas para conformar a la misma. En general, es la identidad la que dota el sentir individual y de pertenencia en relación a un lugar, y en la que influyen actitudes y creencias. De igual modo, Zúñiga et al. (2008), consideran que la identidad incluye la adaptación de normas y conductas, pero en este caso, de una cultura sobresaliente y que ejerce un rol autoritario.

En razón de lo expuesto, puede deducirse que el lugar de origen, en algunos casos, repercute en la formación de la afinidad individual y en el sentido de pertenencia a delimitado grupo social. En otros, si bien los estudiantes transnacionales han percibido el cambio migratorio, en la escuela no se ha registrado que la procedencia de Estados Unidos afecte en la identificación como sujetos migrantes de retorno. Por tanto, se estima que existe una variedad en cuanto a las

factibilidades y dificultades presentes en la incorporación escolar de jóvenes de origen mexicano de retorno en Nuevo León.

4.2.2 Dominio del idioma español

El ámbito académico en el panorama transnacional implica la readaptación de las personas cuando se habla de migración de retorno, asimismo, comprende la presencia de dificultades (Maas, 2017; Parella et al., 2018). Giorgulli y Angoa (2016), y Gutiérrez y Giorgulli (2018), mencionan que la migración que atraviesan los jóvenes trasciende en la probabilidad de continuar en la escuela.

Con respecto al dominio del idioma español, los jóvenes con experiencia transnacional presentan esta dificultad cultural, que a la vez produce otros problemas ligados, por ejemplo, a prejuicios, discriminación y/o hostigamiento escolar (Franco, 2014; Jacobo y Luna, 2017; León, 2018; López, 1999; Maas, 2017; Martínez, 2014; Vargas, 2018; Woo, 2017; Zúñiga, 2013). Por otro lado, puede deducirse que dichas problemáticas repercuten en los resultados académicos de los estudiantes.

Con respecto a lo anterior, los participantes de este estudio revelaron haber presentado barreras con su lengua materna, tanto en la escritura, como en la lectura. Estas dificultades se deben, en primera instancia, a que en las escuelas mexicanas la presencia del idioma inglés es inusual. Así, al preguntar a los participantes del estudio sobre si hablan inglés de manera habitual estos señalan:

“No porque en la escuela acá no hablan inglés con frecuencia, ya no lo practico tanto” (Informante A, Pos. 11).

“No. Al principio sí veía como caricaturas en inglés así, pero paré de hablar, hablaba más como... Así como mezclaba los lenguajes, poquito así con mis hermanas, pero con mis papás y con mi familia, así como mi abuela y mi abuelo, hablaba español más que inglés” (Informante B, Pos. 11).

En contraste, los informantes C y D, aludieron que siguen hablando inglés a menudo, pero fuera del contexto escolar, con sus familias o redes de apoyo que aún residen en Estados Unidos.

En general, los sujetos que participan en esta investigación, tienen problemas con la comprensión de lectura y reglas lingüísticas: “Por decir los acentos, o sea, toda la gramática, todo. Todo eso no, no lo comprendía” (Informante D, Pos. 30).

“Batallaba en leer y en escribir. Ah, porque, pues apenas me estaba acostumbrando, pues primero que nada en hablar pues bien en español. Entonces pues al leer y al escribir, pues

mi mente todavía pensaba en inglés. Entonces cuando yo leía a veces las palabras, las quería, sabía que estaban en español, pero a fuerzas en ese primer año yo quería leerlas en inglés, entonces pues yo decía -ay, no, no, no, estoy en español y tengo que echarle ganas-, y entonces a mí se dificultó mucho en la forma de leer especialmente. Pero ya poco a poco iba aprendiendo, y en escribir, pues como en leer, pues ya se estaba acostumbrando mi mente, pero lo único que yo pues batallaba, era en los acentos, especialmente hasta el día de hoy, que todavía se me dificulta un poquito los acentos porque a veces tienes que ponerlo para ciertas cosas” (Informante C, Pos. 19).

Asimismo, otro de los hallazgos encontrados con respecto al dominio del idioma español, es que al presentar dificultad para entenderlo, los jóvenes de origen mexicano de retorno a Nuevo León también tienen la posibilidad de no aprobar asignaturas o concluir con un grado de estudio. Aparte de ello, los alumnos transnacionales muestran conflictos con sus profesores y compañeros por no predominar el lenguaje nativo de Nuevo León:

“Ah, sí, a veces sí batallaba poquito, primero. Y a veces se reían de mi acento y una maestra de primero me reprobó porque no sabía muy bien unas cosas, porque las escuelas eran diferentes” (Informante A, Pos. 15).

“No sé, como que no me quería la maestra bien, entonces siempre me hacía muchos exámenes, pero nomás a mí sola para que yo le enseñara que podía hablar español, pero muchas veces lo reprobaba y me decía -no te voy a pasar, no te voy a pasar-, y así” (Informante A, Pos. 17).

En este caso, puede deducirse lo que enfatizan Franco (2014), Jacobo y Luna (2017), León (2018), López (1999), Maas (2017), Martínez (2014), Vargas (2018), Woo (2017) y Zúñiga (2013) con respecto a la discriminación y hostigamiento escolar que padecen los jóvenes migrantes tras su incorporación escolar.

Otras dificultades que refieren los informantes, son las ligadas a la pronunciación del español: “Cuando vas a México es otro idioma, es diferente el español, pero sí, es un poquito (difícil) porque a veces las palabras o ciertas cosas que tú sabes decir en una cierta forma pues son así como -ah no, así no se dicen-, pues no, y en México, pues sí me corrigen mucho en ciertas cosas” (Informante C, Pos. 17).

Por su parte, Román y Zúñiga (2014) refieren que la presencia de barreras ante la incorporación escolar de jóvenes migrantes ocasiona una serie de experiencias que los afecta de manera emocional. Entre las sensaciones que atraviesan los estudiantes transnacionales se encuentra la frustración, tristeza, timidez y desprecio, además, piensan que los actores institucionales conocen las dificultades que presentan, pero a nadie le interesan.

En un primer momento, hablando sobre el hecho de ser una migrante, la Informante B narra sentirse afectada emocionalmente por tener problemas con el idioma, además de confirmar la presencia de frustración que Román y Zúñiga plantean: “Tenía como miedo porque no conocía tanto el idioma inglés, y pues igual fue difícil hacer movimiento, no sólo de escuela, sino de país, entonces sí tenía como miedo y estaba frustrada porque no entendía a las maestras” (Informante B, Pos. 7).

En general, el dominio o no del idioma español influye en las calificaciones, al agrado por la escuela y el deseo por seguir estudiando, incluso un nivel más alto como la universidad (Franco, 2014; Yong, 2013). Estos elementos serán retomados en el siguiente epígrafe.

En lo que se refiere a los profesores de estudio, Franco (2014) señala que el hecho de que no estén preparados para educar a alumnos transnacionales, perjudica la vida escolar de estos últimos. Martínez (2014), refiere que al tener dificultades con el español, los jóvenes tienden a omitir actividades y tareas.

Asimismo, el autor menciona que el ánimo y el apoyo de la familia es necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adolescentes migrantes, que también puede concernir en la inasistencia y el rezago educativo. Vargas y Camacho (2015) también ratifican lo anterior.

En virtud de lo antes mencionado, puede concluirse que para los casos de este estudio, ninguno de los entrevistados tiende a incumplir con sus responsabilidades de estudio; sin embargo, sí se detecta la presencia de inasistencia y rezago escolar: “La verdad no aprendí nada, porque yo estudié la primaria en Estados Unidos. Y en la secundaria en México no aprendí nada. El primer año sí me pasaron, en segundo sí reprobé. Pero pues no, nunca me dieron esa posibilidad de poder pues entender y comprender. Y después no fui a la escuela como un año y volví a regresar” (Informante D, Pos. 3).

En contraste con lo que Franco (2014) argumenta, puede distinguirse que en ciertos casos los profesores de estudio sí conocen el idioma inglés, por lo que coadyuvan a resolver las dificultades que los estudiantes transnacionales presentan en cuanto a su lengua materna, el español. Las siguientes narrativas fueron reveladas en las entrevistas y reflejan lo anterior: “Los maestros me ayudaron mucho para poder avanzar y conocer el idioma más” (Informante B, Pos. 7).

En contraparte, el Informante D menciona: “Pues al estar yo en México... La verdad yo no sabía escribir español, ni este... Ni leerlo. Pues sí, se me hizo muy difícil y la verdad vi que a los maestros no les importaba, nunca me dieron ese apoyo así de que -no, pues este niño no sabe nada, vamos a ver, vamos a educar más o lo vamos a enseñar aparte-, no sé. Siempre me dejaban así ya y la verdad no aprendí nada” (Informante D, Pos. 3).

La experiencia del participante confirma lo planteado por Román y Zúñiga (2014), los docentes tienen conocimiento de la existencia de alumnos transnacionales que tienen problema con el idioma español, sin embargo, no se interesan ni esfuerzan por contribuir a que solucionen tal dificultad.

Herrera y Montoya (2018), y Yong (2013), destacan que la dificultad con el idioma, influye en la socialización, factor que más adelante será analizado. Cabe mencionar que se detectaron redes que apoyan a los jóvenes de origen mexicano para enfrentar barreras del idioma español, tal es el caso de amigos, compañeros, docentes y tutores.

Tal como el lugar de origen, la transnacionalidad significa compartir y traer consigo un conjunto de emblemas que dan forma a la identidad, sentido de pertenencia y refuerzo de vínculos entre dos naciones (Benencia, 2005; Canales y Meza, 2018b; Doña, 2003). Por tanto, el enfoque transnacional suscita la modificación y reasignación de la cultura y las relaciones, contextos donde el idioma es elemental para una dinámica.

Por otra parte, el idioma como lenguaje, contribuye en un sistema de significados que constituyen un método para construir o reformar la estimación y la noción de pertenencia (Vygotsky, 1999), la apropiación del mundo, experiencias y comprensiones de los sujetos (Husserl, 1990).

En ese sentido, Berger y Luckmann (1991), agregan que el lenguaje proporciona el conocimiento de la realidad por excelencia, la cual está construida a partir de las interacciones compartidas por la sociedad. Además, confirman que el lenguaje ofrece la traducción e interpretación de las experiencias que se dan cara a cara y que a la vez construyen representaciones simbólicas.

Las narrativas de los participantes de esta investigación manifiestan seguir teniendo sentido de pertenencia con Estados Unidos, puesto que además de constituir parte de su identidad, el idioma inglés les representa conformidad y complacencia.

“Batallaba con el español en un inicio al llegar acá, no lo hablaba por completo. Bueno, me sentía más cómoda hablando inglés” (Informante A, Pos. 13).

“Pues cuando llegue a la secundaria me sentía cómodo con el inglés.” (Informante D, Pos. 26).

Por otro lado, las entrevistas con los jóvenes migrantes también reflejan que la transnacionalidad implica transportar bienes que se convierten en un símbolo importante que da pie al sentido de pertenencia, en este caso, con el del lugar y contexto en donde se sitúan:

“Entre los dos idiomas yo me siento más cómoda con español. Pues te estás acostumbrando a un idioma como a esta edad, siento que yo me acostumbré más al

español porque en la escuela pues obviamente hablas español porque estás en México este... Pues en la iglesia también todos hablan español, mis papás hablan español y pues como en mi casa, pues también mis papás hablan español, pues siento que yo me acomodé más en español, y pues ahora se me dificulta el inglés y a veces estoy como -ay, mi gramática- o la forma en la que escribo cosas” (Informante C, Pos. 15).

4.2.3 Intereses de estudio

En general, el impacto del movimiento migratorio en los jóvenes afecta en los resultados académicos y en la probabilidad de continuar inserto en el sistema educativo (Franco. 2014; Giorguli & Angoa, 2016; Gutiérrez & Giorguli, 2018; Jacobo & Luna, 2017; López, 1999). De este modo, al momento de migrar e incorporarse a la escuela, los menores de origen mexicano tienden a presentar sentires de insuficiencia y a comenzar a inasistir a su centro escolar, e incluso, pueden llegar a la deserción (Herrera & Montoya, 2018; Román & Zúñiga, 2014). También comienza a disminuir su desempeño académico en términos de calificaciones y actividades a realizar (Martínez, 2014)

En cuanto a los hallazgos de esta investigación, las experiencias que han presentado los jóvenes migrantes han sido distintas. En primer lugar, desde la vivencia de uno de los informantes, el abandono escolar no sería una posibilidad: “No me iría de ninguna escuela, me gusta mucho la experiencia de estar en la escuela aquí. No pienso en cada cosita, pero me gustaría seguir estudiando aquí, quiero ir a una universidad, aquí hay muchas aquí, entonces... Pero todavía estoy pensando en qué voy a estudiar, entonces eso es mi prioridad ahorita. Pero sí, me gusta mucho la escuela en Nuevo León" (Informante B, Pos. 43).

Por su parte, el informante D, aunque no pensó o estuvo en riesgo de desertar, comenzó a registrar inasistencia tras incorporarse al centro escolar en el Estado de Nuevo León, ya que, de acuerdo con su experiencia, no se sentía cómodo.

Dicho informante refiere: "Pues me sentía al principio bien, dije -pues bueno, ya estoy aquí. Ya después, con el tiempo, ya me sentía mal, ya no quería ir y le rogaba mis padres que yo no quería ir y dejé de ir un tiempo" (Informante D, Pos. 61); no obstante, en otro fragmento, añade: "No me preocupaba la escuela, sólo no quería ir, lloraba, me sentía mal y le decía a mis papás que no quería ir" (Informante D, Pos. 77).

En lo que se refiere al desempeño académico, generalmente, los estudiantes transnacionales estiman que es bueno, esto por ser la única actividad a la que se dedican, además de que tienen en cuenta la accesibilidad de los maestros mexicanos en comparación con los estadounidenses. En este punto, es necesario destacar que la escasa tecnología en las escuelas de México, repercute en la aclimatación escolar de los migrantes procedentes de Estados Unidos.

Las funciones académicas de los alumnos migrantes, desde su perspectiva, en ocasiones son desmotivantes. Cabe destacar que uno de los participantes del estudio experimentó algunas semanas de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19, situación que repercutió en el ánimo por el estudio.

A continuación, se rescatan algunas de las narrativas de los entrevistados en cuanto a la impresión que tienen de ser estudiantes, asimismo, de su desempeño escolar tras su incorporación escolar en el Estado neoleonés:

"Sí, me considero buena. No así como muy muy buena, como perfecta, pero sí buena. Me esfuerzo por hacer un buen trabajo. Durante la pandemia sí como que perdí mi motivación así al principio, pero otra vez ya estoy empezando a hacer como era antes. A todo, a sacar la tarea de los maestros y rápido los trato de hacer así lo más rápido posible para que no me estrese después, pero sí me considero buena" (Informante B, Pos. 33).

"Creo que mi desempeño es regular. Cumpro con las tareas y trabajos que me dejan en la escuela, a lo más que mi habilidad me deje cumplir con todo eso" (Informante B, Pos. 35).

"Creo que no me hace falta nada para mi desempeño. No me es difícil porque sí aprendo a mejorar mi español. En Estados Unidos te dan computadora, pero aquí no, así que me adapté a lo que hay, a hacer la tarea sin ella. Aquí los maestros te dan oportunidad, así como de mandarles un mensaje o algo por si tienes dudas, son accesibles y no batallo tanto como en Estados Unidos que no te permiten comunicarte" (Informante B, Pos. 37).

"Mi desempeño escolar, pues yo digo que es muy bueno, porque fíjate que ya después que me enseñaron todo... español, fui agarrando más y más. Llegué a ser embanderado en la secundaria, salí con 9.3, creo" (Informante D, Pos. 54).

De este modo, puede afirmarse que los jóvenes migrantes en su calidad de retorno a Nuevo León, se esfuerzan por cumplir con las actividades que les asignan en los planteles educativos, que se desempeñan con buenos resultados, y que, por lo tanto, no corren riesgo de rezagarse o desertar de la escuela.

Por otro lado, Yong (2013), manifiesta que ser un estudiante transnacional implica la construcción o el replanteamiento de aspiraciones educativas, tal como el deseo por seguir estudiando, incluso niveles superiores. Además, existe la posibilidad de repetir año por la desmotivación ante el estudio y el disgusto por la escuela mexicana en la que se encuentran inscritos (Camacho & Vargas, 2017; Vargas & Camacho, 2015; Yong, 2013). Los resultados de esta investigación difieren de lo encontrado en la literatura, puesto que, las experiencias de los estudiantes migrantes, sugieren anhelos por continuar estudiando.

En ese sentido, los alumnos de origen mexicano consideran sentirse satisfechos con su escolaridad, incitando al pensamiento de la obtención de grados futuros. Por su parte, uno de los

participantes manifiesta: "Sí me siento satisfecha porque como quiera sí estoy aprendiendo mucho, lo mismo, pienso que cuando estás en los grados más bajos aprendes lo básico, entonces como la maestra era muy dura, sí me ayudó a desarrollarme, sí hacía más actividades que en Estados Unidos, entonces sí estoy satisfecha" (Informante A, Pos. 47-48). De manera singular, puede notarse que la presión docente influye en la motivación ante el estudio.

Otro de los entrevistados expresa lo siguiente: "Sí me sentía satisfecha en estudiar en México, la verdad, no me quejo de la experiencia que tuve" (Informante C, Pos. 53); "sí, pienso seguir estudiando la universidad, como buena estudiante y aprendiendo todo lo necesario para cumplir mis metas, como en México a pesar de las dificultades" (Informante C, Pos. 55).

Por otra parte, la amabilidad por parte del profesorado incentiva que los alumnos migrantes gocen de la escuela: "Sí, me gusta mucho estudiar en la escuela. Los maestros son como muy amables y me hacen sentir muy, así como diferente o algo, porque al inicio iba un poco avanzada, entonces eran muy amables (Informante B, Pos. 27).

Un factor influyente en el gusto por la escuela mexicana, es el vínculo de amistad que se forma con los compañeros, así, una participante que en la actualidad se encuentra residiendo en Estados Unidos refiere:

"Sí me gustaba estudiar en México, y a la vez no, pues mi primer año obviamente no, por todo lo que pasó, pero mi segundo año fue completamente diferente, la verdad. Le agradezco pues a Dios porque me dio la oportunidad de repetir el primer año, porque en mi segundo año pues conocí a la que ahora es mi mejor amiga y, a pesar de la distancia, todavía seguimos hablando y pues de allí, pues agarré personas, amistades que ahora considero pues personas cercanas a mí, y que, pues sí me ayudaron con todo ese proceso de cambiarme a un nuevo país, a una cultura diferente a la mía" (Informante C, Pos. 27).

En lo que se refiere al transnacionalismo, y como se mencionó con anterioridad, los jóvenes de origen mexicano en su calidad de retorno a Nuevo León, traen consigo una serie de bienes simbólicos que repercuten en su sentido de pertenencia a un contexto y en los vínculos que crean a partir del mismo, en este caso, el educativo (Canales & Meza, 2018b).

En ese orden de ideas, los sujetos de estudio poseen tal sentir de correspondencia con Estados Unidos, puesto que echan de menos dicho país y a lo que estaban acostumbrados. Académicamente está la conciencia de que existen más opciones para el desarrollo de habilidades, adquisición de conocimientos y actividades recreativas en la Unión Americana, por lo que, los migrantes de origen mexicano consideran que sería distinto radicar en el país vecino:

"Pienso que mi vida escolar hubiera sido diferente porque en Estados Unidos me daban muchas opciones de aprendizaje, como me metieron en clases de computadora, de sociales, de cocina, sí, y lo que te gusta más te empiezan a ayudar y pienso que en México no es así, tienen lo básico como matemáticas y eso" (Informante A, Pos. 29).

"Sí, me gustaba un poquito más estudiar en Estados Unidos, porque pues obviamente ya de por sí soy de las personas que no me gustan los cambios. Pero por algo Dios nos hace pasar por cambios, verdad y este... Pero sí, sí me gustaba más, porque pues estaba acostumbrada a todo eso y pues así, no sé, me gustaba ir a paseos en la escuela, pues nos llevaban a muchos paseos" (Informante C, Pos. 29).

En el caso contrario, algunos jóvenes tienen mayor sentido de pertenencia con México al estimar que se desarrollan más vínculos relacionales: "No, sí me gusta más aquí que allá. Nunca he pensado que cuando estaba allá... No tenía tantos amigos, entonces a lo mejor esa es la mayor razón por la que me siento aquí en México, más... Bien. Se me habían olvidado todas las personas de allá" (Informante B, Pos. 29).

Otro de los informantes añade: "Me siento contenta y satisfecha de estudiar en México, creo que por... No estaba acostumbrada a que todos fueron muy amables y trataban de conocerme, -oh, eres nueva- y querían y quieren ser mis amigos, entonces sí me siento muy feliz" (Informante B, Pos. 49).

Oxfeld y Long (2004), y Worthman et al. (2002), destacan que los jóvenes presentan temores y dudas en relación a la forma en la que se incorporarán a la escuela tras migrar de Estados Unidos a México, emociones que desestabilizan los intereses y dinámicas estudiantiles de los menores transnacionales.

En ese sentido, los hallazgos de este estudio ratifican que los alumnos transnacionales padecen tristeza ante el hecho de saber que se insertarán a una escuela nueva en la República Mexicana, sentir ligado al cambio contextual que enfrentarían y al pensamiento de no poder dominar el idioma. A continuación, se enlistan algunas de las narrativas que los estudiantes migrantes de retorno destacan sobre sus emociones ante la idea de incorporarse al sistema educativo en Nuevo León:

"Sí estaba triste de tener que venir a México porque era algo nuevo, porque ya no había vivido por mucho tiempo, y ya se me habían olvidado ciertas cosas del país, del idioma" (Informante A, Pos. 23).

"Yo pensé que me iba a ir mal, que nadie me iba a querer, que me iban a decir cosas por regresar o algo, pero fue lo contrario de todo eso que yo pensaba que iba a pasar" (Informante B, Pos. 25).

"Al principio me sentía nerviosa, como así, bien diferente. Pero después de que terminé mi escuela en México, pues se sentía... No sé cómo explicarlo, pero se sentía bien porque pues pude pasar y porque pude tener esa experiencia pues de qué es la escuela en México y qué es la escuela en Estados Unidos" (Informante C, Pos. 39).

La experiencia de esta última informante brinda un panorama más detallado sobre el nerviosismo y la incertidumbre que se vive sobre la migración de retorno y la incorporación escolar:

"Me sentía nerviosa porque pues todo lo que estaba pasando con mis padres, que tenían un mes de que habían sido deportados. Estaba estudiando en menos de un mes de que tuve que mudarme, empacar todas las cosas de mi cuarto, de mi casa. Pues en esa forma de saber posicionar mi vida, por todo lo que estaba pasando y luego pues entré en un nuevo capítulo en mi vida donde va a seguir la escuela en México y todas las cosas. Y luego pues diferente porque pues la mayoría de las personas que estaban en una clase donde yo estaba, muy extraño durante ese año, pues era una generación que se conocía de la primaria, entonces pues todos se conocían de chiquitos y todo eso. Y pues yo me sentía diferente porque pues yo no conocía a nadie, ni pues... No estaba acostumbrada a eso ¿no? Pues siento que en México, pues las generaciones como que se acercan y se conocen, y pues en Estados Unidos es como lo que sea, van a diferentes escuelas" (Informante C, Pos. 41).

Por el contrario, también expresa que no presentó inseguridad por el retorno y su incorporación escolar en México, además de señalar que en algún momento consideró el uso frecuente del idioma inglés en el país:

"Antes de ingresar a la escuela en México, pues pensé que iba a ser en una forma lo mismo, que en la escuela que iba en Estados Unidos. No pensaba que iba a ser un gran cambio. Sí tenía en mente que pues todo iba a ser en español, pero a la vez también yo estaba con -nah, va a ser en inglés todo-, pero cuando entro, pues es un gran shock para todos si no es en español y así, y pues la verdad también yo en ese mismo tiempo estaba pensando, porque literalmente un mes antes de que entrara a la escuela mis papás habían sido deportados de Estados Unidos, entonces este pues todo eso está todo combinado y luego con la entrada a la escuela, pues todo así como -pues a ver si me va bien-, así pues yo pensaba, que me iba a ir bien en todo" (Informante C, Pos. 25).

Por otro lado, los resultados de las entrevistas de esta investigación sugieren que ante la incorporación escolar se presentan temor por la generación de vínculos, así por ejemplo, uno de los participantes describe: "Cuando entré a la escuela pública en México, sí era muy diferente y aún tenía miedo porque pues no tenía... Tenía como que empezar de nuevo, tenía que hacer amigos otra vez y pues soy un poco tímida y no me gusta hablar tanto con gente que no conozco, así como hacer amigos en la escuela" (Informante B, Pos. 39).

Dado lo anterior, puede afirmarse que los intereses de estudio de los jóvenes de origen mexicano que retornan a Nuevo León, también conforman su identidad y un conjunto de significados que originan ideas, sentimientos y motivaciones con respecto a lo que involucra incorporarse a la escuela.

4.3 Factores socioeducativos en la incorporación escolar de jóvenes migrantes de retorno

4.3.1 Origen social

Como se ha señalado con anterioridad, existe una serie de dificultades que atraviesan los alumnos migrantes tras la incorporación escolar en un lugar distinto al que estaban acostumbrados. Franco (2014), estima que el origen social de los jóvenes repercute en las posiciones y construcciones de identidad que ocurren en su contexto, y por ende en su readaptación (Maas, 2017; Pareda et al., 2018).

Por otra parte, Giorguli y Angoa (2016), así como Gutiérrez y Giorguli (2018), manifiestan que el impacto del movimiento migratorio en la juventud afecta la probabilidad de continuar los estudios. Tal como en el caso de otras barreras de incorporación escolar, como lo son la incidencia del lugar de origen y el idioma que se domina, el origen social es un problema que en ocasiones también resulta en la posibilidad de inscribirse o seguir con la escuela.

En relación a lo anterior, los informantes de este estudio no refieren algún conflicto con sus docentes por su origen social; uno de los informantes de este estudio enfatiza: “Siempre la maestra de primero decía que la educación de Estados Unidos era mejor, pero como que yo no estaba en donde debería estar, en el grado. Sí decía -¡qué padre!-, pero al mismo tiempo yo no era tan inteligente, no me sabía muchas cosas” (Informante A, Pos. 53-54). Cabe señalar que hasta este punto puede deducirse que el origen social repercute en el rezago educativo de los jóvenes transnacionales.

De manera semejante, otro de los participantes alude lo siguiente: “Mis maestros... Pues pensaban que era algo padre, había una más buena, es que técnicamente era una maestra, pero también era secretaria y ella pues sabe un poquito inglés, entonces con ella, pues se podía hablar un poquito más y pues estaba más. Para ella fue algo como -¡wow, qué cool, qué padre que estudiaste allá!-, me hablaba, me quería. Me quería y me preguntaba -¿y cómo le hacías acá y qué materia te parecía así?- Todos opinaban que estaba padre y me sentía bien, no estaba triste, me ayudaron a sentirme más yo y parte de algo” (Informante C, Pos. 57).

En general, se sugiere que la posición que los profesores de estudio tienen de los alumnos de origen mexicano, en su calidad de retorno a Nuevo León, influye en la probabilidad de la continuación de los estudios de estos últimos, puesto que la interacción en la relación alumno-maestro, contribuye a la sensación de la inclusión escolar.

En lo que se refiere a los compañeros de estudio, es necesario destacar que el origen social, en algunos casos, puede afectar la identidad de los estudiantes transnacionales: “Pues mis compañeros del primer año... No sé, por alguna razón pensaban que me creía. Ah, pues yo creo que nunca he sido de creerme, pero pues ellos pensaban que yo me creía mucho, nomás porque estudiaba en Estados Unidos. Pero mi segundo año pues me decían -oh, wow, ¿y cómo es la escuela?-, y pues ellos me preguntaban -¿cómo es la escuela allá?-.” (Informante C, Pos. 57).

Dado lo anterior, se destaca que, en este caso, el posicionamiento social que los menores de origen mexicano tienen de sí mismos, no repercute en la probabilidad de seguir cursando la escuela, y que además, no perciben que son diferentes por haber obtenido algún grado educativo en Estados Unidos, al contrario de sus compañeros de estudio, que manifiestan disonancias por tal situación.

Además, en el ámbito educativo pueden surgir otras problemáticas como los prejuicios, la discriminación y el acoso escolar basadas en el lugar de nacimiento u origen (Franco, 2014; Jacobo & Luna, 2017; López, 1999; Maas, 2017; Vargas, 2018; Woo, 2017). Hasta este punto, puede notarse que las dificultades de incorporación escolar influyen en una o más categorías de estudio.

Con respecto a las diferencias escolares por tener educación estadounidense, los sujetos de estudio difieren, tanto en la percepción docente como en la de los compañeros de escuela. En su caso, uno de los alumnos transnacionales apunta: “No existen diferencias, pienso que fue el trato bueno, fue el trato igual, pienso que así fue, igual que a mis compañeros” (Informante A, Pos. 61).

Otro de los entrevistados expresa: “Ah, bueno, la maestra, nomás un poquito, poquito mala, me discriminaba, pero no, fuera de eso en realidad no” (Informante A, Pos. 63). De este modo, se distingue que pueden encontrarse distinciones entre el profesorado que tiende a discriminar a jóvenes transnacionales y los que no.

Por otro lado, los participantes de esta investigación detectan que compartir es un acto de buen compañerismo, y lo traducen en una costumbre mexicana: “Lo único diferente son las diferentes costumbres. En los Estados Unidos casi no comparten o así, aquí son muy amables, muy amables, bueno, sí se te ven de una forma más... Más feliz aquí que allá. Aquí son muy, muy, muy amigos y hablan mucho más que en Estados Unidos” (Informante B, Pos. 63).

Asimismo, el mismo informante añade: “No me discriminaban, no, sólo estaba esa compañera que no me quería, pero sí me hacen sentir que soy una de ellos, no me odiaban, sí siento que me llegaron a querer mucho. En las escuelas de aquí no te tratan mal ni te hacen menos” (Informante B, Pos. 65). En ese sentido, se verifica que al igual que los docentes, los compañeros de estudio difieren en el trato que otorgan a los alumnos con trayectoria escolar en la Unión Americana, algunos suelen recibirlos de buena forma y otros tienden a marginarlos.

En lo que se refiere al origen social como dificultad de incorporación escolar, Herrera y Montoya (2018) destacan que existe un choque cultural transnacional que afecta en la asistencia escolar, la lectoescritura y socialización, agregando también la exclusión social que los menores llegan a padecer por haber nacido en otro lugar. Cabe destacar que, de acuerdo con el mismo autor, los estudiantes migrantes en su calidad de retorno, pueden llegar a sentir inconformidad y reniego en cuanto a su lugar de origen por sufrir dichos problemas.

El caso más alarmante de esta investigación, es el del informante C, quien, al ser un estudiante de origen mexicano con trayectoria educativa en Estados Unidos, atravesó dificultades referentes a la asistencia escolar, lectura y escritura del idioma español tras su incorporación escolar en el Estado de Nuevo León. El resto de los participantes del estudio no registraron problemas de este tipo.

“En una forma yo siento que mis maestros se sentían, pues... Que me tenían que ayudar porque pues dependiendo de un lugar donde todo es en inglés, leyendo y escribiendo, hablando, pues es un poco difícil, especialmente se da porque te estás acostumbrando pues a un solo idioma, ¿no? Entonces yendo a un shock donde todo es en español, pues mis maestros sintiendo -ahora tenemos la responsabilidad- de cómo hacer un extra, un poco más de trabajo conmigo para que pues pudiera pasar mis clases y toda la cosa. Ah... Mis compañeros... Yo no puedo decir cómo se sentían, porque la verdad, pues, bueno, los de primer año, pues yo siento que sentían... No sé cómo qué... No puedo decir que son las envidias, ni nada, pero los entiendo un poco, así como de que está bien Estados Unidos y así, pero mis compañeros de mi segundo año, pues ya era un poquito mejor, me entendían y pues fueron mucho mejores, mejores conmigo ellos, y me ayudaron a aprender español, y pues yo ayudándoles en inglés” (Informante C, Pos. 59).

De lo anterior, se desprende que existen estudiantes transnacionales que pueden tener pena o sentirse una carga por sus orígenes sociales y educativos, repercutiendo en la probabilidad de no sentirse en confianza para solicitar apoyo con los distintos actores de la comunidad escolar.

“La única ventaja fue que pues podía hablar inglés, y pues pude pasar mis clases de inglés; pero sí hubo muchas desventajas; está en la forma de que estudié, pero de todas formas porque yo nací en Estados Unidos este... Yo no podía ir a una escuela, creo que se dicen de Gobierno o pública, ni, aunque fuera privada porque no sé cómo sea el sistema, no sé cómo sirve, no sé cómo funciona, perdón, pero pues el chiste es que yo no podía registrarme en una escuela porque yo no nací en México, entonces pues en un inicio como la Iglesia donde estábamos asistiendo en ese tiempo, y estaba mi papá (trabajando) en el colegio, hicieron excepción hacia mí y a mis hermanos para que entráramos a la escuela. Pero en una forma como que estábamos registrados, pero en una forma no, porque técnicamente éramos como oyentes. Entonces esa fue la desventaja, porque no podía agarrar ese crédito para la escuela, no sé si me explico. Para mi segundo año en México yo tenía que tener mi doble ciudadanía para que yo pudiera asistir a la escuela y agarrar mis certificados. Llegando a México estudié de oyente, y cuando tuve mis papeles repetí el año estudiado” (Informante C, Pos. 63).

El choque cultural que argumentan Herrera y Montoya (2018), se confirma con este relato, puesto que el origen social afecta en la inclusión educativa de los alumnos transnacionales, provocando no solamente dificultades para asistir a un centro educativo, sino también en la lectura y escritura, además de la exclusión que éstas representan.

Por otra parte, los alumnos transnacionales atraviesan situaciones en donde docentes y/o compañeros les ponen apodosos o realizan hostigamiento en el nuevo centro escolar, desatando también el riesgo de no continuar con los estudios: “Sí (acosaban) en la forma de que me ponían nombres. Este... Me agarraban como su puerquito, pues yo era la que tenía que ir por las cosas y todo y pues a veces también me decían, pues como que me bajaban el autoestima en la forma de que... Sé que no es la cosa en la que uno tiene que fijarse, no es suficiente cosas chiquitas, pero me decían pues que era gorda, que era fea” (Informante C, Pos. 66).

Asimismo, dicho participante destaca: “Pues los maestros al principio no se daban cuenta que me trataban mal, y a veces, pensaban que yo era la que exageraba, porque pues cuando, especialmente cuando un maestro dictaba, pues todo el tiempo mis compañeros me mandaban de papelitos diciendo cosas feas escritas sobre mi cuerpo y mi habla, y pues yo no sabía leer bien” (Informante C, Pos. 67). Es aquí donde puede percibirse la deficiencia para identificar el acoso escolar entre los alumnos, y la violencia que también el profesorado puede ejercer hacia los mismos, específicamente los que presentan un origen social distinto al habitual.

León (2018) refiere que la incorporación escolar a un contexto diferente provoca un ambiente hostil y difícil, esto por los prejuicios que se presentan en la socialización entre actores con diferentes lugares de origen. A grandes rasgos, desde el enfoque transnacional, las barreras que presentan los alumnos migrantes en su calidad de retorno, están ligadas a los bienes simbólicos, identidades y sentido de pertenencia que se tiene con el lugar de nacimiento o el sitio de origen (Canales y Mesa, 2018b).

Con respecto a la identidad a partir del transnacionalismo, ésta se compone de los discursos y las prácticas que se ejecutan en los entornos sociales (Foucault, 1970; Vygotsky, 1999), por lo que, hasta este momento, puede decirse que los significados que se le dan al origen social, dependen del sentido de pertenencia que se otorga y recibe. Zúñiga et al. (2008), mencionan que los individuos se convierten en miembros de una agrupación, y se sienten parte de ella, si se adaptan comportamientos de una cultura dominante.

En razón de lo expuesto, se enfatiza que existen contradicciones en los relatos de los informantes de esta investigación, puesto que dependiendo de la categoría, las percepciones y las experiencias van cambiando, así como la interacción que los docentes o compañeros tienen con un estudiante de origen mexicano en su calidad de retorno al Estado de Nuevo León.

En ese sentido, y de acuerdo con lo que León (2018) postula, uno de los participantes refiere: “Siempre me trataron muy bien, me recibieron bien. El primer día, yo no traía nada y me compartieron su comida y no me conocían, se me hizo muy amable la gente. Pienso que no, no fue tan diferente, pienso que me trataron igual que a los demás, me exigían lo mismo que a todos los estudiantes” (Informante A, Pos. 65).

Por su parte, otro de los menores transnacionales refiere: “No sé si les importaba que antes estudiaba en Estados Unidos. Había una chica que me tenía, así como rencor, porque... No sé

por qué, pero no sé si tiene que ver con que yo vivía allá antes, pero pienso que así como que puso eso atrás y dijo “no, ahorita estás aquí”, entonces pues eso es lo que importa más, que ahora estoy aquí” (Informante B, Pos. 55). Además, agrega: “Los compañeros que tuve más como amistad estaban felices de poder... Ser amigos, que estudiara aquí y allá” (Informante B, Pos. 57).

A partir de lo anterior, y siguiendo lo que la fenomenología plantea, las experiencias que los jóvenes de origen mexicano perciben, conforman la propia subjetividad (Husserl, 1982). Es decir, los menores migrantes tienden a configurar ideas y sentimientos sobre su origen social a partir de las perspectivas de los otros. Tal subjetividad repercute en la adjudicación que se tiene del mundo, de las vivencias, de los deseos, y de la comprensión de dichos procesos.

En ese orden de ideas, Berger y Luckmann (1991) proponen que el conocimiento surgido en la realidad de los individuos, guía actitudes y maneras de actuar, por lo que la vida cotidiana representa diversas sustantividades que a la vez poseen un significado distinto para cada ser. La forma en la que las realidades se aprehenden y/o comprenden, generan impresiones y sensaciones que le dan sentido a ciertas orientaciones, como el origen social.

Tal es el caso de las emociones y expresiones de los sujetos de este estudio, que en distintas situaciones las presentaban de manera positiva o negativa. Los entrevistados difirieron en sus narrativas, puesto que describieron sentires en uno u otro sentido, e incluso en ambos. Uno de los participantes alude: “A veces me sentía como feliz o como algo importante porque me buscaban a mí por esa razón, era algo como... No era como la gente normal” (Informante A, Pos. 57), esto en relación al ser alumno transnacional.

Por otro lado, las perspectivas de los estudiantes de origen mexicano, ligadas a las de los actores institucionales como los docentes y compañeros de estudio, sugieren satisfacción y motivación para continuar con los estudios: “Creo que estaban como orgullosos porque era muy buena en la escuela allá entonces, -oh vas a poner muy buen ejemplo- o así, van a decir -son muy buenos los migrantes-, entonces creo que se sentían, así como felices que era yo la que estaba así. También sentía responsabilidad porque la gente me veía como buena estudiante, entonces siento que tengo que seguir echándole ganas y siendo buena estudiante” (Informante B, Pos. 59).

Asimismo, el informante refiere: “Me sentía como... Son muy lindos, y en un principio no me conocían, son muy diferentes a Estados Unidos, aquí son... Muy lindos. Me trataban bien, muy bien. Eso me ayudó con mi escuela y a animarme después de todo el cambio que viví. Me sentía muy contenta y me alegraba poder tener una experiencia nueva y formar nuevos amigos” (Informante B, Pos. 67). Planteamiento que reafirma que el sentido de pertenencia repercute en la presencia o ausencia de dificultades para incorporarse a la escuela.

En contraparte, otros menores sujetos de estudio manifiestan desasosiego por su transnacionalidad que los caracteriza. Si bien uno de los entrevistados señala contento, también

revela conmoción por el movimiento migratorio ocurrido. A continuación, se incluyen las narrativas que destacan lo anterior:

“Emociones... Pues a veces me sentía... Pues orgullosa de estudiar en Estados Unidos, porque hay gente que le gustaba... Que me hablaba, me preguntaban de -¿cómo fue tu experiencia?, ¿qué diferencia hay entre las escuelas?- De... Bueno, de parte mía, pues de donde yo estudié en Estados Unidos, y aquí y así. Pero en una forma también pues me sentí así, como que no hay gente que piensa que porque ya estuviera en Estados Unidos me creo la gran cosa y todas las cosas, pero pues en sí, pues eran emociones mixtas. A veces me sentía feliz, contenta, me sentía triste porque pues a veces sí, cuando hablaba de mi experiencia con personas que, pues si me preguntan qué querían saber, pues me sentía triste. Y de todas las amistades, pues porque en ese tiempo tenía disque amistades, que pues ahorita todavía les sigo hablando, pero pues sí se siente triste dejar de frecuentarlas” (Informante C, Pos. 61).

“Pues me daba tristeza. No sé, pues no, no sabía nada. Y que, pues opinaban a veces de que no sabía escribir y eso de que -¿¡apoco no me enseñaron allá!?- (Informante D, Pos. 88); A veces sí me sentía contento, cuando tocaba la clase de inglés porque sabía que puedo dominarlo, pues sí, saber qué onda (Informante D, Pos. 90); Toda la secundaria fue muy triste para mí, el último año no tanto, ya sabía que podía, tenía compañía y estaba más relajado. Me llevaba más con los compañeros y los maestros y me hacían sentir bien, como en casa” (Informante D, Pos. 92).

4.3.2 Socialización

En el ámbito educativo, la migración de retorno significa tener que readaptarse, por tanto, se presenta una serie de dificultades cotidianas que influyen la incorporación escolar de los estudiantes. Como se ha visto en apartados anteriores, las barreras pueden estar ligadas a distintas esferas de la vida de un joven migrante en edad escolar, tal es el caso de la socialización.

En relatorías de jóvenes de origen mexicano, en su calidad de retorno a Nuevo León, tal readaptación ha sido bajo un recibimiento agradable y un buen trato. Es necesario recalcar que esto también puede contradecirse al observar otras categorías de estudio, no obstante, para los estudiantes transnacionales, la incorporación social en el ámbito educativo, ha sido satisfactoria.

Los participantes de este estudio comparten similitudes con lo anterior:

“Pues esperé lo mismo que ya tenía antes, pues esperé que fueran amables y pacientes conmigo, sí lo fueron, de alguna manera sí lo fueron (Informante A, Pos. 67); ah, mis compañeros siempre fueron muy, muy este, muy amables, luego luego me incluyeron en sus... en lo que iban a hacer, y sí siempre fueron muy amables y muy incluyentes. De

alguna manera me hicieron formar parte, aunque no siempre fue así, pero al final sí me invitaban y hablaban” (Informante A, Pos. 69).

“Yo pensaba que iba a ser igual como en Estados Unidos y que no me iban a hablar tanto, que no me iban a querer, que nomás iba a estar sentada sola, no era lo que pensaba que iba a pasar, pero me trataron bien y respetuosos. (Informante B, Pos. 69); aunque no me conocían sí me recibieron mejor de lo que esperaba, yo pensé que iba a estar sola, eran muy amables y me ayudaban a avanzar más. Luego fui haciendo algunos amigos y agarrando confianza con ellos y con los maestros. (Informante B, Pos. 71)

Por otro lado, el impacto del movimiento migratorio repercute en la probabilidad de seguir formándose en la escuela, el desarrollo de aptitudes y entorno social (Giorguli y Angoa, 2017; Gutiérrez y Giourguli, 2018).

Por su parte, Martínez (2014) agrega que los migrantes de retorno también se enfrentan a la exclusión, puesto que les es difícil comunicarse con sus compañeros y docentes, llevándolos a situaciones en donde no solicitan apoyo para resolver sus problemas de incorporación, principalmente de lectoescritura. Camacho y Vargas (2017), por ejemplo, indican que la dificultad para transmitir mensajes influye en la convivencia.

Para los menores migrantes de retorno, la socialización que forjan en la escuela es de vital trascendencia, puesto que, de acuerdo con Yong (2013), ésta ayuda a establecer el seguimiento o terminación de los estudios. El centro escolar es un espacio en el que, para los jóvenes, las relaciones sociales tienden a ser más relevantes, puesto que coadyuvan al desarrollo social y humano, a los conocimientos que se obtienen en él, a la construcción de vínculos sociales, valores y diálogo (Baeza, 2008; Boggino, 2008; Castro & Rodríguez, 2016; Delors, 1996; Garaigordobil, 2014; López, 2005).

En el mismo orden de ideas, puede afirmarse que el desarrollo de aptitudes para relacionarse con otros actores educativos tras la migración de retorno, repercute en la continuación escolar, y además, el establecimiento de la comunicación facilita el proceso de enseñanza, así como la integración social.

En lo que se refiere a la socialización con los maestros y compañeros de estudio, hay algunas diferencias. Tal como se ha visto hasta esta parte del trabajo, se presentan casos en los que la familiaridad social es conveniente para los alumnos transnacionales, y otros en los que no. Uno de los informantes detalla la relación socioeducativa: “Con mis compañeros pienso que era muy buena. Con la maestra que conté pues no fue la mejor, pero igual no me enojo con ella, ya no sé nada sobre ella. Me llevé bien con ellos, no hay mucho que decir cuando eres una persona seria, pero sí nos llevábamos bien” (Informante A, Pos. 71).

Este último entrevistado además agrega: “Muy bien, con todos me llevo muy bien. Siempre nos regalamos cosas o siempre íbamos a las casas, muy, muy bien. Jugábamos al fútbol y nos ayudábamos en la tarea también” (Informante A, Pos. 83).

Mientras tanto, un participante concuerda con el compañerismo: “Pues eran más amigos que compañeros, y los maestros pues confío en ellos, puedo ir con ellos y preguntarles cosas sin pena porque pues no me tratan mal. En Estados Unidos no podía preguntar, no les tenía confianza” (Informante B, Pos. 73); también alude: “Siempre estoy feliz con ellos, así nomás haciendo lo que sea. Puedo hablar con ellos y tenerles mucha confianza para contarles cosas, aparte de que me ayudan con cosas que no puedo hacer sola, tareas, estudiar para un examen” (Informante B, Pos. 85).

En contraparte, otro menor de origen mexicano, menciona que no tuvo un buen recibimiento escolar en Nuevo León, y que, en un inicio, tampoco mantuvo una comunicación efectiva con el profesorado y sus compañeros estudiantes que le permitiera expresar sus necesidades:

“Mis maestros y compañeros me recibieron bien, porque pues cuando no conoces las personas, pues hablas con ella y todo, ¿verdad?, en nuestro día a día; especialmente mis maestros porque todos sabían que yo venía de Estados Unidos, y que no sabía escribir, no sabía leer en español; aunque sí sabía hablar algunas palabras. Para la escuela, pues comunicarme con mis compañeras era un poquito, así... Todos hablan español y sí yo hablo español, pero pues no así que digamos 100%, pero pues yo creo que al saber que yo venía de Estados Unidos, como que eso cambió... No sé cómo que dijeron pues que yo me iba a estar creyendo, que sería una persona creída... Luego que empezó a pasar todo es como que -¿qué es lo que yo hice mal?”, ¿qué dije? ¿qué acciones hice para que ellos se molestaran tanto conmigo? -. Y pues mis maestras, pues sí, pero poco a poco esto fue genial. Aunque una se iba molestando más y más conmigo porque yo me imagino que ella pensaría pues... -¿Qué estoy haciendo mal?, ¿por qué ella no está avanzando?- Y todo. Pero ya después de que se enteró todo lo que estaba pasando (el acoso), se disculpó. Y pues mi maestra de inglés siempre me apoyó, o sea, ella siempre me ayudaba, pero pues yo nunca tuve la confianza de decirle al instante como todo lo que estaba pasando, hasta después, y fue cuando tuvieron una reunión con mis papás y maestros” (Informante C, Pos. 72-75).

“En la relación... Pues con mis compañeros de primer año pues no tuve y no tengo, la verdad, no. No quise seguir hablando con ellos. Pero pues yo sé que a lo mejor ahorita ya cambiaron, que son diferentes personas. Pero aun así pues sí afecta un poquito, te recuerdas de las personas que te hicieron daño, pero tienes que dejarlo ir. Con mis compañeros y compañeras de segundo año, pues no tengo una gran comunicación con todos, porque sí había una persona como que no me quería, pero pues nunca hablé con esa persona. Pero sí con quien sigo hablando... Especialmente con la que es mi mejor amiga, ella me sigue hablando y la verdad con el grupito que hice, porque ellas también

iban a la Iglesia a la que iba. Pues con ellas y con ella, mi mejor amiga, y otras tres personas, este... Somos un grupito, entonces hasta el día de hoy seguimos hablando. Mis maestros, pues todos me dicen que me recuerdan y me que me recuerdan con mucho cariño, especialmente una de mis maestras de primer año. Ella fue la que vio todo lo que estaba pasando, entonces pues ella me ayudó mucho, me decía pues que... -Tú puedes, échale ganas. Cualquier cosa, cualquier duda que tengas en tu tarea, pues estoy aquí para ayudarte-, y pues sí me ayudó mucho” (Informante C, Pos. 77).

Por su parte, otro de los participantes presenta similitudes con la informante anterior, puesto que también indica dificultades en el inicio de la incorporación escolar, para después ser más amena para él: “Me llevaba bien con ellos. Ya después tuve una relación muy cercana. Conversaba mucho con ellos, a veces salía con ellos y así. También jugábamos fútbol” (Informante D, Pos. 108).

Este mismo sujeto de estudio proporciona las siguientes narrativas: “Hubo un tiempo donde se puso mucho de moda jugar trompos, y yo sabía cómo jugar, y ellos me enseñaron todo (Informante D, Pos. 110);

“Al principio no fue tan bueno, pero ya después fue buena, me apoyaban más al ayudarme si no comprendía. A veces se quedaban un poquito más conmigo, sí me explicaban más. Y me decían también -si quieres escribir algo, tú me explicas aquí- y pues sí, me ayudaron bastante. Algunos eran muy cercanos al final de tercero. Nos dejamos de ver por la pandemia, pero hasta la fecha me llevo con algunos. Fuera de la secundaria íbamos por un café o a jugar, ver una película, sí, eso” (Informante D, Pos. 120).

Cabe destacar que, el menor de origen mexicano anterior, es el único de los participantes que se situó con un compañero migrante de retorno, y expresó de manera breve que se relacionó con él porque comparten el fenómeno del movimiento migratorio: “Me relacioné más mejor con él porque... No sé, él ya había vivido aquí (en Nuevo León), ya sabía qué onda. Sí, exactamente. Me ayudó mucho por el cambio de país y fue un buen amigo” (Informante D, Pos. 131).

Por otro lado, Franco (2014), Jacobo y Luna (2017), López (1999), Maas (2017), Vargas (2018) y Woo (2017), señalan que las dificultades sociales inciden en la posibilidad de inscripción al centro escolar, además del padecimiento de estigmas, discriminación y hostigamiento. Como se ha descrito en categorizaciones anteriores, estos últimos problemas no han pasado desapercibidos. Sólo uno de los informantes ha reportado hostigamiento por parte de los compañeros de estudio, ocasionándole molestias y malestares:

“Me enojaba y me frustraba a veces era de que yo no me podía defender, porque mi español, cuando yo lo hablaba, estaba muy... No sé cómo explicarlo, pero creo que le dicen pollo (mocho). Entonces cuando yo me quería defender de esas personas, o quería hablarles de regreso, era como -ay, ¿por qué no puedo?, ¿por qué se ríen?, ¿qué estoy

haciendo mal-.Y pues eso me ponía muy triste y había días donde quedaba... Llegaba llorando a la casa diciéndole a mi mamá lo que pasaba, pero yo no quería que ella fuera (a la escuela) porque yo no quería que se hiciera pues más peor, como que me hicieran o dijeran algo más” (Informante C, Pos. 88-89).

Con respecto a la dificultad para comunicarse, uno de los alumnos transnacionales no la identifica de manera interpersonal, pero sí académicamente. La participante señaló: “A veces me sentía frustrada conmigo misma porque... Porque nomás quería avanzar y comunicarme más rápido y no podía a veces. Los maestros eran buenos y algunos respondían a mis preguntas, aunque al principio batallaba un poquito con español, pero me ayudaban para poder terminar cosas y platicaba con ellos sobre cómo me iba, e igual con mis compañeros” (Informante A, Pos. 75; 79).

Por otro lado, con base a lo que la teoría sobre el transnacionalismo plantea sobre la circulación de bienes simbólicos, la identidad y el sentido de pertenencia (Canales y Meza, 2018b), puede decirse que la socialización implica frenar o impulsar nexos que traspasan fronteras. Dicho de otro modo, el enfoque transnacional produce modificaciones que influyen en las relaciones y vínculos sociales.

Con lo que respecta a la identidad, Berger y Luckmann (1991), Durkheim (como se refiere en Ritzer, 1997), Foucault (1970), Vygotsky (1999) y Zúñiga et al (2008), mencionan que ésta se da a través de la manera en la que se socializa con otros individuos, produciendo sentires de pertenencia y estimación, comportamientos, ideologías y prácticas, en donde además existe un sistema de significados que orillan a la comprensión, a otras ideas, motivaciones, desarrollo e interacción social.

A continuación, las relatorías de los estudiantes migrantes de retorno que indican un sentido de pertenencia al contexto socioeducativo:

“Mmm... Bueno, tengo mis días buenos y malos, pero hay más buenos. Los malos son cuando no asisten mis amigos y me quedo sola, porque algunos compañeros no me quieren y no entiendo por qué. Pero me siento más feliz que mal porque siento que como quiera me quieren mucho, que puedo estar con ellos y me hacen participar” (Informante B, Pos. 77).

“La mayoría eran amigas, casi siempre he tenido, así como más a amigas, no sé por qué casi no tengo amigos varones, la mayoría son amigas. Este... Pero bien, la mayoría de nosotras estábamos involucradas en el coro y en la orquesta, entonces pues nuestra amistad está basada en la música; nos gustaba escuchar música, ver a nuestras amigas, comer el lunch juntas, hacer proyectos solamente en la escuela porque siempre me la pasaba en casa, comprar papitas, refrescos, jugos” (Informante C, Pos. 101-102).

Asimismo, la fenomenología de Berger y Luckmann (1991) supone que el proceso social y las experiencias que ocurren en el día a día, determinan el conocimiento y la representación propia de la realidad, en donde, para el caso de la socialización, se presentan diversas interpretaciones y significados subjetivos que repercuten, en este caso, en la incorporación escolar de jóvenes migrantes de retorno.

4.3.3 Redes de apoyo

Hoy día, los jóvenes representan uno de los grupos etarios con mayor fragilidad, por lo que se estima que la migración de retorno implica modificaciones en relación al nacimiento, vida diaria y otras esferas, tal es el caso de la educación. Estos cambios implican conformaciones en los procesos identitarios y de socialización, por lo que pueden registrarse perturbaciones en la estima que la juventud posee de sí misma, provocando dificultades y riesgos en la readaptación tras el movimiento migratorio (Franco, 2014; Giorguli y Angoa, 2016; Woo, 2017).

Por otra parte, los menores de origen mexicano en su calidad de retorno a Nuevo León, presentan barreras y diferencias en el momento en el que tienen que reincorporarse a la escuela después de haber estudiado en Estados Unidos, éstas relacionadas al lugar de origen, idioma español, intereses de estudio, socialización, y finalmente, redes de apoyo.

De acuerdo con Román y Zúñiga (2014), los alumnos que han pasado por una migración de retorno, sienten frustración, pena y desprecio por parte de los actores sociales con los que conviven en el ambiente escolar. Esto, en primera instancia, significaría que no cuentan con una red de apoyo. Por su parte, León (2018) y Martínez (2014) refieren que la incorporación escolar de jóvenes migrantes provoca exclusión y prejuicios, por lo que puede deducirse que las redes de apoyo son reducidas, o en ciertos momentos, nulas.

Por su parte, los menores transnacionales, no identifican exclusión ni prejuicios directamente en esta categoría de estudio, al contrario, exponen que existe respeto entre profesorado, compañeros y el mismo migrante de retorno. Una de las cualidades halladas en las narrativas de los jóvenes de origen mexicano, corresponde a la aceptación, para la cual, uno de los informantes refiere:

“Con los compañeros nunca me sentí aceptada, donde mi primer año, y segundo, sí. Mi maestra a veces sentía que me presionaban de que -tienes que saber, tienes que saber-, y pues nada... Me presionaba un poquito mucho con que -ay, pero es que, o sea, sí, yo sé que tengo que estar estudiando, pero tampoco me presionen porque pues todo esto-... Yo sé que no estoy chiquita, pero tampoco tan grande. O sea, también no me echen la presión a mí de que tengo que estudiar, tengo que estudiar y saberlo en menos de lo que siento que ellos esperaban que yo aprendiera a leer y escribir, en menos de una semana, cuando apenas había entrado a la escuela, cuando apenas todo lo que me estaba pasando... O sea,

literalmente yo sé que pasó un mes, pero aún así estás chiquita todavía... Como esperando que yo me sepa estas cosas en menos de una semana, cuando todo lo que me está pasando, más todavía estoy adentro de la nueva escuela y todavía quieren que yo me aprenda todo eso, o sea, ¿cómo? Pero pues como te digo, gracias a Dios por los maestros y maestras que tuve, porque así a pesar de que a veces sentía que no me aceptaban, ellas me decían -okey, pero sabes que estamos para ayudarte, tenemos que echarle ganas y tenemos que hacerte que te aprendas-" (Informante C, Pos. 115).

De manera semejante, los entrevistados para este trabajo, enfatizaron en gran medida en las redes de apoyo contribuyentes en la resolución de sus dificultades de incorporación escolar, tanto por parte de los docentes como de los compañeros de estudio. En primer lugar, uno de los participantes expresó que le proporcionan ayuda con asignaturas y sus respectivas actividades: "Sí me ayudaban a resolver. Más los compañeros porque eran... Podía hablar con ellos más claramente, a veces si no entendía algo, o en las matemáticas, nos intercambiábamos si sabíamos algo, las respuestas. Se me hacían difícil las materias, pero sí me apoyaban" (Informante A, Pos. 87).

Otro de los sujetos de estudio señala: "Recuerdo que batallé un poquito al empezar, pero me apoyaban mucho y sí me ayudaban, cuando estábamos aprendiendo algo. Los maestros sí me ayudan mucho con las cosas que no puedo entender o hacer, me explican" (Informante B, Pos. 89).

En lo que se refiere a los relatos de la tercera participante, ésta indica apoyo de sus docentes y sólo de un compañero, quien lo hacía ocultándose de los demás:

"En el primer año sí, hubo uno (compañero) que comenzó a ayudarme, pero como que lo hacía a escondidas porque cuando venían mis otros compañeros se hacía el que no me conocía, no me hablaba ni nada; no sé qué pasó allí, pero no me quería ayudar; a escondidas me ayudaba con mis tareas y así a veces. Mis profesores sí, pero siento que los frustraba, porque a veces mis tareas, a veces al escribir... Porque letras al principio se me hacían un poco confusas" (Informante C, Pos. 105).

En ese sentido, la alumna transnacional menciona que dicha red de apoyo se ocultaba de un posible rechazo por parte de los demás estudiantes, esto en relación a la convivencia que mantuviera con la migrante misma:

"Pues yo imagino porque... Como era generación, pues desde chiquitos ellos estaban, desde preescolar juntos y toda la cosa, entonces pues de por sí como que no me querían... Y uno imagino que les decía -no le ayudes a ella o te vamos a hacer lo mismo que a ella-; aún no sé, la verdad, nunca le pregunté por qué no me ayudaba en frente de ellos. Pero yo creo que era por eso, porque como pues a mí no me querían; especialmente uno de ellos que como que dirigía a todos ellos. Y luego, pues, yo no sé, pero siento que andaba con una de las niñas que era la mayor de todos, creo que ellos eran los mayores, algo así;

ellos dos como que controlaban a toda esa clase y si a ellos no les caías bien pues... Creo que hasta el día de hoy nunca les caí bien porque, yo creo que desde antes no le caía bien a él ni a la otra muchacha. Entonces como a ellos no les cae caía bien, a todos no les cae bien, entonces yo creo que al que me ayudaba en frente de ellos, a él también le iban a ser feo” (Informante C, Pos. 107).

Aparte de lo anterior, en los discursos de los jóvenes migrantes se alude a la preocupación que los actores institucionales tienen sobre estos, tal es el caso del compañero de estudio, docente y personal de servicios alimentarios, aunque en algunos casos, no se presenta:

“No, no creo. Bueno, sí se preocupaban, pero no así como que... Yo creo que como todos se preocupan por alguien. Mmm... Cuando no llevaba lonche o agua me daban cosas, la señora que vendía en la tiendita me regalaba algo, agua, sándwiches, burritos, porque sabía que era migrante. Pero los maestros sólo enseñaban y resolvían dudas” (Informante A, Pos. 89).

“Así como cualquier maestro debe preocuparse por sus alumnos. Los maestros sí se preocupan por mí, especialmente cuando no puedo o podía hacer algo, me decían -tú puedes-, me ayudan. Igual mis amigos” (Informante B, Pos. 93).

“Mis compañeros no se preocupaban por mí, los maestros sí. Aunque al principio no, pero como te digo cuando se enteraron de todo, pues sí, ya se preocupaban diciendo -a lo mejor esta es la razón por la que no estudia apropiadamente-, entonces pues ellos tomaron acciones para que pues yo siguiera estudiando y me ayudaron. Primero trabajaron con lo que me estaba pasando con el bullying y luego con mi desempeño académico que pues no estaba al cien. Me ayudaron con él... Tomando tiempo este... después de clases. A ayudarme con mi, por ejemplo, con mi ortografía cuando dictaban; en las palabras que escribía me ayudaban, por ejemplo, me decían -te voy a leer este párrafo, tú lo lees y luego vamos a ver qué palabras te faltaron, y qué tenemos que corregir-, y pues con lo que decía ya después mirábamos y me ayudaban a conocer” (Informante C, Pos. 111).

“Mis compañeros no tanto. Los maestros a veces sí me apoyaban, a veces no. Había algunos que siempre me ayudaban con la escritura y a leer, me daban ánimos para que leyera” (Informante D, Pos. 133).

De igual modo, para este estudio es importante señalar que otra de las actitudes encontradas en las impresiones y experiencias de los estudiantes de origen mexicano, en su calidad de retorno a Nuevo León, fue la motivación que el profesorado y los compañeros de clase ejercen en la incorporación escolar de un migrante. Las relatorías de los informantes sugieren la animación de manera tanto positiva como negativa:

“Pienso que la maestra (motivaba) porque quería enseñarle que sí, que sí podía hacer todo entonces, aunque a veces me enojaba con ella también era como mi motivación para hacer las cosas. Pienso que me automotivaba por cómo me trataba mal” (Informante A, Pos. 91).

“Pues sí, siempre me motivan, mi grupo de amigos. Sí, como que nos motivamos mucho entre sí, así yo a mi amigo o amiga, y luego mi amigo a mí, y así todos entre todos. Somos unidos, entonces sí, sí nos motivamos mucho para poder avanzar en lo que tenemos que hacer o donde tenemos dudas” (Informante B, Pos. 95).

“Sí me motivaban. Me motivaban a echarle ganas, -tú puedes echarle ganas-, y me daban tips en casa, de cómo podía mejorar mi ortografía, al igual que a mí... A cómo describir y todas las cosas. En leer también. Mis compañeros de segundo año fueron muchísimo mejor conmigo, ellos me apoyaban con todo, me decían -eso no es así-. Y a veces, nos poníamos juntas en el recreo. Cuando teníamos tiempo libre después de una clase este... Terminábamos temprano, antes de la hora que teníamos que terminar ese día, ellas me decían -okay, vamos a hacer tareas juntas-, y nos poníamos todas juntas en nuestras mesas y bancos juntos, y nos poníamos a hacer lo necesario. Cuando ellos necesitaban ayuda en clase inglés, pues obviamente yo les ayudaba en clase” (Informante C, Pos. 113).

Por otra parte, uno de los cuestionamientos de esta investigación está relacionado a la atención que recibían los menores transnacionales tras presentar alguna dificultad escolar, misma que fue narrada de la manera siguiente:

“Sí, los maestros me ponen atención y apoyan cuando tengo un problema de aprendizaje, a veces paran la clase para ayudarme a mí, entonces sí son amables y me dan confianza para mis estudios. Pero la maestra a veces me ayudaba, era amable, pienso que fue grosera cuando me hacía ir al frente de clase y me decía -no te voy a pasar” y eso me hacía sentir muy... ¿Cómo por qué no me dices en privado mejor? Pero lo hacía delante de todos y a veces eso me daba mucha pena. Siento que sí me discriminó, se siente feo que te digan eso en frente de tus compañeros” (Informante A, Pos. 103).

“Me siento como así, como amada, como que se preocupan por mí, sí me quieren ayudar a que esté mejor. Pero también así al punto de que dicen -no, eres muy buena-, pero como soy tímida les digo que no le tienen que decir a todos, -mejor entre tú y yo sabemos que... que sí, sí soy buena-, pero no tienen que hacerlo público, porque después, así como... No sé, soy tímida, no me gusta tanto la atención y no estoy como acostumbrada a la atención entonces... Pero sí, me siento amada” (Informante B, Pos. 99).

“Sí. Creo que mi maestra de ciencias era muy, muy buena, porque no tenemos tantas preguntas y cuando tenemos dudas nos enseña a todos y no sólo a una persona en particular, no como otros maestros que no explican y sólo ponen atención a alguien en

particular. La maestra sí era como muy... Para que todos entiendan. Otros maestros también, pero no puedo decir así que todos me ayudan” (Informante B, Pos. 107).

“A veces había momentos donde mi maestra pensaba que yo lo hacía porque quería atención, pero no, siempre yo trataba de pedir ayuda. A mí me creían que era por atención, entonces yo creo que por eso también hasta el día de hoy pedir ayuda se me hace difícil, porque cada vez que yo quería ayuda en mis clases este... Entiendo que ellos pensaban que era por atención, y a veces sí me dijeron -no, nomás sigue adelante- y -ahorita no me estorbes-, o -ay, no, nomás es para atención, sigue escribiendo- y pues... Es decir, -ay, ¿para qué pide ayuda? -. Entonces siento que a veces sí me prestan atención, pero la mayoría de las veces era no. Después, a veces escondidas, tenía que ir a ver qué es lo que habían escrito, lo más rápido que podía, para que yo pudiera, pues tener mis trabajos” (Informante C, Pos. 121).

De lo anterior, se desprende que los migrantes de origen mexicano reciben atención para contribuir en la mejora de sus dificultades académicas; no obstante, existen casos en los que los mismos docentes omiten la ayuda necesaria por tener la estimación de que los menores transnacionales la solicitan por mera superficialidad.

Con respecto a las redes de apoyo identificadas por los mismos sujetos de estudio, éstas recaen en los docentes, compañeros, y en ciertas situaciones, en familiares y en las amistades que los participantes tienen en el ámbito escolar. Las relatorías de los migrantes de retorno en su incorporación escolar plantean lo siguiente:

“Sí había un maestro que me ayudaba, mis amigos con los que a veces íbamos a la casa, el hijo del maestro nos ayudaba también” (Informante A, Pos. 105).

“Sí, (los maestros) están ahí para mí apoyándome en lo que me haga falta para mis tareas o exámenes. Mis amigos, mi grupo de amigos con los que me animo así entre sí. Mi tío Chuy también me ayuda. La maestra que dije también me ayuda y me apoya” (Informante B, Pos. 109).

“Este... Mi único apoyo general era mis papás. En mi segundo año, pues ya fueron mis compañeros, después, sí me comenzaron a ayudar y así pues, así me la pasé todos mis dos años (de secundaria)” (Informante C, Pos. 123).

En ese sentido, otra de los hallazgos de este trabajo fue la confianza que algunos de los entrevistados tienden a sentir con las redes de apoyo detectadas:

“Sí (hay confianza), porque hasta cierto punto puedo decirles algo o pedirles ayuda aquí y allá, y me ayudan sin pedirme cosas, o no se niegan” (Informante A, Pos. 101).

“Sí, después sí había un ambiente de confianza porque se preocupaban, me preguntaban que cómo estaba, por qué no iba a la escuela, incluso algunos compañeros iban a verme a mi casa porque no había ido” (Informante D, Pos. 151).

En razón de lo expuesto, y en lo que se refiere a las relaciones y vínculos de apoyo, los menores migrantes presentan dificultades y similitudes al momento de referir sus estimaciones y vivencias ligadas a su incorporación escolar.

Con lo que respecta a la transnacionalidad, y como se ha señalado hasta el momento, la migración de un sitio a otro implica ciertos movimientos en las esferas individuales y sociales de los jóvenes, por lo que las redes de apoyo funcionan como un elemento que también conforma nuevas formas de identidad y sentido de pertenencia.

Canales y Meza (2018b), Oxfeld y Long (2004) y Worthman et al. (2002), sugieren que las redes de apoyo refuerzan, entre otras cosas, el intercambio y la lealtad hacia dos culturas, las prácticas y las dinámicas de integración; no obstante, también enfatizan que el impacto del retorno produce dificultades en la reincorporación social, específicamente la que se suscita en el entorno educativo. En general, los informantes experimentan un sentido de pertenencia satisfactorio con la escuela, además, del apoyo con su incorporación a dicho ámbito, esto según las expresiones obtenidas de las entrevistas:

“Sí. La maestra (apoyaba) no tanto, pero todos los demás sí, como que eran muy amables conmigo, me hablaban y aceptaban” (Informante A, Pos. 93).

“Pues... Pues te sientes muy especial, muy como... Sí se siente especial porque pues te están ayudando y no tienen que hacerlo, pero lo hacen. Se siente bien, bonito estar con ellos y que te formen parte” (Informante A, Pos. 95).

“En general me sentía que no pertenecía a ese grupo, que yo nomás vine como a destruir la familia que ellos habían construido desde primaria, y en el segundo año, pues sí me sentía que pertenecía, porque pues ellos me ayudaban, y en vez de decirme nombres o burlarse... Pues sí, a veces pues obviamente necesitas reírte, ¿no?” (Informante C, Pos. 119).

Por otro lado, y en referencia a lo que explica la teoría fenomenológica de Berger y Luckmann (1991), las impresiones y experiencias que se perciben, en este caso en el ámbito escolar, conforman aspectos psicológicos que suponen captar las acciones de los otros. Es decir, existe una construcción real que genera síntomas y significados a partir de múltiples situaciones que se suscitan entre los individuos, generalmente, a través del lenguaje.

Es así que, el lenguaje, repercute en la forma en la que se interactúa socialmente y en la que se crean vínculos, por lo que el proceso de la construcción del mundo cotidiano y las redes de apoyo involucran la aprehensión de significados, adquisición de roles y la internalización de múltiples realidades que repercuten en la readaptación al contexto de la educación.

Para este estudio, tales aspectos fenomenológicos dan a entender que las percepciones y los sentimientos de las vivencias de los jóvenes de origen mexicano, en su calidad de retorno a Nuevo León, se traducen en la significancia del contexto escolar, incluyendo no sólo el deseo por la continuación de los estudios, sino también representaciones que permiten el desarrollo de habilidades académicas y sociales.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

A través de este estudio, puede notarse que el movimiento migratorio de retorno a México ha tenido persistencias desde los primeros registros de la migración mexicana con dirección al país vecino, Estados Unidos. Como también puede visualizarse a lo largo de este trabajo, hoy día existe una suma en familias con hijos que nacieron o residieron en este último país, y que también se ven envueltos en el fenómeno del regreso a la República Mexicana; se considera retorno, aunque los hijos no hayan nacido en México.

Por otro lado, y como se refiere a lo largo del estudio, es notable que el retorno implica distintos retos, específicamente para los menores de origen mexicano, que tienen que enfrentarse a un país en el que nunca han estado o dejaron años atrás junto con sus familiares. Además, los migrantes en edad escolar, también tienen el desafío de integrarse a algún centro educativo mexicano; se cataloga alumnos transnacionales a los menores con recorrido escolar tanto en la Unión Americana, como en la República Mexicana.

Este estudio puede constatar que la migración de retorno de Estados Unidos por parte de jóvenes de origen mexicano, puede generar una serie de problemas en distintos contextos. El objetivo general del presente trabajo es develar la manera en la que factores individuales y sociales afectan en la incorporación escolar de migrantes que, después de contar con una trayectoria escolar en el país vecino, se insertan en escuelas secundarias públicas de Nuevo León.

Para ello, fue necesario entrevistar a estudiantes transnacionales de retorno en el Estado. Los objetivos particulares de esta investigación, pretenden demostrar las percepciones y experiencias que dichos jóvenes mexicanos atraviesan al encontrarse inscritos en centros educativos del territorio en mención. Resulta trascendental conocer las realidades de la población del estudio, puesto que existen diferentes interpretaciones de lo que se experimenta con los cambios de país y de escuela. Para este trabajo puede concluirse que los objetivos tuvieron su alcance.

Por otra parte, las unidades de análisis de la investigación están basadas en los factores individuales que inciden en la incorporación escolar de los jóvenes de origen mexicano, en su

calidad de retorno a Nuevo León, entre los que se encuentran el dominio del idioma español, el lugar de origen y los intereses educativos.

Asimismo, las categorías a analizar están compuestas por factores socioeducativos, los cuales son el origen social, la socialización y las redes de apoyo. Cabe destacar que la recolección de la información se efectuó de manera cualitativa con estudiantes que, al momento de ser entrevistados, tenían edades entre los 12 y 17 años. También resulta importante mencionar que las vivencias de la población estudiada ocurrieron en un periodo anterior a la pandemia por COVID-19.

Con respecto al lugar de origen, puede demostrarse lo afirmado por Franco (2014), Giorguli y Angoa (2016), y Woo (2017), los jóvenes en situación de retorno pasan por cambios que afectan su readaptación, provocando la presencia de problemas para su desarrollo escolar. Los hallazgos de las entrevistas sugieren intersecciones entre categorías y subcategorías de estudio.

En el caso del lugar de origen, los informantes refieren que una de sus dificultades de incorporación escolar con respecto al mismo, es el dominio del idioma español, puesto que en Estados Unidos solían hablar inglés. Los problemas que experimentan los estudiantes transnacionales están relacionados con la lectura y escritura, y a la vez, esto provoca una incidencia en el sentirse obligados a acudir a la escuela en la que presentan tal obstáculo.

Además, dicha categorización no afecta en la apreciación que tienen del lugar en el que residían anteriormente. Los relatos de los estudiantes transnacionales coinciden en las diferencias culturales entre Estados Unidos y México, refiriendo que, en esta última nación, se tiende a ser más amable, a pesar de los inconvenientes que presentados al inicio o durante la incorporación escolar en la misma.

En contraparte, puede sostenerse que tal factor origina la exclusión, ya que al ser de otro lugar y dominar otro idioma diferente al de México, la comprensión es más difícil. En este punto es menester recalcar que, en distintos casos, existen docentes y alumnos que no muestran interés en otorgar ayuda con las problemáticas de los jóvenes que provienen de otros lugares.

Asimismo, el idioma español ligado al lugar de origen, repercute en el desempeño escolar de los jóvenes de origen mexicano, quienes se ven afectados en sus calificaciones. De igual modo, el lugar de origen de los sujetos de estudio, ocasiona burlas y chistes por provenir de otro país. Caso contrario, también existen ocasiones en las que el compañerismo y compartimiento se suscitan cuando se trata con personas precedentes de otros contextos, específicamente el de la Unión Americana.

Frustración, enojo, miedo y el sentimiento de la no pertenencia, se presenta en jóvenes de origen mexicano precedentes de Estados Unidos. También, se sostiene que, en algunos casos, la desmotivación por continuar estudiando es debida a la falta de apoyo, principalmente con el idioma. Tristeza y un sentimiento de inferioridad, salen a relucir cuando los menores

transnacionales se incorporan en escuelas mexicanas. Por último, se encontró el rezago educativo se enlaza con provenir de otro país en el que los grados educativos son distintos.

Por otra parte, las estimaciones y vivencias de los estudiantes de origen mexicano en su calidad de retorno a Nuevo León, con respecto al dominio español, y como se señaló previamente, tienen que ver con las dificultades para leer y escribir en dicho idioma. Uno de los casos documentados reporta que las amistades fueron las encargadas de brindar soporte con este problema, mientras que, en otro, fueron los docentes quienes otorgaban la ayuda necesaria.

De manera semejante, el conflicto con el idioma inglés, provoca inseguridades en los alumnos provenientes de la Unión Americana, ya que pasan por burlas e incomodidades por sus problemáticas con la pronunciación y la gramática de las palabras. Asimismo, sienten temor y tristeza por no dominar el español. Sale a relucir la posibilidad de rendir actividades o exámenes extraordinarios por no sobresalir en tal lenguaje.

Por otro lado, los intereses de estudio de los menores transnacionales se contradicen, ya que hay ocasiones en las que demuestran motivación por continuarlos, y otras en las que puede considerarse que no, resaltando el riesgo de la deserción escolar. Esto último debido a la manifestación de la falta de deseo por asistir al centro escolar. Resulta oportuno mencionar que un participante siente emoción y agradecimiento por tener la oportunidad de insertarse en dos contextos educativos diferentes, el de Estados Unidos y México.

Los esfuerzos de los jóvenes de origen mexicano, tras su incorporación escolar en instituciones mexicanas, arrojan que, aunque estiman no tener calificaciones excelentes, tienden a presentar un buen desempeño para mejorar los problemas educativos, en especial, y reluciendo nuevamente, los del idioma. Asimismo, los intereses de estudio de los informantes de la investigación, se proyectan en el nivel superior y en la emoción por el continuo aprendizaje.

Por su parte, las relatorías de los alumnos transnacionales, muestran el gusto por la escuela, aunque en una de ellas se acentúa el agrado por la estadounidense, esto por las disimilitudes con la mexicana en relación a los materiales proporcionados para poder desenvolverse académicamente. En general, los intereses de estudio se ligan al ambiente que los migrantes consideran como agradable, una vez que se sienten parte del nuevo contexto educativo.

Retomando el riesgo del abandono escolar y el desinterés por estudiar, en un primer inicio, los participantes aluden la creencia de que no serían aceptados por nadie en la escuela de Nuevo León, que los acosarían verbalmente y que no formarían redes sociales. En segunda instancia, tales jóvenes percibieron aceptación y la necesidad de seguir desarrollándose en el ámbito escolar, por lo que resurge la motivación escolar.

De igual modo, los intereses de estudio positivos en los menores provenientes de la Unión Americana, se deben a la accesibilidad amabilidad que docentes, compañeros y amigos sostenían para contribuir a resolver las dificultades con tareas y trabajos escolares de los

migrantes. Es necesario agregar que diversos sentimientos se atraviesan durante la incorporación escolar, tal es el caso del miedo, tristeza, timidez, gusto por la nueva experiencia, preocupación, insatisfacción, felicidad, estimulación, rechazo, entusiasmo, entre otros.

Con respecto al lugar de origen, puede demostrarse lo afirmado por Franco (2014), Giorguli y Angoa (2016), y Woo (2017), los jóvenes en situación de retorno pasan por cambios que afectan su readaptación, provocando la presencia de problemas para su desarrollo escolar. Los hallazgos de las entrevistas sugieren intersecciones entre categorías y subcategorías de estudio.

En el caso del lugar de origen, los informantes refieren que una de sus dificultades de incorporación escolar con respecto al mismo, es el dominio del idioma español, puesto que en Estados Unidos solían hablar inglés. Los problemas que experimentan los estudiantes transnacionales están relacionados con la lectura y escritura, y a la vez, esto provoca una incidencia en el sentirse obligados a acudir a la escuela en la que presentan tal obstáculo.

Además, dicha categorización no afecta en la apreciación que tienen del lugar en el que residían anteriormente. Los relatos de los estudiantes transnacionales coinciden en las diferencias culturales entre Estados Unidos y México, refiriendo que, en esta última nación, se tiende a ser más amable, a pesar de los inconvenientes que presentados al inicio o durante la incorporación escolar en la misma.

En contraparte, puede sostenerse que tal factor origina la exclusión, ya que al ser de otro lugar y dominar otro idioma diferente al de México, la comprensión es más difícil. En este punto es menester recalcar que, en distintos casos, existen docentes y alumnos que no muestran interés en otorgar ayuda con las problemáticas de los jóvenes que provienen de otros lugares.

Asimismo, el idioma español ligado al lugar de origen, repercute en el desempeño escolar de los jóvenes de origen mexicano, quienes se ven afectados en sus calificaciones. De igual modo, el lugar de origen de los sujetos de estudio, ocasiona burlas y chistes por provenir de otro país. Caso contrario, también existen ocasiones en las que el compañerismo y compartimiento se suscitan cuando se trata con personas precedentes de otros contextos, específicamente el de la Unión Americana.

Frustración, enojo, miedo y el sentimiento de la no pertenencia, se presenta en jóvenes de origen mexicano precedentes de Estados Unidos. También, se sostiene que en algunos casos, la desmotivación por continuar estudiando es debida a la falta de apoyo, principalmente con el idioma. Tristeza y un sentimiento de inferioridad, salen a relucir cuando los menores transnacionales se incorporan en escuelas mexicanas. Por último, se encontró el rezago educativo se enlaza con provenir de otro país en el que los grados educativos son distintos.

Por otra parte, las estimaciones y vivencias de los estudiantes de origen mexicano en su calidad de retorno a Nuevo León, con respecto al dominio español, y como se señaló previamente, tienen que ver con las dificultades para leer y escribir en dicho idioma. Uno de los casos documentados

reporta que las amistades fueron las encargadas de brindar soporte con este problema, mientras que en otro, fueron los docentes quienes otorgaban la ayuda necesaria.

De manera semejante, el conflicto con el idioma inglés, provoca inseguridades en los alumnos provenientes de la Unión Americana, ya que pasan por burlas e incomodidades por sus problemáticas con la pronunciación y la gramática de las palabras. Asimismo, sienten temor y tristeza por no dominar el español. Sale a relucir la posibilidad de rendir actividades o exámenes extraordinarios por no sobresalir en tal lenguaje.

Por otro lado, los intereses de estudio de los menores transnacionales se contradicen, ya que hay ocasiones en las que demuestran motivación por continuarlos, y otras en las que puede considerarse que no, resaltando el riesgo de la deserción escolar. Esto último debido a la manifestación de la falta de deseo por asistir al centro escolar. Resulta oportuno mencionar que un participante siente emoción y agradecimiento por tener la oportunidad de insertarse en dos contextos educativos diferentes, el de Estados Unidos y México.

Los esfuerzos de los jóvenes de origen mexicano, tras su incorporación escolar en instituciones mexicanas, arrojan que, aunque estiman no tener calificaciones excelentes, tienden a presentar un buen desempeño para mejorar los problemas educativos, en especial, y reluciendo nuevamente, los del idioma. Asimismo, los intereses de estudio de los informantes de la investigación, se proyectan en el nivel superior y en la emoción por el continuo aprendizaje.

Por su parte, las relatorías de los alumnos transnacionales, muestran el gusto por la escuela, aunque en una de ellas se acentúa el agrado por la estadounidense, esto por las disimilitudes con la mexicana en relación a los materiales proporcionados para poder desenvolverse académicamente. En general, los intereses de estudio se ligan al ambiente que los migrantes consideran como agradable, una vez que se sienten parte del nuevo contexto educativo.

Retomando el riesgo del abandono escolar y el desinterés por estudiar, en un primer inicio, los participantes aluden la creencia de que no serían aceptados por nadie en la escuela de Nuevo León, que los acosarían verbalmente y que no formarían redes sociales. En segunda instancia, tales jóvenes percibieron aceptación y la necesidad de seguir desarrollándose en el ámbito académico, por lo que resurge la motivación escolar.

De igual modo, los intereses de estudio positivos en los menores provenientes de la Unión Americana, se deben a la accesibilidad amabilidad que docentes, compañeros y amigos sostenían para contribuir a resolver las dificultades con tareas y trabajos escolares de los migrantes. Es necesario agregar que diversos sentires se atraviesan durante la incorporación escolar, tal es el caso del miedo, tristeza, timidez, gusto por la nueva experiencia, preocupación, insatisfacción, felicidad, estimulación, rechazo, entusiasmo, entre otros.

En lo que se refiere a los factores socioeducativos que repercuten en la incorporación escolar de jóvenes de origen mexicano, en su calidad de retorno al Estado de Nuevo León, estos están

conformados por el origen social, la socialización y las redes de apoyo. Maas (2017) y Parela et al. (2018), enfatizan que el cambio de lugar de residencia y escuela afecta en las posiciones identitarias de los menores transnacionales, provocando problemáticas para relacionarse y comunicarse con actores dentro del ámbito educativo.

Acorde con lo anterior, este estudio encontró que, de manera general, el origen social incide en dos formas: conveniente e insatisfactoriamente. Se registraron casos en los que el rezago educativo se suscitó por la diferencia de niveles educativos entre Estados Unidos y México, destacando que ninguno de los participantes expresó la realización de alguna evaluación para ser situado en el grado mexicano correspondiente a sus habilidades y conocimientos, entendiendo con esto, que las autoridades educativas mexicanas no se encuentran preparadas para incluir de manera efectiva a los estudiantes procedentes de otro lugar y con distinto plan de educación.

Aparte de ello, algunos de los informantes revelaron que, aunque tuvieron un buen recibimiento, sufrieron acoso escolar por parte del profesorado y de sus compañeros por provenir del contexto estadounidense. Entre los sucesos violentos que padecieron los menores transnacionales, se encuentran la humillación, discriminación y exclusión. Resulta oportuno mencionar que la amabilidad y el compartimiento se presentaron en ciertas situaciones, y que tales detalles son tanto de maestros, compañeros y amistades formadas en la escuela secundaria.

Asimismo, las percepciones de los jóvenes migrantes con respecto a su lugar de origen, están vinculadas al orgullo que estos sienten por ser parte de dos contextos, mientras que la estimación que sienten que otros actores en la escuela tienen de ellos, se relacionan con la falsa creencia de superioridad por retornar de la Unión Americana, o en caso contrario con la sensación y sorpresa de preceder de dicho lugar.

Los menores transnacionales relataron emociones y experiencias mixtas, puesto que, en ciertos casos, los maestros y compañeros los apoyaban, y en otros, los ignoraban, generando que sintieran confianza para solicitar refuerzo y así resolver dificultades académicas. Agrado, contento, tristeza, nervios, inferioridad, llanto, fastidio, reflexión, esfuerzo, discriminación, fueron los sentires encontrados que atravesaron los sujetos de estudio. Vale la pena recalcar, que en un inicio el origen social influye en la interacción de los jóvenes migrantes, y después, se convierte en un aliado para poder desenvolverse social y académicamente.

Con respecto a la socialización, las narrativas de los participantes del estudio, radicaban en el criterio previo de que una vez que se incorporaran al ámbito educativo mexicano, los maestros y otros estudiantes serían amables, pacientes e incluyentes con ellos. Esto queda confirmado con lo que expresaron los migrantes una vez que se sintieron parte del contexto escolar. Cabe destacar que esto no fue así desde el inicio de la incorporación escolar, sino como en semejanza con otras unidades de análisis, durante el desarrollo de la misma.

Por otro lado, la estimación de que no tendrían un buen recibimiento también se hizo presente en los relatos de los sujetos de estudio, puesto que expresaron que tenían la idea que en la escuela secundaria no se les dirigiría la palabra y que no desearían su presencia. Aquí, vale la pena destacar que como en casos también anteriores, no siempre fue así.

Otro detalle esperado por los transnacionales fue la obtención de una buena relación con los docentes y los compañeros de estudio, incluso con fines en la formación de amistades. Lo anterior se presentó de manera similar a lo previamente descrito, además, los menores migrantes en situación de retorno, percibieron y experimentaron cordialidad por parte de sus profesores de estudio, con la excepción de una de las docentes que hostigaba con la aplicación de exámenes extracurriculares para que la estudiante demostrara sus capacidades.

En general, los informantes procedentes de Estados Unidos refirieron una buena socialización con los compañeros de clase y/o amigos, haciendo alusión al apoyo que se generaba entre ellos para realizar tareas, deportes como el fútbol o basquetbol, y otras actividades culturales como la música. Enojo, frustración, discriminación, violencia, tristeza, llanto, felicidad, comprensión, fueron las emociones variadas que aludieron los participantes de este trabajo.

Uno de los intereses que surgieron durante la realización de esta investigación, fue averiguar si en el entorno escolar de los migrantes, también se encontraban otros compañeros de retorno. Sólo un entrevistado mencionó que socializó con otro migrante de regreso en Nuevo León, y que éste lo ayudaba con sus dificultades de incorporación escolar, catalogándolo como una base de apoyo y con quien más se relacionaba, esto porque sentía que lo comprendía al también haber vivido y estudiado tanto en Estados Unidos como en México.

Por otra parte, las redes de apoyo como último factor socioeducativo de estudio, resultaron develadas en cada una de las subcategorías presentadas en esta investigación. Conforme a lo anterior, puede decirse que, junto al dominio del idioma español, éstas repercuten en gran medida en la incorporación escolar de jóvenes de origen mexicano, en su calidad de retorno a Nuevo León. Amigos, compañeros, docentes y familiares, son los principales actores de ayuda y soporte para los menores transnacionales que pasan por el movimiento migratorio Estados Unidos-México, el cambio de escuela y lo que involucra tales contextos.

En resumen, las redes de apoyo referidas por los informantes clave, fueron amables, compartidas e incluyentes en su integración al nuevo ambiente educativo. Además, dieron a conocer la buena relación que tuvieron con ellos, intercambiando obsequios, conviviendo dentro y fuera de la escuela, apoyándose mutuamente con tareas y actividades escolares, compartiendo víveres, practicando deportes, entre otras.

De manera semejante, los entrevistados manifiestan que tales redes contribuían a la resolución de las dificultades presentadas en la incorporación escolar, tales como la lectoescritura, discriminación, humillación y exclusión por parte de docentes y alumnado. Motivación,

aceptación, alegría, confianza, aceptación, respeto, fueron las vivencias generales de los transnacionales con sus alianzas inmersas en el ámbito educativo.

Asimismo, este estudio se inclinó por verificar la existencia de programas sociales en Nuevo León que beneficien a los jóvenes de origen mexicano con problemáticas para integrarse a la escuela. Vargas (2018) detectó acciones gubernamentales mexicanas para este tipo de población, mismas que se inscriben en el "PROBEM" y el "Programa Educación Básica Sin Fronteras. Ninguno de los participantes aludió la presencia de un proyecto que contribuyera en el mejoramiento o la solución de sus problemáticas registradas tras su incorporación escolar, no obstante, existen registros de la presencia del primer programa en el Estado.

Es por ello que, la recomendación principal para este trabajo es el impulso para identificar, situar y evaluar de manera eficiente el mencionado proyecto en escuelas de Nuevo León, independientemente del nivel educativo. Debe haber una educación inclusiva donde exista el acceso, estancia, colaboración y adquisición de conocimiento de los estudiantes, especialmente los que se encuentran en situación de exclusión o marginación, como es el caso de los menores migrantes, quienes atraviesan dificultades para incorporarse a las escuelas mexicanas, así como las estimadas y experimentadas por los informantes de este estudio.

Para finalizar con lo propuesto, es necesario resaltar que distintos actores educativos, especialmente el profesorado y los compañeros de clase, son un vínculo que puede presentarse de manera tanto positiva como negativa en la vida escolar de los alumnos transnacionales y en la resolución de los problemas que atraviesan o pueden experimentar con el cambio de residencia y escuela. El apoyo hacia la población referida, dependerá de las capacidades y las actitudes que cada docente o alumno tenga para dirigirse e involucrarse con los jóvenes de origen mexicano, en su calidad de retorno a Nuevo León, así como de las realidades diversificadas existentes.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alarcón, R., y Becerra, W. (2012). ¿Criminales o víctimas? La deportación de migrantes mexicanos de Estados Unidos a Tijuana, Baja California. *Norteamérica, Revista Académica del CISAN-UNAM*, 7(1), 125-148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193724453005>
- Amavizca, J., Regalado, J., Méndez, J., Álvarez, F., Mendoza, R., Galvanoskis, A., y Díaz, J. (2016). La problemática familiar y la migración de los adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(1), 2249-2261. [http://dx.doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30047-3](http://dx.doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30047-3)
- Ander-Egg, E. (1996). *Introducción al Trabajo Social*. Lumen.
- Anderson, J., y Solís, N. (2014). *Los otros dreamers*. Universidad de California.
- Ayala, A. (2015). *Análisis y perspectivas de la migración en el proceso de globalización, 2000-2010* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/160370>
- Baeza, C. J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 193-206. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3314>
- Basch, L., Glick-Schiller, N., y Szanton, C. (1994). *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States*. Gordon and Breach Publishers. <https://www.routledge.com/Nations-Unbound-Transnational-Projects-Postcolonial-Predicaments-and-Deterritorialized/Basch-Schiller-Blanc/p/book/9782881246302>
- Benencia, R. (2005). Migración limítrofe y mercado de trabajo rural en la Argentina. Las estrategias de las familias migrantes en la conformación de comunidades transnacionales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 10(17), 5-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2738819>
- Benítez, D. (2017). *Análisis de la migración internacional como fenómeno global a la luz del derecho internacional de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario: el caso de la migración en el corredor Centroamérica-México-Estados Unidos como escenario de una crisis humanitaria (2000-2014)* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2017/octubre/0766301/0766301.pdf>
- Berger, P., y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

- Besson, J. (2002). *Martha Brea's two histories: European expansion and Caribbean culture-building in Jamaica*. The University of North Carolina Press. <https://uncpress.org/book/9780807854099/martha-braes-two-histories/>
- Boggino, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar: Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 7(14), 53-64. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/165>
- Bowen, G. A. (2005). Preparación de una tesis basada en la investigación cualitativa: Lecciones aprendidas. *Reporte Cualitativo*, 10(2), 208-222. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-2/bowen.pdf>
- Bucio, P. S. (2018). *Análisis de migración interna en México mediante la Teoría de Redes en el período 1990-2010* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/ficha/analisis-de-migracion-interna-en-mexico-mediante-la-teoria-de-redes-en-el-periodo-1990-2010-281065?c=pQvagz&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Calva, S. L., y Alarcón, A. R. (2018). Migrantes mexicanos deportados y sus planes para reingresar a Estados Unidos al inicio del gobierno de Donald Trump. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 63(233), 43-68. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2018.233.62603>
- Camacho, E., y Vargas, E. (2017). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de Estados Unidos de América en Baja California, México. *Sinéctica*, (48), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-109X2017000100002&lng=es&nrm=iso
- Camacho, R. E. (2014). *Inserción escolar de niños de inmigración reciente de Estados Unidos a Baja California, México* [Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Norte]. El Colegio de la Frontera Norte. <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2014/11/TESIS-Camacho-Rojas-Elizabeth-1.pdf>
- Campos, G. (2008). El fenómeno de la migración México-Estados Unidos desde una perspectiva social. *Revista Trabajo Social*, (19), 9-22. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/20086/19173>
- Canales, A., y Meza, S. (2018a). Tendencias y patrones de la migración de retorno en México. *Migración y Desarrollo*, 16(3), 123-155. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-75992018000100123&script=sci_arttext

- Canales, A. y, Meza, S. (2018b). El retorno en el nuevo escenario de la migración México-Estados Unidos. En F. Aliaga, y C. Uribe (Eds.), *Migración de retorno: Colombia y otros contextos internacionales* (págs. 209-247). Universidad Santo Tomás.
- Carranza, S. (2015). *La ley de migración y los derechos humanos de las personas migrantes y sus familiares en México* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/284861>
- Cassarino, J. (2004). Theorising Return Migration: the Conceptual Approach to Return Migrants Revisited. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)*, 6(2), 253-279. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1730637
- Castillo, M. (2009). *Mayor: deportations harm Juarez, United States*. CNN. <http://edition.cnn.com/2009/WORLD/americas/09/02/mexico.juarez.deportations/index.html>
- Castles, S., y Miller, M. (1993). *The age of migration. International population movements in the modern world*. The Guilford Press. <https://www.amazon.com.mx/Age-Migration-International-Population-Movements/dp/1462513115>
- Castro, C. C., y Rodríguez, L. E. (2016). Intervención social con adolescentes: Necesidades y recursos. *Trabajo Social Hoy*, (77), 7-23. <http://www.trabajosocialhoy.com/articulo/126/intervencion-social-con-adolescentes-necesidades-y-recursos/>
- Chaney, E. (1979). *Colombian Migration to the United States. The Dynamics of Migration. International Migration*. Smithsonian Institution.
- Chávez, F. (2018). *Las olas migratorias de México a Estados Unidos*. América Economía. <https://www.americaeconomia.com/analisis-opinion/las-olas-migratorias-de-mexico-estados-unidos>
- Consejo Nacional de Población. (2019). *Glosario*. http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Glosario_Migracion_Interna?page=3
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10(2), 12-34.
- Cornelius, W. (2001). Death at the Border: Efficacy and Unintended Consequences of US Immigration Control Policy. *Population and Development Review*, 27(4), 661-685. <https://www.jstor.org/stable/2695182>

- Corsi, B. A. (2020). *Guide to the education System in the United States*. <https://issn.umn.edu/publications/USEducation/2.pdf>
- Coubès, M. L. (2018). Deportaciones de mexicanos desde Estados Unidos: ¿qué está cambiando con el nuevo gobierno de Estados Unidos? *Coyuntura Demográfica. Revista sobre los procesos demográficos en México hoy*, (13), 87-95. <https://www.colef.mx/noticia/articulo-deportaciones-de-mexicanos-desde-estados-unidos-que-esta-cambiando-con-el-nuevo-gobierno-de-estados-unidos/>
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.
- De Hass, H. (2005). International Migration, Remittances and Development: myths and facts. *Third World Quarterly*, 26(8), 1269-1284. <https://www.jstor.org/stable/4017714?seq=1>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Departamento de Seguridad de Estados Unidos. (2011). *2010 Yearbook of Immigration Statistics. Office of Immigration Statistics*. https://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Yearbook_Immigration_Statistics_2010.pdf
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative*. McGraw-Hill
- Díaz, M. (2009). La quimera del retorno. *Diálogos migrantes*, (4), 13-20. https://issuu.com/fundacionesperanza/docs/dmigrantes_no.4
- Doña, C. (2003, 23-25 de octubre). *Transnacionalismo y migración internacional* [ponencia]. Primer Coloquio Internacional Migración y Desarrollo: transnacionalismo y nuevas perspectivas de integración, México. https://www.researchgate.net/publication/308444240_Transnacionalismo_y_Migracion_Internacional
- Durand, J. (2004). Ensayo teórico sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente. *Cuadernos Geográficos*, 35(2), 103-116. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/cuadgeo/article/view/1784/1974>
- Durand, J., y Massey, D. S. (2003). *Clandestinos: Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Duval, D. (2005). *Expressions of Migrant Mobilities among Caribbean Migrants in Toronto, Canada*. Ashgate.

- Ellis, M., Wright, R., y Parks, V. (2004). Work Together, Live Apart? Geographies of Racial and Ethnic Segregation at Home and at Work. *Annals of Association of American Geographers*, 94(3), 620-637. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.2004.00417.x>
- Fernández, G. E. (2018). La migración contemporánea México-Estados Unidos vista desde conceptos micro analíticos: Reflexiones a partir de un estudio de caso en Michoacán. *CIMEXUS*, 8(1), 53-74. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6576991.pdf>
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106(1), 33-62.
- Foucault, M. (1970). El orden del discurso. Fábula Tusquets.
- Franco, M. (2014). Escuela de papel. Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica*, (43), 1-20. <http://132.248.9.204/sinectica/index.php/SINECTICA/article/view/19>
- Franco, M. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 705-728. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300705
- Franco, L., y Granados, J. (2018). *Migración de retorno y el empleo en México*. Repositorio Universitario Económicas. <http://ru.iiec.unam.mx/3898/>
- Fundación BBVA Bancomer, y Consejo Nacional de Población. (2018). *Anuario de migración y remesas México*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/386658/Anuario_Migracion_y_Remesas_2018.pdf
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70550>
- Georges, E. (1990). *The Making of a Transnational Community: Migration, Development, and Cultural Change in the Dominican Republic*. Columbia University Press.
- Giorguli, S. E., y Angoa, M. A. (2016). Trayectorias migratorias y su interacción con los procesos educativos. En M. L. Coubès, P. Solís, y M. E. Zavala (Coords.), *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México* (págs. 369-401). El Colegio de México. <https://bit.ly/2wORHBL>
- Gmelch, G. (1980). Return Migration. *Review of Antropology*, 9, 135-159.

- Gómez, R. (2015). *Adolescencia y violencia desde el Trabajo Social: un estudio etnográfico* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. Grupo Lisis. <http://www.uv.es/lisis/otras-publica/t-rafael-gomez.pdf>
- González, J., y Sandoval, E. (2019). Factores contextuales de la migración de retorno a los municipios de las Zonas Metropolitanas del Estado de México 2010-2015. *Papeles de Población*, 25(100), 245-271. <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2019.100.19>
- Granados, J., y Pizarro, K. (2013). Paso del Norte, qué lejos te vas quedando. Implicaciones de la migración de retorno en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 28(2), 469-496. <https://www.jstor.org/stable/23621796>
- Guarnizo, L. (2003). The economics of transnational living. *International Migration Review*, 37(3), 666-699. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1747-7379.2003.tb00154.x>
- Guarnizo, L., y Smith, M. (1999). Las localizaciones del transnacionalismo. En G. Mummert (Ed.), *Fronteras Fragmentadas* (págs. 87-112). El Colegio de Michoacán-Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán.
- Gutiérrez, V. E., y Giorguli, S. S. (2018). Children and youth in the context of international mobility patterns in Mexico. *Carta Económica Regional*, 30(121), 33-58. <http://www.cartaeconomicaregional.cucea.udg.mx/index.php/CER/article/view/7100/6169>
- Infesta, G., y Cohen, I. (2014, Agosto 27-29). Migración de retorno: aportes para su abordaje teórico-metodológico. En Universidad Nacional de Costa Rica. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: la investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional* [Congreso], Heredia. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8288/ev.8288.pdf
- Haase, M., y Honerath, P. (2016). *Return Migration and Reintegration Policies: A Primer*. The German Marshall Fund of the United States. <https://www.gmfus.org/publications/return-migration-and-reintegration-policies-primer>
- Hernández, L. (2015). Se queda en Tijuana 90% de los deportados de EU. *Excélsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/12/20/1064471>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc-Graw Hill.
- Herrera, M., y Montoya, E. (2015). Migración de retorno: una interpretación teórica y conceptual frente a las cifras de migrantes retornados de Estados Unidos a México. En

- E. Montoya, y M. Nava (Coords.) *Migración de retorno en América Latina. Una visión multidisciplinaria* (pp.75-105) Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Herrera, M., y Montoya, E. (2018). Menores migrantes de retorno en Culiacán, Sinaloa, México. Un reto familiar, educativo y binacional. *Ánfora*, 26(46), 137-161. <https://doi.org/10.30854/anf.v26.n46.2019.557>
- Holtgreve, S. (2014). *Los impactos de la migración de retorno en la vida de niños, niñas y adolescentes en edad escolar* [Tesina de especialización, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador]. Repositorio Dspace. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/8738>
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología. Cinco Lecciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1984). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Folios.
- Husserl, E. (1990). *Un artículo de la Enciclopedia Británica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Husserl, E. (2002). *Renovación del Hombre y de la cultura: cinco ensayos*. Antropos.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Migración*. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/migracion.aspx?tema=P>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Niños y adolescentes migrantes en México: 1990-2010*. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/migracion/migracion_interna/Ninos_adolescentes_migrantes.pdf
- Jacobo, M. (2011). Significaciones imaginarias esperanzadoras presentes en la migración de trabajadores a Estados Unidos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 383-403. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/26044/24517>
- Jacobo, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinética*, (48), 1-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n48/2007-7033-sine-48-00003.pdf>
- Jacobo, M., y Cárdenas, N. (2018). *Los retornados: ¿Cómo responder a la diversidad de migrantes mexicanos que regresan de Estados Unidos?* Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.
- Jacobo, M., y Luna, M. (2017). *¿Activo o déficit? La biculturalidad y el bilingüismo de los alumnos transnacionales como elementos de inclusión/exclusión en la escuela mexicana*

- [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2724.pdf>
- Jáuregui, J. (2014). Una aproximación a las definiciones, tipologías y marcos teóricos de la migración de retorno. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19(1084). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1084.html>
- Johnson, R. B. (1997). Examining the Validity Structure of Qualitative Research. *Education*, (118), 282-292.
- Leal, D., Bohórquez, A., López, S., y Camacho, C. (2012). El retorno de colombianos desde España: una aproximación desde el capital social. *Investigaciones en construcción. Resultados de semilleros de investigación (2009-2010)*, (25), 41-81. http://www.derecho.unal.edu.co/unijus/res_semilleros_inv_2009-2010-1.pdf
- León, I. (2018). De los pupitres al cruce de fronteras: un acercamiento al perfil de los alumnos transnacionales en México. *Voces de la Educación*, 3(5), 127-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475498>
- López, C. G. (1999). La educación en la experiencia migratoria de niños migrantes. En G. Mummert (Ed.), *Fronteras Fragmentadas* (págs. 359-374). El Colegio de Michoacán. <https://colmich.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1016/828/1/L%C3%B3pezCastroGustavo1999Cap%C3%ADtulo.pdf>
- López, E. R., y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61), 1-19.
- López, L. (2010). Conceptualización y consideraciones sobre las migraciones de retorno en España. *Eria*, (83), 326-330. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3427692.pdf>
- López, M. A. (2005). La organización del espacio escolar: Un factor determinante para el cambio de la estructura organizativa. *Bordón*, 57(4), 53-67. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/310109202>
- Maas, P. Y. (2017). *El derecho a la educación de la niñez migrante binacional, el caso de la Ciudad de México* [Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Norte]. El Colegio de la Frontera Norte. <https://www.colef.mx/posgrado/tesis/uec2016207/>
- Mares, G. (2016). *"Derecho a la migración" como un derecho humano y libertad fundamental, derivado de la libre circulación de las personas y su residencia* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/149351>
- Martín-Crespo, M., y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27), 1-4.

https://www.researchgate.net/publication/290779618_El_muestreo_en_la_investigacion_cualitativa

- 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 doctoral, Universidad de Arizona]. Repositorio UA. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/347095>
- McCracken, G. (1991). *The Long Interview*. SAGE.
- Mendoza, C. (2004). Circuitos y espacios transnacionales en la migración entre México y Estados Unidos: aporte de una encuesta de flujos. *Migraciones Internacionales*, 2(3), 83-109. <http://www.scielo.org.mx/pdf/migra/v2n3/v2n3a4.pdf>
- Mestries, F. (2013). Los migrantes de retorno ante un futuro incierto. *Sociológica*, 28(78), 171-212. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000100006
- Mercado, V. H., y Palmerín, C. M. (2009). *Causas y Consecuencias de la migración de mexicanos a los Estados Unidos de América*. Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2009c/597/CAUSAS%20Y%20CONSECUENCIAS%20DE%20LA%20MIGRACION%20DE%20MEXICANOS%20A%20LOS%20ESTADOS%20UNIDOS%20E%20AMERICA%20INTRODUCCION.htm>
- Moctezuma, L. M. (2013). Retorno de migrantes a México. Su reformulación conceptual. *Papeles de Población*, 19(77), 149-175. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11228794006>
- Montes, V. (2019). Deportabilidad y manifestaciones del sufrimiento de los inmigrantes y sus familias: Social indifference and lessons of resilience. *Apuntes*, 46(84), 5-35. <http://dx.doi.org/10.21678/apuntes.84.1014>.
- Montoya, M., y González, J. (2015). Evolución de la migración de retorno en México: migrantes procedentes de Estados Unidos en 1995 y de 1999 a 2014. *Papeles de Población*, 21(85), 47-78. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252015000300003
- Montoya, M., Granados, José., y Jáuregui, J. (2018). Migración internacional de retorno de Estados Unidos a México en un contexto de crisis económica y política. *Papeles de Población*, 24(95), 181-205. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/10116>
- Morse, J. (1994). Designing funded qualitative research. En N. Denzin, e Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (págs. 220-235). SAGE.

- Muñoz, L. (2009). Migración, retorno y crisis mundial en el contexto actual. *Diálogos migrantes*, (4), 35-39. https://issuu.com/fundacionesperanza/docs/dmigrantes_no.4
- Napolitano, S. (2009). Las contradicciones de los planes de retorno. *Diálogos migrantes*, (4), 29-34. https://issuu.com/fundacionesperanza/docs/dmigrantes_no.4
- Ocampo, L. (2016). Estudiantes y familias transnacionales en México. *Tlamati*, 7(1), 48-51. <http://ri.uagro.mx/handle/uagro/534>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2003). *World Migration 2003: Managing Migration. Challenges and Responses for people on the move*. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2003-managing-migration>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2020). *¿Cuáles son las entidades que estudian las migraciones?* <https://oim.org.mx/>
- Ortiz, L. (2019). Jóvenes indígenas migrantes retornados: perfiles y desventajas sociales. *Brasília*, 3(1), 12-34. <http://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/24635/22975>
- Oxfeld, E., y Long, L. (2004). Introduction: An Ethnography of Return. En E. Oxfeld, y L. Long (Eds.), *Coming Home? Refugees, Migrants, and Those Who Stayed Behind* (págs. 1-16). University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9781512821659-001>
- Parella, S., Petroff, A., Speroni, T., y Piqueras, C. (2018). Sufrimiento social y migraciones de retorno: una propuesta conceptual. *Apuntes*, 46(84), 37-63. <https://doi.org/10.21678/apuntes.84.1013>
- Parella, S., Petroff, A., y Serradell, O. (2014). Programas de retorno voluntario en Bolivia y España en contextos de crisis. *Revista CIDOB d'afers Internacionals*, (106-107), 171-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4833532>
- París, P. M. (2010). Procesos de repatriación. Experiencias de las personas devueltas a México por las autoridades estadounidenses. <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/PARIS%20POMBO%20PAPER.pdf>
- Pedroche, A. (2008). El movimiento migratorio y sus efectos sociales. *Revista Trabajo Social UNAM*, (19), 221-235. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/20198/19187>
- Peris-Mencheta, J., Masanet, E., y López, S. (2011). *¿Retornar o quedarse? Dilemas sobre la permanencia y el retorno en la población ecuatoriana en España* http://rimd.reduaz.mx/ponencias_flacso/PonenciaPerisMasanetLopez.pdf

- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 355-370. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev141FIRINV1.pdf>
- Portes, A. (1995). Economic sociology and the sociology of immigration: A conceptual overview. En A. Portes (Ed.), *The Economic Sociology of Immigration* (págs. 1-41). Russell Sage Foundation.
- Portes, A. (2005). Convergencias teóricas y evidencias empíricas en el estudio del transnacionalismo de los inmigrantes. *Migración y Desarrollo*, (4), 2-19. <https://www.redalyc.org/pdf/660/66000401.pdf>
- Programa Binacional de Educación Migrante. (2016). <https://www.gob.mx/ime/acciones-y-programas/programa-binacional-de-educacion-migrante-probem-61464>
- Programa Latinoamericano de Actividades en Población. (1997). *Demografía I*. UNAM. <https://pps.secyt.unpa.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/Welti-1997-Demografia-I.pdf>
- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. Universidad de Maryland.
- Rivera, L. (2011). ¿Quiénes son los retornados? Apuntes sobre el migrante retornado en el México contemporáneo. En B. Feldman (Coord.), *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías* (págs. 309-337). Universidad Alberto Hurtado.
- Ruiz, L., y Valdéz, G. (2012). Menores de retorno: El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses. En G. Valdéz (Coord.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (págs. 177-214). El Colegio de Sonora.
- Rodríguez, D. (2010). *La migración de retorno en Colombia: un fenómeno por comprender* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/7744/tesis431.pdf;jsessionid=E46837036A22D99CB99A93E49A241A0D?sequence=1>
- Román, B., y Zúñiga, V. (2014). Children Returning from the U.S. to Mexico: School Sweet School? *Migraciones Internacionales*, 7(4), 277-286. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062014000200010
- Román, M. A. (2011). *Escolaridad de los jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos y su asimilación por segmento de ingreso*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Rouse, R. (1995). Mexican Migration and the Social Space of Postmodernism. *Diáspora*, 1(1), 8-23. <https://muse.jhu.edu/article/443570>
- Sánchez, A. (2015). *Dos chilangos en Gringolandia. La migración de mexicanos hacia Estados Unidos. Relato Periodístico* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/296287>
- Schramm, C. (2008). Retorno y reinserción de migrantes ecuatorianos La importancia de las redes sociales transnacionales. *CIDOB d'Afers Internacionals*, (93-94), 241-260. https://www.cidob.org/es/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/93_94/retorno_y_reinsercion_de_migrantes_ecuatorianos_la_importancia_de_las_redes_sociales_transnacionales
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf
- Selltiz, C., Wrightsman, L., y Cook, S. (1970). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Sierra, S., y López, Y. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 4, 28-54. <https://doi.org/10.4995/reinad.2013.1461>
- Soto, G., y Martínez, D. (2018). The Geography of Migrant Death: Implications for Policy and Forensic Science. En K. Latham, y, A. O'Daniel (Eds.), *Sociopolitics of Migrant Death and Repatriation. Perspectives from Forensic Science* (67-82). Springer. https://www.researchgate.net/publication/320213745_The_Geography_of_Migrant_Death_Implications_for_Policy_and_Forensic_Science?enrichId=rgreq-8264356ad8291c01f53c24fd13ee0827-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyMDIxMzc0NTtBUzo1NTM0ODcwMjUyOTUzNjBAMTUwODk3Mjk5ODg2Nw%3D%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf
- Suárez, D. (2008). Causas y efectos de la migración internacional. *Perspectivas*, (22), 161-180. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942158006>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tinley, A. (2009). *La situación educativa de los mexicanos en Estados Unidos: aprendizajes para orientar las políticas públicas de migración*. Consejo Nacional de Población.

http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/migracion_internacional/politicas_publicas/08.pdf

- Torres, C. (2013). *Narraciones Sobre Migración y su Vínculo con las Descripciones del Yo Relacional: Análisis Desde la Teoría Fundamentada de Tres Familias Mexicanas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2014/anteriores/0713764/0713764.pdf>
- Valdéz, G. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonoreense. *Región y Sociedad*, 3(72), 1-30. <http://dx.doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>
- Valdéz, G., Ruiz, L., Rivera, O., y López, R. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonoreense. *Región y sociedad*, (72), 1-30. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-39252018000200014&lng=es&nrm=iso
- Valenzuela, C. (2008). *Análisis de la migración de México a Estados Unidos y la importancia de las remesas en la economía mexicana* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México]. Repositorio Bibliográfico UAA. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/506>
- Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. *Migración de retorno y Derechos Sociales*, (3), 1-9. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf
- Vargas, E., y Aguilar, R. (2017). *Inmigrantes y educación en México: Los nuevos desafíos en la era Trump*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/inmigrantes-y-educacion-en-mexico/>
- Vargas, E., y Camacho, E. (2015). ¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de Estados Unidos a México. *Norteamérica*, 10(2), 157-186. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35502015000200157
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa
- Vela, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M.L. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (págs. 63-91). Trillas.

- Villegas, I. (2013). *Migración infantil en México: Propuestas para prevenir y atender la movilidad de menores mexicanos hacia Estados Unidos* [Tesis de pregrado]. Repositorio Institucional UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/379700>
- Viteri, J. (2014). *Determinantes de la migración México-Estados Unidos de acuerdo a estados expulsores y receptores, 2002-2012* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/72072>
- Woo, M. O. (2017). La vulnerabilidad de la población migrante de retorno en la zona metropolitana de Guadalajara. En A. González, y O. Aikin (Coords.), *Procesos migratorios en el Occidente de México* (págs. 171-201). ITESO. <http://hdl.handle.net/11117/4965>
- Wortham, S., Murillo, E., y Hamann, E. (2002). *Education in the New Latino Diaspora: Policy and the Politics of Identity*. Ablex.
- Yong, A. (2013). *Estudiantes en México y la migración a Estados Unidos. Contextos entretajidos* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/218314>
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en la escuela mexicana: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica*, (40), 1-12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467009>
- Zúñiga, V., y Hamann, E. (2019). De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión. *University of Nebraska. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, (367), 220-239. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/367>
- Zúñiga, V., Hamann, E., y Sánchez, J. (2008) *Alumnos transnacionales: escuelas mexicanas frente a la globalización*. Secretaría de Educación Pública.

Contexto escolar en Estados Unidos

Ciudad: _____

Edad al último grado de estudio: _____

Contexto de migración de retorno

Edad a la fecha de retorno: _____

Sólo: Acompañado:

Causas: _____

Todas las preguntas responden al objetivo general: *Develar cómo influyen los factores individuales y socioeducativos que están repercutiendo en la incorporación escolar de jóvenes de origen mexicano migrantes de retorno de Estados Unidos, inscritos en escuelas secundarias públicas del Estado de Nuevo León durante ciclos escolares anteriores al 2020 (COVID-19).*

I. Factores individuales

1. Lugar de origen/procedencia (*Objetivo particular: Explorar las percepciones y sensaciones de los jóvenes de origen mexicano inscritos en escuelas de Nuevo León en cuanto a su lugar de origen, el dominio que tienen del idioma español y sus intereses de estudio como factores para incorporarse a la escuela.*)

- ¿Qué piensas de ser un estudiante migrante de retorno?
- ¿Crees que existen diferencias entre tus compañeros y tú por ser un estudiante migrante de retorno?
- ¿Qué sientes ante el hecho de ser un alumno migrante de retorno?
- ¿Te sientes orgulloso o avergonzado de ser un alumno migrante de retorno?

2. Dominio del idioma español (*Objetivo particular: Explorar las percepciones y sensaciones de los jóvenes de origen mexicano inscritos en escuelas de Nuevo León en cuanto a su lugar de origen, el dominio que tienen del idioma español y sus intereses de estudio como factores para incorporarse a la escuela.*)

- ¿Hablas inglés habitualmente?
- ¿Hablas español frecuentemente?
- ¿Con qué idioma te sientes más cómodo?
- ¿Consideras que has tenido dificultades con el idioma español?
- ¿Qué problemas has tenido con el idioma español?

- f) ¿Cómo resuelves esas dificultades?
- g) ¿A quién acudes cuando presentas algún problema o dificultad con el español?
- 3. Intereses de estudio** (*Objetivo particular: Explorar las percepciones y sensaciones de los jóvenes de origen mexicano inscritos en escuelas de Nuevo León en cuanto a su lugar de origen, el dominio que tienen del idioma español y sus intereses de estudio como factores para incorporarse a la escuela*).
- a) ¿Cómo pensabas que te iba a ir antes de integrarte a la escuela en Nuevo León?
- b) ¿Te gusta estudiar en la escuela donde te encuentras inscrito?
- c) ¿Te gustaba más estudiar en Estados Unidos?
- d) Si estuvieses en Estados Unidos, ¿tu vida escolar sería distinta?
- e) ¿Te consideras un buen estudiante?
- f) ¿Cómo es tu desempeño escolar?
- g) ¿Te hace falta algo para mejorar tu desempeño escolar?
- h) ¿Cómo te sentiste al ingresar a la escuela en un inicio en Nuevo León?
- i) ¿Cómo te sientes en la escuela en la actualidad?
- j) ¿Abandonarías la escuela?
- k) ¿Extrañas tu vida escolar en Estados Unidos?
- l) ¿Sientes alguna preocupación en torno a tu escuela y vida escolar?
- m) ¿Te sientes satisfecho de estudiar en tu escuela?
- n) ¿Piensas seguir estudiando a futuro?
- o) ¿Cómo te visualizas en un futuro como estudiante?

II. Factores socioeducativos

- 1. Origen social** (*Objetivo particular: Indagar en las experiencias de los estudiantes de origen mexicano en Estados Unidos en su calidad de migrantes de retorno insertos en secundarias neoleonesas, en relación con su origen social, socialización y redes de apoyo tras su incorporación escolar*).
- a) ¿Qué opinan tus compañeros y maestros de que antes estudiabas en Estados Unidos?
- b) ¿Qué sienten tus compañeros y maestros de que antes estudiabas en Estados Unidos?
- c) ¿Qué emociones te ocasiona lo que tus compañeros y docentes piensan de ti por ser un estudiante que anteriormente estudiaba en Estados Unidos?
- d) ¿Tienes ventajas o desventajas por haber estudiado antes en Estados Unidos y actualmente en Nuevo León?
- e) ¿Qué diferencias escolares existen entre tus compañeros que no son migrantes y tú?
- f) ¿Has padecido discriminación o acoso por parte de tus compañeros y profesores?
- g) ¿Cómo consideras el trato que te dan al ser un alumno que estudió en Estados Unidos?
- 2. Socialización** (*Objetivo particular: Indagar en las experiencias de los estudiantes de origen mexicano en Estados Unidos en su calidad de migrantes de retorno insertos en secundarias neoleonesas, en relación con su origen social, socialización y redes de apoyo tras su incorporación escolar*).

- a) ¿Cómo pensabas que te iban a tratar tus compañeros y maestros al integrarte a la escuela en Nuevo León?
- b) ¿Cómo te recibieron tus compañeros y maestros al ingresar a la escuela?
- c) ¿Cómo consideras la relación que entablas con tus compañeros y profesores?
- d) ¿Sientes algún peligro o amenaza dentro o fuera de la escuela?
- e) ¿Hay algo que te haga sentir triste, enojado o frustrado?
- f) ¿Qué situaciones te hacen sentir contento?
- g) ¿Cómo es la relación con tus profesores de estudio?
- h) ¿Tienes amigos en la escuela?
- i) ¿Cómo te llevas con tus amigos?
- j) ¿Tienes compañeros que también hayan estudiado en Estados Unidos?
- k) ¿Cómo te llevas con compañeros que también son migrantes de retorno?
- l) ¿Te relacionas mejor con tus compañeros migrantes o con los que no lo son?

3. Redes de apoyo (*Objetivo particular: Indagar en las experiencias de los estudiantes de origen mexicano en Estados Unidos en su calidad de migrantes de retorno insertos en escuelas secundarias neoleonesas, en relación con su origen social, socialización y redes de apoyo tras su incorporación escolar*).

- a) ¿Tus compañeros y profesores te apoyan para resolver dificultades en la escuela?
- b) ¿Tus compañeros y maestros se preocupan por ti?
- c) ¿De qué manera se preocupan por ti?
- d) ¿Tus compañeros y maestros te motivan?
- e) ¿Te sientes aceptado por tus compañeros y profesores?
- f) ¿Qué sientes al recibir atención o apoyo por parte de tus compañeros y maestros?
- g) ¿Qué sentires te genera el relacionarte con tus compañeros y profesorado?
- h) ¿Sientes que tus compañeros y maestros te respetan?
- i) ¿Sientes que hay un ambiente de confianza con tus compañeros y profesores?
- j) ¿Qué sentimientos te ocasiona el tener o no amigos?
- k) ¿Los maestros te prestan atención cuando tienes alguna dificultad de aprendizaje?
- l) ¿Tienes algún grupo de apoyo?
- m) ¿Te gustaría recibir algún tipo de apoyo?
- n) ¿Has recibido apoyo de algún programa orientado a migrantes de retorno?
- o) ¿Deseas agregar algún comentario?

Anexo II. Índice de tablas

Tabla 1. Categorías de análisis

Tabla 2. Perfil social de los participantes

