TS.Vo.Bo.
Biblioteca René Zavaleta Mercado

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Sede Académica de México

Maestría en Población y Desarrollo
XIV Promoción
2020-2022

Cada migrante cuenta: un análisis de la asistencia escolar en primaria y secundaria de niñas y niños migrantes retornados

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Población y Desarrollo

Presenta:
Katia Rodríguez Rodríguez

Director:
Dr. Virgilio Partida Bush

Lectores:
Dra. Úrsula Zurita Rivera
Dr. José Antonio Ramos Calderón

Seminario de tesis: Movilidad Espacial de la Población y Migración

Línea de investigación: Condiciones de vida y dinámica de la población

Esta Maestría fue realizada gracias a una beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) México

Ciudad de México, septiembre 2022

Dime cómo termina, mamá -me dice.
No sé.
Dime qué pasa después.
A veces me invento un final, un final feliz. Pero casi siempre nomás le digo:
Todavía no sé cómo termina.
Valeria Luiselli, (2016). Los niños Perdidos.

Resumen

La presente investigación estudia una de las problemáticas a las que se enfrentan niñas y niños migrantes retornados junto con su hogar al volver a México desde Estados Unidos. Este análisis surge como consecuencia de los flujos migratorios de retorno y del conocimiento de las múltiples barreras sociales, administrativas y estructurales a las que se enfrenta la población migrante de retorno en México, las cuales imposibilitan el acceso a ciertos derechos inherentes a ellos, por el simple hecho de "ser migrante". Se estudian algunas características de niñas y niños migrantes retornados, así como de su hogar, mismas que conforman su perfil socioeconómico y, a partir de ello, se evalúa la relación que guarda cada uno de estos elementos con la asistencia escolar a la educación básica de niñas y niños nacidos en México, resididos en Estados Unidos cinco años atrás, tras su retorno a México. Se concluye que, para niñas y niños retornados que por edad normativa deberían asistir a primaria, el hecho de ser mujer, vivir en zona urbana y mayor escolaridad de los padres aumenta la probabilidad de la asistencia escolar. Mientras que para niñas y niños retornados que deberían asistir a secundaria, el hecho de ser mujer, vivir en zona urbana y tener pobreza patrimonial, aumentan la probabilidad de asistencia escolar.

Palabras clave: migrante retornado, educación, asistencia escolar, migración, México, Estados Unidos.

Abstract

This research studies one of the issues faced by returned migrant children and their families upon their return to Mexico from the United States. This analysis arises because of the return migration flows and the knowledge of the multiple social, administrative and structural barriers faced by the return migrant population in Mexico, which make it impossible for them to access certain rights inherent to them, simply because they are labeled as "migrants". In Mexico, returned migrant children are limited in their right to education even though access programs to this inalienable right are guaranteed and promoted. We study some characteristics of returned migrant children and their household, which make up their socioeconomic profile, and from this, we evaluate the relationship between each of these elements and the basic education attendance of children born in Mexico and residing in the United States five years ago now back in Mexico. It is concluded that, for returned children who by normative age should attend primary school, the fact of being a woman, living in urban area and higher schooling of parents increases the probability of school attendance. While for returning girls and boys who should attend secondary school, being a woman, living in urban areas and having patrimonial poverty increase the probability of school attendance.

Keywords: returned migrant, education, school attendance, migration, Mexico, United States.

Agradecimientos

Gracias Dios porque has cumplido cada uno de mis sueños.

Gracias a mis papás y mi hermano que sin su apoyo incondicional, esta temporada de mi vida hubiese sido difícil de sobrellevar. Gracias por cada oración, abrazo y palabra de aliento que me animó a seguir adelante y terminar.

Gracias al Dr. Virgilio Partida Bush quien desde el inicio de la maestría con su tutoría y ahora en la dirección de tesis me ha mostrado su empatía y comprensión. Gracias Doctor porque a través de su ejemplo he aprendido a priorizar lo que realmente importa.

De igual manera, agradezco a la Dra. Úrsula Zurita Rivera y a el Dr. José Antonio Ramos Calderón quienes se han tomado el tiempo de leer cada uno de mis argumentos y, amablemente, me han brindado comentarios y herramientas para terminar con éxito esta investigación.

Gracias a mi amigo y mentor, el Dr. Miguel Calderón Chelius, quien sembró este deseo hace algunos años.

Gracias Jules, por ser incomparable.

Gracias a todos mis amigos y amigas que me han acompañado y han sido parte importante de esta aventura llamada “maestría”.

Finalmente, gracias a cada niña y niño migrante retornado que tiene una experiencia migratoria que cuenta; cuenta como una historia de vida y como un dato duro que merece tener un final feliz de vuelta a México.

Índice

Introducción 1

Capítulo 1. Aproximación Teórica de la Migración de Retorno y su Vínculo con la Asistencia Escolar 6

1.1 La Migración de Retorno como Fenómeno Social 6

1.1.1. Teorías de la Migración de Retorno 11

1.2. La Familia 18

1.2.1 Apoyo Familiar y Rendimiento Académico 21

1.3 La Educación y Asistencia Escolar 26

1.4 Migración de Retorno y Educación: Estudios Previos 32

1.5 Ser Migrante y sus Barreras 41

Capítulo 2. Diseño Metodológico 50

2.1 Planteamiento del Problema 50

2.2 Problema de Investigación 52

2.3 Preguntas de Investigación 52

2.4 Hipótesis 52

2.4.1. Hipótesis General 52

2.4.2. Hipótesis especificas 52

2.5 Objetivos 53

2.5.1 Objetivo General 53

2.5.2 Objetivos Específicos 53

2.6 Fuente de Información 53

2.6.1 Censo Nacional de Población y Vivienda 2020 53

2.7 Metodología 56

2.7.1. Variables relacionadas con las Niñas y Niños Migrantes Retornados 57

2.7.2. Variables del Hogar 59

Capítulo 3. México país de retorno migrante: Descripción socioeconómica 63

3.1 Causalidades de la migración de retorno México-Estados Unidos 64
3.2 Niñez Migrante y Asistencia Escolar 68
3.2.1 Migración y Asistencia Escolar de Niñas y Niños Retornados en Cifras 72
3.3 Hogares de niñas y niños migrantes retornados 76
Capítulo 4. El Perfil Socioeconómico y Asistencia Escolar: La Discusión 81
4.1 Determinantes socioeconómicos de niñas, niños y sus padres migrantes retornados 81
4.1.1 Modelo Estadístico de Niñas y Niños Migrantes Retornados 81
4.2 Condiciones de Acceso en Programas y Estrategias Educativas para la Inserción de las Niñas y Niños Retornados 88
Conclusiones 92
Anexos 96
Referencias 103

Índice de Tablas, Gráficas y Figuras

Índice de Tablas

Tabla 1 Características de Grupos Sociales 19
Tabla 2 Muestra de Censo de Población y Vivienda, México 2020 55
Tabla 3 Variables seleccionadas del Cuestionario Ampliado 2020 56
Tabla 4 Distribución de la población mexicana migrante retornada de 5 años o más residida en Estados Unidos 5 años atrás por grupo de edad y sexo 67
Tabla 5 Niñas y niños migrantes retornados entre 6 y 14 años de edad nacidos en México, residentes en Estados Unidos cinco años antes por grupos de edad y sexo 73
Tabla 6 Niñas y niños migrantes retornados entre 6 y 14 años de edad nacidos en México, residentes en Estados Unidos cinco años atrás, por condición de asistencia escolar y sexo 74
Tabla 7 Niñas y niños migrantes retornados entre 6 y 14 años de edad nacidos en México, residentes en Estados Unidos cinco años atrás, por condición de asistencia escolar y acta de nacimiento 75
Tabla 8 Niñas y niños migrantes retornados entre 6 y 14 años de edad nacidos en México, residentes en Estados Unidos cinco años atrás, por condición de asistencia escolar y lugar de residencia 76
Tabla 9 País de residencia 5 años atrás de padres y madres de niñez migrante retornada . 76
Tabla 10 Pobreza de patrimonio de familias de niñas y niños migrantes retornados 80
Tabla 11 Resultados de modelos de regresión logística 83
Tabla 12 Exponenciales de beta 85
Tabla 13 Margins de los modelos de regresión logística sobre asistencia escolar 97

Índice de Gráficas

Gráfica 1 Pirámide de edades de mexicanos retornados de Estados Unidos, 2015-2020 68
Gráfica 2 Proporción de escolaridad acumulada de padres y madres de niñez migrante retornada 78
Gráfica 3 Pirámide poblacional 2020 distribución por sexo 96

Índice de Figuras

Figura 1 Esquema clásico de la migración 7
Figura 2 Mapa de Tasa de Retorno Migrantes Mexicanos procedentes de Estados Unidos 2020 96

Introducción

México es uno de los países que destaca por su fuerte tendencia a la migración internacional. Tener como vecino a los Estados Unidos, con el desarrollo económico que posee y compartir una amplia franja fronteriza que se extiende por kilómetros, ha sido uno de los principales motivos por el que millones de mexicanos han cruzado la frontera norte en busca de oportunidades que les permitan a ellos y a sus familias tener una mejor calidad de vida. A pesar de los cambios en las dinámicas demográficas de ambos países, los mexicanos siguen siendo el grupo más grande de inmigrantes radicado en Estados Unidos. "En 2019, había alrededor de 10.9 millones de sujetos nacidos en México viviendo en Estados Unidos" (Israel y Batalova, 2020, párrafo 1).

Una radiografía de la composición demográfica por edad, educación y empleo de los mexicanos residentes en Estados Unidos, durante 2019, refleja que la edad media de estos es de 45 años. Solo el 4% del total de la población tiene menos de 18 años, el grueso de la población, concentrado en un 85%, está representado por el grupo de 18 a 64 años de edad, y el 11% restante lo abarcan los adultos de 65 años o más (Israel y Batalova, 2020). En términos de educación, "aproximadamente el 53% de los inmigrantes mexicanos de 25 años o más carecían de un diploma de escuela secundaria o equivalente" (Israel y Batalova, 2020, párrafo 2), pero el 17%, proveniente de México en los últimos cinco años, respondió tener estudios universitarios. En consideración a la participación de los inmigrantes mexicanos en el mercado laboral, Israel y Batalova (2020) mencionan que el 13% trabaja en el sector de negocios, el 28% en servicios, el 11% en ventas, el 26% en la industria de la construcción y el 22% restante en áreas de producción.

A pesar del alto número de mexicanos en Estados Unidos, su permanencia en ese país ha sido afectada por cambios propios y ajenos de los sujetos. El Colegio de la Frontera Norte (2020), a través del Informe Anual de Resultados 2019 de la Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México, estimó que durante ese año hubo un total de 195,254 devoluciones de mexicanos por autoridades migratorias, lo que representó una diferencia de cerca de 3,000 devoluciones con respecto al 2018.

Aunque el retorno, voluntario e involuntario, se ha convertido en un fenómeno de relevancia estructural, de acuerdo con Montoya y González (2015) existen pocos estudios que se dedican a observar y analizar la migración de retorno, puesto que únicamente es

observado en momentos de crisis, cuando se incrementa el número de migrantes internacionales (Jáuregui y Recaño, 2014). Sin embargo, paulatinamente el tema ha ido cobrando interés en los ámbitos político y académico.

El flujo de retorno debe ser analizado, porque significa un reto de adaptación social, económica y profesional que, dependiendo de las redes, la condición socioeconómica y las políticas públicas de reinserción, puede ser un proceso fácil o complicado de asimilar.

Tal como las cifras evidencian, la población mexicana residente en Estados Unidos tiende a ser mayor de edad, lo cual refleja que el retorno de esta población implica de cierta manera a las familias, conllevando el retorno de niñas y niños menores acompañados de sus padres, tutores o algún miembro del hogar. La familia es un elemento fundamental para lograr la cohesión social, pues en ese espacio se toman decisiones trascendentales. Esta investigación centra su atención en la asistencia escolar de niñas y niños migrantes retornados a México desde Estados Unidos.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece mandatos claros para la garantía del derecho a la educación de los niños y niñas en México. Como complemento al artículo 3º Constitucional, que es el que encargado de abordar todo lo relacionado con la educación en el país, el artículo 4º deja en claro que todos, sin distinción de sexo, somos iguales ante la ley, por lo que las y los mexicanos tenemos derecho a ser registrados de manera gratuita. De igual forma, el Estado se compromete a garantizar los derechos de niñas y niños. En el mismo sentido, el artículo 30 Constitucional establece las situaciones por las que la nacionalidad mexicana puede ser adquirida: ya sea por nacimiento en territorio mexicano, por ser hijos de padres mexicanos o por naturalización. Finalmente, el artículo 31 establece que es una obligación y responsabilidad de los adultos a cargo que los menores de 18 años asistan y reciban educación (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021).

En esta investigación se estudiará la asistencia escolar a la educación básica,[1] únicamente en niveles de primaria y secundaria, de niñas y niños migrantes retornados de 6 a 14 años de edad; considerando el perfil socioeconómico que guardan ellas y ellos con su hogar.

[1] El artículo 37 de la Ley General de Educación establece que en México la educación básica está compuesta por el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria.

Esta investigación surge a partir del interés que despertó una serie entrevistas en años pasados, realizadas por la autora de esta investigación, que tenían por objeto acercarse a los retos educativos a los que se enfrentan los jóvenes migrantes al regresar a México. Las historias escolares, de niñas y niños migrantes retornados, deben ser un referente de acción para eliminar las barreras con las que se enfrentan las familias para la educación de sus hijos, lo cual abona un camino para que en México se materialicen los tratados internacionales y, las leyes y artículos que garantizan la educación, pues en la actualidad persisten barreras estructurales frente a ciertos perfiles socioeconómicos.

En el caso de los migrantes, dada su condición de vulnerabilidad y las características socioeconómicas que presentan, las estructuras se vuelven una barrera que agrava la condición de quienes hace cinco años atrás vivían en Estados Unidos y, por lo tanto, marcan una pauta en su futuro de regreso a este país. Niños y adultos, sin distinción, cargan con el peso administrativo y cultural de "ser migrante", que condiciona ciertas oportunidades en diferentes ámbitos de sus vidas como lo es la asistencia escolar.

El aporte principal de esta tesis, a los estudios demográficos, es contribuir a visibilizar, desde una mirada cuantitativa, los problemas que enfrenta la población migrante retornada ante la desigualdad de la asistencia escolar, a diferencia del análisis cualitativo de las historias de vida. Para ello, se utilizan como fuente principal los datos publicados en el Censo de Población y Vivienda 2020 que, al ser una fotografía fiable de cómo se encuentra la población mexicana, se considera el medio cuantitativo que brinda información fiable sobre los migrantes retornados, además, por la temporalidad y el contexto político antiinmigrante en Estados Unidos, el periodo metodológico de ese instrumento resulta ideal.

El trabajo está estructurado en cuatro capítulos. El capítulo uno brinda una aproximación teórica de la migración de retorno y su vínculo con la asistencia escolar, se abordan teorías y conceptos; adicionalmente, se construye una definición propia para acercarse a la migración como un fenómeno de ida y vuelta, que marca un antes y un después en la vida de quienes cruzan, por diferentes motivos, los 3,200 kilómetros de frontera entre México y Estados Unidos. Pese a que no hay teorías que sustenten la migración de retorno, se sigue el postulado de Jorge Durand (2004) y se presentan algunas teorías de migración que pueden asimilarse a la migración de retorno.

Puesto que los sujetos de estudio son niñas y niños entre 6 y 14 años de edad, quienes,

por no tener la mayoría de edad cumplida (18 años) dependen formalmente de sus padres y del hogar en el que conviven, se aborda la importancia de la familia como una esfera medular en la orientación y formación de estos sujetos. Esto último para hacer notar que no importa cuál sea el estatus legal de cualquier niña o niño en cualquier zona geográfica, es fundamental que el derecho a la educación sea garantizado.

El capítulo dos se dedica al apartado metodológico. Allí se describe el contexto que mejor explica la problemática abordada en esta investigación; de igual forma, se enuncian puntualmente el problema y los objetivos, así como las preguntas detonantes que acompañan esta tesis. También se describe la fuente principal de información que, como se aclaró previamente, es el último censo de población realizado en México y, finalmente, a partir de la información recabada en este instrumento, se dispone un cuadro que reúne las variables abordadas para las estimaciones que se realizarán en los capítulos tres y cuatro.

El capítulo tres se presenta a México como país de retorno migrante, abordando los problemas que enfrenta la población de retorno. Se exponen cifras sobre la problemática, desde las variables consideradas en la fuente de información, para así brindar una idea del panorama latente de la población, que sirve de antecedente para el análisis estadístico del siguiente capítulo.

Más adelante, en el capítulo cuatro se discute el perfil socioeconómico de niñas y niños migrantes y el de su hogar. El objetivo de este capítulo es conjugar la condición migratoria con las características que determinan los perfiles, así como rescatar los factores protectores y de riesgo de esta población retornada en cuanto a su asistencia escolar a partir de un modelo estadístico. De igual manera, se describen las propuestas de soluciones que hasta el momento diferentes actores han impulsado para cerrar la brecha de asistencia escolar que tiene la población migrante retornada.

Finalmente, se exponen las conclusiones de este estudio. En este capítulo, a través de preguntas, se plantea el campo de estudio que abre esta investigación. Este trabajo no busca ser una respuesta absoluta sobre el perfil socioeconómico de la niñez migrante, su hogar y la asistencia escolar, más bien es una aproximación a partir de los medios y las condiciones del contexto actual. Se espera que estos indicios sean una pauta para nuevos estudios e investigaciones que permitan abrir el diálogo sobre el tema y, primordialmente, que a partir del trabajo de campo, se pueda nutrir el análisis estadístico para exigir a las autoridades

competentes mejores condiciones de política pública, que garanticen la cobertura universal de asistencia escolar de niñas y niños migrantes retornados a México.

Capítulo 1. Aproximación Teórica de la Migración de Retorno y su Vínculo con la Asistencia Escolar

Pese a que la migración es un fenómeno antiguo, las primeras aportaciones teóricas sobre el movimiento de personas de un punto a otro, sobrepasando ciertas áreas limítrofes, son recientes, y cuánto más lo es el estudio de la migración de retorno, que aún carece de teoría general.

Al igual que la migración, la educación es un proceso social que acompaña a los seres humanos desde siempre, aunque su universalidad es un derecho ganado hace relativamente poco. Con el paso del tiempo, tras varios procesos reivindicativos, el derecho a la educación se universalizó; aunque pareciese una batalla ganada para la igualdad en la actualidad sigue habiendo sectores de la población que no acceden a este derecho, lo cual está relacionado, en no pocas ocasiones, con los perfiles sociodemográficos que presentan: como es el caso de la población indígena, rural y migrante de retorno. Esta última es el objeto de estudio de esta investigación.

Para ahondar en las realidades migrantes es crucial comprender teóricamente los desafíos y oportunidades que acompañan a la población migrante mexicana retornada desde Estados Unidos. Por ello, en este apartado se plantearán aspectos teóricos sobre los dos temas centrales de la tesis: la migración y la educación.

1.1 La Migración de Retorno como Fenómeno Social

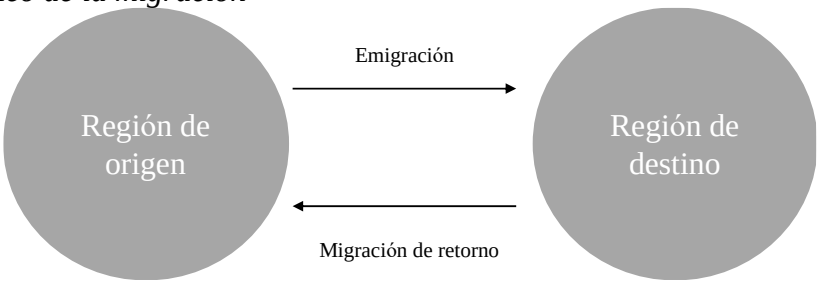
Los sujetos, ante los escenarios sociales, económicos, políticos y culturales que dificultan su vida, tienden a buscar otros espacios donde su condición se vea beneficiada parcial o totalmente. En muchas ocasiones, estas oportunidades de bienestar se encuentran en otros sitios, lo cual los motivan a cambiar su lugar de asentamiento. De esta forma, a lo largo del tiempo, la migración ha sido un fenómeno constante.

El fenómeno migratorio implica al menos tres conceptos que se refieren al movimiento de las personas: migración, emigración e inmigración. En este sentido, comúnmente se entiende por migración a la movilización de sujetos de un territorio a otro. De acuerdo con CEPAL (2022), en la actualidad la definición más aceptada es: cambio de residencia que implica el traspaso de algún límite geográfico u administrativo debidamente definido.

Kinsley Davis (1976) escribió que las viejas migraciones habían llevado al hombre casi a todos los confines del mundo, asumiendo que las causas de las migraciones siempre eran las mismas y, por lo tanto, el crecimiento de las ciudades y su expansión eran el principal motor de atracción para todos aquellos que estaban en busca de nuevas oportunidades. Por otra parte, Arango (1985) recupera las ideas de Ravenstein al mencionar que "la principal causa de las migraciones son las disparidades y el móvil económico predomina entre los motivos de las migraciones" (p.12). Sin embargo, las causas de las migraciones no siempre son las mismas.

Puesto que la migración es un fenómeno íntimamente ligado a los sujetos, ellos siempre han acudido a esta capacidad inherente para satisfacer ciertas necesidades. Esto explica lo complejo que resulta el seguimiento de cada historia de vida en diferentes momentos del tiempo. Pese a ello, el estudio sistemático de la migración ha sido analizado desde hace poco más de un siglo. Esta vieja práctica ha dejado muy en claro que, así como las personas se sienten atraídas a emigrar, existe la posibilidad —en la reflexión teórica y personal— de retornar al lugar de origen y, de esta manera, se completa el esquema clásico de la migración.

Figura 1
Esquema clásico de la migración



Fuente: elaboración propia

Sobre los otros dos aspectos conceptuales, INEGI (2020c) menciona que "Cuando una persona deja el municipio, la entidad o el país donde reside para irse a vivir a otro lugar se convierte en un emigrante, pero al llegar a establecerse a un nuevo municipio, entidad o país, esa misma persona pasa a ser un inmigrante" (párrafo 2).

En el pasado era común que los estudiosos de la migración se enfocaran únicamente en la primera parte de la visión clásica de la migración: la emigración, porque ese modelo

era suficiente para explicar las necesidades de las personas. Ante los cambios propios del desarrollo, la migración de retorno, que es una emigración en sentido inverso, se ha convertido en un fenómeno paralelo, ganando mayor importancia como objeto de estudio.

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2006), define a la migración de retorno como el "Movimiento de personas que regresan a su país de origen o a su residencia habitual, generalmente después de haber pasado por lo menos un año en otro país. Este regreso puede ser voluntario o no. Incluye la repatriación voluntaria" (p. 39). En cambio, UNESCO (2008) sostiene que la migración de retorno "es el movimiento de una persona que regresa a su país de origen o lugar de residencia habitual" (p.43). Por su parte, Swanson y Stephan (2004), conciben a la migración de retorno como "A move back to point of origin, whether domestic or foreign" (p. 773). En ese sentido el migrante retornado es "a person who moves back to an area of former residence" (Morrison, Bryan y Swanson, 2004, p. 500).

En la definición conceptual de migración de retorno, la mayoría de los autores suelen pensar al individuo como unidad de análisis y no como un colectivo; empero, vale la pena contemplar las ideas de la colectividad de los vínculos familiares tal como Oded Stark propuso en "The new economics of labor migration". Esta teoría rechaza que la migración sea una estrategia individual; suponiendo una interdependencia entre los integrantes de la familia. En resumen, la teoría enfatiza las ventajas comparativas de la familia, que entiende a la migración como una estrategia calculada y no como un acto de desesperación (Stark y Bloom, 1985).

A pesar de esto, es primordial considerar que, así como la inmigración en ocasiones es en cadena, la migración de retorno también sucede de esa manera. Por consiguiente, Recaño (2008) propone que la migración de retorno debe ser concebida desde lo familiar, ya que este marco de decisiones colectivas, con lazos familiares y de género, permiten una mejor comprensión del fenómeno demográfico de la migración de retorno.

Ante ello, dado que esta investigación analiza el arribo de niñas y niños migrantes retornados en edades entre 6 y 14 años que nacieron en México y residieron en Estados Unidos, se toma a la migración de retorno como categoría de análisis. Por lo tanto, para atender el problema de investigación de esta tesis, se combinarán las definiciones expuestas previamente. Se propone que la migración de retorno es el movimiento de personas que

regresan definitivamente al país donde nacieron, después de haber pasado por lo menos un año en otro país.

Las cualidades de temporalidad, espacialidad y condición de reinserción, que se precisarán más adelante, son elementos fundamentales para el estudio de la migración, sobre todo de mexicanos procedentes de Estados Unidos a México.

Mestries (2013) destaca que existen cinco tipos de retorno, que se clasifican en las siguientes categorías: en primer lugar, se ubican los retornos forzados, es decir, todos aquellos movimientos de regreso de manera obligada ya sea por deportación o desempleo. En segundo lugar, se encuentran los retornos periódicos, los cuales se entienden mejor considerando la lógica de los trabajadores migrantes agrícolas, quienes van al norte a cumplir contratos específicos de trabajos temporales. También el autor enlista a los retornos de descanso o de placer, por ejemplo, las jubilaciones o aquellos movimientos que se dan por periodo vacacional o de visita familiar. Un cuarto elemento es el retorno definitivo del migrante exitoso quien cumplió su objetivo de emigración y por eso regresa y, finalmente la otra cara del éxito, la tiene el retorno definitivo del migrante fracasado ya sea por inadaptación, precariedad laboral, adicciones, entre otras (Mestries, 2013).

Pese a ello, este documento entenderá que las tipologías mencionadas previamente pueden asumirse desde la generalidad del concepto retorno, pues si se analizan desde la perspectiva migratoria, más bien son causas de migración de retorno. Los tipos de retorno, en ese sentido, son: definitivos voluntarios o definitivos forzados.

En este trabajo, la migración de retorno se percibe como el cierre del ciclo migratorio; en otras palabras, los retornos periódicos, así como los movimientos vacacionales de descanso o placer, no se asimilan a un retorno definitivo. Por ello, con la finalidad de ser más específicos y construir el marco teórico de la investigación, se recurre a los aportes de Jorge Durand (2004), quien postula cuatro patrones de migración de retorno que describen mejor el flujo de mexicanos procedentes de Estados Unidos.

La primera es la migración definitiva o voluntaria, que tal —como su nombre lo dice—, al ser una decisión propia del sujeto, es él quien determina si la razón por la que emigró ha sido cubierta y, por lo tanto, su tiempo en Estados Unidos terminó. La segunda corresponde a los trabajadores temporales, quienes forman parte de programas bilaterales de empleo y migran al país del norte por temporadas establecidas. Normalmente en periodos de

siembra y cosecha.

El siguiente tipo de migración de retorno, y la que tiene mayor relevancia en este estudio, es el retorno transgeneracional. Esta "se trata del retorno ya no del migrante, sino de su descendencia: hijos, nietos, bisnietos" (Durand, 2004, p.105). Este tipo de migración es la que ha robado la atención de los medios de comunicación en ambos países, pues en ocasiones este retorno transgeneracional es involuntario, lo que provoca separación familiar. Por último, el cuarto tipo de retorno es el que se da involuntariamente; dicho en otras palabras, el retorno en condiciones forzadas.

Dado que las migraciones pueden darse de forma involuntaria o voluntaria, siempre existe la posibilidad de regresar al lugar de origen. Como se puede apreciar, el concepto de migración de retorno, al tener distintas connotaciones y elementos categóricos, puede interpretarse desde una visión introspectiva del migrante: tras el final del propósito que, en un primer momento, fue el motor de atracción hacia ese nuevo destino o porque, al contrario, no cumplió dicho propósito y debe regresar por cuestiones estructurales inherentes a él.

El escenario migratorio de los últimos años, donde el expresidente Donald Trump insistía en la urgencia de construir un muro y aumentar el número de deportaciones de mexicanos y centroamericanos (Muñoz, 2020), ha influenciado la migración de retorno; el Financiero (2021) expresa que el Instituto Nacional de Migración "ha atendido a 181 mil 64 connacionales deportados desde Estados Unidos de enero del 2021 al 14 de octubre, lo que significa un aumento de casi el 18 por ciento, comparado con el mismo periodo de 2020". Cabe señalar que, de esta cifra, 162,467 son adultos y el resto son menores de edad, lo que demuestra un retorno de diferentes grupos de edad. Por lo consiguiente, en esta investigación se hará alusión a la tipología de migrante retornado transgeneracional como un marco general, con la salvedad de que el retorno sea voluntario o no.

El Censo de Población y Vivienda 2020, levantado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), ofrece un abanico de posibles variables que explican las causas de la migración de retorno, mismas que "contribuyen a la comprensión de los principales factores que propician la movilidad nacional e internacional, así como a la mejora en la generación de estadísticas de ámbito migratorio" (INEGI, 2020b, p. 15). Las temáticas abordadas son: laborales, económicas, familiares, personales, educativas, sociales y del retorno, desastres, legales, vivienda y religiosos.

Más adelante se ahondará en el análisis metodológico de la migración de retorno utilizando como fuente primaria el censo de 2020; aun así, cabe mencionar que la causa "Lo deportaron (regresaron)" será suficiente para agrupar la migración de retorno involuntaria. En cambio, el resto de posibles causas del retorno se entenderán como migración voluntaria.

Así, como se explicó párrafos arriba, en el pasado se presentaban fenómenos migratorios de una región de origen, a una de destino, con un número mínimo de retornos. Es decir, la migración era unidireccional, no circular. SEGOB (2022), en el mapa de estadísticas básicas, presenta el número de mexicanos repatriados en los últimos cinco años, desde 2018 a lo corrido en 2022; estas cifras se comportan de la siguiente manera: 203,669 en 2018; 211,241 en 2019; 184, 402 en 2020; 225,955 en 2020; y 96,379 de enero a abril del presente año. Tal como las cifras refieren, el flujo de retorno es una realidad en el corredor migratorio de México-Estados Unidos.

> La migración de retorno continúa siendo el gran capitulo por escribirse en la historia de la migración, lo cual puede deberse a que en el pasado, muchos retornos se daban de manera espontánea y, por lo tanto, no se registraban y no se percibían como un aspecto que requiriese el mismo nivel de atención que el reasentamiento y la integración. (Salas y Cruz, 2013, p. 40)

Puesto que las teorías sobre migración han centrado su estudio en la migración unidireccional, autores como Jorge Durand (2004) señalan que la decisión de retornar es un símil a la migración origen-destino, pero en esta ocasión teniendo como punto de partida el lugar que en un primer momento era el destino. Es decir, el proceso de migración se reinicia en sentido inverso y, por tanto, todas aquellas particularidades de la emigración se asemejan a la migración de retorno. Por esa razón, a continuación, se presenta un acercamiento a las teorías sobre migración asemejadas al regreso de migrantes a su país de origen.

1.1.1. Teorías de la Migración de Retorno

Así como la emigración es explicada desde perspectivas económicas y sociales, la migración de retorno se asimila a las pautas preestablecidas en la primera fase del ciclo migratorio. Los

economistas atribuyen a los factores económicos las causas principales de la migración y su teoría económica concibe a los migrantes como un "ente", un miembro más del ejército de reserva que tiene importancia únicamente en la generación de capital, sin embargo, esto no siempre es así.

Por su parte, los sociólogos aluden a cuestiones psicosociales de la migración. Por ejemplo, De Oliveira y Muñoz (1971) refieren que los análisis con tintes sociológicos, acerca de la migración interna, han puesto mayor atención en los aspectos individuales que en los de carácter estructural; en otras palabras, los sociólogos han intentado responder qué necesidades personales buscan satisfacer las migrantes y los migrantes, dejando de lado las causas estructurales de la migración como un fenómeno social.

La multi dimensión de la migración de retorno implica no solo un cambio de código postal, sino un entramado de reajustes socioculturales que determinan la reinserción rápida u obstaculizada de los migrantes. Al igual que la emigración, la migración de retorno ha sido estudiada desde visiones económicas, políticas y sociales.

A continuación, se mencionarán las teorías económicas y sociales de la migración que mejor se acoplan a las implicaciones del retorno, sobre todo en el caso México-Estados Unidos.

La teoría de la causación acumulada propone que la causalidad abarca todos aquellos factores que de una u otra forma siguen perpetuando los movimientos migratorios (Massey et al. 2000). En otros términos, las causas que provocan la idea de retornar se acumulan de tal manera que resulta imprescindible hacer ese movimiento migratorio. Massey et al. (2000) señalan que, a lo largo del tiempo, diversos académicos expertos en el tema han identificado seis factores socioeconómicos que pueden ser afectados por la migración en sentido acumulado: la distribución del ingreso, la distribución de la tierra, la organización de la agricultura, la cultura, la distribución regional del capital humano y el significado social del trabajo.

A esta perspectiva, habría que añadir que la teoría de la causación acumulada guarda relación con la teoría de redes porque, ante las circunstancias de vulnerabilidad que enfrentan fuera de su país de origen, las personas crean un sentir de resistencia que les ayuda a fortalecer las relaciones intrapersonales fuera del alcance del gobierno y ello les permite seguir incrementando vínculos, información y dinero. Esto es posible ya que "las redes se basan en

relaciones de solidaridad y reciprocidad entre los miembros de una misma familia o entre paisanos de un mismo pueblo y pertenecientes a una misma comunidad social" (Rivera, 2017, p. 41).

Si la causación acumulada es una realidad en el retorno de migrantes, cabría decir que tanto la migración voluntaria como la forzada, cada una con sus propias dimensiones, han sido creadoras de causación acumulada. En consideración a la primera, Paris (2012) detalla que la migración se va volviendo parte de las estrategias de supervivencia familiares; esto es, se cumple el círculo: expectativa-necesidad-oportunidad. En el instante que el migrante retorna, se abre una ventana de oportunidad para seguir acumulando la migración de retorno desde la perspectiva del migrante que decide, imita y actúa. Respecto a la segunda, aunque las deportaciones son un desplazamiento forzado decidido por alguien más, en los últimos años, al menos en el corredor Estados Unidos-México, se ha visto un patrón de deportaciones masivas respaldadas por cambios legislativos, programas sociales y por la opinión pública, que no han hecho más que aumentar las cifras de retorno.

Es común pensar que, cuando los migrantes llegan a su lugar de destino, todos sus problemas se terminan, pero la asimilación es uno de los últimos obstáculos a los que se enfrentan, el cual simboliza complejidades de doble sentido: de quien llega y quien recibe. Toda vez que los sujetos, al llegar a un nuevo territorio para asentarse, tienen que adaptar sus necesidades a los nuevos contextos en los que se desenvolverán para cumplir tal adaptación. Es por ello que la socialización juega un papel importante en la ambientación de los migrantes a su nuevo territorio. Cabe mencionar que esta socialización será mucho más enriquecedora, siempre y cuando el sujeto tenga cerca instituciones sociales como la familia, la escuela, el trabajo, entre otras. Sobre la primera, que es fundamental en este estudio, se hablará más adelante.

Ahora bien, desde la perspectiva de quien recibe, Albicker y Velasco (2016) exponen que, en ciudades fronterizas, existe un clima de rechazo y desconfianza hacia las personas expulsadas a México, puesto que los ciudadanos, al saber que son migrantes deportados, les rehúyen y les ponen barreras para el acceso a oportunidades. "Esta apreciación se refuerza en los medios de comunicación y en los discursos de las autoridades de gobierno, que constantemente contribuyen a que se asocie a los deportados con la criminalidad y el peligro (Albicker y Velasco, 2016, p. 100). Aunque no se ahondará en esta asimilación, es importante

tenerla en cuenta porque, desde la perspectiva de quien recibe, también puede influenciar la decisión de volver de los migrantes en Estados Unidos.

Pese a que los postulados del sociólogo Gino Germani datan de hace más de medio siglo, es importante retomar sus importantes aportes, porque él "contribuyó de manera decisiva al desarrollo de la sociología en el país (Argentina), fue uno de los pioneros en introducir el debate sobre la asimilación de los migrantes" (Gómez, 2019, p. 92). Las ideas de Germani plantean lo complejo que es el proceso migratorio desde una mirada psicológica, tomando en cuenta aspectos subjetivos que adquieren un peso significativo en la migración de retorno voluntaria, a diferencia de la emigración, donde el factor económico tiende a ser el principal motor de atracción.

Germani (1965) sugiere tres niveles de análisis: objetivo, normativo y psicosocial; estos dos últimos son los más importantes para entender la importancia de la asimilación de los migrantes a sus nuevos espacios. El nivel normativo comprende todos los roles, expectativas y pautas que rigen el comportamiento de los seres humanos dentro de una sociedad determinada. Es importante que estas normas queden establecidas con claridad, porque podrían ser benéficas para el proceso migratorio. En cambio, en el nivel psicosocial "se deben tener en cuenta las actitudes y expectativas de los individuos concretos" (Germani, 1965, p. 64). De cualquier manera, el nivel psicosocial está ligado a las actitudes que condicionan el traslado: la actitud misma con la que el inmigrante enfrenta esta nueva adaptación y las actitudes de quienes los reciben.

En virtud de que el concepto de asimilación es complejo, es importante también tener en cuenta la característica de circularidad del patrón migratorio México-Estados Unidos y viceversa, así como los conceptos de ajuste, participación y aculturación. Sobre el concepto de ajuste, Germani (1965) se refiere a la capacidad que tienen los seres humanos de acoplarse al nuevo ambiente. Los seres humanos tienen la capacidad de adaptarse a diferentes circunstancias, ya sea a corto, mediano o a largo plazo, siempre y cuando gocen de los medios necesarios para hacerlo.

Con relación a la participación, esta se define desde el punto de vista de la sociedad de acogida. "Aquí podemos encontrarnos con situaciones de participación, aceptada, no aceptada y conflictual" (Germani, 1965, p. 67). Se considera que este concepto de participación, a diferencia de cuando se estudia desde la emigración, es diferente, ya que el

nivel de participación e involucramiento que llegue a tener el migrante está determinado por las facilidades de inserción que la sociedad establezca. La participación para tomar decisiones dentro de la sociedad no debería ser excluyente para migrantes retornados, porque antes de emigrar ya habían formado parte de esas decisiones y cumplen con los mismos valores intrínsecos de nacionalidad y pertenencia atribuidos por el simple hecho de haberse arraigado por un tiempo a su propia cultura.

Por último, la aculturación se define como "el proceso de adquisición y aprendizaje por parte del inmigrante de los modos urbanos de comportamiento (incluyendo roles, hábitos, actitudes, valores, conocimientos)" (Germani, 1965, p. 67).

Poniendo sobre la mesa ideas más recientes, Gómez (2019) menciona que el modelo de asimilación fue actualizado por Richard Alba y Victor Nee, quienes analizaron la sociedad contemporánea norteamericana; sus innovaciones destacan porque "en la era de la democracia multicultural, la idea de asimilación, entendida como la mayor aproximación con el paso del tiempo entre la distancia social de los migrantes y sus hijos en relación con la sociedad receptora, parece pasada de moda e inclusive ofensiva" (Gómez, 2019, p. 93). Siguiendo con las ideas del autor Gómez (2019), reitera que Alba y Nee (2003) mencionan que los cambios institucionales como los derechos civiles, hasta las modificaciones de las leyes migratorias, han permitido fomentar un marco más favorable de asimilación para los migrantes y sus hijos.

Los mexicanos tienden la mayor de las veces a portar orgullosamente su identidad cultural, misma que intentan replicar en sus hijos y futuras generaciones. Inclusive, cuando los mexicanos no siguen en territorio nacional, en relatos populares se destaca la idea de que las familias mexicanas replican las costumbres y tradiciones con la intención de que sus hijos nacidos en Estados Unidos o llegados en la infancia puedan recordar esta otra parte de sus vidas, lo que se esperaría contribuyera a una rápida inserción en la sociedad mexicana de retorno, puesto que hay una pauta previa de reconocimiento.

Un claro ejemplo de lo anterior es la construcción simbólica de Puebla en Nueva York, al que llaman "Puebla York". Zambrano (2021), con información de la ONG Pies Secos, señala que en 2021 vivían más de dos millones de poblanos en Nueva York y California. Tras varios años de un constante flujo migratorio entre Puebla y Nueva York, los poblanos han "constituido un escenario original donde los emigrantes han reorganizado sus

vidas y favorecido la creación de una infraestructura que facilita sus diversas actividades" (Meyer, 2005, p. 7). Por describir algunas: la batalla del 5 de mayo, desfiles de Independencia, celebraciones del día de la Virgen, entre otros. Espejel (2021), tras unas entrevistas realizadas, detalla que:

> Puebla no se quedó en México, sino que ellos se la llevaron para que sus familiares que ahora viven en el país vecino la conozcan y la vivan. Cada uno de ellos desde sus lugares de residencia han trabajado para que no se pierdan las tradiciones mexicanas y para darle voz a todos los poblanos ante la falta de apoyos de los gobiernos locales (párrafo 2).

La asimilación de migrantes es uno de los grandes retos que se viven aquí y allá. En el entramado de las historias de retorno, la asimilación es clave para cumplir con todas aquellas promesas que los Estados ofrecen a esta población. Sin embargo, esta asimilación no se da de manera aislada; el sujeto se asimila a su región de origen cuando es acompañado por su familia, cuando retorna a espacios habitacionales pasados o similares, cuando sus derechos de participación política les son validados e, incluso, cuando los hábitos y costumbres guían al inmigrante en su proceso intrapersonal de asimilación.

La propuesta de Min Zhou sobre la asimilación de hijos de migrantes, mejor conocidos como segundas generaciones, ofrece un marco que comprende las peculiaridades del proceso de integración de los hijos a la sociedad de acogida. De acuerdo con la autora, esta perspectiva "consiste en abandonar gradualmente las antiguas pautas culturales y de comportamiento en favor de otras nuevas; y que, una vez puesto en marcha, este proceso avanza inevitable e irreversiblemente hacia la asimilación" (Zhou, 1997, p. 976). Estos modos de aculturación van desde un nivel familiar, profesional, económico, pero sobre todo cultural. Zhou (1997) retoma las ideas de Gordon (1964), quien asegura que la asimilación cultural debe considerarse una necesidad apremiante en las agendas de los gobiernos.

Aunque la teoría de la asimilación segmentada está enfocada exclusivamente a la inserción de migrantes a Estados Unidos, las generalidades se adaptan muy bien al contexto que viven los mexicanos, especialmente niñas y niños migrantes retornados, quienes a su corta edad quizás no recuerdan la vida como solía ser en México antes de irse y después de pasar varios años fuera del país, se enfrentan a ciertos nuevos escenarios que emergen como

parte del entramado social y geográfico. Zhou (1997) rescata que, en el caso de la migración de mexicanos a Estados Unidos, los espacios en los que llegan a habitar van desde suburbios de clase media hasta los inciertos guetos. En cambio, en la migración de retorno a México los dos tipos de entorno de adaptación serían los espacios rurales y los urbanos.

Lo que Zhou (1997) deja muy en claro es que el acceso a servicios, al nivel de vida, la escolaridad y los patrones culturales que varían de un espacio a otro, pueden ser la diferencia para que un migrante se sienta identificado con la cultura y, entonces, se asimile.

Portes, Fernández-Kelly y Haller (2006) realizaron un estudio en el que identifican que, a pesar de que hay avances significativos en la adaptación de migrantes de segunda generación en lo que a educación y trabajo se refiere, aún hay una minoría importante que se está quedando atrás. Ellos opinan que:

> es evidente que los miembros de la segunda generación se asimilarán, sea con éxito o sin él, lo que se refiere al aprendizaje de la cultura americana, pero será de forma muy diferente si lo hacen uniéndose a la clase media mayoritaria o a la población de clase baja, en su mayoría marginados y víctimas del racismo. (Portes et al., 2006, p. 8)

El párrafo anterior contribuye al argumento previamente descrito, donde el lugar de asentamiento es clave para que los hijos de migrantes puedan adaptarse lo más sano posible. Lo ideal sería que los migrantes pudieran elegir el contexto donde se insertarán; sin embargo, no siempre es así. En un país como México, donde la pobreza, la violencia y el fácil acceso a drogas y armas de fuego son la cotidianeidad, las opciones de convivir en círculos sociales fuera de estos contextos son para los más privilegiados.

Portes et al. (2006) mediante un estudio intensivo con datos del Censo de 1990 sobre jóvenes mexicanos y mexicoamericanos de un instituto en California, encontraron pruebas claras de las características familiares y socioeconómicas que afectan directa e indirectamente el papel de los centros de enseñanza de los adolescentes inmigrantes y nativos. En el análisis destacan que dos de los principales desafíos a los que se enfrentan los hijos de segundas generaciones son la vida académica y el mercado laboral. Sobre el primero, los autores recalcan que tras varios estudios realizados han notado que el "éxito académico de los estudiantes pertenecientes a minorías es mayor cuando se sienten fuertemente anclados

a sus familias, sus comunidades y sus iguales y, cuando se sienten apoyados en la búsqueda de una estrategia de aculturación selectiva o aditiva". (Portes et al., 2006, p. 10).

Portes et al. (2006), retoman ideas de Hirschman (2001), quien explica que

> el hecho de no tener padres o que estos estén poco instruidos y el vivir en las zonas deprimidas de una ciudad, son factores que pueden explicar la existencia de una importante proporción de no inscripción escolar en algunos grupos de inmigrantes. (p. 10).

Las tasas de abandono escolar también son un foco de atención de que la migración ascendente en el futuro puede verse restringida; ello como consecuencia del nivel de adaptación que tienen estos niños de segundas generaciones. En sí, las tasas de abandono escolar de mexicoamericanos son un reflejo de los importantes retos de la asimilación segmentada; esto es, que una parte de la segunda generación se asimilará hacia abajo en una subcultura minoritaria y se enfrentará a retos sociales más allá de la escolarización (Pearlmann, 2011).

Joe Perlmann (2011) dedica un apartado al abandono escolar de nivel secundaria, así como de otros posibles riesgos que las juventudes atraviesan, particularmente los jóvenes mexicanos y negros en Estados Unidos. El autor (2011) subraya que los hijos de migrantes mexicanos, es decir, migrantes de segunda generación, tienen altas tasas de abandono escolar. Es importante resaltar que incluso estas tasas aumentan cuando el problema se conjuga con otros contextos sociales y ocasionan: embarazo adolescente, madres solteras, trabajo infantil, entre otras.

Para disminuir el abandono escolar y evitar que los jóvenes se involucren en otros comportamientos poco favorecedores, deben tener un acompañamiento de su núcleo más cercano que se preocupe y ocupe por salvaguardar su crecimiento integral; por lo que, a continuación, se dedican unas páginas al estudio de la familia de niñas y niños retornados.

1.2. La Familia

La familia es uno de los principales grupos en los que los seres humanos crecen, se desenvuelven y adquieren herramientas básicas que les permiten desarrollarse. La familia forma parte de un círculo más grande. En este apartado se retomará la clasificación americana

del sociólogo Charles Cooley, estudiado por María José Rodrigo del Blanco (2004), quien divide las clasificaciones por grupos primarios y secundarios. El primero cobra mayor relevancia en el análisis, porque la familia forma parte de este y es aquél en el que los seres humanos se unen sustancialmente para formar parte de un marco social aún mayor.

De acuerdo con Rodrigo del Blanco (2004), los grupos primarios se consideran fundamentales en la naturaleza social e ideal del sujeto desde dos concepciones: el tiempo y la significación. Sobre el tiempo, la autora menciona que el sujeto desde el inicio de su vida se encuentra inmerso en el grupo primario por excelencia que es la familia. Por su parte, la significación se refiere a que el ser humano es definido por estos grupos de manera decisiva; en otras palabras "estos grupos le proporcionan los motivos, las normas y los valores que guían la conducta y estructuran la autoimagen de cada uno" (Rodrigo del Blanco, 2004, p. 36). En cambio, los grupos secundarios u otros grupos son considerados como aquellos espacios que carecen de las características que definen al grupo primario. La tabla 1 presenta las características principales de los grupos primarios y secundarios.

Tabla 1

Características de Grupos Sociales

	Grupo Primario	Grupo Secundario
Cercanía	Primaria: Construcción del yo social	Secundaria: Participación en instituciones
Miembros	Número reducido	Mayor número
Relaciones	Personales y directas que se establecen entre todos los miembros	Impersonales e indirectas que suelen presentarse entre algunos miembros
Socialización	Libre expresión de la identidad de cada persona Gran espontaneidad Relaciones informales	Ausencia de expresión de la identidad de cada persona Convencionalismos formales Relaciones formales
Duración	Relaciones casi permanentes	Relaciones inestables y cambiantes

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Rodrigo del Blanco, 2004

La información del cuadro anterior sirve para confirmar que la familia cumple con las características del grupo primario, lo que significa que, desde el ámbito de la socialización, esta coadyuva a la construcción del yo social de los sujetos. Pero es importante señalar que, aunque se esperaría que la familia estuviera conformada por un núcleo pequeño de padres e hijos tal como lo señala CONAPO (2018) en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de

los Hogares (ENIGH), donde establece que el tamaño promedio de los hogares en México es de 3.6 personas, en la actualidad la composición de las familias y los hogares se ha transformado.

> Los hogares familiares comprenden el 88.1% del total de hogares en el país. La mayoría son nucleares, es decir están formados por parejas con o sin hijas/os, o únicamente por el padre o la madre, denominados monoparentales; 27.9% son hogares ampliados, integrados por nucleares y monoparentales pero también con la residencia de otros parientes como tíos/as, primos/as, hermanos/as, suegros/as, etcétera; por último, 0.8% son hogares compuestos, es decir, integrados por nucleares o ampliados y, además con personas que no tienen ningún parentesco con la jefa o jefe del hogar. (CONAPO, 2018, párrafo 6)

En ese sentido, aunque lo ideal es establecer un grupo fraterno de vínculos en una esfera nuclear con mamá y papá, los cambios en la integración de las familias favorecen las relaciones distanciadas de estos, lo que dificulta la convivencia diaria y, por lo tanto, las relaciones se vuelven impersonales e indirectas.

A continuación se presentarán algunas definiciones sobre la familia. Es importante tener en cuenta que la definición de familia está alimentada desde diferentes perspectivas. La confrontación desde lo cualitativo y lo cuantitativo permite enriquecer el esquema conceptual de la definición, para así abarcar varias dimensiones. Desde una mirada demográfica, INEGI (1999) define a la familia como "compartir el mismo techo, presupuesto para comer y al hecho de que por lo menos alguna persona tenga vínculos de parentesco con el jefe del hogar, ya sea conyugal, consanguíneo o político" (p.12). Por su parte, el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2013) sostiene que la familia es la unidad básica porque "en ella, además de que tiene lugar la reproducción biológica, se transmiten de generación a generación el patrimonio de las personas, los bienes, los valores, las normas y las pautas culturales del lugar".

A diferencia de la definición de CONAPO, INEGI deja muy en claro los vínculos de parentesco existentes entre los miembros que comparten un mismo techo. Estos vínculos se

explican desde la configuración familiar y la estructura del hogar[2]. En cambio, el Consejo Nacional de Población expone que la familia es el punto en el que se da la reproducción biológica y se toman decisiones que consideran cada una de las esferas que conforman la realidad social de los sujetos.

El concepto de familia puede entenderse desde otra percepción conceptual, como lo es la visión antropológica. Esta visión postula que la familia "es una institución o grupo donde los individuos crean, recrean, aprenden y transmiten símbolos, tradiciones, valores y formas de comportamiento. La familia entonces tiene la virtud de endoculturizar y cuidar a sus miembros, mediante los lazos de parentesco (consanguíneos, afines o ficticios)" (Gutiérrez, Díaz y Román, 2016, p. 222). Esta definición centra su principal interés en que la familia es la encargada de guiar a los sujetos que forman parte de ella para que se desenvuelvan de acuerdo con las normas preestablecidas socialmente.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) establece que la educación es un esfuerzo social compartido, lo que supone que todos los actores involucrados además de la escuela y los profesores, los padres y los alumnos tienen también responsabilidades importantes que desempeñar. Los padres son los encargados en casa de crear un ambiente seguro y estimulante, además de propiciar la asistencia a la escuela, así como el esfuerzo y el comportamiento de sus hijos.

1.2.1 Apoyo Familiar y Rendimiento Académico

Además del rol fundamental que desempeña la familia en la formación y acompañamiento de sus miembros, es importante resaltar el papel de los padres en la asistencia escolar de sus hijos, quienes —al ser menores de edad— dependen de las decisiones que los adultos a cargo tomen sobre ellos. Diversos autores han manifestado que el impacto que pueden llegar a tener el involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos puede ser tan

[2] De acuerdo con Partida (2008), "el hogar es la instancia de mediación entre el individuo y la sociedad, el espacio donde ocurre la reproducción biológica y social, se transmiten valores y normas culturales, se gestan las relaciones de género y solidaridad, y se diseñan estrategias para la supervivencia del grupo" (p. 11).
Para la realización del Censo de Población y Vivienda 2020, se clasificaron los hogares como familiares y no familiares. Un hogar familiar es aquel en el que "al menos uno de los integrantes tiene parentesco con la jefa o el jefe del hogar" (INEGI, 2020d). A diferencia del primero, en el hogar no familiar ninguno de los integrantes tiene parentesco con el o la jefa del hogar. Para fines de este trabajo, la familia y hogar familiar serán utilizados como sinónimos.

notable que, además de beneficiarlos social y económicamente, este acompañamiento parental posibilita significativamente el logro académico (Hernández, 2017).

La Ley General de Educación (2019), en el Capítulo II "De la participación de madres y padres de familia o tutores", establece en sus artículos 128 y 129 los derechos y obligaciones, respectivamente, de quienes ejercen la patria potestad o tutela de los educandos. Son derechos de quienes ejercen la patria potestad o tutela:

> Obtener inscripción en escuelas públicas para que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años, que satisfagan los requisitos aplicables, reciban la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la media superior y, en su caso, la educación inicial, en concordancia con los espacios disponibles para cada tipo educativo. (Ley General de Educación, 2019, p. 47)

Además, estas figuras responsables de los educandos tienen la obligación de hacer que "sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años, reciban la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la media superior y, en su caso la inicial" (Ley General de Educación, 2019, p. 48).

Por lo anterior, los padres no solamente son los encargados de la asistencia escolar de las niñas y niños, sino que además tienen la responsabilidad compartida en el proceso educativo. Dicha responsabilidad supone el involucramiento con las actividades diarias escolares como el acompañamiento en tareas, conversar sobre la escuela y los profesores, asistir al comité de padres de familia, entre otras cuestiones que, aparte de coadyuvar en el aprendizaje, garantizan el éxito escolar. "La participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos se asocia a una actitud y conducta positiva hacia la escuela, mayores logros en lectura, tareas de mejor calidad y mejor rendimiento académico en general" (Valdés y Urías, 2011, p. 102).

Estudios previos demuestran que el apoyo familiar guarda relación con el rendimiento académico de los estudiantes. Karina Lastre, Luz López y Clara Alcázar elaboraron en 2018 una investigación para establecer la relación entre el apoyo que brindan las familias y el rendimiento académico de niñas y niños estudiantes del tercer año de primaria en Sucre, Colombia. El método empleado fue de paradigma positivista con enfoque de tipo correlacional y análisis de correspondencias múltiples (ACM). La muestra fue de 98

estudiantes tomados “según corte de matrículas académicas del año 2016 suministrados por el registro y control de la institución educativa, que cumplieran los criterios de inclusión” (Lastre et al., 2018, p. 107) y 92 familias. La hipótesis nula es que no existe relación entre el apoyo familiar y el rendimiento académico; por lo tanto, la hipótesis alternativa es que sí existe relación entre el apoyo familiar y el rendimiento académico.

Las autoras distinguen que la variable familia es un elemento fundamental en el proceso académico, que consiste en el acompañamiento, la permanencia y la dedicación del logro académico; pero, además, el apoyo de las familias es determinante para la formación de un sujeto sano emocionalmente que supera cualquier barrera social, cultural y económica (Lastre et al., 2018).

Un aspecto interesante es que las necesidades básicas insatisfechas inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. Siguiendo con las ideas de las autoras (2018), quienes citan a Fernández y Salvador (1994), “el bajo rendimiento no se debe exclusivamente a características individuales sino también a características sociales y a factores fruto de la interacción constante del individuo con su entorno social y familiar” (Lastre et al., 2018, p. 105). Esta idea permite reconocer que así como el correcto acompañamiento de los padres en la asistencia escolar impacta positivamente su desempeño, los entornos sociales, que no son del todo favorables, también inciden pero negativamente en el comportamiento de los niños frente a la escuela. Es por ello que el perfil de los padres repercute positiva o negativamente en la asistencia y desempeño escolar.

Los hallazgos reflejan, en un primer momento, que el contexto familiar tiene una gran influencia en la vida de los educandos; a continuación se explica por qué. En los padres, que tenían un nivel educativo muy bajo con niveles de primaria y secundaria incompleta, también se encontró un alto índice de familias con integrantes en condición de analfabetismo. Desgraciadamente, la conjugación de bajo nivel educativo con la condición de analfabetismo limita los códigos lingüísticos dentro de la familia, lo que a su vez imposibilita un buen desempeño escolar de niñas y niños en sus escuelas. Por todo lo anterior, Lastre et al. (2018) señalan que el nivel educacional de los padres se relaciona con el rendimiento escolar de sus hijos, de tal suerte que la escolaridad de los padres condiciona logros escolares más altos en los niños. Sin duda, la historia académica de los padres funciona como un predictor del rendimiento escolar de sus hijos. Otros hallazgos de las investigadoras son los tipos de

alianzas familiares, ya sea uniones libres tradicionales o uniones libres modernas.

De igual forma el tipo de ocupación de los padres influye en el desempeño de los niños. Entre las principales ocupaciones destacan: labores en el sector industrial, en la construcción, maestros de obra, actividades informales, entre otras.

A manera de conclusiones, las autoras concuerdan que se cumple la hipótesis alternativa, porque se demostró que existe correlación estadísticamente significativa entre el apoyo familiar y el rendimiento académico. Este resultado visibiliza que el tiempo de calidad que los padres dediquen al cuidado y acompañamiento de sus hijos en su formación escolar es fundamental y, que en caso de que el nivel educativo del padre no sea alto, "es su responsabilidad actuar como facilitador de medios para satisfacer esta necesidad bien sea con el apoyo de otros, lo importante en todo caso es dar soluciones y velar porque el niño no llegue al aula de clases sin cumplir con sus responsabilidades" (Lastre et al., 2018, p. 112).

Sin duda, la educación depende no solo de las capacidades cognitivas de los niños, sino que necesita de una red de cooperación entre los padres, la institución y los alumnos. Pero es importante destacar que el esfuerzo común no es suficiente en un país en el que la desigualdad condiciona cada ámbito de los miembros del sector menos favorecido.

Ahondando en la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos, Valdés, Martín y Sánchez-Escobedo (2008) elaboraron un trabajo sobre el grado de participación de los padres y madres de niños de primaria de Yucatán, México. Los autores definen a la participación parental como:

> el involucramiento de los padres en una o varias actividades relacionadas con la escuela, por ejemplo: asistir a las juntas de padres de familia, participar de manera voluntaria en el mejoramiento de la escuela, ayudar a los hijos con la tarea y animar los logros de los hijos. (Valdés et al., 2008, p. 5)

Para llevar a cabo la investigación, Valdés et al. (2008) elaboraron un instrumento con un coeficiente de Cron Bach del 92%. Metodológicamente, utilizaron un análisis factorial por rotación varimax, censaron a 106 padres y madres de alumnos de primero y segundo año de primaria, quienes accedieron a formar parte de la investigación. En total, respondieron el ejercicio 51 padres y 55 madres. Dentro del cuestionario, los autores crearon una escala de participación familiar en la que especificaron cinco factores a considerar: asistencia a la

escuela y participación de los padres en las actividades escolares; comunicación con los maestros; conocimiento del currículo y funcionamiento de la escuela; comunicación con los hijos acerca de asuntos escolares; y ayuda en la realización de tareas.

En primer lugar, los autores identificaron el perfil sociodemográfico de los encuestados. Algunos datos importantes son que el rango de edad de los padres iba desde los 24 a los 59 años, el 98% de ambos padres estaban vivos. De estos, el 76% estaban casados, el 40% del total de la población estudiada tenía educación básica inconclusa y solo una pequeña parte tenía estudios de educación superior, y la mayoría de los padres hacían trabajos no profesionales. Respecto a cuestiones de vivienda, casi un tercio de las familias estudiadas vivían en hogares propios con servicios básicos.

Los autores consideraron que las variables "comunicación con el hijo", "comunicación con la escuela" y "conocimiento de la escuela" permiten mostrar que la variable sociodemográfica sobre el nivel de estudios marca una gran diferencia en el nivel alto, medio o bajo de participación en la educación de sus hijos. "A excepción del factor de Comunicación con el hijo donde casi la mitad de los padres reporta una alta comunicación, en las otras dimensiones evaluadas la participación no resulta favorable" (Valdés, et al., 2008, p. 11).

Aunque no existen evidencias significativas entre la participación de los padres o madres en la educación, las madres son quienes obtuvieron los puntajes más altos. "Lo anterior evidencia que las encargadas de establecer el puente entre la familia y la escuela son las madres; al parecer, amplían su concepción de apoyo al incluir a la casa y al establecer relaciones con la escuela" (Valdés, et al., 2008, p. 10).

Estos datos les permitieron deducir que:

- El nivel de estudios de los padres se correlaciona de manera positiva, aunque baja con la participación de estos en las actividades escolares de los hijos.
- Los padres y las madres refieren, en general, que su participación en las actividades escolares de los hijos no es buena especialmente en los aspectos que evalúan la interacción de los padres con la escuela.
- Los puntajes de las madres son mejores que los de los padres en todos los factores evaluados e incluso muestran diferencias significativas en los factores Conocimiento y Comunicación con la escuela, lo cual apunta a que es

especialmente la madre quien establece la relación de la familia con los otros contextos educativos.

Estos ejemplos sobre el involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos, confirma que un factor condiciona a otro tal como lo hacen la estructura de la educación con la asistencia escolar.

1.3 La Educación y Asistencia Escolar

La educación es uno de los grandes temas discutidos en foros internacionales y nacionales, ha sido objeto de reformas, protestas y respuestas que merecen ser escuchadas para demostrar que la oportunidad de acceder a ella dota de múltiples beneficios. Vegas y Petrow (2008) señalan que Naciones Unidas (1999) considera que la educación es un requisito previo a otros derechos, por decir algunos: civiles, políticos, económicos y sociales. Ellos consideran que la educación es "el principal vehículo por el que los adultos y los niños marginados económica y socialmente pueden salir de la pobreza y obtener los medios para participar plenamente en sus comunidades" (p. 7).

De igual manera, como cualquier fenómeno demográfico, la educación está íntimamente ligada con aspectos propios de los seres humanos, a tal grado que incluso condiciona algunas etapas personales. Por ejemplo, "hay evidencia suficiente que, por lo general, ambos contrayentes de una unión consensual tienen similares logros educativos, que la fecundidad disminuye conforme aumenta la educación de la mujer, que la morbilidad y la mortalidad inciden de manera distinta de acuerdo con el nivel educativo" (Partida, 2019, p. 497).

La educación es un derecho humano garantizado en elementos normativos como tratados internacionales, un ejemplo de ello es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como en la Declaración de los Derechos del Niño, cuyo propósito es asegurar una infancia feliz y plena para las niñas y niños. En su artículo 7 señala que:

> El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades,

desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. (A.G., 1959, p. 2)

A nivel nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3, destaca que cualquier persona tiene derecho a la educación y que además "El Estado —Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios— impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021). Cabe mencionar que en México desde la educación básica, es decir, aquella que comprende desde la educación inicial hasta la educación superior, es de obligatoriedad para el Estado. En párrafos posteriores se menciona que le corresponde al Estado ser el agente rector de la educación y, además, se establece que la educación en México será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021).

Lo mencionado previamente permite confirmar que existen organismos internacionales y países comprometidos quienes, junto con el Estado, suelen propiciar el desarrollo de las cualidades y aptitudes de sus ciudadanos a través de la escolaridad, con el fin de posicionarlos en la esfera social que les permita vivir y convivir en la sociedad de la que forman parte. Sobre esto último Felícitas Acosta (2021) menciona que, en un inicio, no se concebía un vínculo entre la idea de ciudadanía y educación, pero desde que se dio pie a la discusión del papel de las democracias liberales en diferentes escenarios, se fue avanzando hacia nuevos procesos de configuración de como se conoce el Sistema Educativo en la actualidad. Acosta (2021), cita a Archer (1979), quien menciona que un sistema educativo nacional es "un conjunto de instituciones de educación formal a escala nacional, interrelacionadas entre sí y bajo el control y supervisión gubernamental" (p. 25).

El Sistema Educativo Nacional (SEN), al ser un concentrador de garantías, tiene como objetivo vigilar y salvaguardar la educación para todos aquellos que quieran tener acceso a esta. En México, la Secretaría de Educación Pública es el organismo encargado de regular la educación en el país. La federación, por medio del presupuesto de egresos, presupuesta y asigna el monto señalado a la educación en México.

El SEN, tal como se mencionó en el artículo tercero constitucional, está integrado por la educación básica, media superior y superior. De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), las edades normativas en México se

consideran de la siguiente manera: preescolar de 3 a 5 años, primaria de 6 a 11 años, secundaria de 11 a 14 años y media superior de 15 a 17 años.

Es importante señalar que el SEN ofrece la educación en modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta, lo que significa, que dependiendo el perfil de cada alumno, éste opta por la modalidad que más le convenga. Es importante aclarar que la modalidad no escolarizada y mixta se emplea esencialmente en los niveles medio superior y superior. La actual situación de las escuelas primarias y secundarias, derivada de la pandemia, obligó a migrar a la modalidad virtual; sin embargo, ello no implica que en la primaria ello constituya una modalidad mixta o no escolarizada. Por ejemplo, todos aquellos alumnos que, a la par de estudiar, se encuentren trabajando quizá les convenga más una modalidad mixta o no escolarizada, que les permita acudir una vez al mes de manera presencial o tomar clases de manera virtual a un horario de su preferencia.

De acuerdo con el INEE (2014), la asistencia escolar es uno de los aspectos fundamentales para lograr la cobertura universal educativa. Garantizar la asistencia escolar implica disminuir la brecha de desigualdades que merman la calidad y equidad de la educación. En ese sentido, es normal que la inversión en educación se incremente en la medida en que se esperan mayores retribuciones de esta (Raccanello et al., 2009). Sin embargo, en ciertos casos hay un menor acceso a esta inversión, tal es la situación de las desigualdades por motivos de género; a raíz de esto, las mujeres pueden sufrir una situación discriminatoria por los estereotipos culturalmente prestablecidos que se encargan de establecer a cada sexo las tareas que le corresponden según la sociedad: labores domésticas para las mujeres y ámbito laboral para los hombres (Lechuga et al., 2018).

UNESCO (2003) establece que “la desigualdad en la educación es el resultado de la acción de fuerzas profundamente arraigadas en la sociedad que trascienden los límites de los sistemas, instituciones y procesos educativos” (p. 1). Estas acciones culturales cobran relevancia en contextos rurales o semi-rurales, donde los padres de familia y maestros consideran que la educación de las niñas se pierde porque al dejar su casa, se casan y ese valor agregado se va con ellas, el embarazo es otra idea considerada como desperdicio de educar a las mujeres. También se considera que, cuando los padres tienen varios hijos, es preferible que las hijas mujeres permanezcan en el hogar al cuidado de sus hermanos o incluso ancianos y personas con alguna enfermedad. Además, dependiendo los contextos, ya

sea por cuestiones de distancia o de inseguridad, se considera peligroso que las niñas salgan de casa para asistir a la escuela (Estupiñán-Pedraza, 2017).

Raccanello et al. (2009) mencionan que, en ocasiones, los padres de familia prefieren invertir en la educación de los varones con la intención de que ellos sean quienes velen por estos durante la vejez, porque las hijas se casan y forman parte de otra unidad familiar. Desde una visión de toma de decisiones colectiva, los autores (2009) destacan que, cuando se trata del ámbito educativo, los padres asocian positivamente la asistencia escolar de niñas a la escuela.

Para realizar un análisis de género sobre determinantes de la asistencia escolar en primaria, Raccanello et al. (2009) obtuvieron datos de la Encuesta de Evaluación de los Hogares (ENCEL) de noviembre del 2000 que evalúa el Programa PROGRESA en siete estados: Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Veracruz.

La población estudiada fue niños entre cinco y 15 años de edad, la muestra estuvo conformada por 10,229 observaciones de hombres y 10,406 observaciones de mujeres. Para la estimación de un modelo probit, los autores consideraron las variables: características de los niños, características de los padres y características del hogar. Sobre las primeras se consideraron la edad y el número de años de escolaridad, en cuanto a las características de los padres, analizaron la relación de manera individual de padres y madres con la probabilidad de asistencia a la escuela de los niños; para ello se consideraron años de educación del padre, el ingreso mensual y su condición de ocupación. Finalmente, para el tercer tipo de característica se estudió la composición del hogar, considerando el número de miembros, el ingreso total del hogar, el gasto mensual de la familia en educación así como el número de hijas e hijos menores de 15 años que generan ingresos monetarios al hogar.

Los resultados indicaron que "la probabilidad de que un varón asista a la primaria aumenta del 4.9% por cada año de edad, pero lo hace a una tasa decreciente por cada año adicional" (Raccanello et al., 2009, p. 107). A diferencia de ellos, la probabilidad de las niñas crece solo un 3.9%. En la medida en que los niños completan un año de escolaridad, su probabilidad de continuar estudiando aumenta un 11.8%. No obstante, la probabilidad de las niñas aumenta solo un 9.1%.

En lo relativo a la educación de los padres, los autores hallaron que la educación de la madre es significativa al 1% y, con ello, aumenta 0.2% la probabilidad de los niños de

asistir a la escuela. En cambio, para las niñas, la educación de ambos padres resultó significativa y por lo tanto la probabilidad de que asistan a la escuela aumenta en 0.12%. (Raccanello et al., 2009, p. 107).

Sobre el impacto del ingreso en la asistencia escolar de los niños, Raccanello et al., (2009, p. 108) mencionan que:

> a pesar de que el ingreso del padre no resulte significativo y el de la madre muestre una débil relación estadística […], dada la magnitud de los coeficientes, la relación se torna positiva únicamente en ingresos elevados, por lo cual se concluye que niveles de ingresos bajos se relacionan con una menor probabilidad de asistencia.

Por otra parte,

> si el hogar presenta un nivel de ingreso inferior a la línea de pobreza, la asistencia de la niña no se ve afectada debido a que la variable no es significativa. […] En comparación con los resultados obtenidos de la muestra de los varones, el hecho de que el hogar sea pobre no se relaciona con la probabilidad de asistencia escolar de las niñas.

Sobre la variable de varones hasta 15 años de edad dentro del hogar, independientemente de que aporten o no algún ingreso monetario, los autores determinan que ello no guarda relación con la probabilidad de asistencia escolar de los niños. Pero el hecho de que las niñas tengan hermanos, aumenta su probabilidad de asistir a la escuela en un 3.6%. El argumento se complementa porque, aunque los hermanos no aporten recursos al hogar, si contribuyen realizando ciertas tareas que posibilitan que las niñas asistan a la escuela (Raccanello, et al., 2009). En cambio, cuando se trata de hermanas que no contribuyen económicamente al hogar, disminuye en un 2% la probabilidad de que las niñas asistan a la escuela.

En términos generales, el análisis reveló que sí existen diferencias de asistencia escolar por género entre niños y niñas de cinco a 15 años de edad en siete estados de la República, quienes se han resultado beneficiados del Programa PROGRESA. Los

determinantes más importantes son las variables propias de los niños: edad y escolaridad; y de los padres: escolaridad, la inserción de la madre en el ámbito laboral además de la condición de pobreza en los hogares.

Retomando otro estudio, Aguayo et al. (2007) analizaron si existen pruebas de las diferencias por género en la asignación de los recursos del hogar. Ellos se centraron en la educación de los niños, medida por el número de años de escolarización completados, para ello utilizaron datos de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH) de los años 1992, 1998 y 2004. Después de eliminar las variables innecesarias, los autores trabajaron una base de 50,378 observaciones de individuos de 10,530 hogares para 1992. 47,581 individuos y 10,952 hogares para 1998 y 91,450 individuos con 22,595 hogares para 2004. El objeto de estudio fueron niños entre 12 y 18 años de edad. Las variables consideradas fueron: educación, nivel de escolaridad del jefe del hogar, género, si el hogar está debajo de la línea de pobreza, horas trabajadas por el niño dentro del hogar, orden de los hijos dentro del hogar, si el hogar estaba en una zona rural, la edad y sí ambos padres formaban parte del hogar.

Los modelos de este trabajo se estimaron aplicando métodos robustos de heterocedasticidad, es decir, trataron el problema de que el error en las ecuaciones no es independiente debido al efecto familiar común no medido, estimando errores estándar robustos. Continuando con las ideas de los autores (2007), para los datos de 1992 el modelo OSL-Robust informa que, en las familias urbanas no pobres, los niños tienen una media de 0.3564 años de escolarización menos que las niñas. En 1998 esta cifra se redujo a 0.3003 años y en 2004 la discriminación educativa de los niños en las familias urbanas no pobres se redujo a 0.1654 años de escolaridad.

Los niños de las zonas rurales solían alcanzar menos años de escolarización que los de las zonas urbanas. En las regresiones de 2004, el coeficiente de la variable rural para las niñas y la suma de los coeficientes de las variables rural “y” y género “x” rural para los niños se hicieron estadísticamente iguales a cero. Sobre la condición de pobreza, los resultados arrojan que los niños pobres completan menos años de escolarización que los no pobres. En ambos modelos y en todos los años, las niñas pobres tienen 0.7 años menos de escolarización que las no pobres. Del mismo modo, los niños pobres tienen 0.45 años menos de educación que los no pobres (Aguayo et al., 2007).

También, el nivel educativo y el sexo del jefe de familia están relacionados con el nivel educativo de los niños. Las mujeres y los jefes de familia con mayor nivel de estudios tienen más probabilidades de tener hijos con niveles de escolaridad más altos. Los niños que tienen a ambos padres en casa o que tienen hermanos mayores también tienen niveles de escolarización más altos (Aguayo et al., 2007). Para el caso de México, generalmente se cree que las niñas —más específicamente las niñas rurales pobres— son discriminadas educativamente dentro de sus familias. Los resultados les permiten afirmar que (Aguayo et al., 2007, p. 81):

> 15 de cada 100 padres no invierten en la educación de sus hijas porque piensan que las niñas se casarán y, por lo tanto, invertir en su educación será una pérdida de dinero.
>
> No hemos encontrado suficientes pruebas estadísticas que apoyen la idea de que las familias pobres, ni en las zonas rurales ni en las urbanas, proporcionen más educación a sus hijos o hijas de 12 a 18 años. De hecho, contrariamente a la creencia general, encontramos que las familias no pobres, invierten más en la educación de sus hijas, especialmente en las zonas urbanas.

Finalmente, Aguayo et al. (2007) concluyen que las mujeres jefas de hogar tienen más probabilidades de tener hijos con niveles de escolaridad altos que sí el jefe de familia es hombre. Del mismo modo, los niños que cuentan con ambos padres en el hogar o hermanos mayores tienen mayores probabilidades de alcanzar niveles altos de escolaridad.

Los estudios de caso previamente descritos permiten identificar un patrón en el que, tal como la teoría señala, la historia de vida de los padres, sus logros y los avances que estos hayan tenido a lo largo de sus vidas influyen en el futuro de sus hijos, no solo en cuestiones de logro escolar, sino también en desenvolvimiento y socialización.

1.4 Migración de Retorno y Educación: Estudios Previos

En apartados anteriores se destacó que diversos estudios sobre migración y educación centran su objetivo de análisis en que la mayoría de las veces los niños regresan indirectamente a

México en compañía de sus padres y que las barreras en educación son uno de los altos costos que pagan por salir de Estados Unidos y llegar a México con la etiqueta “migrante”.

Aunque existen marcos normativos internacionales sobre el derecho a la educación y documentos oficiales que dan legalidad de la importancia de la educación para los sujetos, porque les permite desarrollarse personal y profesionalmente, en la actualidad en México y en varios países se sigue obstaculizando la asistencia escolar de niñas y niños migrantes retornados. Con la intención de tener referentes nacionales e internacionales sobre esta problemática, a continuación se presentan diversos estudios previos sobre el acontecer de las familias migrantes retornadas; esto es, por un lado, los padres enfrentan el sistema administrativo y educativo en México, tratando de contar con la documentación necesaria para que sus hijos puedan continuar con sus estudios en este país y, por otro lado, niñas y niños migrantes retornados se enfrentan a la lucha diaria de pausar su desarrollo educativo, procesos de socialización propios de su edad, entre otros aspectos.

Recientemente, Giorguli et al. (2019) abordaron el bienestar educativo de los niños y jóvenes, quienes se han visto afectados por su retorno y el de sus padres desde Estados Unidos; mencionan que “el concepto de bienestar considera la cantidad y calidad de la escolarización que reciben los hijos de inmigrantes mexicanos en entornos tanto de Estados Unidos como de México” (Giorguli et al., 2019, p. 184).

Es importante rescatar que, dada la escasa información proveniente de encuestas y censos sobre habilidades y el estatus emocional de los migrantes, los investigadores se centraron únicamente en los índices de matriculación y años de estudio de la población migrante retornada. Así, el propósito del trabajo es “ofrecer una descripción general del complejo panorama educativo de los estudiantes de origen mexicano que se ven afectados por la inmigración” (Giorguli et al., 2019, p. 185).

Puesto que la literatura sobre la migración transnacional y el bienestar educativo aún es limitada, sigue siendo importante conocer más sobre aspectos de la cultura de la migración y las expectativas educativas de esta población, con la intención de ofrecer una mejor calidad de vida que incluya una buena salud emocional porque, como se revisó en estudios previos, ambos aspectos afectan el desempeño escolar de los educandos. De igual manera, visibilizar esta situación permitiría que los programas escolares mejoren dentro y fuera del aula para garantizarle a las niñas y niños migrantes un aprendizaje significativo (Giorguli et al., 2019).

Para abordar la situación que comparten los migrantes que llegaron de Estados Unidos, ya sea porque nacieron allá o porque nacieron en México y emigraron a Estados Unidos, Giorguli et al. (2019) consideraron diferentes enfoques retomando datos del Censo de Población y Vivienda 2000 y 2010. El primero es una descripción demográfica de la población migrante. En 2010 cerca de 650,000 menores reportaron haber llegado de Estados Unidos, de toda esta población solo unos cuantos lograron continuar sus estudios y otro reducido número de migrantes habían asistido a la escuela en Estados Unidos. Aún quienes continuaron con sus estudios, se han enfrentado al reto del idioma, lo que, sumado a la edad de retorno, ha dificultado el modo de incorporación a las escuelas mexicanas.

El siguiente enfoque son los arreglos familiares. Giorguli et al. (2019), con datos de la muestra censal de 2010, constatan que, aunque en casi todos los casos la migración altera la organización familiar, esta afecta de diferentes maneras la dinámica de las familias. Las más importantes son que, en los casos de migración reciente, los niños no viven con sus padres sino con sus abuelos; en cambio, los niños inmigrantes y los que regresaron en su mayoría viven con ambos padres.

El tercer enfoque se compone por la matrícula escolar y el logro educativo. El primero describe las barreras a las que se enfrentan los adolescentes retornados, entre ellas: la falta de acta de nacimiento o dificultad para validar los estudios, el desarrollo lingüístico y académico tradicional por la diferencia entre los planes educativos entre México y Estados Unidos. El segundo pone de manifiesto que, aunque los niños continúen con sus estudios en México, estos presentan un bajo desempeño escolar. “Los estudiantes mexicanos de tercero de secundaria que experimentan migración de los padres obtienen niveles más bajos en mediciones estandarizadas de matemáticas” (Giorguli et al., 2019, p. 220).

El análisis anterior sirve de manifiesto para exponer las rudas realidades a las que se enfrenta la población retornada. Desde diferentes aristas, la problemática de bienestar educativo se consolida como una realidad que no perdona el esfuerzo vivido al otro lado de la frontera. Otro ejemplo de crónicas de injusticia se encuentra narrado en el texto de Víctor Zúñiga y Eduardo Carrillo (2020). Ahí se plantea la hipótesis de que “la migración de Estados Unidos a México implica exclusión escolar, medida esta como el truncamiento definitivo de la educación básica” (Zúñiga y Carrillo, 2020, p. 656).

Con el propósito de conocer en qué medida la migración internacional fragmenta y

trunca la educación básica de niños migrantes internacionales, los autores elaboraron dos encuestas en Chihuahua y Jalisco, ambos estados con largas datas de historicidad migratoria (Zúñiga y Carrillo, 2020).

A manera de contexto, Zúñiga y Carrillo (2020) exponen que los procesos de admisión a la escuela en México son confusos, contradictorios y prácticamente imposibles, tanto para los padres que son los encargados del proceso de inscripción y trámites, como para los niños que difícilmente logran continuar con sus estudios. Aunque el Estado en sí es el mayor responsable de todos los procesos jurídicos que afectan a esta población, los actores involucrados, como los directivos escolares, también contribuyen a entorpecer el proceso administrativo de inscripción y, por si no fuera poco, justifican las decisiones normativas del Estado y juzgan a los padres de familia por no contar con la documentación completa de los niños. Más aún, creen que cuando un alumno internacional abandona la escuela "es porque no hacen el esfuerzo por adaptarse a su nueva vida en México" (Zúñiga y Carrillo, 2020, p. 659).

Esto último permite concebir la problemática expuesta a lo largo de todo el documento desde otra arista: las concepciones, preconcepciones, juicios y prejuicios, de quienes reciben a esta población migrante, como lo es el personal directivo y docente, quienes ven afectadas sus prácticas administrativas y de enseñanza cotidianas por la incorporación de esta nueva población, que desde el punto de vista de quien escribe este texto, estos juicios de valor se alimentan por la exclusión y rechazo al otro.

En una encuesta realizada a 31 directores y dos subdirectoras de escuelas de educación básica en Sonora, Román y Valdéz (2022) identificaron que, cuando los directivos desconocen los procesos de recepción de los migrantes retornados, ello excluye a dicha población y en ocasiones puede ser causa de abandono de primaria y secundaria. Formalmente se identificaron tres tipos de manifestaciones de exclusión como lo son: exclusión del ingreso a una escuela o programa educativo por solicitarle a los posibles alumnos documentación que fue derogada de la normativa escolar; exclusión de la participación regular y continua en la escuela o un programa educativo, es decir, falta de interés en dominio de la situación regulatoria de la población escolar migrante retornada, puesto que se identificaron casos de exclusión frente al tema migratorio y trayectorias escolares; finalmente, la exclusión de experiencias interesantes de aprendizaje responde al

argumento de los entrevistados de que “no eran necesarias prácticas de inclusión dada la edad de los alumnos y su facilidad para integrarse solos” (Román y Valdéz, 2022, p. 142).

Sin embargo, las autoras destacan que la falta de estrategias por parte de las instituciones educativas hacia los alumnos migrantes es una práctica excluyente, sobre todo hacia quienes no dominan el idioma español. Por esto último, Román y Valdéz (2022) retoman de las entrevistas que, para alumnos que no dieran la talla en su desempeño académico, solían recomendarles programas como USAER y extra-edad, pero a pesar de que las intenciones de los programas son nivelar en conocimientos a los alumnos, estos deben salir de sus aulas recurrentes para tomar asesorías especiales, lo que dificultaba aún más su adaptación escolar.

Ante el panorama de exclusión, los autores proponen dos conceptos; el primero es la exclusión por rezago escolar inducido, en otros términos, los directores sugieren al alumno a repetir algún ciclo escolar porque devalúan y consideran desfasados los aprendizajes adquiridos en Estados Unidos respecto a los de México. Además, la lógica detrás radica en que la repetición de ciclo escolar les ayudará a los estudiantes internacionales a adaptarse mejor y estar al nivel del resto de los compañeros mexicanos. El segundo concepto es la exclusión por rezago escolar no inducido. A diferencia del primero, en este tipo de exclusión los directores tajantemente niegan la inscripción de los niños hasta el siguiente ciclo escolar. Esta situación sucede incluso cuando la normativa de la SEP (2019) señala que las inscripciones y reinscripciones pueden hacerse hasta finales de septiembre por cuestiones administrativas, pero que ello “no impide que el educando pueda ingresar en cualquier momento del ciclo escolar educativo con objeto de evitar vulnerar su acceso a la educación básica obligatoria” (SEP, 2019).

En pocas palabras, la inasistencia escolar es una realidad del retorno de los migrantes procedentes de Estados Unidos. Evidentemente la inasistencia de esta población es mayor en comparación con los estudiantes no migrantes. “En 2010, alrededor del 85% de los menores (9 a 14 años) que se mudaron de Estados Unidos a México (entre 2005 y 2010) asistían a la escuela, contra casi 95% de los no migrantes” (Zúñiga y Carrillo, 2020, p. 661).

Zúñiga y Carrillo (2020) realizaron dos encuestas con muestras representativas de los estados de Chihuahua y Jalisco. Se utilizó un procedimiento probabilístico, estratificado y polietápico, lo que les permitió encuestar 800 viviendas con un nivel de confianza de 95% y

un nivel de precisión de 3%. En total, las observaciones de Chihuahua fueron 2,367 y de Jalisco 2,978. Con el fin de cumplir el objetivo del análisis, los autores combinaron cuatro variables: escolaridad máxima alcanzada, edad en el momento de la encuesta, interrupción de la escolaridad y la edad en la que dejaron de estudiar. Los migrantes internacionales se definieron como aquellos quienes residieron en Estados Unidos y que al momento de la encuesta estaban en Chihuahua o en Jalisco.

A continuación, se describen los principales hallazgos de Chihuahua y Jalisco:

- De los encuestados, 7.4% de los chihuahuenses y 4.8% de los jaliscienses habían migrado desde Estados Unidos.
- Una cuarta parte de los migrantes internacionales de Chihuahua llegaron a México antes de cumplir 18 años, en cambio para Jalisco esta variable representa el 50%. Esto significa que, si los migrantes arriban aún en edad escolar (antes de los 18 años), se puede medir si la migración entre países provocó o no la interrupción escolar.
- Para el caso de Chihuahua, la tercera parte de los migrantes y en Jalisco casi la mitad se clasificaron en la categoría de educación básica trunca; en otras palabras, no terminaron la educación secundaria y tenían cuatro o más años de haber interrumpido su escolaridad.

A modo de cierre, los autores consideraron que las variables seleccionadas permitieron dar cuenta de diferentes motivos por los cuales los migrantes internacionales no asisten a la escuela, entre ellos remarcan la emigración a Estados Unidos, es decir, su condición de migrante, el truncamiento escolar en Estados Unidos y la inmigración de retorno a México y por factores diversos.

En consecuencia, la asistencia e inasistencia escolar es una responsabilidad compartida entre México y Estados Unidos. Del lado estadounidense, aunque los niños sean expulsados involuntariamente en compañía de sus padres, siguen siendo ciudadanos de Estados Unidos y, por lo tanto, son merecedores del derecho a la educación. De igual manera, al llegar a territorio mexicano “los migrantes internacionales que no son reconocidos legalmente como ciudadanos mexicanos (aun cuando son ciudadanos de jure) pueden ser sujetos del despojo de toda posibilidad de ejercer derechos en el país” (Zúñiga y Carrillo, 2020, p. 681).

Meza y Pederzini (2009) se cuestionaron la relación que existe entre la migración y las

remesas con la asistencia escolar y años de escolaridad de niñas y niños en edades de entre 11 y 19 años del sector rural en México. Para ello, las autoras seleccionaron la Encuesta Nacional de Hogares Rurales en México (ENHRUM) como fuente principal y además retomaron información del Censo General de Población y Vivienda de 2000, así como del Conteo de Población de 2005.

En su investigación, Meza y Pederzini (2009) explican que la población estudiada se compone en un 13.4% como hogar monoparental y un 12% en hogares con jefatura femenina. Es importante destacar que, de los hogares rurales, el 30% ha tenido alguna experiencia migratoria y solo el 4% de ellos ha formado parte del Programa Bracero, así como que el 20% de la población vive en un hogar en que el en 2002 un familiar emigró hacia Estados Unidos.

Haciendo una comparación entre hogares migrantes o no migrantes, las autoras encuentran algunos datos interesantes:

- Los hogares migrantes se ubican en viviendas con mayor número de habitaciones, lo que permite intuir cuentan con un mejor nivel de vida.
- Los hogares no nucleares tienden a tener mayor presencia en los hogares migrantes, puesto que, en muchas ocasiones, se mudan los abuelos o los tíos al hogar cuando algún otro miembro migra.
- No hay distinciones significativas entre jefaturas femeninas en hogares monoparentales, lo cual resulta curioso, porque normalmente quien migra suele ser el varón y, por lo tanto, las mujeres son quienes se quedan a cargo del hogar.
- Respecto al promedio de años de escolaridad, los miembros de hogares no migrantes tienen en promedio 5.04 años, mientras que el promedio de los hogares con algún miembro migrante asciende a 5.67 años, lo que reafirma la importancia de las remesas y la participación en el programa Oportunidades.

Para la comprobación de cada uno de los supuestos, las autoras elaboraron tres estimaciones econométricas correspondientes a cada uno de los temas considerados: migración, remesas condicionadas a la probabilidad de tener un migrante en el hogar y escolaridad.

Sobre la primera ecuación, los resultados “arrojan que los hogares con jefes menos educados y más jóvenes, es decir, con menos capital humano, tienen una mayor propensión a utilizar la migración como medio de subsistencia” (Meza y Pederzini, 2009, p. 186). Un

dato curioso es que, cuando los hogares reciben apoyo del programa Oportunidades, se relacionan negativamente con la migración en el hogar. Del mismo modo, las comunidades más prósperas, pero más desiguales, son las que promueven el fenómeno migratorio porque cuando hay locales públicos como restaurantes, hoteles, entre otros, estos espacios sirven como medios de arraigamiento de la población.

En segundo lugar, la recepción de remesas claramente está condicionada a los hogares migrantes; sin embargo, no todos los hogares migrantes reciben remesas. "Los hogares con jefes y los de mayor tamaño parecen tener más posibilidades de recibir remesas, en tanto que los hogares que reciben transferencias gubernamentales, a través de los programas Oportunidades y Procampo, parecen tener mayores probabilidades de recibir remesas" (Meza y Pederzini, 2009, p. 187). Lo anterior permite identificar que los hogares más pobres son los que guardan mayor relación con la necesidad de recibir transferencias, ya sea por medio de remesas o apoyos gubernamentales.

Finalmente, para la tercera ecuación estimada sobre educación, se observa la relación que guardan la migración y las remesas con la asistencia y la escolaridad. Los resultados demuestran que "tanto la experiencia migratoria del hogar, medida con la probabilidad de que el hogar reciba remesas, como la de la comunidad están negativa y significativamente correlacionadas con la asistencia" (Meza y Pederzini, 2009, p. 188). Adicionalmente, gracias a estas estimaciones, encontraron que, por cada año que incrementa la experiencia migratoria, la probabilidad de asistencia de varones y mujeres entre 11 y 15 años disminuye en un 0.3 y 0.1, respectivamente.

En términos generales, el estudio determina que "la experiencia migratoria de un hogar parece afectar negativa y significativamente a la educación" (Meza y Pederzini, 2009, p. 197). Ahora bien, específicamente descubrieron que pertenecer al Programa Oportunidades tiene un efecto positivo y significativo sobre la asistencia escolar, sobre todo para las niñas. También registraron, al igual que otros estudios, que la escolaridad de la madre y el nivel socioeconómico del hogar promueven una mayor educación en los jóvenes que pertenecen al sector rural (Meza y Pederzini, 2009).

Esta investigación comprueba que el papel de la madre en el acompañamiento de sus hijos es clave para que estos puedan desarrollarse. La migración y educación son temas complejos por sí solos y, si se combinan, son un doble esfuerzo en el que no basta la

asignación de recursos por transferencias o remesas para notar un cambio significativo en él.

Puesto que la migración es un tema multidimensional, a continuación se describirá el caso de brechas de acceso a la educación de niños migrantes en Argentina, para dar cuenta que México no es el único país con este tipo de problemática.

Carla Arévalo (2021) expone que el objeto de la investigación es dimensionar la desigualdad de la asistencia escolar entre niñas y niños migrantes con los nativos; esto porque, en ocasiones, el perfil del migrante condiciona la asistencia escolar de niñas y niños.

Con datos del 2010 en Argentina, la autora apunta que "la tasa de asistencia en la primaria es prácticamente universal tanto para la población nativa como migrante (99 y 98% respectivamente)" (Arévalo, 2021, p. 5).

Las estimaciones se calcularon con datos de la muestra censal del año 2010 y al mismo tiempo se usaron datos de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (EAHU). "Con una muestra de 46,000 viviendas, el dominio de la EAHU es: Total Nacional de población residente en hogares particulares y Totales Provinciales de la población urbana residente en hogares particulares" (Arévalo, 2021, p. 13). La variable de interés es la asistencia escolar y el modelo utilizado es un logit, donde los resultados arrojados se presentan de manera dicotómica: asiste o no asiste. Entre las variables explicativas, se seleccionaron el nivel educativo de los padres, así como el clima educativo; también se consideraron restricciones económicas o condición de pobreza.

Tras hacer los modelos, la autora señala que las variables explicativas se comportaron como se esperaba. Dicho de otro modo, niñas y niños nativos tienen una ventaja sobre niñas y niños migrantes. En efecto, tienen mayores probabilidades de asistir "las mujeres; las niñas y niños en edades centrales; las niñas y niños con mejor clima educativo; las/los que residen en hogares con jefa/e ocupado; los que viven en hogares fuera de la pobreza; aquellos que viven en zonas con mayor participación de migrantes en la población total; y aquellos que no trabajan" (Arévalo, 2021, p. 18).

Otros valiosos resultados son:

- Las niñas y los niños migrantes de 4 a 17 años tienen aproximadamente la mitad de probabilidad que los nativos de asistir a la escuela.
- La probabilidad de asistir a un establecimiento educativo de todos los grupos de migrantes analizados es menor que la de sus pares nativos.

- La magnitud de la brecha en asistencia escolar se encuentra entre 40 y 65%.
- El tiempo de permanencia en el país de destino puede favorecer la adaptación y, por ende, la probabilidad de asistir a la escuela de niñas y niños migrantes.

A modo de cierre, los datos permiten concluir que, si niñas y niños migrantes tuvieran las mismas condiciones que sus pares en aspectos como el clima educativo del hogar, el nivel socioeconómico y la condición de ocupación, la brecha de desigualdad que se acentúa con las cargas propias de la migración, se reduciría entre un 27 y 43% (Arévalo, 2021).

Al igual que en los casos mexicanos, la autora expone que en Argentina existen un sinfín de normativas que garantizan el acceso a la educación y que por muchos esfuerzos que se han hecho desde diferentes actores, la asistencia escolar para la población migrante retornada sigue siendo un privilegio.

1.5 Ser Migrante y sus Barreras

La figura de migrante mexicano ha pasado por varias concepciones a lo largo de todas las fases del flujo migratorio entre México y Estados Unidos. Resulta evidente que esta diáspora ha respondido a las características dispares donde un país es rico en capital y pobre en mano de obra y a la inversa (Durand, 2016). Esta asimetría de poder entre una región fronteriza y otra ha surtido efecto en la dinámica política, económica y social de cada uno de los migrantes mexicanos que a la larga ha repercutido en la manera de concebir al migrante mexicano y, desde la visión propia de estos.

Jorge Durand (2016) expone estas fases y explica que la primera fase del flujo migratorio de mexicanos al país vecino comenzó a finales del siglo XIX; dicho periodo estuvo caracterizado por el "enganche", donde la contratación se daba un ambiente forzado de endeudamiento del trabajador. La segunda fase fue conocida por sus altas deportaciones masivas de mexicanos, considerados exclusivamente como trabajadores temporales y no inmigrantes. La siguiente etapa, mejor conocida como "Programa Bracero", abarcó de 1942 a 1964 en la que Estados Unidos demandó mano de obra mexicana documentada en tiempos de guerra. La cuarta fase corresponde a los veinte años siguientes, es decir, de 1965 a 1985, en donde la migración indocumentada volvió a formar parte de la frontera porosa. "No se trata de una política específica definida legalmente, sino de mantener un estatus quo que permitiera el abastecimiento de mano de obra, sin las trabas burocráticas del Programa"

(Durand, 2016, p. 21).

La fase bipolar comenzó en 1986 a raíz de las regulaciones de la ley Immigration Reform and Control Act (IRCA), donde se comienzan a ver persecuciones a los migrantes mexicanos, lo que causó grandes revueltas sociales y megamarchas en 2006. La última fase inició en 2007, cuando el flujo migratorio alcanzó los 6.9 millones en Estados Unidos y detonó acciones legislativas con el ánimo de controlar la migración (Durand, 2016).

Retomando los últimos años, es importante destacar que desde 2017, cuando Donald Trump asumió la presidencia de Estados Unidos, los migrantes mexicanos han visto más de cerca las repercusiones de los prejuicios e ideologías del discurso antiinmigrante prevaleciente.

> This destructive rhetoric has been supported by dissatisfied, angry citizens who believe that the presence of undocumented migrants has been harmful to their culture and economy. According to Trumpism, the philosophy, atmosphere, and politics created and promoted by Donald Trump, unauthorized migrants represent a public burden, taking jobs away from U.S. citizens and committing crimes, among other false accusations and perceptions. This environment has become fertile ground for racists and xenophobes, giving them the opportunity to come out of their closets. These previously closeted racists have xenophobic discourses and have adopted discriminatory attitudes against immigrants, who have been negatively impacted and irreversibly damaged by Trump's hate speech and anti-immigrant actions and policies (Verea, 2018, p.199).

Por consiguiente, las diversas etapas de la migración definidas por los contextos políticos, sociales, narrativas xenófobas y sus propias reglas del juego, se han encargado de asignarle ciertas cargas simbólicas a los migrantes mexicanos, quienes en sus distintas realidades afrontan pobreza, violencia rural, desigualdad regional, entre otras, y lo que los ha puesto en una situación de vulnerabilidad ante la discriminación estructural de violación a sus derechos humanos, violencia de grupos criminales, detenciones arbitrarias y falta de acceso a servicios básicos (CONAPRED, 2017).

De acuerdo con ACNUR (2018), hoy en día los migrantes y los refugiados son dos de los principales grupos víctimas de estigmas y prejuicios. Estos últimos son definidos como "las conclusiones que sacamos sobre las cosas y las personas antes de tener conocimiento suficiente" (ACNUR, 2018). Algunos de los prejuicios sociales que envuelven a los migrantes son: tener enfermedades, aumentar la criminalidad, ser terroristas infiltrados y cobrar más subsidios del Estado.

CONAPRED (2017), con datos de la Encuesta Nacional de Migración de la UNAM, demostró que los extranjeros, junto con las personas más ricas, son el sector que más desconfianza se tiene en el país. Esta desconfianza a su vez acarrea consigo exclusión social. Al respecto, Molero et al. (2001) reflexionan que "los grupos excluidos suelen ser objeto de prejuicio por parte de la población general. Y a la inversa, los grupos sobre los que la población mayoritaria manifiesta prejuicio suelen ser condenados a la exclusión social" (p. 15).

La exclusión debe ser entendida como uno de los grandes obstáculos que están fuera de control de los sujetos y que limita el desarrollo de las personas. El Centro de Estudios Espinosa Yglesias (2018) señala que la pobreza, la ineficiencia de los sistemas de salud, las dificultades de acceso a un empleo, la discriminación laboral, la exclusión financiera y la educación de baja calidad o poca pertenencia, son algunos de los factores que limitan el desarrollo social y económico del país. Ante eso, "resulta innegable que la educación es una variable esencial en el análisis de diversos fenómenos sociales y un elemento sustantivo para los procesos de movilidad social en las personas" (Torres, 2018).

Ser migrante, desde el rol que juegan los niños en la migración, implica en términos educativos que al tener como principal actividad la escuela, niñas y niños son los primeros en enfrentarse a la realidad y vicisitudes de la nueva vida en Estados Unidos que les permite aprender las costumbres, comportamientos adecuados y el idioma de la sociedad a la que llegan. Sin embargo, dadas las características propias de la migración, es común que el paulatino aprendizaje de niñas y niños en Estados Unidos se vea truncado por el regreso al lugar de origen (López, 2009). Lo que ocasiona, generalmente, que estos niños "desgarrados entre dos idiomas y dos culturas, tienen que lidiar además con dos sistemas educativos, con dos prácticas pedagógicas, con dos cuerpos burocráticos, con dos formas de considerar el tiempo y concebir el mundo" (López, 2009, p. 362).

La vida de vuelta en México no es como se esperaba, ni como lo habían vivido en Estados Unidos (Rodríguez, 2018). “Es volver a empezar, inscribirse a una nueva escuela y retomar otras rutinas” (Franco, 2017, p. 706). Algunos autores, que basan sus análisis sobre la inserción escolar de emigrantes retornados a México en entrevistas e historias de vida, recalcan, e incluso a título personal quien escribe esta investigación, el desgarramiento paradójico en el que se sumen niñas, niños y adolescentes migrantes retornados a México tras vivir en Estados Unidos, de quienes la mayoría de sus pensamientos son volver a la vida como la concebían en aquel país.

> En su lugar de origen, si el estudiante corre con la suerte de tener un profesor (o profesora) con vocación y comprometido, tendrá con ello la seguridad de que este último utilizará todos los recursos pedagógicos de que disponga para hacer menos difícil esta recurrente transición. El contraste para niñas y niños migrantes es brutal: aun la escuela más pobre del barrio mexicano La Villita en Chicago, tiene incomparablemente más recursos, personal y materiales que cualquier escuela rural mexicana. (López, 2009, p. 367)

Además de los contrastes económicos que pueden surgir, el ser migrante retornado, con intenciones de asistir a la escuela en México, es enfrentar desafíos por el simple hecho de ser migrante.

Una de las principales barreras de la población objetivo es que los ciclos escolares no son similares entre México y Estados Unidos. Aunado a ello “el plan de estudios actual no responde a las necesidades educativas de las poblaciones minoritarias de estudiantes, como las de aquellos que retornan de Estados Unidos y se incorporan a las escuelas mexicanas” (Giorguli et al. 2019, p. 191). Tal situación ocasiona, por un lado, que los alumnos repitan ciclos escolares para que puedan acomodarse al sistema educativo en México y, por el otro, la falta de interés en insertarse en un sistema que no tiene las condiciones mínimas para ayudarlos a continuar con sus intereses educativos y, entonces, desisten de asistir a la escuela en México. Al respecto, Giorguli et al. (2019) elaboraron un estudio de jóvenes en Jalisco donde identificaron que uno de cada cuatro niños que regresaron de Estados Unidos tuvo que repetir ciclo escolar, además el 5% del total tuvo que repetir entre dos o tres años escolares.

A lo anterior, de acuerdo con Franco (2017), cabría añadir la homologación del currículo único para educación básica estipulado en el artículo 12 de la Ley General de Educación. Ello representa un inconveniente, puesto que al homologarse el currículo a toda la educación básica no se hacen distinciones sobre las desigualdades que permean en las escuelas; esto es "los marginados lejos de recibir una atención prioritaria, reciben una atención precaria que la distancia del logro de los aprendizajes esperados" (Franco, 2017, p. 714).

Otro reto es la falta de documentos que den identidad a los estudiantes nacidos y estudiados en Estados Unidos. "Más de la mitad de los alumnos nacidos en el extranjero carecen de la Clave Única de Registro de Población (CURP), un instrumento de registro de identidad asignado a todas las personas que viven en el territorio nacional mexicano, así como a los mexicanos que residen en el extranjero" (Jacobo, 2016, p. 7). Siguiendo con las ideas de la autora (2016), en 2014 el 50% de los estudiantes extranjeros en educación básica estaba en riesgo de continuar a educación media por la falta de ese documento. La falta de CURP surge como consecuencia de la falta de actas de nacimiento apostilladas que en el pasado eran consideradas un requisito esencial en la inscripción al sistema educativo. Sin embargo, Jacobo y Espinosa (2017) refieren que, pese a que las normas de control escolar en México ya no establecen la necesidad de contar con los documentos apostillados, múltiples relatos en la actualidad demuestran que la ausencia de apostillas en actas de nacimiento extranjeras son un obstáculo para el registro de niñas, niños y adolescentes nacidos en Estados Unidos en escuelas mexicanas.

Esto es "a pesar de que la educación es un derecho constitucional en México, en la práctica dicho derecho está condicionado a comprobar la identidad del niño con base en términos que las dependencias públicas señalen" (Jacobo, 2016, p. 8).

Toda vez que los alumnos logran pasar esos obstáculos impuestos por el Sistema Educativo Nacional, se enfrentan a aspectos pedagógicos, como la falta de talleres de preparación a profesores que les permitan adquirir las herramientas para dar cátedra de acuerdo con las necesidades propias de cada uno de los educandos. En ese sentido los alumnos se vuelven prácticamente invisibles al sistema educativo en México, porque el sistema carece de procedimientos que permitan identificar a esta población. "En la actualidad, el desarrollo bilingüe, bi-alfabetizador y bicultural no se incluye en la preparación

docente en México" (Jacobo, 2016, p. 11).

Junto con ello, los profesores se enfrentan al reto de que los alumnos al volver no tienen un dominio del idioma español. Jacobo (2016) menciona que los alumnos que estudiaron en Estados Unidos de padres mexicanos tienen un manejo del dominio español a nivel conversacional por la interacción diaria con sus padres. Sin embargo, no dominan el idioma español en un nivel académico puesto que presentan dificultades para escribir y leer en español. Al respecto, la autora (2016) argumenta que "estudios realizados en estados fronterizos documentan la dificultad de los niños y jóvenes retornados para desarrollarse satisfactoriamente en historia, geografía y ciencias naturales, asignaturas en las que la lectura es indispensable para la comprensión" (Jacobo, 2016, p. 9). Del mismo modo es importante considerar que este hecho merma el desempeño escolar, lo que dificultaría la permanencia escolar.

Ser migrante, en términos de formalización, continuidad y posible egreso, ha sido uno de los temas difíciles de analizar puesto que:

> no existe información sobre los materiales y contenidos educativos, la infraestructura y la gestión de los espacios en donde se imparten las clases en los campamentos o zonas de origen, los niveles de logro de aprendizajes de los alumnos en contexto migrante, así como la formación y perfiles de los docentes. Ello dificulta la construcción de nuevas herramientas de atención basadas en evidencias. (INEE, 2016, p. 61).

Lo que a su vez coadyuva en el desconocimiento de los aprendizajes que alcanza la población migrante que logra insertarse al sistema educativo en México y su logro escolar. Rodríguez et al. (2019) señalan que, por más que se ha logrado un aumento en la asistencia escolar de esta población, los aprendizajes que adquieren en la escuela son mínimos lo que "sumado a los problemas de falta de acceso y a la poca permanencia que tienen en el sistema escolar, los perfila como el grupo social que padece las peores condiciones de exclusión educativa" (Rodríguez, et al., 2019, p. 61).

Pese a los inconvenientes metodológicos sobre la medición de la educación de los migrantes en México, algunos de los datos a destacar son los de Rodríguez et al. (2019),

quienes reconocen que tras la reforma sobre la edad mínima para trabajar, [3] se ha logrado un incremento a la asistencia escolar de esta población. No obstante, el número de niñas, niños y adolescentes, hijos de jornaleros migrantes, quienes asisten a la escuela oscila entre un 14 y 17% (INEE, 2018).

En torno a la permanencia de migrantes en la educación básica, Rodríguez et al. (2019) observaron que, tras utilizar la prueba Planea 2015, existe una poca cantidad de niñas y niños migrantes que llegan a cursar los grados terminales tanto de primaria como de secundaria. En concreto "en el caso de primaria, en la prueba Planea 2015 participaron 87 centros escolares que representan solo 29.2% del total de escuelas primarias para migrantes que había en el país en ese año. Para el caso de secundaria se cubrió 39.6% del total" (Rodríguez et al., 2019, p. 74). Esta baja participación de los centros responde a la poca representación de niñas, niños y adolescentes que logran llegar a la eficiencia terminal, porque la prueba se aplica en centros escolares únicamente a niños migrantes de sexto de primaria y tercero de secundaria.

Otro aspecto para considerar es la inserción social de niñas y niños migrantes retornados. Cuando el migrante encuentra en su localidad espacios de acogida donde sea bien recibido, su proceso de inserción y adaptación es mejor, lo que beneficia el impacto en cualquier otra de las esferas en las que se desenvuelven. Vázquez y Martínez (1996), parafrasean las ideas de Berthelot (1988), quien define a la socialización como un proceso de adquisición del niño, quien obtiene los conocimientos y sabe hacerlos necesarios para que, por medio de la interacción social, se establezcan lasos sociales. Ser migrante retornado implica una adaptación cultural entre pares que simboliza uno de los grandes esfuerzos de esta población retornada, quienes, aunque conviven con familiares mexicanos, estaban acostumbrados a otros patrones de interacción y ello impacta en aspectos psicológicos de bienestar y comportamiento, que, aunque no se ahondará en ello, son importantes para tener en cuenta en la asistencia escolar de los migrantes retornados.

De la misma manera, la pobreza es un factor importante a tener en cuenta a la hora de analizar la asistencia escolar. Según INEGI (2015), la asistencia escolar empieza a disminuir a partir de los 12 años y se acentúa en casos de niños, niñas y adolescentes en situaciones de

[3] De acuerdo con la reforma a Ley Federal de Trabajo en 2014, la edad mínima para trabajar aumentó a 15 años (Ley Federal de Trabajo, 2015).

pobreza extrema. También UNICEF (2017) encontró que tan solo cuatro de cada 10 niños en pobreza extrema continúan sus estudios después de la secundaria, a esto se suman condiciones de vulnerabilidad social que viven grupos indígenas y personas con discapacidad. A medida que aumenta la edad, es más probable la deserción escolar, puesto que las familias de bajos recursos deben apoyarse en sus niños y jóvenes para obtener ingresos que permitan su sustento (UNICEF, 2017).

La educación ha sido valorada en México como uno de los canales principales de desarrollo del país y de la población; la posibilidad de contar con oportunidades educativas aumenta las capacidades de las personas y sus incentivos para lograr la vida que encuentran deseable vivir. No obstante, la pobreza también puede ser valorada como una barrera importante para el acceso a la educación, conformando un círculo vicioso para quienes viven en pobreza y por las distintas barreras no se adhieren al sistema educativo. México ha implementado diferentes estrategias, como las transferencias, para lograr que la educación sea un derecho que no se vea obstaculizado por barreras como la desnutrición o la necesidad del trabajo; sin embargo, no todas las familias pueden acceder a esto (Salvador, 2008).

Como se verá más adelante, dentro de las causas de retorno de migrantes de Estados Unidos a México, encontramos que una de las principales se relaciona con la deportación; esto seguramente genera unas condiciones de vulnerabilidad específica para retornadas y retornados que los pueden poner en situaciones de pobreza. Aunque vemos que los estados donde mayor cantidad de población retornada reside coinciden con los estados con menos niveles de pobreza, se puede encontrar que, para el 2015, el 46% de la población retornada a México se encontraba en situación de pobreza alimentaria (El Colegio de México, 2019).

Por último, dentro de las barreras estructurales que El Colegio de México (2019) encuentra en la asistencia escolar, está el hecho de que en zonas rurales se presentan condiciones que dificultan la asistencia escolar. Entre estas condiciones destacan: las largas distancias que se deben recorrer para llegar a las escuelas, la ausencia y lejanía de sedes de la Secretaría de Educación, la falta de información sobre los trámites y procesos que se deben seguir para el acceso y las dificultades económicas para viajar a realizar dichos trámites (p. 22). En el mismo sentido, el Servicio Nacional de Evaluación de la Educación-(SNEE), encontró que, para 2017, la matricula en zonas rurales resultaba muy reducida, sumado a la falta de docentes que respondieran las necesidades educativas particulares de cada población

y la falta de recursos para las herramientas educativas (Bautista, 2018)

Capítulo 2. Diseño Metodológico

2.1 Planteamiento del Problema

El corredor fronterizo México-Estados Unidos es una de las fronteras más peligrosas y concurridas del mundo. De acuerdo con Rodríguez (2020), los datos del Proyecto Migrantes Desaparecidos de la OIM demostraron que el año 2019 fue el más fatal, pues contabilizó 497 muertes de migrantes; incluso ese organismo señaló que "la región fronteriza entre Estados Unidos y México ha sido la más letal del Continente". A pesar de esta situación, dada la cercanía, millones de mexicanos cruzan, con o sin documentos, hacia el país vecino con intenciones de adentrarse y cumplir sus objetivos. Hernández (2020), menciona que la frontera Tijuana-San Diego es la más cruzada de todo el mundo occidental.

Sin embargo, aun cuando durante muchos años la cifra de inmigrantes en Estados Unidos se mantuvo hacia el alza —es decir, la tasa de emigración crecía proporcionalmente— desde hace 20 años se viene presentando una desaceleración del fenómeno. Se puede observar que el saldo neto migratorio (SNM) ha llegado a cero e incluso ha habido una práctica invertida del flujo migratorio (Canales y Meza, 2016).

Es importante mencionar que, desde los sucesos del 11 de septiembre de 2001, el gobierno de Estados Unidos comenzó a intensificar las medidas de seguridad en la frontera con el fin de evitar ataques terroristas. Aunado a ello, la crisis económica y financiera de 2008 incentivó "el asentamiento de la población migrante […], ese patrón también se vio influenciado por la cada vez mayor tendencia a la circularidad migratoria entre ambos países, conforme los riesgos y los costos se fueron incrementando" (Delgadillo y Ángel, 2018, p. 179). En ese sentido, se considera que estas medidas han sido el factor principal del cambio en la intensidad del flujo de migrantes mexicanos a Estados Unidos, aunque también existen motivos personales y sociales que impiden una larga estancia en aquel país, acentuando la última etapa de la migración circular: la migración de retorno.

El Prontuario Sobre Migración Mexicana de Retorno de la Unidad de Política Migratoria (UPM, 2017) señala que la migración de retorno y la salud están íntimamente ligadas. Los mexicanos y mexicanas residentes en Estados Unidos trabajan jornadas arduas y largas, bajo condiciones precarias y con poco acceso a servicios médicos. Por lo anterior, "si se toma en cuenta la condición de irregularidad en que vive gran parte de la población

migrante mexicana en Estados Unidos al margen de la seguridad social, junto con el alto costo de los servicios médicos en aquel país, la exposición al riesgo en el deterioro de la salud es mayor" (UPM, 2017, p. 57). La falta de acceso a servicios de salud para la posteridad es una de las situaciones que dificulta que la población mexicana permanezca en el país del norte. De manera que mexicanos en edades adultas retornan a su país de origen con la intención de contar con mejores posibilidades para un envejecimiento digno. Además de las implicaciones del retorno de la población adulta migrante, vuelven o llegan niños y jóvenes con necesidades específicas que deben ser atendidas a fin de que continúen con su desarrollo personal.

Al respecto, desde una perspectiva demográfica, México es uno de los países que debido a su cambio demográfico está experimentando ciertas particularidades que merecen ser consideradas. De manera general, los datos demográficos de INEGI (2021a), sobre la población total residente en México en 2020, demuestran que el grueso de la población se concentra en los grupos de 5 a 19 años de edad (ver gráfica 3, en Anexos). Ello es importante, puesto que se observa una fuerte tendencia hacia el crecimiento del bono demográfico: "fase en la que el balance entre las edades de una determinada población genera una oportunidad para el desarrollo. Ocurre cuando cambia favorablemente la relación de dependencia entre la población en edad productiva y aquella dependiente […]" (CEPAL, 2013).

El bono demográfico es relevante, porque está creciendo el grupo de niñas y niños que en un futuro se volverán jóvenes en edades productivas. Por esa razón, surge la necesidad de plantear propuestas en las agendas públicas y gubernamentales para la población de niñas y niños, en este caso particular, para aquellos retornados, con la intención de que se le garanticen los derechos básicos: salud, vivienda, trabajo y educación (CNDH y EL COLMEX, 2019). Sobre este último, la UNESCO (2019) señala que el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos establece que "la educación es una herramienta fundamental de protección de la dignidad humana". Aunque, para el caso de niñas y niños retornados, existe mayor riesgo de suspender temporal o permanentemente su educación, al ser un derecho humano imprescindible.

Como se mostró en el marco teórico, desde que la migración de retorno se intensificó, diversos autores se han dedicado a estudiar los retos estructurales de la educación en México, ubicando el panorama educativo de retorno como "confuso, contradictorio, oneroso y

complejo, prolongado y, para rematar, acarrea consecuencias irreparables en la educación escolar de muchos niños y niñas cuyos padres se enfrentaron a estos obstáculos sin superarlos" (Zúñiga y Carrillo, 2020, p. 258).

Al llegar a México, niñas y niños se encuentran en mayor riesgo de experimentar barreras administrativas, pedagógicas, lingüísticas y sociales que representan un gran desafío personal, familiar y social. De acuerdo con Zúñiga et al. (2008), la experiencia de educación transnacional puede ser considerada como un obstáculo para el éxito escolar de los alumnos.

2.2 Problema de Investigación

Por todo lo anterior, el problema de esta investigación se enmarca en las condiciones socioeconómicas de niñas y niños migrantes retornados desde Estados Unidos hacia México, con relación a la asistencia escolar.

2.3 Preguntas de Investigación

¿Cómo influye el perfil socioeconómico del hogar de niñas y niños migrantes retornados en su asistencia escolar?, ¿Por qué es importante analizar la asistencia escolar de la población migrante retornada? y, finalmente, ¿El Censo de Población y Vivienda es una herramienta que permite identificar los factores que determinan la asistencia o inasistencia escolar de niñas y niños migrantes retornados?

2.4 Hipótesis

2.4.1. Hipótesis General

Se supone que el perfil socioeconómico de niñas y niños migrantes retornados y de su hogar afectan la asistencia escolar. Es posible suponer lo anterior, puesto que diversos estudios han encontrado que existe una tendencia a que características como el sexo, los ingresos del hogar y el nivel educativo de la familia, incidan en el futuro educativo de los niños y niñas, en especial de aquellos que han pasado por experiencias migratorias.

2.4.2. Hipótesis especificas

Considerando los estudios previos y los planteamientos teóricos se supone que:

1. Existe preferencia de los padres o jefe del hogar para enviar a los hombres a la escuela.
2. Hay preferencia en la escuela por quienes poseen acta de nacimiento, pues es el documento aprobatorio de la edad normativa para recibir educación
3. Es más probable que niñas y niños retornados asistan a la escuela si estos residen en zonas urbanas que en zonas rurales.
4. La escolaridad de los responsables de niñas y niños retornados influye en su asistencia a la escuela.
5. Los hogares de niñas y niños retornados que se encuentran en pobreza patrimonial cuentan con menores probabilidades de asistencia a la escuela.

2.5 Objetivos

2.5.1 Objetivo General

Analizar la relación que guarda el perfil socioeconómico de niñas y niños migrantes retornados y su hogar con la asistencia escolar a primaria y secundaria.

2.5.2 Objetivos Específicos

- Construir y comprobar el impacto del perfil socioeconómico de niñas y niños migrantes, así como de su hogar, en la asistencia escolar.
- Determinar el número de niñas y niños nacidos en México, que residieron en Estados Unidos cinco años atrás, y ahora son migrantes retornados en México.
- Estudiar las barreras que dificultan la asistencia escolar de la población de niñas y niños migrantes retornados.
- Valorar si el Censo de Población y Vivienda 2020 es una herramienta que permite estudiar la asistencia escolar de los niños y niñas migrantes retornados.

2.6 Fuente de Información

2.6.1 Censo Nacional de Población y Vivienda 2020

De acuerdo con INEGI (2021b), desde el Censo del año 2000 se ha realizado el levantamiento

de información a través de dos mecanismos: cuestionario básico y ampliado. Este último será la principal fuente de información para el proyecto de tesis, porque contiene información de alrededor de 4 millones de viviendas censadas en el país. Cabe mencionar que el cuestionario ampliado se aplicó a viviendas "seleccionadas mediante criterios probabilísticos e incluye las preguntas del cuestionario básico y preguntas adicionales que ahondan sobre otras características" (INEGI, 2021b, p. 7).

El diseño de la muestra censal es estratificado por conglomerados, es decir, dividido por grupos de objetos homogéneos. Naturalmente "los objetos del mismo conglomerado son más parecidos entre sí que los objetos de otros conglomerados" (Hair et al., 1999, p. 492).

Es importante señalar que el cuestionario ampliado es un instrumento que contiene 103 preguntas, con opciones de respuesta previamente codificadas, abiertas y categóricas (INEGI, 2021b). Las temáticas abordadas son:

- Características de la vivienda
- Lista de personas y datos generales
- Características de las personas
- Migración internacional
- Otros ingresos
- Alimentación

La población objeto de estudio del censo de 2020 son las viviendas particulares y colectivas y los residentes del territorio nacional; no obstante, para el cuestionario ampliado la población objetivo son los residentes habituales del territorio nacional, las viviendas particulares y migrantes internacionales.

En la tabla 2 se describe la composición de la muestra del Censo de Población y Vivienda 2020.

Tabla 2

Muestra de Censo de Población y Vivienda, México 2020

Tamaño de la muestra	• Municipios de 1,300 viviendas o menos que fueron censados. • En los municipios de más de 1,300 viviendas al menos 2,057 viviendas y si el municipio incluye localidades de más de 200 mil habitantes al menos 4,470 viviendas.
Selección de la muestra	Las unidades primarias de muestreo son áreas geográficas completas, ya sean manzanas o localidades. Las unidades de muestreo seleccionadas (manzanas o localidades) varían de acuerdo con el diseño muestral aplicado en cada una de ellas. • Localidades de 250 o más viviendas particulares habitadas. La Unidad Primaria de Muestreo (UPM) está constituida generalmente por manzanas. • Las localidades de menos de 250 viviendas, las UPM son las propias localidades.
Marco de la muestra	El Censo de Población y Vivienda 2010, la Encuesta Intercensal 2015, el Registro Único de Viviendas 2012 (RUV 2012) y los Censos Económicos 2014 y 2019.
Tipo de muestreo	Estratificado, por conglomerados y en una sola etapa de selección, las unidades primarias de muestreo corresponden a manzanas o localidades completas, es decir, en cada una de las áreas seleccionadas, todas las viviendas particulares habitadas son censadas utilizando el cuestionario ampliado.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del diseño de la muestra del Censo de Población y Vivienda, 2020

Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación, se utilizarán únicamente las variables del apartado “Personas”, de acuerdo con las tres grandes temáticas abordadas: personas, educación y migración. En la tabla 3. Se presentan las variables seleccionadas.

Tabla 3

Variables seleccionadas del Cuestionario Ampliado 2020

Descripción	Mnemónico	Pregunta y Categoría	Tipo de variable
Personas			
Sexo	SEXO	(NOMBRE) es hombre: (NOMBRE) es mujer:	Dicotómica
Edad	EDAD	¿Cuántos años cumplidos tiene (NOMBRE)?	Numérica
Entidad o país de nacimiento	ENT_PAIS_NAC	¿En qué estado de la República Mexicana o en qué país nació (NOMBRE)?	Categórica
Registro de nacimiento	REGIS_NAC	¿(NOMBRE) tiene acta de nacimiento o está inscrita(o) en el registro civil de: la República Mexicana? Otro país?	Categórica
Lugar de residencia	RESIDENCIA	Tamaño de localidad	Dicotómica
Ingresos per cápita del hogar	INGRESOS	Ingresos del hogar	Numérica
Pobreza de patrimonio	POBRE	Construida a partir de la variable de ingresos per cápita y con base en las líneas de pobreza de CONEVAL	Dicotómica
Educación			
Asistencia escolar	ASISTEN	¿(NOMBRE) asiste actualmente a la escuela?	Dicotómica
Escolaridad acumulada	ESCOACUM	Escolaridad acumulada ¿Cuál fue el último año o grado aprobado por (NOMBRE) en la escuela?	Numérica
Escolaridad de los padres	ESC_PADRES	Escolaridad acumulada de los padres. ¿Cuál fue el último año o grado aprobado por (NOMBRE) en la escuela?	Numérica
Migración			
Entidad o país de residencia en marzo de 2015	ENT_PAIS_RES_5A	Hace 5 años, en marzo de 2015, ¿en qué estado de la República o en qué país vivía (NOMBRE)?	Categórica

Fuente: elaboración propia a partir de Diccionario de Datos 2020.

2.7 Metodología

A fin de caracterizar el perfil socioeconómico de niñas y niños retornados, así como de su hogar, se seleccionaron los datos de la tabla 3, recuperados del cuestionario ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020, el cual es un recurso valioso, porque proporciona información clave para conocer las características personales, educativas y de migración de las personas.

Tal como se mencionó en apartados anteriores, la unidad de análisis, de la investigación sobre la asistencia escolar a educación básica de niñas y niños migrantes retornados, son las personas. Puntualmente, la población objeto de estudio son todas aquellas niñas y niños entre 6 a 14 años de edad nacidos en México, residentes en Estados Unidos cinco años antes. Lo que significa que niñas y niños de 6 años tenían un año de edad o menos al momento de migrar.

La condicionante de cinco años antes se debe a la particularidad de la medición del fenómeno migratorio que resulta compleja, porque "la mayor parte de los datos sobre migración se recolecta de manera retrospectiva" (Partida, 2019, p. 408). Aunque es importante tener en cuenta que "[…] la fijación de un intervalo cerrado de tiempo, para separar las migraciones temporales de las definitivas, enfrenta el problema del truncamiento […]" (Partida, 2019, p. 408).

El rango de edad de 6 a 14 años se definió a partir de lo estipulado por el INEE sobre la edad escolar normativa básica, que estipula para primaria las edades de 6 a 11 años y para secundaria de 12 a 14 años. Tener la información desagregada por rangos de edad "permite dimensionar el volumen relativo de la población susceptible de atención educativa obligatoria" (INEE, 2008, p. 49). Por lo tanto, se seleccionó, en la modalidad de educación básica, únicamente los niveles de primaria y secundaria, porque se supone que la condición de "migrante de retorno" puede influenciar la asistencia a este nivel, incluso cuando el país garantiza una cobertura de educación básica por arriba del 90% (SEP, 2020).

A continuación, se describirán las construcciones metodológicas de las unidades de análisis que conforman el perfil socioeconómico.

2.7.1. Variables relacionadas con las Niñas y Niños Migrantes Retornados

La variable dependiente será el criterio *asistencia escolar*, cuya respuesta es dicotómica: sí asiste o no asiste. Vale la pena mencionar que esta pregunta se aplica a la población de tres años o más de edad, y que ha tenido un ajuste de redacción. En el censo de 2010, la pregunta estaba escrita: ¿Va a la escuela?; en cambio, diez años más tarde, el censo de 2020 la recupera con el verbo asiste y la condicionante actualmente. Este cambio metodológico permite relacionar la asistencia escolar con estar inscrito y cursar un programa educativo (INEGI, 2020a).

Dado que la *asistencia escolar* es la variable dependiente, su comportamiento permitirá identificar la probabilidad de asistencia a la escuela de niñas y niños migrantes retornados de acuerdo con las características de las variables independientes. Por lo tanto, esta variable tomará los valores de 0 "no asiste a la escuela" y 1 "sí asiste a la escuela".

El criterio relacionado con el *sexo* de niñas y niños migrantes retornados, permite identificar, entre ambos sexos, cuál tiene mayores probabilidades de asistir a la escuela. Lo que se espera es que los niños migrantes retornados tengan mayores probabilidades de asistir a la escuela que las niñas migrantes retornadas. Al ser una variable dicotómica, la construcción de esta variable queda con los valores de 0 "mujer" y 1 "hombre".

Se incorpora el criterio *acta de nacimiento* de México con el fin de comprobar si esta constancia de identidad es un determinante en la asistencia escolar de niñas y niños migrantes retornados. Aunque el gobierno de México ha demostrado realizar diferentes esfuerzos para lograr una cobertura de registro, aún hay población, sobre todo migrante, que no cuenta con este documento. Ante ello, se espera que, en caso de que niñas y niños migrantes retornados cuenten con acta de nacimiento de México, se espera tengan más posibilidad de asistir a la escuela, en comparación con quienes no la tienen. Esta variable se transformó en una variable dicotómica. Por lo tanto, los valores quedaron establecidos como 0 para "no tienen acta de nacimiento de México" y 1 "tiene acta de nacimiento de México".

De la misma forma se tiene en cuenta el *lugar de residencia* con el propósito de estudiar qué influencia tiene el vivir en zonas urbanas o no urbanas en la asistencia escolar de las y los niños retornados. De esta manera, se retoma la variable *tamaño de localidad* del Censo para conformar los grupos de población, utilizando el corte de 15,000 habitantes establecido por SEDESOL y CONAPO (2012) y SEDATU et al. (2017).

Se observó en los estudios previos que existe una cierta tendencia a mayor asistencia escolar en zonas urbanas, con respecto a las que no lo son; esto por lo menos por dos motivos: por un lado, porque la oferta institucional de las zonas rurales es más reducida y las barreras de acceso son mayores: por otro lado, porque en las zonas urbanas puede existir un mayor compromiso de los padres por la asistencia escolar de sus hijos; mientras que en las zonas no urbanas la educación puede darse en casa o configurar otras formas de formación relacionadas con el trabajo manual o con prácticas culturales concretas. Esta variable se incorpora al estudio de manera dicotómica, retomando los valores de 0 "No urbana" (menos

de 15,000 habitantes) y 1 “Urbana” (15,000 o más habitantes).

Con el propósito de dar respuesta a la asistencia escolar a los niveles de primaria y secundaria de las niñas y niños migrantes retornados, además de la *edad* normativa, se considera la variable de *escolaridad acumulada*. Esta variable es de tipo numérica y por ello se opera como nivel primaria para los años de escolaridad acumulada de 0 a 5 años que, de acuerdo con INEGI (2020b), abarca desde 0 grados aprobados “sin escolaridad” o “algún grado aprobado en preescolar”, hasta 5 grados aprobados de primaria. En cambio, se considera de 6 hasta 8 grados acumulados para el nivel secundaria.

Esta variable se utilizará únicamente para dividir los modelos de asistencia escolar en primaria y secundaria de la población objetivo conforme a su escolaridad acumulada. Ya que es una variable numérica, los valores conservan los mismos de la variable original. En ese sentido, dado que la educación básica de primaria en México tiene una cobertura casi universal, se espera que niñas y niños migrantes retornados tengan mayores probabilidades de asistir a la primaria que a la secundaria.

Para determinar la condición de migrante retornado se recurrirá a la variable *entidad o país de nacimiento* para verificar que hayan nacido en territorio mexicano; junto con ello, se utilizará la variable *entidad o país de residencia en marzo de 2015*, con la finalidad de filtrar únicamente a niñas y niños que hayan vivido en ese momento en Estados Unidos. Las dos variables se mantienen categóricas. Las entidades codificadas del 1 al 32 conservan la etiqueta de “México”. Para el país de residencia cinco años antes, el número 221 se asimila “Estados Unidos”. Cabe mencionar que estas dos variables permiten filtrar los casos, por tal motivo no serán consideradas para el modelo que se planteará más adelante.

De esta forma las variables *entidad o país de nacimiento, entidad o país de residencia en marzo de 2015, escolaridad acumulada y edad,* fueron utilizadas como filtro para definir los grupos poblacionales a estudiar, por tal razón solo serán incluidas en el análisis estadístico con fines descriptivos.

2.7.2. Variables del Hogar

Al igual que en el caso de niñas y niños migrantes retornados, en el perfil socioeconómico del hogar se considera la variable *escolaridad acumulada* a partir de la pregunta: *¿Cuál fue el último año o grado aprobado por (NOMBRE) en la escuela?,* lo que permitirá vincular la

escolaridad de los padres o encargados de niños y niñas con el posible futuro académico de los menores migrantes pertenecientes a ese hogar. Para distinguir la variable entre la niñez migrante, esta variable se renombra: *escolaridad máxima*, la cual reflejará el máximo grado alcanzado por la madre o el padre.

De acuerdo con información de INEGI (2020b), la estructura de la pregunta se retoma igual a como está plasmada en la Encuesta Intercensal 2015, la cual tiene 14 posibles opciones precodificadas para exponer el último grado aprobado por las y los mexicanos de tres años en adelante. El único cambio fue la sustitución de la palabra kínder por preescolar, ello con la intención de homologarlo a lo escrito en el censo de 2010.

Es importante destacar que se toma la mayor escolaridad de la madre o del padre. Y para evitar confusión sobre la presencia de los padres en el hogar, ya que en ocasiones niñas y los niños migrantes retornados no regresan a vivir con sus progenitores, se opera esta variable con la máxima escolaridad de los miembros del hogar, excepto cuando corresponde a niñas o niños retornados. A partir de ello, se espera que, en los hogares con algún miembro con mayor escolaridad acumulada, aumente la probabilidad de asistir a la escuela de las niñas y niños migrantes retornados. Al ser una variable numérica retoma los valores del mayor número de escolaridad acumulada.

En cuanto a los ingresos del hogar, el objetivo es determinar los ingresos per cápita de las viviendas, para determinar las líneas de pobreza de patrimonio establecidas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) para junio de 2020: $2,086.57 para el medio no urbano y $3,202.64 para el medio urbano.

En el cuestionario ampliado del Censo de Población y Vivienda de 2020 se captan los ingresos monetarios al salario, pero solo si alguno de los ocupantes de la vivienda recibe transferencias personales o gubernamentales, pero no se conoce la persona o las personas ni el monto de las transferencias. Tampoco se pregunta por otros ingresos monetarios que se recogen en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) y que el CONEVAL los considera al fijar las líneas de pobreza.

Si bien la información censal no considera rendimientos de inversiones bancarias, ingresos provenientes de negocios secundarios al laboral y otros que se captan en la ENIGH, por lo general son los de menor cuantía en las viviendas, si es que los recibe alguno de sus residentes.

Para asignar un valor monetario a las transferencias personales y gubernamentales, se usó la información recabada en el censo de 2000, donde sí se captó el monto de las transferencias. Se encontró que las transferencias personales en algunos hogares eran excesivas, con lo cual, se fijaron en los máximos recogidos en la ENIGH de 2000: $47,000 para pensión o jubilación, $37,000 para remesas de otro país y $143,000 para remesas dentro de México. En los casos que la declaración excedía esas cuantías, se les asignaron esos máximos.

En la asignación para 2000 se tomó el ingreso per cápita de quienes los recibían y se actualizó con el coeficiente de inflación (2.3) de junio de 2000 (censo de 2000) a marzo de 2020 (censo de 2020). Los valores resultantes fueron: $5,272 para pensión o jubilación, $3,968 para remesas de otros países y $3,020 para transferencias dentro de México. Solo se asignó un monto por vivienda, independiente del número de ocupantes que las reciben, pues tal número no se recoge en el cuestionario ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020.

A cada una de las personas con 60 años o más de edad, que declararon ser pensionados en condición de actividad (clave 60) y con algún miembro de la vivienda que recibía pensión o jubilación, se asignaron 5,272 pesos.

Si en la vivienda, alguno de los miembros recibe dinero de un programa de gobierno:

- A cada persona de 65 años o más se asignaron 1,275 pesos del programa Adultos Mayores
- Del programa PROCAMPO, de las bases de datos disponibles en Internet, se tomó la media del monto recibido en 2020 de 5,545 pesos y se asignó solo un monto por vivienda.

Con el fin de no considerar cero pesos cuando el ingreso laboral es desconocido (999,999 pesos), se asignó el salario mínimo general de 3,697 pesos de 2020.

Antes de continuar, es indispensable señalar algunas limitaciones metodológicas. Tal como se ha comentado, la estructura del cuestionario aplicado ha tenido diferentes modificaciones desde su diseño original. Sin embargo, aún se observan algunos vacíos de información que resultan ser una limitación para conocer a profundidad a la población migrante retornada que reside en México. En el cuadernillo, dentro del apartado de Personas, se observa la pregunta *14. ¿(NOMBRE) habla también español?,* antecedida por la pregunta sobre lengua indígena *12. ¿(NOMBRE) habla algún dialecto o lengua indígena?* Si la

respuesta a la pregunta número 12 es “Sí”, se procede a la pregunta sobre qué dialecto habla y, posteriormente, se cuestiona sobre la pregunta relacionada al idioma español. De lo contrario, si la respuesta es “No”, no se les pregunta eso. En otras palabras, no existe la posibilidad de identificar si la persona tiene como lengua nativa otra que no sea el español; información que resultaría valiosa para la población migrante, sobre todo para los niños que nacieron allá o se mudaron muy pequeños y consideran al inglés como su idioma materno.

Finalmente, es de importancia mencionar algunas consideraciones metodológicas:

- Se considera a las personas de 6 a 14 años de edad con escolaridad de 0 a 8 años aprobados que nacieron en alguna entidad federativa del país y residían en Estados Unidos en 2015.
- Se considera que asisten a primaria si la escolaridad es de 0 a 5 años aprobados independiente de la edad.
- Se considera que asisten a secundaria si la escolaridad es de 6 a 8 años aprobados independiente de la edad.

Capítulo 3. México país de retorno migrante: Descripción socioeconómica

En capítulos anteriores se ha descrito la importancia del fenómeno migratorio para México, país que ha lidiado diferentes batallas por las implicaciones que conllevan el viaje, permanencia y retorno de mexicanos desde Estados Unidos y otros países.

Retomando los últimos datos proporcionados por el Censo 2020, en el que se pregunta el lugar de residencia cinco años atrás, en la figura 2 (ver Anexos) se observan cinco intervalos de clase que representan cada una de las tasas de retorno de mexicanos procedentes de Estados Unidos y su ubicación geográfica al volver a México.

La combinación de datos permite reconocer que la mayor proporción de migrantes que retornan se ubican en primer lugar en el estado de Baja California, y, en segundo lugar, en tres estados de la región fronteriza: Sonora, Chihuahua y Tamaulipas. Por razones de ubicación geográfica, los estados que comparten frontera con Estados Unidos suelen tener un mayor flujo de retorno y, por tal motivo, es que desde el Gobierno Federal se han emprendido acciones nacionales frente a la migración de retorno, por mencionar alguna: el Programa Repatriación tiene presencia de 11 módulos en Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila y Tamaulipas (SEGOB, 2017).

Resulta interesante que, a pesar de que la región histórica (conocida así por su historicidad en el fenómeno migratorio), que comprende los estados de: Durango, Zacatecas, San Luis Potosí, Nayarit, Aguascalientes, Guanajuato, Jalisco, Colima y Michoacán (Durand, 2016), suele tener tasas de emigración altas, al regreso no destaca como región con tasas de retorno superiores, puesto que en la migración de retorno esta región ocupa el segundo puesto de las tasas; esto es, tienen un nivel bajo-medio.[4]

Aunque algunas regiones tienen mayor participación tanto en la emigración y la migración de retorno, esto no se presenta en todos los casos, ya que el retorno varía de un contexto familiar a otro. Paulatinamente la migración de retorno ha crecido en cuanto a volumen, experiencias y urgencia de contar con programas que permitan la reintegración de la población migrante (Jacobo y Cárdenas, 2020). Es por estos cambios que México ha ido adquiriendo la figura de país de retorno. A continuación se esbozan, de manera generalizada,

[4] De acuerdo con la información de tasas de retorno, a través del Software QGis, las escalas de medición de flujo de retorno migrante establecidas se entienden de la siguiente manera: 0.6-3.2 nivel bajo, 3.3-6.2 nivel bajo- medio, 6.3-10.5 nivel medio, 10.6-25 nivel medio-alto y, 25.1-35.2 nivel alto.

algunos acontecimientos que han incentivado la migración de retorno.

3.1 Causalidades de la migración de retorno México-Estados Unidos

Es un hecho que, en la actualidad, hay una mayor tendencia a que los países de destino endurezcan sus medidas de control del flujo migratorio y de la permanencia de extranjeros en su territorio. Aun cuando el vínculo migrante entre México-Estados Unidos se caracteriza por una larga historicidad, lo que consiste en un ir y venir de mexicanos tras la frontera, diversos exponentes del tema coinciden en que, así como el año 2001 cambió la política migratoria de Estados Unidos, 2008 impactó la permanencia y, por lo tanto, el retorno de mexicanos procedentes del país vecino.

Canales y Meza (2018) identifican fases que coexisten con la crisis económica y financiera del 2008, las cuales tuvieron una repercusión global. En un primer momento, se identifica la etapa antes de la crisis, dicho periodo estuvo marcado por un aumento considerable de migraciones hacia Estados Unidos; en segundo momento se dio la crisis económica y junto con ello un endurecimiento de las políticas migratorias en aquel país; y, finalmente, se consolidó la época después de la crisis.

La migración de retorno antes de la crisis económica estuvo acompañada por los distintos cambios legislativos del tema migratorio que comenzaban desde finales del siglo pasado y que se consolidaron con los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001. "Con el objetivo de reforzar la seguridad en las fronteras se promueven políticas y programas antiinmigrantes como el de Comunidades Seguras, que implicaron la implementación de diversos mecanismos de control no solo en las zonas fronterizas, sino también en los lugares de vivienda y trabajo de los migrantes en Estados Unidos" (Canales y Meza, 2018, p. 128).

Como era de esperarse, a raíz de lo sucedido previamente, durante la segunda etapa, que comprendió el periodo de la crisis económica en sí, los mexicanos que habitaban en Estados Unidos notaron una disminución en la oferta de empleo y una precarización de este.

Siguiendo con las ideas de Canales y Meza (2018), quienes citan a Castles y Miller (2010), argumentan que la etapa después del caos económico y de la precarización del empleo derivó "una crisis de empleo para los inmigrantes de baja calificación, lo que agravó su situación de vulnerabilidad social y laboral". Junto con ello, los autores Canales y Meza (2018) identificaron que la crisis trajo un cambio en el patrón de retorno; en resumen, el

periodo de 2010 a 2015 estuvo caracterizado por un mayor número de hombres y mujeres envejecidas, así como de población con menor escolaridad.

Por todo lo anterior, Gandiniet et al. (2014) reflexionan que, más allá de ser una situación económica-laboral, la esencia de la crisis económica fue una fusión de factores estructurales y coyunturales que complejizaron la migración de mexicanos a nivel global. Esto permite comprender que la migración de retorno no es un hecho aislado, sino que ha sido un acontecimiento paralelo, que ha respondido a las necesidades propias de los sujetos, como consecuencia del impacto de las instituciones económicas y políticas que han tenido efectos contraproducentes en todos los grupos de la población, y la niñez no ha sido la excepción.

Así como se han identificado causas a un nivel macro, que han incentivado el regreso de mexicanos a su país de origen, el Censo identifica en el quinquenio previo al censo la causa de retorno, con el fin de contabilizar la entrada de migrantes y, para ello, propone nueve posibles causas del retorno de quienes se fueron a vivir de marzo de 2015 a la fecha. Las causas son: laborales, económicas, familiares, personales, educativas, sociales y del entorno, desastres, legales y vivienda.

Como se puede observar, el motivo familiar fue la causa principal de retorno, con una proporción de más de la mitad de niñas, niños, mujeres y hombres migrantes, lo cual se corresponde con los estudios previos que han encontrado que la familia es uno de los principales motores que incentivan la migración (Migration Data Portal, 2021).

El segundo grupo de causa de retorno son las cuestiones laborales, lo cual representa el 19.12% de estos movimientos migratorios; dentro de las opciones de este grupo se encuentran aspectos como buscar trabajo, cambio u oferta de trabajo, despido o conclusión de trabajo, distancia al trabajo, jubilación o pensión u otros motivos laborales (INEGI, 2020c).

Después le siguen las causas legales, que comprenden alguna deportación o motivos legales y administrativos. Esto resulta predecible ante el panorama político y social de Estados Unidos desde 2015 a marzo de 2020, periodo que abarcó los últimos años presidenciales de Barack Obama y todo el mandato ejecutivo de Donald Trump. La narrativa expresada por paisanos habitando en el extranjero y por medios internacionales indicaba que, durante ese lapso, el gobierno propició el aumento de deportaciones.

Posteriormente, le sigue la opción que considera el grupo de causas por vivienda, que, de acuerdo con INEGI (2020d), comprende aspectos relacionados a la vivienda como adquisición, venta o construcción de vivienda, mejorar condiciones de vivienda, término de contrato y otros motivos de renta, ubicación de la vivienda, entre otros. Esta causa representa el 9.96% del total de los movimientos migratorios de retorno desde Estados Unidos.

Las casusas personales y económicas representan 2.84% y 2.68%, respectivamente, del grupo de motivos de retorno. Por su parte, las variables educativas, sociales y del entorno y desastres tienen poca representatividad como motivo de retorno a México. Lo cual tiene sentido, puesto que en cuanto a temas sociales y del entorno, de acuerdo con EFE (2022), vía Forbes, México aumentó la percepción de inseguridad a 65.8%, lo que significa un buen indicio de que estos motivos no son factores de atracción sino de repulsión de mexicanos.

Gracias al panorama previo sobre las causas de retorno de la población migrante retornada de Estados Unidos, la tabla 4 refleja la distribución de la población mexicana retornada por grupos de edad, con el objetivo de presentar el total de la población migrante nacida en México que residida en Estados Unidos cinco años atrás.

Tabla 4

Distribución de la población mexicana migrante retornada de 5 años o más residida en Estados Unidos 5 años atrás por grupo de edad y sexo

Grupos de edad	Hombres	Mujeres	Total
De 5 a 9 años	0.65	1.77	0.94
De 10 a 14 años	0.84	2.46	1.25
De 15 a 19 años	1.24	3.66	1.85
De 20 a 24 años	3.83	5.15	4.16
De 25 a 29 años	9.94	7.55	9.33
De 30 a 34 años	15.20	11.04	14.15
De 35 a 39 años	15.58	11.51	14.56
De 40 a 44 años	13.83	10.51	12.99
De 45 a 49 años	11.27	9.38	10.79
De 50 a 54 años	9.23	8.98	9.17
De 55 a 59 años	6.05	7.86	6.51
De 60 a 64 años	4.99	7.56	5.64
De 65 a 69 años	3.82	5.53	4.25
De 70 a 74 años	1.96	3.30	2.30
De 75 a 79 años	0.88	1.66	1.08
De 80 a 84 años	0.43	1.13	0.61
De 85 a 89 años	0.18	0.61	0.29
De 90 a 94 años	0.06	0.24	0.10
De 95 a 99 años	0.02	0.09	0.04
De 100+	0.00	0.01	0.00
Total	100.0	100.0	100.0

Población: 213,822

Fuente: estimaciones propias a partir de microdatos ponderados del Censo de Población y Vivienda 2020, con software STATA

Es posible observar que durante el periodo 2015-2020 se registraron en total 286,037 eventos de mexicanas y mexicanos que cumplieron con las características previamente mencionadas. La información constata que, con respecto al total de la población de estudio, la gran mayoría de retornados son de sexo masculino, abarcando cerca del 74.75% y el 25.25% restante lo representa el sexo femenino. Se puede decir que poco más de 7 de cada diez retornos lo hicieron los hombres.

Del total de grupos de edad representados en la tabla 4, se identifica que se trata de una población retornada relativamente joven, cuyas edades abarcan desde los 30 a los 44 años de edad, con edad promedio de 42 años. Además, se puede visualizar que las mujeres tienen ligeramente mayor representatividad en edades tempranas, así como en edades adultas

de vejez o jubilación.

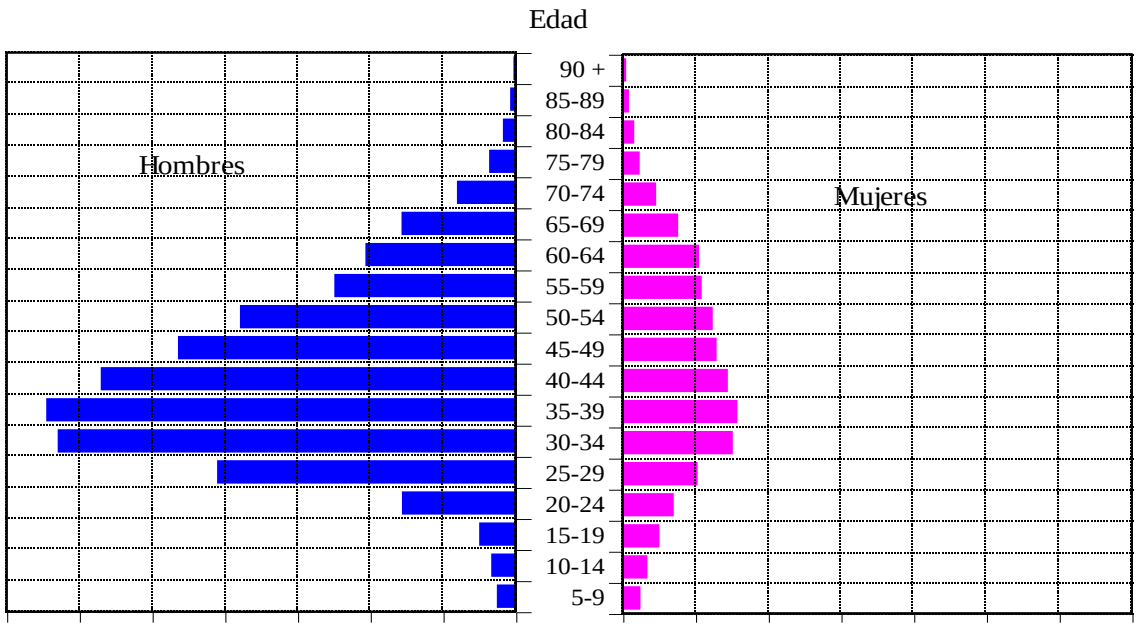
La pirámide de la gráfica 1 permite corroborar la información anterior y pone énfasis en que el grueso poblacional retornado es de hombres y en menor proporción de mujeres.

Aunque las edades tempranas concebidas como niñez migrante tienen poca representatividad con respecto a toda la población migrante retornada, a continuación se detallan los datos descriptivos de esta población de estudio.

3.2 Niñez Migrante y Asistencia Escolar

Mucho se ha discutido sobre la importancia del estudio de la migración como un fenómeno social, que visualiza las condiciones de desigualdad desde perspectivas sociales y económicas, enfoques que han puesto énfasis en el estudio de mujeres y hombres de mediana edad, que cruzan fronteras para cumplir ciertos propósitos; para ellas y ellos, a lo largo del tiempo, el Estado en ambos lados de la frontera ha instaurado medidas de apoyo y restricción.

Gráfica 1
Pirámide de edades de mexicanos retornados de Estados Unidos, 2015-2020



Fuente: elaboración propia a partir de Base de Datos Especial del Censo de Población y Vivienda 2020

Sobre las primeras, en México de acuerdo, con información de Guzmán (2014), “La Unidad

de Política Migratoria ha identificado 64 programas de apoyo para la población migrante a nivel federal. […] La mayoría de estos están enfocados en aspectos educativos, de empleo, asistencia humanitaria y salud (78%), y los menos en asistencia legal, promoción de la cultura y el deporte, envío de remesas y orientación (22%)" (p. 23). Pese a todo, el 51% de los programas están dirigidos a los connacionales en el extranjero, seguidos de la población inmigrante y un porcentaje menor de estos programas está destinado a los migrantes de retorno. En contraste, uno de los más grandes aspectos negativos para los migrantes en México es el nacionalismo xenófobo que juega un papel importante en la elaboración y toma de dediciones de política pública (Hass y Sánchez—Montijano, 2020).

Si bien esta tendencia de odio y rechazo al extranjero ha existido desde el inicio de tránsito de los migrantes, quien escribe estas líneas considera que, desde las caravanas migrantes, los mexicanos han demostrado su total rechazo a la recepción y apoyo de los extranjeros que entran sin documentos por la frontera sur de México. Por mencionar un numeral, Expansión Política (2019) alude que, desde noviembre de 2018 hasta abril 2019, creció en 26 puntos porcentuales el rechazo de los mexicanos hacia la entrada de migrantes centroamericanos al país. Es decir, en 2018 el rechazo estaba en 32% y creció a 58%. "El repunte presenta un cambio notable en muy breve periodo, el cual se empalma con el incremento del ingreso de centroamericanos a México y con la exigencia del presidente Donald Trump de enfrentar el flujo migratorio hacia Estados Unidos" (Expansión Política, 2019). Asimismo, el Dr. Óscar F. Contreras, Secretario General Académico de El COLEF, señaló, en el foro de análisis para comprensión de la población migrante, que "enfrentamos una crisis y ante esta, la falta de información ha sido un factor que ha provocado respuestas hostiles por parte de algunas personas" (El Colegio de la Frontera Norte, 2018).

Del otro lado de la frontera, entre los aspectos positivos para los migrantes en Estados Unidos, se distinguen programas de nutrición como el Supplemental Food Program for Women, Infants y Children, WIC; también de atención a niñas y niños como All kids, seguros médicos y Head Start, que es un programa de desarrollo infantil (Illinois Legal Aid Online, 2022). Además, el Cash Assistance Program for Immigrants brinda beneficios económicos a la población envejecida, ciega e inmigrante, que cumpla con ciertas características migratorias (California Government, 2022).

Para abordar los aspectos negativos que enfrenta la población migrante, es

conveniente mencionar las políticas discursivas, restrictivas, de control y deportación de Estados Unidos. El expresidente Donald Trump calificó a los inmigrantes mexicanos "as criminals, drug smugglers, rapists and 'bad hombres', among other highly negative attributions" (Verea, 2018, p.198). Adicionalmente, siguiendo con las ideas de Verea (2018), los inmigrantes mexicanos han lidiado con las constantes y abusivas detenciones a la población inmigrante sospechosa de cometer crímenes federales; lo que ha dado lugar a separaciones de familias, ya sea en los cruces fronterizos o con las deportaciones familiares desde Estados Unidos hacia México.

En ese marco, poco se ha mencionado sobre los actores secundarios de la migración: niñas y niños que, solos o acompañados, se insertan en el tránsito regular e irregular de la migración internacional.

Es importante comprender que la niñez migrante es una población distinta a la que comúnmente cruzaba desiertos, ríos y mares; hay que hacer notar que niñas y niños, envueltos en la migración, tienen necesidades y derechos distintos a los de los adultos que deben ser cubiertos, protegidos y garantizados con mayor cuidado, por tratarse de un nuevo actor, que ha ido cobrando mayor presencia en el fenómeno migratorio, sobre todo porque a diferencia del perfil estereotipado del migrante, la niñez migrante no tiene un perfil homogéneo. Esto se debe a que en esa categoría se pueden insertar menores que viajan solos, que participan en migraciones familiares, nacen en países de destino y no de origen de sus padres, viven una filiación trasnacional, retornan a sus países de origen, cruzan fronteras diariamente para asistir a la escuela, entre otros (Pavez-Soto, 2016).

Pavez-Soto (2016) menciona que, "el promedio regional de niñas y niños nacidos en un país distinto al de residencia es de 10.5% y no existe un país cuyo porcentaje supere el 30%. Esta población infantil migrante en general corresponde a niños que participan en flujos migratorios familiares" (Pavez-Soto, 2016, p. 99). Aunque los datos varían de país a país, el Migration Data Portal (2021) estimó que el número de niños (todas aquellas personas menores de 18 años) que participaron en movimientos migratorios, representaba un 12% del total de la población migrante internacional. Puntualmente, en África, para ese mismo año, la niñez migrante representó el 25%, seguido de América Latina que representó el 19% del total de movimientos migratorios.

Respecto al caso mexicano, entre los éxodos humanitarios provenientes de

Centroamérica y las condiciones propias de la pandemia que se suman a las causas ya existentes de migración

> Desde el inicio de 2021, el número de niños, niñas y adolescentes migrantes reportados en México ha aumentado considerablemente pasando de 380 a casi 3,500. […] En muchos albergues mexicanos, los niños, las niñas y adolescentes representan al menos el 30 por ciento de la población migrante" (Kelly, 2021).

La urgencia de atención a niñas y niños involucrados en las irregularidades y violaciones a derechos humanos exige una protección urgente de esta población en el tránsito y retorno migrante.

Así como se expresó en apartados anteriores, la infancia migrante implica uno de los grandes retos del aparato gubernamental en México para recibir a los connacionales llegados desde Estados Unidos, entre estos retos se encuentra la educación.

El fenómeno de retorno de mexicanos procedentes del país vecino, sobre todo de niñas y niños, significa para el Sistema Educativo Nacional (SEN) que habrá una mayor demanda de plazas para continuar con sus estudios en México (Vargas y Aguilar, 2017). Aunque desde una mirada demográfica, el nivel básico no tiene mayor inconveniente en cuanto a la capacidad del sistema educativo. De acuerdo a datos de Partida (2019), México ha experimentado un descenso en la fecundidad; las tasas de nacimiento han descendido, porque el ritmo de crecimiento de las mujeres ha sido menor que el de descenso de las tasas de fecundidad. Por lo anterior, se podría decir que la población migrante retornada, en esas edades, llega a cubrir un hueco poblacional producido por las actuales dinámicas de la fecundidad.

La SEP (2020) proporciona datos, en donde se argumenta una cobertura educativa por arriba del 90%, ya que niñas y niños de 3 a 14 años de edad, durante los ciclos escolares 2018-2019, tuvieron una cobertura de 94.6%, y al año siguiente de 94%, junto con unas tasas netas de matriculación de 93.5% y 93.1%, respectivamente. Haciendo énfasis en cada nivel educativo, el INEGI (2020a) estimó que, durante el año 2020, la tasa neta de matriculación se comportó de la siguiente manera: 65.6% en preescolar, 97.4% en primaria y 84.2% en secundaria; lo anterior permite observar que aún hay porcentajes que merecen la pena ser cubiertos en su totalidad.

Giorguli y Gutiérrez (2011) destacan que la exposición a la migración internacional podría influir en la trayectoria educativa de los adolescentes y niños, en particular dependiendo su lugar de nacimiento.

> Los nacidos en Estados Unidos claramente continúan con su trayectoria educativa y, de hecho, son el grupo con mayores probabilidades de asistencia. En contraste, los adolescentes nacidos en México que vivieron en o viajaron a, Estados Unidos en los últimos años tienen las probabilidades más bajas de todos los grupos. Junto con los menores inmigrantes de otros países, se presentan como el grupo que requiere mayor atención y apoyo en el proceso de reinsertarse en el sistema educativo. (Giorguli y Gutiérrez, 2011, p. 25)

Lo cual, indiscutiblemente, repercute en desventajas educativas y sociales que deben enfrentar niñas y niños migrantes retornados junto con sus familias.

3.2.1 Migración y Asistencia Escolar de Niñas y Niños Retornados en Cifras

A pesar de que, al inicio del capítulo, se describió la pirámide de población total mexicana retornada desde Estados Unidos durante el quinquenio 2015-2020, donde se visibiliza que la población objeto de estudio es reducida comparada con los otros grupos de edad, dentro de la pirámide de población total de mexicanos residiendo en México durante 2020 (Véase gráfica 3 en Anexos), se observa que niñas y niños de 5 a 19 años de edad conforman los grupos poblacionales con mayor composición en México. Lo que permite suponer que estas niñas y niños migrantes retornados deberían logran sumarse al resto de mexicanos en las mismas edades, obteniendo los beneficios de pertenecer a ese grupo.

En vista de que este trabajo de investigación tiene como unidad de análisis a niñas y niños migrantes retornados de 6 a 14 años de edad, nacidos en México residentes en Estados Unidos cinco años atrás (es decir, migración de 2015 a 2020) y que ahora viven en México de nuevo, en esta sección se presentan los resultados del análisis descriptivo de la población de estudio. Para una mayor comprensión, es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Las 661 observaciones muestrales representan a un total de 6,071 niñas y niños migrantes retornados mexicanos[5].
- Retomando los datos de la tabla 4, el análisis descriptivo de la muestra es sobre el 2.19% de la población total mexicana retornada, tal como se muestra en esos grupos de edad.
- Por lo anterior, el total presentado en la tabla 5 es sobre un 2.19% de la población total mexicana residente en Estados Unidos cinco años atrás.

Tabla 5
Niñas y niños migrantes retornados entre 6 y 14 años de edad nacidos en México, residentes en Estados Unidos cinco años antes por grupos de edad y sexo

Grupos de edad	Hombre	Mujer
		n=661
Total	**48.00%**	**52.00%**
6 a 8 años	13.41%	19.60%
9 a 11 años	13.85%	11.38%
12 a 14 años	20.74%	21.02%

Fuente: estimaciones propias a partir de microdatos ponderados del Censo de Población y Vivienda 2020, con software STATA

Tal como lo indica el título de la tabla 5, la información se obtuvo con los criterios de edad, sexo, país de nacimiento y país de residencia cinco años atrás. En ella, se logra apreciar que, de la muestra de 661 niñas y niños, 344 mujeres representan el 52% de la niñez migrante y 317 hombres representan el 48%. Por grupo de edad, se observa que tanto en el grupo de las niñas como en el de los niños, el rango de 12 a 14 años de edad es el que mayor representatividad tiene con 20.7% para los hombres y 21.0% para las mujeres.

Como se ha señalado en párrafos anteriores, México suele presumir de tener suficiente cobertura de educación básica.

> Casi la totalidad de los municipios y la enorme mayoría de las localidades cuentan con instalaciones y maestros, aunque existen poblaciones dispersas que aún carecen de servicios educativos y no ha quedado resuelta la atención a las

[5] Esta información se obtiene aplicando el factor de expansión que contiene la muestra del Censo de Población y Vivienda 2020.

poblaciones que migran regularmente dentro del territorio nacional (Ordorika y Rodríguez, 2012, p. 201).

Esto último demuestra que, aunque tal vez haya cobertura educativa, siguen existiendo problemas en cuanto a acceso y permanencia de la población migrante. Puesto que el acceso es el objetivo de la investigación, a continuación se presenta la condición de asistencia escolar de las niñas y niños migrantes retornados.

Tabla 6
Niñas y niños migrantes retornados entre 6 y 14 años de edad nacidos en México, residentes en Estados Unidos cinco años atrás, por condición de asistencia escolar y sexo

Sexo	Asistencia escolar	
	Asiste	No asiste
		n=661
Total	**94.12%**	**5.88%**
Hombre	43.40%	4.59%
Mujer	50.72%	1.28%

Fuente: estimaciones propias a partir de microdatos ponderados del Censo de Población y Vivienda 2020, con software STATA

Para analizar la información mostrada en la tabla previa, se recurrió a los criterios sexo, edad de 6 a 14 años, entidad país de nacimiento México y, entidad país de residencia cinco años atrás Estados Unidos. Nuevamente, de la muestra de 661 niñas y niños migrantes, usando los datos del censo 2020, los resultados arrojan que el 94.12% de las niñas y niños migrantes retornados asiste a la educación básica en México, ello frente a un 5.88% de niñez migrante retornada que no asiste a la escuela en nivel de educación básica, es decir, en niveles de primaria y secundaria. Además, destaca que las mujeres son quienes más porcentaje de asistencia tienen.

Puesto que el Censo de Población y Vivienda 2020 toma al registro de nacimiento como único medio de identificación, a continuación se muestra la relación de niñas y niños migrantes retornados con este documento oficial, que se considera una de las barreras de incorporación al sistema educativo en México.

Tabla 7

Niñas y niños migrantes retornados entre 6 y 14 años de edad nacidos en México, residentes en Estados Unidos cinco años atrás, por condición de asistencia escolar y acta de nacimiento

Acta de nacimiento	Asistencia escolar	
	Asiste	No asiste
Total	**94.12%**	**5.88%**
De México	91.57%	4.23%
No tiene	2.55%	1.65%

Fuente: estimaciones propias a partir de microdatos ponderados del Censo de Población y Vivienda 2020, con software STATA

Con la pregunta "¿(NOMBRE) tiene acta de nacimiento o está inscrita(o) en el registro de civil de: la República Mexicana? / otro país? / Entonces, ¿no tiene registro de nacimiento?" se construyó la tabla anterior. Ello permite identificar que, de las 661 niñas y niños migrantes retornados, el 91.57% de quienes asisten a la escuela tienen acta de nacimiento; en cambio hay un 2.55% de quienes asisten a la escuela y no tienen acta de nacimiento. Respecto al 5.88% que no asiste a la escuela, un 4.23% no asiste y tiene acta de nacimiento de México, frente a 1.65% de quienes no asisten y no tienen ese documento. Vargas y Aguilar (2017) destacan que —la inexistencia de documentos que acrediten los estudios en el extranjero, así como la identidad de la niñez migrante, sumado a la falta de conocimiento sobre los cambios normativos sobre los requisitos de admisión a las escuelas, tanto de los padres de familia como de los directivos—, dificultan la incorporación al sistema educativo mexicano de esta población. No obstante, las cifras aquí presentadas permiten observar que, al menos para la población objeto de estudio, no tener acta de nacimiento no parece ser determinante en la asistencia escolar.

Por último, con respecto al lugar de residencia de niñas y niños migrantes retornados, la tabla 8 presenta la distribución de este grupo poblacional.

Tabla 8
Niñas y niños migrantes retornados entre 6 y 14 años de edad nacidos en México, residentes en Estados Unidos cinco años atrás, por condición de asistencia escolar y lugar de residencia

Lugar de residencia	Asistencia escolar	
	Asiste	No asiste
Total	**94.12%**	**5.88%**
Urbano	95.22%	4.78%
No urbano	90.63%	9.37%

Fuente: estimaciones propias a partir de microdatos ponderados del Censo de Población y Vivienda 2020, con software STATA

La tabla 8 permite observar que la asistencia escolar es mayor en las áreas urbanas que en las no urbanas por 5 puntos porcentuales. En las áreas urbanas la asistencia escolar de niños y niñas retornadas asciende al 95.22%, mientras que en las áreas no urbanas es del 90.63%, con un 9.37% de inasistencia escolar. Estos datos son coherentes con lo encontrado en los estudios previos sobre una menor asistencia en zonas no urbanas.

3.3 Hogares de niñas y niños migrantes retornados

La población de padres y madres de niñas y niños migrantes retornados suma un total de 1,322; es decir 661 hombres y 661 mujeres. Con el fin de identificar la historia migratoria de los padres de estos niños, se recurre al igual que a la niñez migrante a identificar el país de residencia 5 años atrás (Ver tabla 9)

Tabla 9
País de residencia 5 años atrás de padres y madres de niñez migrante retornada

País de residencia 5 años atrás	Padre	Madre
Total	**100.00%**	**100.00%**
Otro	22.73%	1.33%
México	25.65%	26.26%
Estados Unidos	50.04%	72.41%
Canadá	0.59%	0.00%
Honduras	0.99%	0.00%

Fuente: estimaciones propias a partir de microdatos ponderados del Censo de Población y Vivienda 2020, con software STATA

A diferencia de niñas y niños migrantes retornados, quienes en su totalidad cumplen la característica de haber residido obligatoriamente en Estados Unidos cinco años atrás, la tabla 9 muestra que no todos los padres y madres tuvieron una experiencia migratoria en los últimos años. Únicamente el 50% de los padres habían residido en Estados Unidos cinco años atrás; el resto de ellos se distribuyó en México y un pequeño porcentaje estaba en Canadá y Honduras.

Por su parte, el 72% de las madres de la niñez migrante seleccionada residía en Estados Unidos y un 26% vivía en territorio mexicano. Al existir una diferencia de proporciones entre ambos sexos, se puede intuir que no todos los niños vivían en Estados Unidos con ambos padres; incluso que pudieron haber vivido con ellos en Estados Unidos, pero no durante todo el quinquenio, lo que significa que tal vez radicaron del otro lado de la frontera con algún otro familiar en cualquier periodo durante al lustro.[6]

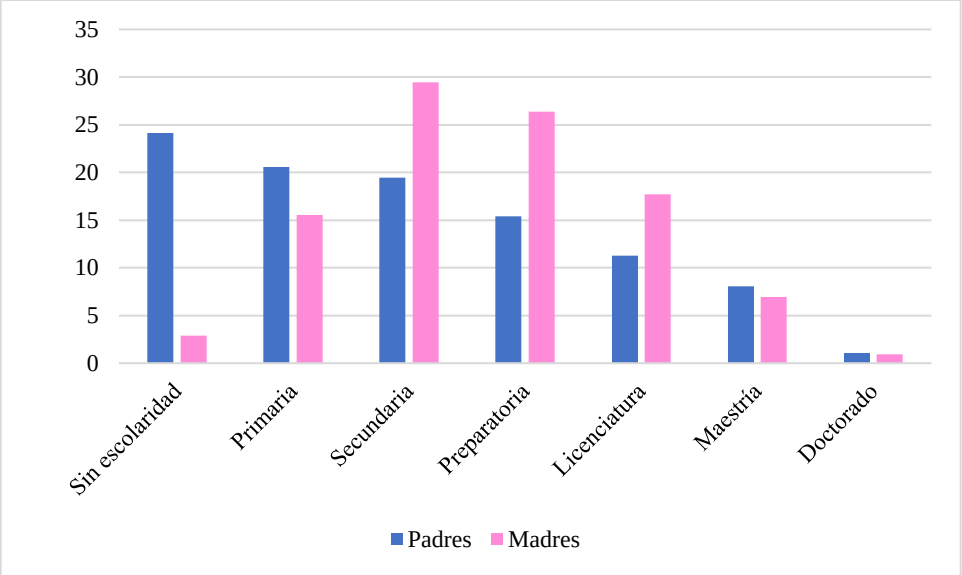
En el apartado teórico se identificaron estudios que comprueban cómo afectan los vínculos familiares en el desempeño de los niños, no solo académicamente, sino profesional y socialmente, sobre todo desde la educación inicial. En ese sentido, es importante identificar, de acuerdo a los datos proporcionados por el Censo de Población y Vivienda 2020, cuál es la escolaridad máxima de ambos padres porque "el nivel educativo de los padres es considerado un componente central en el capital cultural de los estudiantes, ya que determina las habilidades, valores y conocimientos de estos con respecto a la educación formal y en sus prácticas educativas, además de incrementar sus habilidades verbales, cognitivas y espaciales […]" (Espejel y Jiménez, 2020, p. 5).

A continuación, se muestra la gráfica 2 con las proporciones de escolaridad máxima por sexo de cada uno de los padres.

[6] Por ejemplo, quienquiera de los padres que en 2015 no vivía en Estados Unidos, pero que —antes de 2020— en algún periodo vivió en Estados Unidos.

Gráfica 2

Proporción de escolaridad acumulada de padres y madres de niñez migrante retornada



Fuente: elaboración propia a partir de estimaciones de microdatos ponderados del Censo de Población y Vivienda 2020

A simple vista, el panorama general de la gráfica indica que los padres tienen menores grados acumulados que las madres; es decir, tienen mayor proporción de personas sin escolaridad y nivel primaria. Por su parte, las mujeres destacan ventajosamente sobre los hombres en los niveles de secundaria, preparatoria y licenciatura. En el siguiente grado, es decir, en nivel maestría, destacan los hombres ligeramente sobre las mujeres y finalmente en nivel de doctorado se observa una leve ventaja de los hombres sobre las mujeres.

Analizando puntualmente algunos grados escolares acumulados, las mujeres destacan ventajosamente en los 9 grados acumulados, es decir, 6 grados aprobados de primaria y 3 de secundaria o, probablemente 3 o 4 grados aprobados de estudios técnicos o comerciales con primaria terminada. También se puede notar que las madres casi doblan la proporción de 12 grados acumulados, en comparación con los padres, cerca de 20.62% comparado con 11.27%, respectivamente. Pero la proporción de padres de niñas y niños migrantes retornados indica que los hombres tienen una proporción de 24% frente a la de las mujeres de 3% con 0 grados acumulados.

De igual manera, se puede afirmar que la media de escolaridad acumulada de los padres es de 8 años, lo que significa que cumplen los 6 años de primaria y únicamente 2 de

secundaria. En cambio, las mujeres tienen una media de 10 años. En dicho contexto, de acuerdo con información de los clasificadores de INEGI (2020b), esas mujeres cumplen con 6 años aprobados de primaria, 3 de secundaria y 1 de preparatoria o bachillerato general, bachillerato tecnológico, estudios técnicos o de normal.

> Diversos autores han encontrado que el rendimiento de los alumnos en diferentes niveles académicos tiene relaciones positivas con el nivel socioeconómico de los padres, considerando principalmente la ocupación del padre […]. En países desarrollados se ha encontrado que estudiantes cuyos padres son profesionistas o trabajadores de la educación obtienen un rendimiento académico más alto; en cambio, estudiantes cuyos padres están relacionados con el ámbito agrícola tienen un rendimiento académico promedio […]". (Espejel y Jiménez, 2019, p. 4)

El Cuestionario Ampliado del censo 2020 arroja que el 69.3% de los padres y solo el 30.82% de las madres de niñas y niños migrantes trabajaba al momento de la encuesta. Respecto al ingreso de los padres de las niñas y niños migrantes retornados —determinante importante en la movilidad social de la niñez migrante—, los datos reflejan que los hombres alcanzan sumas de ingresos superiores que las mujeres. El monto máximo de estos llega hasta $36,000, mientras que el tope máximo de las mujeres oscila entre $28,600 y $29,000. Ello evidencia que, aun en contextos de migración familiar —porque no todos los padres y madres relacionados con la niñez migrante son considerados migrantes—, existe una desigualdad de ingresos por género, beneficiando a la población masculina.

Asimismo, se permite identificar que, aunque el porcentaje de mujeres que realiza alguna actividad es menor que el de los hombres, la proporción de mujeres que percibe $0.00 MXN como remuneración es el doble que la de los hombres; es decir 65.87% frente a 32.17%, respectivamente. Los datos descriptivos reflejan que, de la muestra de 661 mujeres y 661 hombres, el ingreso promedio de ellas es de $2,294 comparado con $4,963 de los varones. Esto contribuye a la idea inicial sobre la desigualdad de ingresos entre ambos sexos.

Al respecto, la tabla 10 presenta las frecuencias de los niveles de pobreza patrimonial de las familias de niñas y niños migrantes retornados en relación a la asistencia escolar.

Tabla 10

Pobreza de patrimonio de familias de niñas y niños migrantes retornados

Pobreza de patrimonio	Asistencia escolar	
	Asiste	No asiste
Total	**94.12%**	**5.88%**
Pobre	92.91%	7.09%
No pobre	92.03%	7.97%

Fuente: estimaciones propias a partir de microdatos ponderados del Censo de Población y Vivienda 2020, con software STATA

La tabla 10 permite apreciar que la distribución de frecuencias de la asistencia escolar, según la pobreza de patrimonio de las familias de niñas y niños migrantes retornados, es similar para ambos grupos. Para el grupo de familias pobres la asistencia es de 92.91%, ligeramente mayor a la asistencia de la población de familias que no se encuentran en pobreza con un 92.03%. Lo anterior no resulta acorde a los resultados de los estudios previos, puesto que se esperaría que la asistencia fuera menor en los hogares más pobres; sin embargo, más adelante se corroborará el impacto real de la pobreza en la asistencia escolar.

Capítulo 4. El Perfil Socioeconómico y Asistencia Escolar: La Discusión

4.1 Determinantes socioeconómicos de niñas, niños y sus padres migrantes retornados

A continuación se describirá la relación que guardan las variables presentadas en el capítulo 2, las cuales se usarán en el modelo estadístico para analizar la probabilidad que tienen las niñas y niños migrantes en edades de 6 a 14 años de asistir o no asistir a la escuela a su retorno a México. Para lo cual, la variable dependiente considerada es la asistencia escolar.

Cabe señalar las variables que reconocen México como el lugar de nacimiento y Estados Unidos como país de residencia cinco años atrás, que filtran a la población, dejando solo a niñas y niños con condición de migrantes retornados; por lo tanto, ambas variables no se incluyen en el modelo. Asimismo, se considera la escolaridad acumulada de niñas y niños migrantes retornados y su edad para dividir por grupos poblacionales de asistencia a primaria o secundaria.

Es pertinente considerar que, las limitaciones en la construcción y conformación del perfil socioeconómico, se deben a que son las únicas variables disponibles del Censo de Población y Vivienda 2020.

4.1.1 Modelo Estadístico de Niñas y Niños Migrantes Retornados

Con el fin de valorar el objetivo general de la presente investigación, esto es, analizar la relación que guarda el perfil socioeconómico de niñas y niños migrantes retornados y su hogar con la asistencia escolar a primaria y secundaria, se considera pertinente plantear una regresión logística, dadas las características de la variable dependiente: *asistencia escolar*. Es importante recordar que los modelos de regresión logística son "una modelización de la relación entre una variable dicotómica dependiente observada y una o más variables independientes" (Escobar, Fernández y Bernardi, 2012, p. 378).

De acuerdo con Paladino (2017), el modelo de regresión logística o logit puede describirse como:

$$y = ln\left\{\frac{P_1}{1-P_1}\right\} = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \cdots \beta_i x_i + \cdots + \beta_n x_n \qquad (1)$$

Donde del lado izquierdo se representa el logaritmo natural de la razón de probabilidad de asistir a la escuela o el momio de asistencia escolar, que se obtiene de la

división entre las probabilidades de asistir entre la probabilidad de no asistir. En cambio, del lado derecho se observa la constante β_0, es decir el intercepto de la recta, que indica el momio de asistir cuando no se cumplen todas las variables explicativas y cada uno de los βi corresponden a los coeficientes estimados para las variables explicativas, así como los x_i correspondientes a cada una de esas variables explicativas.

De acuerdo con lo mencionado previamente, la variable dependiente "y" tomará los datos reales de que un suceso tenga o no lugar (1 ó 0) (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2009, p. 281). Es decir, la probabilidad de asistencia escolar tomará los valores de 0 para quienes no asistan y 1 para quienes asistan a la escuela. Como variables dependientes inicialmente se consideraron las siguientes: sexo, acta de nacimiento, escolaridad acumulada de los padres, lugar de residencia, causa de la migración, ingresos monetarios del hogar y condición de pobreza. Sin embargo, al ejecutar los modelos de regresión logística se decide conservar solo las variables sexo, lugar de residencia, escolaridad de los padres y pobreza, puesto que son las únicas variables que tienen significancia estadística.

En ese sentido la ecuación de los modelos a trabajar es:

$$ln\left\{\frac{P\ asistir\ a\ la\ escuela}{1-P\ asistir\ a\ la\ escuela}\right\} = \beta_0 + \beta_1 \times sexo + \beta_2 \times lugar\ de\ residencia + \\ + \beta_3 \times escolaridad\ de\ los\ padres + \beta_4 \times pobreza$$

Es importante aclarar los parámetros que se establecieron para definir la muestra. Con el comando svy de STATA, se definió un muestreo de encuesta por conglomerados utilizando la variable "upm" como la unidad primaria de muestro, la variable "estrato" para la estratificación y la variable "factor" como la variable de expansión. Para estimar la varianza (vce) se utilizó el algoritmo linearized y para el manejo de unidades primarias censadas dentro de un estrato (singleunit) se utilizó la condición certainty, es decir, se trató estas unidades bajo un criterio de selección con una probabilidad de 1 o de enumeración total, de manera de garantizar que fuese seguro que, dentro de estas unidades primarias de muestreo se censaron todas las viviendas particulares.

La tabla 11 presenta los resultados de los dos modelos logísticos estimados, para determinar la probabilidad de asistir a la escuela para el grupo de primaria y secundaria. Tal como se mencionó al inicio del capítulo, entre todas las variables socioeconómicas

disponibles del censo 2020, se incluyen las mencionadas previamente, porque se sospecha son las que resultan ideales para explicar la asistencia escolar de niñas y niños migrantes retornados y son las que resultan estadísticamente significativas.

A manera de recordatorio, se hace énfasis en que las variables lugar de nacimiento, país de residencia cinco años atrás y edad no se incluyen de manera directa en el modelo porque son las que enmarcan la investigación. Asimismo, la variable escolaridad acumulada se utiliza únicamente como filtro para dividir los modelos en primaria y secundaria. En consecuencia, estas variables se usan exclusivamente para contextualizar el resto de las variables analizadas a continuación:

Tabla 11
Resultados de modelos de regresión logística

Variables	**Modelo 1** Asistencia escolar Primaria	**Modelo 2** Asistencia escolar Secundaria
Sexo	-1.7415	-1.9183
	(-4.47) ***	(-4.93) ***
Lugar de residencia	0.8254	0.6823
	(2.25) *	(3.36) *
Escolaridad de los padres	0.1014	0.0242
	(2.03) *	(1.07)
Pobreza	-0.5589	0.6072
	(-1.43)	(2.60) *
Constante	3.4903	2.9181
	(04.04) ***	(5.66) *

Nota: se trabajó con 646 observaciones puesto que se eliminaron las observaciones que en alguna de las variables no contenían información. Los niveles de significancia se establecen de la siguiente manera: *** p<0.001, **p<0.01, *p<0.05, p<0.10
Fuente: elaboración propia con datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2020, a partir de software STATA

Sobre la tabla anterior, cabe señalar que se elaboró un modelo para cada nivel escolar, puesto que se quería comprobar la asistencia escolar por nivel educativo. Se puede afirmar con un 90% de confianza que los modelos resultan estadísticamente significativos, de manera que se rechaza la hipótesis de que cualquiera de los coeficientes β sea igual a cero, o que dichas variables no tengan influencia en la asistencia escolar. Por lo tanto, las variables escogidas

permiten explicar la asistencia escolar de niñas y niños migrantes retornados que asisten a primaria y secundaria.

En cuanto al grupo de primaria, podemos observar que resultan estadísticamente significativas las variables de sexo, lugar de residencia y escolaridad de los padres. Mientras que para el modelo de niñas y niños que asisten a secundaria, las variables que resultan estadísticamente significativas son sexo, lugar de residencia y pobreza.

En ese sentido, es posible afirmar que la probabilidad de asistencia escolar de los niños y niñas retornados que se encuentran en primaria disminuye por cada niño (hombre), mientras que aumenta para el caso de las niñas. Asimismo, la probabilidad de asistencia aumenta para el caso de los niños y niñas retornados que viven en zonas urbanas, con respecto a quienes viven en zonas no urbanas. Y aumenta por cada año de escolaridad que tienen los padres.

Por su parte, en el caso de niñas y niños retornados que asisten a secundaria, los resultados del modelo presentan evidencia que permite afirmar que, al igual que en modelo de primaria, el hecho de ser hombre disminuye la probabilidad de asistencia a la escuela y el vivir en zonas urbanas aumenta la probabilidad. Curiosamente, y al contrario de lo esperado, el hecho de vivir en un hogar con pobreza de patrimonio aumenta dicha probabilidad.

Con el fin de profundizar en la interpretación de los modelos, resulta importante calcular los momios con base en los resultados obtenidos. Los momios nos permiten identificar cómo la presencia de un factor influye en el valor de la probabilidad *p*. En efecto, si se toma exponencial en ambos lados de (1) se tiene

$$\frac{p}{1-p} = exp\left\{\beta_0 + \sum_{i=1}^{n} \beta_i \, x_i\right\} = e^{Z} \qquad \text{con } Z = \beta_0 + \sum_{i=1}^{n} \beta_i \, x_i$$

Al despejar, se tiene la probabilidad de asistencia asociada a las condiciones especificadas —valores asociados a las variables x_i:

$$p = \frac{e^{Z}}{1 + e^{Z}}$$

A partir de ello, en la tabla siguiente se presentan los valores que toman las exponenciales de Beta.

Tabla 12
Exponenciales de beta

	Exponenciales de beta	
Variables	**Modelo 1 Primaria**	**Modelo 2 Secundaria**
Sexo	0.1752	0.1468
	(-4.47) ***	(-4.93) ***
Lugar de residencia	2.2829	1.9785
	(2.25) *	(3.36) *
Escolaridad de los padres	1.1067	1.0245
	(2.03) *	(1.07)
Pobreza	0.5717	1.8353
	(-1.43)	(2.60) *
Constante	32.7924	18.5078
	(04.04) ***	(5.66) *

Fuente: elaboración propia con datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2020, a partir de software STATA

En cuanto al sexo, es posible observar que, en presencia constante de las demás variables, para el caso de la población de primaria, los niños tienen 0.17 menos posibilidad de asistir a la escuela que las niñas; en el caso de secundaria, la posibilidad disminuye a 0.14. Es decir que, en general, hay menos posibilidad para los hombres, pero en particular es menor la posibilidad para aquellos que son mayores.

Por su parte, el hecho de vivir en zonas urbanas aumenta la posibilidad de asistir a la escuela en 2.28 para el subgrupo que asiste a primaria y en 1.97 para el subgrupo que asiste a la secundaria.

Por otro lado, es posible afirmar que la escolaridad de los padres solo tiene significancia para el caso del subgrupo de primaria, para quienes, por cada año de escolaridad, aumenta la posibilidad de asistir a la escuela en 1.11. Para el subgrupo de secundaria, la escolaridad de los padres no parece influir significativamente en su asistencia escolar.

Finalmente, la pobreza de patrimonio parece solo influir en la asistencia escolar de niñas y niños retornados que asisten a secundaria, mientras no en el grupo de quienes asisten a primaria. Sin embargo, los resultados del grupo de secundaria llaman la atención, puesto que afirman que los niños y niñas que viven en hogares con pobreza patrimonial tienen 1.83 más posibilidad de asistir a la escuela que quienes no son pobres.

En el mismo sentido, resulta interesante profundizar en los anteriores resultados, al calcular los efectos marginales, con el fin de determinar cuál es el perfil socioeconómico más favorable para la asistencia escolar de niñas y niños retornados y sus familias. Cabe anotar que los efectos marginales pueden ser entendidos como "statistics calculated from predictions of a previously fit model at fixed values of some covariates and averaging or otherwise integrating over the remaining covariates" (STATA, 2022, p. 1).

Los resultados del cálculo de los margins (Ver Tabla 13 en Anexos) nos permiten afirmar que el perfil socioeconómico que más favorece la asistencia escolar, para el caso del subgrupo poblacional que asiste a primaria, es el siguiente: ser mujer, residir en una zona urbana, tener padres con nueve años de escolaridad, y no encontrarse en pobreza patrimonial, para estas personas la probabilidad de asistir a la escuela asciende a 99.46%. Para el caso del subgrupo de niñas y niños retornados, que por edad normativa debería asistir a secundaria, el perfil que más favorece su asistencia escolar es: ser mujer, residir en una zona urbana, tener padres con nueve años de escolaridad y encontrarse en el grupo con pobreza patrimonial, para este grupo la probabilidad de asistir a la escuela se encuentra en 98.81 por ciento.

Por el contrario, el perfil socioeconómico que menos favorece la asistencia de los niños y niñas retornados en primaria es: ser hombre que reside en zona no urbana, cuyos padres no cuentan con ningún año de escolaridad y se encuentran en pobreza de patrimonio, para quienes la probabilidad de asistencia se reduce a 76.67%. Para el grupo de niñas y niños retornados en secundaria, el perfil menos favorecedor se conforma por las siguientes características: ser hombre que reside en zona no urbana, cuyos padres no cuentan con ningún año de escolaridad acumulada y que no se encuentran en pobreza patrimonial, para ellos la probabilidad de asistir a la escuela es del 73.1 por ciento.

En general, los resultados resultan coherentes con lo encontrado en los estudios previos, con excepción de los resultados arrojados para la variable pobreza en el subgrupo de secundaria. Con relación al sexo de niñas y niños retornados, esta investigación aporta evidencia que contradice lo encontrado por la UNESCO (2003), quienes afirman la existencia de desigualdades por sexo en la educación que perjudican en especial a las mujeres; sin embargo, vemos que, para el caso de la población de menores retornados de Estados Unidos a México, estas desigualdades se mantienen, pero para los hombres.

Estos hallazgos pueden tener algunas posibles explicaciones: por un lado, Racanello

et al. (2009) comprueban que en hogares en los que la familia tiene varios hijos y, en este caso, las niñas tienen hermanos, el hecho de que estos contribuyan a las tareas del hogar, les posibilita a ellas asistir a la escuela. Aunque no se tienen datos sobre los hermanos de niñas y niños migrantes retornados, se puede decir que quizás el comportamiento de la asistencia escolar de las niñas se deba a la zona geográfica en la que residen, como lo propone Aguayo (2007), quien evalúa que las familias radicadas en zonas urbanas y que no se encuentran en pobreza tienden a invertir más en la educación de las niñas.

Por otro lado, puede ser que los esfuerzos institucionales por la superación de las brechas de género en poblaciones especialmente vulnerables tengan efecto para esta población. No obstante, se requeriría que las políticas educativas y, en general, de garantía de derechos, favorezcan a ambos sexos sin distinción. Para esta población resultaría especialmente importante profundizar acerca de las limitaciones sociales, culturales, económicas o institucionales que encuentran los hombres para la asistencia escolar. Y corroborar el comportamiento de estos resultados de acuerdo a la composición familiar, pues, como lo afirma Estupiñan-Pedraza (2017), los mandatos de género que se presentan en las familias pueden ser un obstáculo para la asistencia escolar (usualmente de las mujeres).

Con respecto al lugar de residencia, los resultados de esta investigación apuntan a afirmar lo encontrado en los estudios previos. Recordemos que en las zonas rurales de México la cobertura en educación presenta varias limitaciones. Aunque como Zhou (1997) lo afirma, los migrantes retornados logran adaptarse a contextos rurales y urbanos, las áreas urbanas no cuentan con las mismas posibilidades que las urbanas. López (2009) afirma que hay mejores condiciones en las escuelas más pobres de EEUU que en una escuela rural mexicana. Y en el mismo sentido Aguayo et al. (2007) encuentran la tendencia a menos años de escolarización en zonas rurales, lo cual explicaría una menor asistencia del grupo de secundaria. También los resultados se pueden relacionar, como lo plantea Estupiñan-Pedraza (2017), con los valores culturales y expectativas de la formación que mantienen las comunidades rurales para quieres la valoración de la formación puede ser diferente a la que se tiene en zonas urbanas. En ese sentido, sería importante que el sistema educativo logre responder a las necesidades de las comunidades rurales y adaptarse a su contexto y expectativas de forma que se incentive la asistencia escolar y la educación para la vida.

Frente a la escolaridad de los padres, se confirma que a mayor escolaridad acumulada

aumenta la probabilidad de asistencia escolar de hijas e hijos de la población de retornados, esto se relaciona con los resultados encontrados por Meza y Pederzini (2009), Aguayo et al. (2007) y Raccanello et al (2009). Por un lado, el hecho de que el proceso de admisión a la escuela sea confuso, y hasta cierto punto contradictorio (Zuñiga y Carrilo, 2020), puede generar que aquellos padres con menor escolaridad encuentren más barreras para la inscripción de sus hijas e hijos. Por otro lado, como lo afirman Raccanello et al. (2009), la valoración que se la da a la educación por parte de personas con mayor escolaridad puede ser mayor y así mismo se incentiva la asistencia escolar en las hijas por las retribuciones que esto puede traer para el futuro.

A cerca de la pobreza, los resultados para el subgrupo de primaria corresponden con lo esperado y con lo que afirman los estudios previos sobre las dificultades que enfrenta la población de escasos recursos para la adherencia a los sistemas educativos. Los resultados de primaria están en coherencia con lo encontrado por Meza y Pederzini (2009) y Arévalo (2021); sin embargo, los resultados para el grupo de secundaria se encuentran en contravía. Estos últimos resultan interesantes, puesto que no se esperaría que la probabilidad aumente por encontrarse en una situación de pobreza patrimonial; sin embargo, sobre esto pueden haber varias interpretaciones, puede ser que estas familias, que hacen el esfuerzo para la educación secundaria y que se encuentran en pobreza, encuentren incentivos mayores para superar su situación a través de la educación de sus hijas e hijos.

Finalmente, recordando que la combinación de estas variables genera perfiles que favorecen la asistencia escolar, resultaría interesante profundizar acerca de cómo favorecer que la población que no cuenta con este perfil pueda tenerlo o pueda superar las barreras para la asistencia escolar desde la perspectiva de la garantía de derechos.

4.2 Condiciones de Acceso en Programas y Estrategias Educativas para la Inserción de las Niñas y Niños Retornados

En capítulos anteriores se ha descrito la importante relación que sostienen México y Estados Unidos. Aunque la historia de la migración ha pasado por diferentes hitos en política migratoria, lo que ha implicado una serie de esfuerzos y negociaciones en distintos temas, Giorguli et al. (2019) argumentan que, en los últimos 40 años, el gobierno de México ha implementado una serie de iniciativas con el objetivo de cultivar las relaciones con los

mexicanos en el exterior y al mismo tiempo beneficiar en el aspecto educativo a los menores involucrados en la migración.

Estas consideraciones nacen en 1970, cuando la Secretaría de Educación Pública empezó a instaurar programas que atendieran las necesidades educativas de niñas y niños mexicanos residentes en Estados Unidos. El primero de ellos fue el Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior y, más tarde, en el año 2003 se llevó a cabo la creación del Instituto para los Mexicanos en el Exterior (Giorguli et al, 2019).

A lo largo del tiempo, uno de los principales esfuerzos ha sido el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) que ha tenido como propósito fundamental hacer sinergias entre México y Estados Unidos, con la intención de mejorar activamente los servicios brindados en términos de educación a los alumnos en ambos lados de la frontera. En Estados Unidos, el programa se ha enfocado en promover la capacitación de profesores para poder dictar clases a alumnos de la comunidad nacida en México. Por su parte, el gobierno mexicano ha planteado como principal objetivo "atender las necesidades de incorporación de los niños que cursan una parte del año escolar en México y otra en EU" (Vargas y Aguilar, 2017).

En 2002, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ejecutó el Programa de Educación Inicial básica para la población rural e indígena con Modalidad de Educativa Interculturalidad para la Población Infantil Migrante (MEIPIM), cuya intención era "contribuir a generar equidad educativa para los niños y jóvenes del país para combatir el rezago educativo en educación inicial y básica mediante la instalación de los servicios educativos comunitarios" (INEE, 2014, p. 8).

Del mismo modo, la SEP en 2014 puso en marcha el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), que tuvo presencia en las 32 entidades del país, atendiendo a la niñez en condiciones de posible riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad (INEE, 2014).

A mediados de 2015, gracias a la colaboración de académicos y activistas expertos en el tema, se llevó a cabo la modificación del Acuerdo Secretarial 286 de la SEP sobre las normas de acreditación, certificación y revalidación de estudios cursados en el extranjero (Vargas, 2018), lo que significó un gran paso institucional en la eliminación de barreras que imposibilitaban la asistencia escolar por cuestiones de papeleo en ambos países. Dos años más tarde, se modificó la Ley General de Educación: "uno de sus objetivos es agilizar la

revalidación de los estudios que hayan realizado en el extranjero para que concluyan su formación académica y consigan un buen trabajo" (Presidencia de la República, 2017). En suma, se han modificado los artículos 14, 33, 60, 61, 62 y 63.

A la par, el Registro Nacional de Población (RENAPO) implementó el Programa Soy México, en el que "se facilita la inscripción del registro de nacimiento en México de niñas, niños y adolescentes, que han nacido en los Estados Unidos de Norte América y han regresado al país" (SEGOB Veracruz, 2021). Cabe mencionar que este esfuerzo se realizó en conjunto con The National Association for Public Health Statistics and Information Systems (NAPHSIS) para que México pudiera tener acceso a esta información (Valle, 2018).

Asimismo, la Unidad de Política Migratoria (2022) precisa que los programas, servicios y acciones vigentes ayudan a los migrantes a iniciar, continuar y terminar sus estudios así como a certificarlos.

Los Consejos Técnicos Escolares beneficiaron a niñas, niños y adolescentes de educación básica: "promueven la normatividad y los criterios de ingreso, difunden las guías de trabajo, carteles, trípticos, infografías y demás material para que niñas, niños y adolescentes se reincorporen o concluyan su educación básica (UPM, 2022). Otro servicio al alcance de la población migrante retornada es la difusión de información para el acceso a los servicios de educación preescolar, primaria y secundaria que busca la promoción del derecho a la educación "a través de las normas de control escolar y de la elaboración de carteles e infografías sobre el acceso a servicios de educación preescolar, primaria y secundaria a la población migrante repatriada y en retorno" (UMP, 2022).

Particularmente, para el estado de Veracruz Garrido (2018) propone la implementación de una plataforma virtual que socialice los requerimientos propios de cada una de las universidades del estado, así como un esfuerzo conjunto entre la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Relaciones Exteriores, el Instituto de Mexicanos en el Exterior, todos ellos actores importantes dentro de la toma de decisiones de los jóvenes emigrantes retornados.

A nivel federal, los académicos Rodolfo García y Rosa Elena Del Valle, recomiendan al gobierno promover el Programa de Apoyo a la Reinserción Integral de los Migrantes y sus Familias (PARIMYF). Esta iniciativa enmarca acciones en cuanto a impactos del retorno y problemas a la reinserción, mercado de trabajo, educación, salud, familia y documentación

(García y Del Valle, 2016).

El Estado mexicano está en deuda con la población migrante retornada sin distinción; esto es con adultos y jóvenes, cada uno con un perfil socioeconómico distinto que se enmarca en necesidades particulares que deben ser atendidas. Ahondar en la responsabilidad del Estado conllevaría a otro análisis; pese a ello, algo que no debe pasar desapercibido en estas líneas es que el retorno en México es una realidad que incide en la asistencia escolar de la niñez migrante.

Conclusiones

A lo largo de la presente investigación se ha hecho un esfuerzo por describir las características que conforman el perfil socioeconómico de niñas y niños migrantes retornados y sus familias en México; y, a su vez, el reto social que simboliza ser migrante retornado en el país, así como las dificultades que enfrentan en su intento de continuar con el curso de sus vidas. La niñez migrante retornada, al volver a México, se enfrenta con un escenario educativo disruptivo que presenta diferentes condicionantes para la asistencia escolar.

Los resultados de la presente investigación permitieron corroborar que en México la proporción de asistencia escolar de los niños y niñas migrantes retornados asciende al 94.12%, mientras que el 5.88% no asiste a la escuela. Tal como se titula esta investigación, cada migrante cuenta y, aunque haya una asistencia escolar por arriba del 94%, es importante que se garantice este derecho al otro 6% que no asiste a la escuela y así se logre la cobertura universal de educación básica en el país.

De la misma forma, mediante los resultados de los modelos de regresión logística se aporta evidencia a favor de la hipótesis general, encontrando que el perfil socioeconómico de niñas y niños migrantes retornados y de su hogar afecta de manera significativa la asistencia escolar. Para el caso del subgrupo de primaria, se encuentra que las variables que tienen incidencia en la asistencia escolar son: el sexo, el lugar de residencia (no urbana o urbana) y la escolaridad acumulada de los padres o cuidadores. Mientras que, para el caso de secundaria, los factores que logran explicar la asistencia escolar de estos niños y niñas retornados son: el sexo, el lugar de residencia (no urbana o urbana) y la pobreza. Para ambos casos, se encuentra que la variable que más explica la asistencia escolar es el lugar de residencia.

En un principio, con base en los estudios previos y lo encontrado en el marco teórico, se plantearon cinco hipótesis específicas, de las cuales fue posible encontrar evidencia de cuatro de ellas. La única hipótesis que no se pudo analizar fue la relacionada con el acta de nacimiento, puesto que los resultados de las pruebas de los modelos de regresión no resultaron significativos para esta variable, esto debido a que la distribución de la muestra no era lo esperado.

Frente a la hipótesis que supone una preferencia sexual de los padres o jefes de hogar

por enviar a la escuela más a los hijos que a las hijas, los resultados permiten rechazar esta hipótesis. Los datos descriptivos como los modelos de regresión dan cuenta que quienes tienen más probabilidades de asistir a la escuela son las niñas retornadas. Lo cual resulta coherente tanto con los estudios previos, como con el nivel de asistencia escolar de la población en general en México, donde existe una tendencia a mayor asistencia de las niñas que de los niños. Cabe anotar que la probabilidad es mayor para el caso de las niñas retornadas que por edad normativa deben asistir a primaria.

Acerca de la hipótesis que plantea una mayor probabilidad de que niñas y niños retornados asisten a la escuela sí residen en zonas urbanas, se encuentra evidencia a favor. Los resultados permitieron afirmar que la asistencia escolar aumenta para el caso de las personas que residen en zonas urbanas y es menor para aquellos que viven en zonas no urbanas. Este impacto resulta mucho mayor en el caso de niñas y niños retornados del subgrupo de primaria. Al respecto se reafirma la importancia de fortalecer el acceso a la educación en las áreas no urbanas del país, en especial para la población más vulnerable, y la necesidad de que la educación responda a los contextos y particularidades de quienes residen en estos lugares de forma que aporte a sus proyectos de vida.

En el mismo sentido, se aporta evidencia a favor de que la escolaridad de los responsables de niñas y niños retornados favorece la asistencia escolar, en este caso solo para el grupo de niños y niñas de primaria, pero no resulta significativo para el grupo de secundaria. De manera que a mayor escolaridad acumulada de los padres se aumenta significativamente la probabilidad de asistencia escolar de hijas e hijos. Hemos mencionado, anteriormente, que las razones de esta relación pueden deberse a que los padres con mayor escolaridad valoran más la educación para el futuro de sus hijos.

También esta investigación encuentra evidencia que permite afirmar que, para niñas y niños retornados que deben asistir a secundaria, resulta relevante estadísticamente el hecho de tener pobreza patrimonial, en cambio para el grupo de primaria no lo es. Sin embargo, los resultados son contradictorios con lo esperado pues se obtiene que niñas y niños retornados que debe asistir a secundaria y cuyas familias se encuentran en pobreza patrimonial tienen mayor probabilidad de asistir a la escuela, en ese sentido es posible rechazar la última hipótesis planteada.

Por último, se logra constatar la existencia de un perfil socioeconómico que favorece

la asistencia escolar de niñas y niños retornados. Para el caso del subgrupo poblacional que asiste a primaria, el perfil se conforma por las siguientes características: ser mujer, residir en una zona urbana, tener padres con nueve años de escolaridad y no encontrarse en pobreza patrimonial; para estas personas la probabilidad de asistir a la escuela asciende a 99.46%. Para el caso del subgrupo de niñas y niños retornados que por edad normativa debería asistir a secundaria, el perfil que más favorece su asistencia escolar es: ser mujer, residir en una zona urbana, tener padres con nueve años de escolaridad y encontrarse en el grupo con pobreza patrimonial; para este grupo la probabilidad de asistir a la escuela se encuentra en 98.81 por ciento.

Aun cuando se obtuvo información valiosa del Censo de Población y Vivienda 2020, quien escribe estas líneas considera que esta fuente de información no resulta ser la más adecuada para conocer la realidad de la niñez migrante retornada, puesto que no se reconocen elementos importantes como el idioma, la fecha de retorno y otras barreras específicas relacionadas con la asistencia escolar. Dichas barreras se han reconocido en los estudios previos y es fundamental que sean incorporadas en las diferentes herramientas de recolección de información con las que cuenta el país.

Sobre esto último, cabe señalar que se hizo una solicitud de información a la Secretaría de Educación Pública e INEGI a través de la Plataforma Nacional de Transparencia sobre datos de información contenida en el Formato 911 de la matrícula de inicio de curso del ciclo 2019-2020 de primaria y secundaria (la fecha del censo es 15 de marzo de 2020), con el fin de cotejar las estimaciones con las cifras de las niñas y los niños migrantes retornados en la matrícula recolectada por la SEP e identificar otros elementos que dicho formato recaba sobre la población escolar. Sin embargo, habiendo revisado los formatos 911, no se logró identificar características sobre los retornados mexicanos. Por lo tanto, en la actualidad no existe una herramienta que capte características principales de la niñez migrante retornada que permita evaluar y dar seguimiento a su proceso de reinserción de vuelta a México.

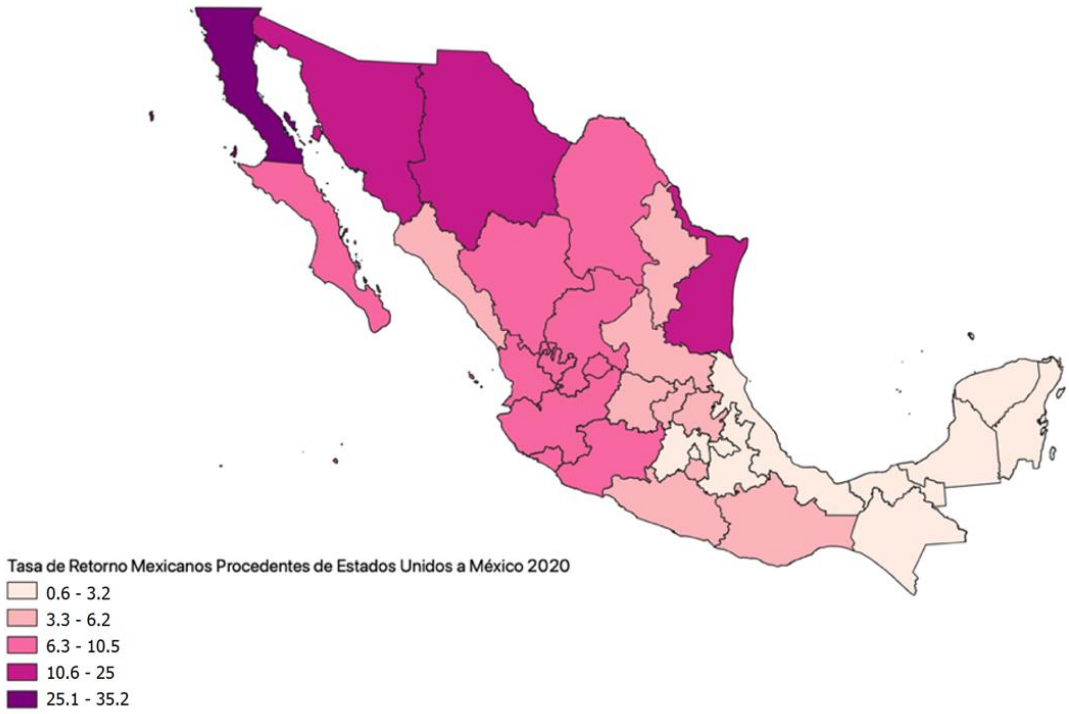
Asimismo, resulta importante reiterar que los problemas de corte estadístico por el pequeño tamaño de la muestra pueden ser una de las razones que explican la dificultad de obtener modelos predictivos y estadísticamente significativos.

Finalmente, cabe sugerir algunas posibles preguntas para futuras investigaciones:

¿cuántos niñas, niños y adolescentes que logran continuar con sus estudios en México terminan esos ciclos escolares? y si ¿La pandemia ha favorecido la creación de otras barreras? De igual manera, se sugiere en futuros trabajos analizar la información de todo el censo y no solo la muestra de esta población, para así quizá poder profundizar al respecto.

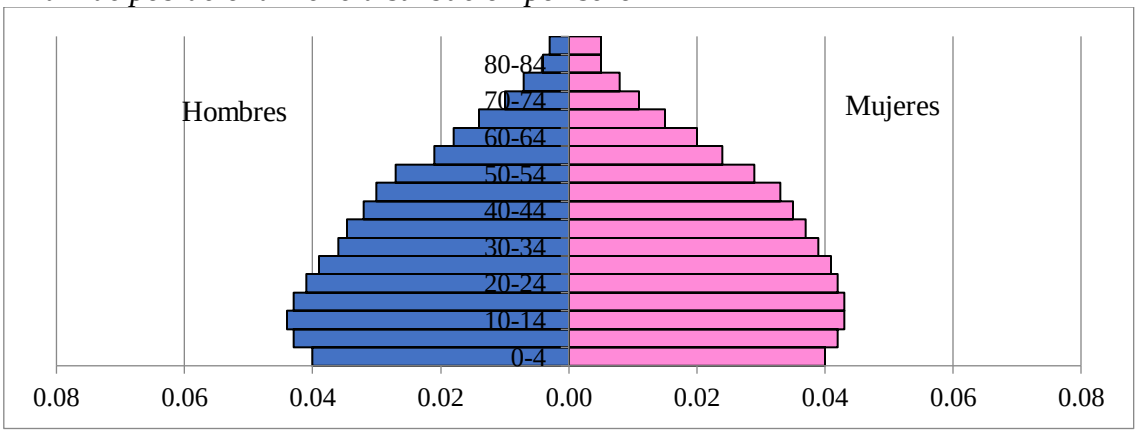
Anexos

Figura 2
Mapa de Tasa de Retorno Migrantes Mexicanos procedentes de Estados Unidos 2020



Nota: Tasa de retorno de mexicanos procedentes de Estados Unidos a México 2020: 0.6-3.2 nivel bajo, 3.3-6.2 nivel bajo- medio, 6.3-10.5 nivel medio, 10.6-25 nivel medio-alto y, 25.1-35.2 nivel alto.
Fuente: elaboración propia a partir de datos del Censo de Población y Vivienda, 2020 en Software Qgis

Gráfica 3
Pirámide poblacional 2020 distribución por sexo



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Censo de Población y Vivienda, 2020

Tabla 13
Margins de los modelos de regresión logística sobre asistencia escolar

Primaria Variables Sexo#residencia#esc_padres#pobre	Margins	Secundaria Variables Sexo#residencia#esc_padres#pobre	Margins
Mujer#0#0#0	0.9704	Mujer#0#0#0	0.9487
	(39.16)		
	***		(37.84) ***
Mujer#0#0#1	0.9494	Mujer#0#0#1	0.9714
	(33.75)		
	***		(50.57) ***
Mujer#0#1#0	0.9732	Mujer#0#1#0	0.9499
	(45.57)		
	***		(40.13) ***
Mujer#0#1#1	0.9540	Mujer#0#2#0	0.9510
	(40.35)		
	***		(42.58) ***
Mujer#0#2#0	0.9757	Mujer#0#2#1	0.9727
	(53.14)		
	***		(55.57) ***
Mujer#0#2#1	0.9583	Mujer#0#3#1	0.9734
	(48.56)		
	***		(58.25) ***
Mujer#0#3#0	0.9780	Mujer#0#5#0	0.9543
	(62.11)		
	***		(50.95) ***
Mujer#0#4#0	0.9801	Mujer#0#5#1	0.9746
	(72.77)		
	***		(63.98) ***
Mujer#0#4#1	0.9657	Mujer#0#6#0	0.9554
	(71.82)		
	***		(54.1) ***
Mujer#0#5#0	0.9820	Mujer#0#6#1	0.9752
	(85.44)		
	***		(67.03) ***
Mujer#0#5#1	0.9689	Mujer#0#7#1	0.9758
	(88.28)		
	***		(70.19) ***
Mujer#0#6#0	0.9837	Mujer#0#8#0	0.9574
	(100.51)		
	***		(60.94) ***
Mujer#0#6#1	0.9718	Mujer#0#9#0	0.9584
	(109.19)		
	***		(64.6) ***
Mujer#0#7#0	0.9852	Mujer#0#9#1	0.9769
	(118.41)		(76.86) ***

Primaria		Secundaria	
Variables Sexo#residencia#esc_padres#pobre	**Margins**	**Variables** Sexo#residencia#esc_padres#pobre	**Margins**
	***		
Mujer#0#7#1	0.9745	Mujer#1#0#0	0.9734
	(135.53)		(107.32)
	***		***
Mujer#0#8#0	0.9866	Mujer#1#0#1	0.9853
	(139.62)		
	***		(131.9) ***
Mujer#0#8#1	0.9769	Mujer#1#1#0	0.9740
	(167.81)		(116.48)
	***		***
Mujer#0#9#0	0.9879	Mujer#1#1#1	0.9857
	(164.6)		(139.68)
	***		***
Mujer#0#9#1	0.9790	Mujer#1#2#0	0.9746
	(204.98)		(126.72)
	***		***
Mujer#1#0#0	0.9868	Mujer#1#2#1	0.9860
	(135.65)		(147.95)
	***		***
Mujer#1#0#1	0.9772	Mujer#1#5#0	0.9764
	(107.61)		(165.36)
	***		***
Mujer#1#1#0	0.9881	Mujer#1#5#1	0.9870
	(163)		(175.78)
	***		***
Mujer#1#1#1	0.9793	Mujer#1#6#0	0.9769
	(129.17)		(181.31)
	***		***
Mujer#1#2#0	0.9892	Mujer#1#6#1	0.9873
	(196.94)		(186.05)
	***		***
Mujer#1#2#1	0.9813	Mujer#1#7#1	0.9876
	(154.39)		(196.77)
	***		***
Mujer#1#3#0	0.9902	Mujer#1#8#0	0.9780
	(239.29)		
	***		(218) ***
Mujer#1#4#0	0.9912	Mujer#1#8#1	0.9879
	(292.3)		
	***		(207.9) ***
Mujer#1#5#0	0.9920	Mujer#1#9#0	0.9785
	(358.55)		(238.25)
	***		***

Primaria Variables Sexo#residencia#esc_padres#pobre	Margins	Secundaria Variables Sexo#residencia#esc_padres#pobre	Margins
Mujer#1#5#1	0.9861	Mujer#1#9#1	0.9882
	(242.67)		(219.34)
	***		***
Mujer#1#6#0	0.9928	Hombre#0#0#0	0.7310
	(440.49)		
	***		(16.46) ***
Mujer#1#6#1	0.9875	Hombre#0#0#1	0.8330
	(269.07)		
	***		(17.91) ***
Mujer#1#7#0	0.9935	Hombre#0#1#0	0.7358
	(539.24)		
	***		(18.29) ***
Mujer#1#7#1	0.9886	Hombre#0#2#0	0.7405
	(290.2)		
	***		(20.42) ***
Mujer#1#8#0	0.9941	Hombre#0#2#1	0.8397
	(652.12)		
	***		(20.92) ***
Mujer#1#8#1	0.9897	Hombre#0#3#0	0.7451
	(305.6)		
	***		(22.87) ***
Mujer#1#9#0	0.9947	Hombre#0#4#0	0.7497
	(769.71)		
	***		(25.63) ***
Mujer#1#9#1	0.9907	Hombre#0#4#1	0.8461
	(316.23)		
	***		(24.56) ***
Hombre#0#0#0	0.8518	Hombre#0#5#0	0.7542
	(13.15)		
	***		(28.65) ***
Hombre#0#0#1	0.7667	Hombre#0#5#1	0.8492
	(14.07)		
	***		(26.62) ***
Hombre#0#1#0	0.8642	Hombre#0#6#0	0.7587
	(15.75)		
	***		(31.71) ***
Hombre#0#1#1	0.7844	Hombre#0#6#1	0.8523
	(17.43)		
	***		(28.81) ***
Hombre#0#2#0	0.8756	Hombre#0#7#0	0.7631
	(19.01)		
	***		(34.46) ***
Hombre#0#2#1	0.8010	Hombre#0#8#0	0.7675
	(21.67)		(36.4) ***

Primaria Variables Sexo#residencia#esc_padres#pobre	Margins	Secundaria Variables Sexo#residencia#esc_padres#pobre	Margins
	***		
Hombre#0#3#0	0.8863	Hombre#0#9#0	0.7718
	(23.15)		
	***		(37.11) ***
Hombre#0#3#1	0.8167	Hombre#0#9#1	0.8612
	(26.69)		
	***		(35.68) ***
Hombre#0#4#1	0.8314	Hombre#1#0#1	0.9080
	(31.82)		
	***		(50.77) ***
Hombre#0#5#0	0.9052	Hombre#1#1#0	0.8464
	(35.18)		
	***		(29.27) ***
Hombre#0#5#1	0.8451	Hombre#1#2#0	0.8495
	(35.72)		
	***		(30.65) ***
Hombre#0#6#0	0.9135	Hombre#1#2#1	0.9120
	(43.66)		
	***		(63.15) ***
Hombre#0#6#1	0.8580	Hombre#1#3#0	0.8526
	(37.31)		
	***		(31.78) ***
Hombre#0#7#0	0.9212	Hombre#1#3#1	0.9139
	(53.9)		
	***		(70.46) ***
Hombre#0#7#1	0.8699	Hombre#1#5#0	0.8586
	(36.84)		
	***		(33.04) ***
Hombre#0#8#0	0.9283	Hombre#1#6#0	0.8615
	(65.21)		
	***		(33.15) ***
Hombre#0#8#1	0.8809	Hombre#1#6#1	0.9195
	(35.36)		
	***		(93.23) ***
Hombre#0#9#0	0.9347	Hombre#1#7#0	0.8644
	(75.71)		
	***		(32.94) ***
Hombre#0#9#1	0.8912	Hombre#1#7#1	0.9213
	(33.71)		
	***		(98.43) ***
Hombre#1#0#0	0.9292	Hombre#1#8#0	0.8672
	(48.16)		
	***		(32.46) ***

Primaria		Secundaria	
Variables Sexo#residencia#esc_padres#pobre	**Margins**	**Variables** Sexo#residencia#esc_padres#pobre	**Margins**
Hombre#1#0#1	0.8824	Hombre#1#8#1	0.9230
	(20.58)		(100.87)
	***		***
Hombre#1#1#0	0.9356	Hombre#1#9#0	0.8700
	(59.57)		
	***		(31.79) ***
Hombre#1#1#1	0.8925	Hombre#1#9#1	0.9247
	(22.23)		
	***		(100.31)***
Hombre#1#2#0	0.9414		
	(72.95)		
	***		
Hombre#1#2#1	0.9019		
	(23.71)		
	***		
Hombre#1#3#0	0.9468		
	(87) ***		
Hombre#1#3#1	0.9105		
	(25.03)		
	***		
Hombre#1#5#0	0.9561		
	(107.06)		
	***		
Hombre#1#5#1	0.9257		
	(27.3)		
	***		
Hombre#1#6#0	0.9602		
	(110.01)		
	***		
Hombre#1#6#1	0.9324		
	(28.33)		
	***		
Hombre#1#7#0	0.9639		
	(109.53)		
	***		
Hombre#1#7#1	0.9385		
	(29.35)		
	***		
Hombre#1#8#0	0.9673		
	(107.51)		
	***		
Hombre#1#9#0	0.9703		
	(105.27)		
	***		

Primaria Variables Sexo#residencia#esc_padres#pobre	Margins	Secundaria Variables Sexo#residencia#esc_padres#pobre	Margins
Hombre#1#9#1	0.9492 (31.51) ***		

Nota: se trabajó con 646 observaciones puesto que se eliminaron las observaciones que en alguna de las variables no contenían información. Los niveles de significancia se establecen de la siguiente manera: *** p<0.001, **p<0.01, *p<0.05, p<0.10

Fuente: elaboración propia con datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2020, a partir de software STATA

Referencias

ACNUR (agosto 2018). *Los falsos prejuicios sociales sobre inmigrantes refugiados*. https://eacnur.org/blog/prejuicios-sociales-falsos-sobre-los-refugiados-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/

Acosta, F. (2021). Escolarización y Derecho a la Educación. En F. Acosta (Ed.), *Derecho a la Educación y Escolarización en América Latina* (pp. 15-40). CLACSO y Ediciones UNGS.

A.G. (1959). Declaración de los derechos del niño. ONU documento. https://www.oas.org/dil/esp/Declaración%20de%20los%20Derechos%20del%20Niño%20Republica%20Dominicana.pdf

Aguayo, E., Chapa, J., Rangel, E., Treviño, L. y Valero, J. (2007). Gender-bias in Education Opportunities for Population Aged 12-18 in Mexico: 1994-2004. *Revista Perspectivas Sociales*, *9*(1), 65-88.

Albicker, S. y Velazco, L. (2016). Deportación y Estigma en la Frontera México-Estados Unidos: atrapados en Tijuana. *Norteamérica*, *11*(1), 99-130.

Arango, J. (1985). Las Leyes de las Migraciones de E. G. Ravenstein, cien años después. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *32*(85), 7-26.

Arévalo, C. (2021). Migrar y estudiar: Brechas de acceso a la educación contra niños migrantes en la Argentina. *Población y Sociedad. Revista de Estudios Sociales, 28*(1), 4-31. http://dx.doi.org/10.19137/pys-2021-280102.

Bautista Enrique. (2018). Condiciones de la Educación Rural en México. Hallazgos a partir de una Escuela Multigrado. https://www.redalyc.org/journal/5717/571763394003/html/

California Government. (2022). *Cash Assistance Program for Immigrants (CAPI)*. https://www.cdss.ca.gov/inforesources/cash-assistance-for-immigrants

Canales, A. y Meza, S. (2016). Fin del colapso y nuevo escenario migratorio México-Estados Unidos. *Migración y Desarrollo, 14(*27), 65-107. http://www.scielo.org.mx/pdf/myd/v14n27/1870-7599-myd-14-27-00065.pdf

Canales, A. y Meza, S. (2018). Tendencias y patrones de la migración de retorno en México. *Migración y Desarrollo, 16(*30), 123-155. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1870-

75992018000100123

Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (2018). ¿Cuáles son los obstáculos para la movilidad social en México? *CEEY*. https://ceey.org.mx/cuales-son-los-obstaculos-para-la-movilidad-social-en-mexico/

CEPAL. (2013). *Mejor Educación y empleo para jóvenes son clave para aprovechar el bono demográfico*. Notas de la CEPAL. https://www.cepal.org/notas/75/EnFoco_3

CEPAL. (2022). *Migración*. https://www.cepal.org/es/subtemas/migracion#

Cerda, J.; Vera, C. y Rada, G. (2013). Odds ratio: aspectos teóricos y prácticos. Medicina basada en evidencias. *Revista Med Chile*, 1329-1335. https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v141n10/art14.pdf

CONAPRED. (2017). *Ficha temática sobre personas migrantes*. CONAPRED, https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/FichaTematica_Personas_migrantes.pdf

CONAPO. (2013). La familia y sus funciones. Secretaria de Gobernación. http://cepropie.gob.mx/en/Violencia_Familiar/La_familia_y_sus_funciones

CONAPO. (15 de mayo de 2018). La composición de las familias y hogares mexicanos se ha transformado en décadas recientes como resultado de cambios demográficos y sociales. *Consejo Nacional de Población*. https://www.gob.mx/conapo/articulos/la-composicion-de-las-familias-y-hogares-mexicanos-se-ha-transformado-en-las-recientes-decadas-como-resultado-de-cambios-demograficos?idiom=es

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. Artículo 3. 15 de mayo de 2019 (México).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. Artículo 4. 28 de mayo de 2019 (México).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. Artículo 30. 28 de mayo de 2019 (México).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. Artículo 31. 28 de mayo de 2019 (México).

Comisión Nacional de Derechos Humanos y El Colegio de México. (2019). *Migración de retorno y derechos sociales: Barreras a la integración*, El Colegio de México, https://migracionderetorno.colmex.mx

Davis, K. (1976). Las migraciones de las poblaciones humanas. En Scientific American, La *población humana* (pp. 109-143). Editorial Labor. http://201.163.9.165/exlibris/aleph/u23_1/objetos/flc01/view/3/DI002141_000000195.pdf

De Oliveira, O. y Muñoz, H. (1971). Migraciones internas en América Latina: Exposición y crítica de algunos análisis. En H. Muñoz, O. De Oliveira, C. Stern y P. Singer (Ed.), *Migración y Desarrollo. Consideraciones teóricas*, 5-31.

Delgadillo, N. y Ángel, J. (2018). Población migrante mexicana de retorno, ¿selectividad por género? En CONAPO (Ed.), *La situación demográfica de México*, 175-197.

Durand, J. (2004). Ensayo Teórico sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente. *Cuadernos Demográficos*, *35*(2004-2), 103-116. https://revistaseug.ugr.es/index.php/cuadgeo/article/view/1784/1974

Durand, J. (2016). *La migración México-Estados Unidos*. El Colegio de México.

El Colegio de la Frontera Norte. (2018). Análisis y percepciones sobre la caravana migrante. El COLEF. https://www.colef.mx/noticia/analisis-y-percepciones-sobre-la-caravana-migrante/

El Colegio de la Frontera Norte. (2020) *Informe Anual de Resultados 2019: Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México*. El Colegio de la Frontera Norte A.C. https://www.colef.mx/emif/datasets/informes/norte/2019/Emif%20Norte%20Informe%20Anual%202019.pdf

El Colegio de México. (2019). Migración de Retorno y Derechos Sociales. Barreras a la Integración. Ciudad de México. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO_WEB.pdf

EFE. (19 de enero de 2022). Percepción de Inseguridad en México aumenta a 65.8% en diciembre. Actualidad. *Forbes México*. https://www.forbes.com.mx/noticias-percepcion-de-inseguridad-en-mexico-aumenta-a-65-8-en-diciembre/

EL FINANCIERO. (17 de octubre de 2021). Biden nos salió peor que Trump: aumentan deportaciones de mexicanos. EL FINANCIERO. https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2021/10/17/biden-nos-salio-peor-que-trump-aumentan-deportaciones-de-mexicanos/

Escobar, M., Fernández, y E., Bernardi, F. (2012*). Análisis de datos con STATA. Cuadernos*

metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Espejel, A. (29 de noviembre de 2021). "Puebla York o Pue Vegas" en Estados Unidos, se aferran a sus tradiciones. *El Sol de Puebla*. https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/migrantes-poblanos-puebla-york-o-puevegas-en-estados-unidos-se-aferran-a-sus-tradiciones-7536995.html

Espejel, M. y Jiménez, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *10*(19). https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540

Estupiñán-Pedraza, L.A. (2017). Educación para las mujeres en los contextos rurales desde una gestión educativa con enfoque de género. *Revista Gestión de la Educación*, *7*(2), 105-114. http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu

Expansión Política. (19 de junio de 2019). 58% de los mexicanos rechaza que se permita entrar a migrantes: encuesta. Expansión Política. México. https://politica.expansion.mx/mexico/2019/06/19/58-de-los-mexicanos-rechaza-que-se-permita-entrar-a-migrantes-encuesta

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_arttextypid=S1405-66662017000300705

García, R. y Del Valle, R. E. (2016). Migración de Retorno y Alternativas de reinserción. Hacia una política integral de desarrollo, migración y desarrollo humano. *Huellas de la migración*, *1*(1), 181-194. https://huellasdelamigracion.uaemex.mx/article/view/4437

Garrido, C. (2018). Política Migratoria y Políticas Públicas en México. Propuestas Educativas para atender a población migrante de retorno. El caso del estado de Veracruz. *Ser Migrante*, 51-65. https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbdl491/files/documents/Ser%2520Migrante%25205%2520Final.pdf

Gandini, L., Lozano, F. y Gaspar, S. (2014). *Migración de retorno y hogares. Un análisis de las transformaciones sociodemográficas y regionales entre 2000 y 2010*. La situación demográfica de México 2014. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/494076/SDM_2014_completo_WEB-10.pdf

Germani, G. (1965). Asimilación de inmigrantes en el medio urbano: notas metodológicas. *Revista Latinoamericana de Sociología*, *1*, 158-177.

Giorguli, S., Jensen, B., Bean, F., Brown, S., Sawyer, A. y Zúñiga, V. (2019). Bienestar Educativo para los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos y en México en V. Zúñiga y S. Giorguli (Ed.), *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México* (183-275). El Colegio de México.

Giorguli, S. y Gutiérrez, E. (2011). Niños y adolescentes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos. *Coyuntura Demográfica*, *1*, 21-25. http://coyunturademografica.somede.org/wp-content/plugins/coyuntura_demografica/DEMOGRAFICA/ARTICULOS/PUB-2011-01-005.pdf

Gobierno de México. (2022). Inscripción a escuelas públicas del nivel preescolar, primaria y secundaria en la Ciudad de México. https://www.gob.mx/tramites/ficha/inscripcion-a-escuelas-publicas-del-nivel-preescolar-primaria-y-secundaria-en-la-ciudad-de-mexico/AEFCM6305

Gómez, S. (2019). Perspectivas teóricas en el estudio de la incorporación de migrantes: modelos analíticos, entramados jerárquicos y racialización. *Tabula Rasa*, (30), 89-106.

Gutiérrez, R., Díaz, K. y Román, R.P. (2016). El Concepto de Familia en México: Una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia Ergo Sum*, *23*(3), 219-230. https://www.redalyc.org/jatsRepo/104/10448076002/10448076002.pdf

Guzmán, L. (2014). *Estudio Regional sobre Políticas Públicas de Integración de Migrantes en Centroamérica y México*. Sin Fronteras. https://sinfronteras.org.mx/docs/inf/integracion.pdf

Haas, A. y Sánchez-Montijano, E. (19 de agosto de 2020). México, un país de destino de migrantes. *Nexos*. https://migracion.nexos.com.mx/2020/08/mexico-un-pais-de-destino-de-migrantes/

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., y Anderson, R.E., (2009). *Multivariate data analysis* (7th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hernández, A. (septiembre de 2020). La frontera México-Estados Unidos: asimetrías y transgresiones. *Nueva Sociedad*. https://nuso.org/articulo/la-frontera-mexico-estados-unidos-asimetrias-y-transgresiones/

Hernández, E. (2017). Involucramiento Parental y sus Efectos en el Desempeño Estudiantil de la Prueba EXCALE06 [Discurso Principal]. Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) 2017, San Luis Potosí.

Iglesias, T. (2013) *Métodos de Bondad de Ajuste en Regresión Logística* [Tesis de Maestría, Universidad de Granada]. https://masteres.ugr.es/moea/pages/tfm-1213/tfm_iglesiascabo_tania/!

Illinois Legal Aid Online. (2022). Ciudadanos e inmigración. Illinois legal Aid Online. https://www.illinoislegalaid.org/es/informacion-legal/beneficios-gubernamentales-para-inmigrantes

INEE (2019). La educación obligatoria en México. Informa de 2019. Capitulo I. Acceso a la educación obligatoria. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0101.html

INEGI (1999). Las familias mexicanas. Monografías Censales de México. INEGI: Aguascalientes, México.

INEGI (2020a). Características educativas de la población. Tasa neta de matriculación según nivel educativo. https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/

INEGI (2020b). Clasificaciones del Censo de Población y Vivienda 2020. *Censo 2020*. https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825198701

INEGI (2020c). Migración: los que se van y los que llegan. *Censo 2020*. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/migracion.aspx?tema=P#:~:text=Cuando%20una%20persona%20deja%20el,pasa%20a%20ser%20un%20inmigrante.

INEGI (2020d). Hogares. Cuéntame de México. http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx?tema=P

INEGI (2021a). Censo de Población y Vivienda 2020. Red Nacional de Metadatos. https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/632/related_materials?idPro=

INEGI (2021b). Diseño de la Muestra Censal. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197629.pdf

INEE. (2008). Porcentaje de población según edad escolar normativa básica. *Contexto social*. 49-35. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS01-a-b-A-2008.pdf

INEE. (2014). *Evaluación externa de los servicios educativos dirigidos a los niños de*

familias de jornaleros migrantes. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-servicios-educativos-jornaleros-agricolas-migrantes.pdf

INEE. (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1B112.pdf

INEE. (2016). *Directrices para mejorar la atención educative de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/Directriz_migrantes.pdf

INEE. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf

Israel, E. and Batalova, J. (November 5, 2022). Mexican Immigrants in the United States. *Migration Policy Institute*. https://www.migrationpolicy.org/article/mexican-immigrants-united-states-2019

Jacobo, M. (2016). De regreso a casa y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*. Revista electrónica de educación, (48),1-18. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/712

Jacobo, M. y Cárdenas, N. (2020). Back on your own: migración de retorno y la respuesta del gobierno federal en México. *Migraciones Internacionales*, *11*(11), 1-24. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1665-89062020000100111

Jacobo, M. y Espinosa, F. (2017). Retos al acceso educativo en el contexto de la migración de retorno en México: el caso de la dispensa de la apostilla del acta de nacimiento extranjera en G. Valdés e I. García (Ed.), *Tránsito y retorno de la niñez migrante* (175-204). El Colegio de Sonora.

Jáuregui, J.A. y Recaño, J. (2014). Una aproximación a las definiciones, tipologías y marcos teóricos de la migración de retorno. *3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, *19*(1084). http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1084.htm#_edn6

Kelly, L. (19 de abril de 2021). Hay nueve veces más niños, niñas y adolescentes migrantes

en México en los últimos tres meses. *UNICEF*. https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/hay-nueve-veces-más-niños-niñas-y-adolescentes-migrantes-en-méxico-en-los

Lastre, K., López, L. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, *21*(39), 102-115. http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825

Lechuga, J., Ramírez, G. y Guerrero, M. (2018). Educación y Género. El trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía UNAM*, *15*(43), 110-139. https://www.redalyc.org/journal/3635/363557935007/html/

Ley General de Educación. Por la cual se establecen las normas que regulan la educación en México. 30 de septiembre de 2019.

López, G. (2009). La educación en la experiencia migratoria de niños migrantes. Aprendiendo aquí y allá en G. Mummert (Ed.), *Fronteras Fragmentadas* (pp. 359-374).

Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A. Pellegrino, A. y Taylor, E. (2000). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación. *Trabajo*, *3*(2), 5-50.

Mestries, F. (2013). Los migrantes de retorno ante un futuro incierto, *Sociológica*, 28(78), 171-213. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732013000100006yscript=sci_arttext

Meyer, J.A. (2005). Imaginarios y migración, poblanos en Nueva York. *Revista Latina de Comunicación Social*, *8*(59). https://www.redalyc.org/pdf/819/81985911.pdf

Meza, L. y Pederzini, C. (2009). Migración Internacional y Escolaridad como Medios Alternativos de Movilidad Social: el Caso de México. *Estudios Económicos*, 163-206. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59724201006

Migration Data Portal. (2021). Migración Familiar. https://www.migrationdataportal.org/es/themes/migracion-familiar

Migration Data Portal. (2021). Niños y jóvenes migrantes. https://www.migrationdataportal.org/es/themes/ninos-migrantes

Molero, F., Navas, M. y Morales, F. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of*

Psychology and Psychological Therapy, *1*(1), 11-32. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=495683

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_arttextypid=S1405-74252015000300003

Morrison, P. Bryan, T. y Swanson, D. (2004). A Demography Timeline. En J.S. Siegel y D.A. Swanson (Ed.), *Internal Migration and Short-Distance Mobility* (493-522). ELSEVIER Academic Press.

Ordorika, I. y Rodríguez, R. (2012). *Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas*. UNAM. http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_07.pdf

Organización Internacional para las Migraciones. (2006). *Glosario sobre Migración*. OIM.

Paladino, M. (2017). Modelos logit con R. Instituto Mora. https://www.institutomora.edu.mx/testu/sitepages/martinpaladino/modelos_logit_con_r.html#introduccion.

Paris, M.D. (2012). *Migrantes, Desplazados, Braceros y Deportados. Experiencias migratorias y prácticas políticas*. El Colegio de la Frontera Norte. https://colef.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1014/538/2/Migrantes%2C%20desplazados--interiores.pdf

Partida, V. (2008). *Proyecciones de los hogares y las viviendas de México y de las entidades federativas, 2005-2050*. CONAPO. http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/hogares_viviendas/hogares.pdf

Partida, V. (2019). *Notas para un curso de análisis demográfico*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.

Pavez-Soto, I. (2016). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *TLA-Melua Revista de Ciencias Sociales*, *10*(41), 96-113. http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n41/1870-6916-tla-10-41-00096.pdf

Peng, C., Lee, K. y Ingersoll, G. (2002). An introduction to logistic regression analysis and reporting. The Journal of Education Research. *96*, 1-13.

Perlmann, J. (2011). *The Mexican American Second Generation in Census 2000: Education and Earnings*. University Press Scholarship Online. https://nyu.universitypressscholarship.com/view/10.18574/nyu/9780814707425.001.0001/upso-9780814707425-chapter-4

Portes, A., Fernández-Kelly, P. y Haller, W. (2006). La asimilación segmentada sobre el terreno: la nueva segunda generación al inicio de la vida adulta. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (19), 7-58. https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/3082

Presidencia de la República. (2017). Educación sin fronteras. https://www.gob.mx/epn/articulos/educacion-sin-fronteras-100496

Raccanello, K., Garduño, L. y Damián, G. (2009). Determinantes de la asistencia escolar en primaria: un análisis de género. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 39*(3-4), 99-119. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078005

Recaño, J. (2008). Las migraciones internas de retorno a España. De la óptica individual a la dimensión familiar. *Papers Revista de Sociología*, *95*(13), 701-729. https://www.researchgate.net/publication/46569747

Rivera, L. (2017). De la migración interna a la migración internacional en México. Apuntes sobre la formación de un campo de estudio. *Revista de Ciencias Sociales*. *58*, 37-57. https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2500

Rodrigo del Blanco, M.J. (2004). *Charles H. Cooley: Los grupos Primarios, Claves del Proceso Civilizador. Serie de Clásicos de la Sociología*. Universidad de Navarra.

Rodríguez, C., Islas, J. M. y Patiño, P. (2019). Rendimiento académico de alumnos que asisten a escuelas para migrantes en México. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, *49*(2), 59-86. https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.18

Rodríguez, K. (2018). *El papel del Sistema Educativo Nacional en la Reinserción Escolar de jóvenes migrantes de retorno* [tesina].

Rodríguez, R. (28 de enero de 2020). 2019 marca el trágico récord de migrantes muertos en las Américas. *Noticias ONU*. Naciones Unidas. https://news.un.org/es/story/2020/01/1468662

Román, B. y Valdéz, G. (2022). Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: "Así como vienen, se van". *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, *40* (118), 109-

138.

Salas, R. y Cruz, M. (2013). *Migrantes retornados, actividades laborales y nuevas habilidades adquiridas en San Miguel Coatlán, Oaxaca*. UPAEP.

Salvador, Loreto. (2008). Desarrollo, educación y pobreza en México. Universidad Autónoma del Estado de México. *Papeles de población*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-74252008000100010

Stark, O. y Bloom, D. (1985). The New Economics of Labor Migration. *The American Economic Review*, *5*(2), 173-178. https://www.jstor.org/stable/1805591

SEP. (2019). Recomendaciones Generales para el Proceso de Inscripción y Reinscripción. Gobierno de México. https://www.gob.mx/sep/articulos/recomendaciones-generales-para-el-proceso-de-inscripcion

SEP. (2020). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

SEGOB. (2017). Programa de Repatriación. Secretaría de Gobernación. https://www.gob.mx/inm/acciones-y-programas/programa-de-repatriacion-12469

SEGOB Veracruz. (2021). Programa Soy México. SEGOB Gobierno del Estado de Veracruz. Recuperado de http://segobver.gob.mx/migrantes/docs/PROGRAMA%20SOY%20MEXICO.pdf

SEGOB. (2022). Mapa de estadísticas básicas. Dirección de Estadísticas. http://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Mapa_estadisticas

SEDATU, CONAPO e INEGI (2017), *Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2015*. Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano, Consejo Nacional de Población e Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México.

SEDESOL y CONAPO (2012), *Catálogo Sistema Urbano Nacional 2012*. Secretaría de Desarrollo Social y Consejo Nacional de Población, México.

STATA. (2022). Help Viewer. STATA 14.

STATA. (2022). Margins. Manuals. https://www.stata.com/manuals/rmargins.pdf

Swanson, D. y Stephan, E. (2004). A Demography Timeline. En J.S. Siegel y D.A. Swanson (Ed.), Glosary (751-778). ELSEVIER Academic Press.

Torres, I. (2018). La educación en el proceso de movilidad social en México. *Centro de Estudios Espinosa Yglesias*. https://ceey.org.mx/la-educacion-en-el- proceso-de-movilidad-social-en-mexico/

UNESCO (2003) *Educación para todos. Hacia la igualdad entre los sexos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132550_spa

UNESCO (2008) *Return Migration. People on the Move. Handbook of selected terms and concepts*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163621

UNESCO (2019) *La educación para los migrantes: un derecho humano inalienable*. https://es.unesco.org/courier/2018-4/educacion-migrantes-derecho-humano-inalienable

UNESCO (2021) *Padres y Estudiantes Responsables. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/padres-y-estudiantes-responsables/

Unidad de Política Migratoria. (2017). Prontuario Sobre Migración Mexicana de Retorno. Secretaría de Gobernación. http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Investigacion/Prontuario_ret.pdf

Unidad de Política Migratoria. (2022). Educación. Secretaría de Gobernación. http://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/educacion#uapa

Universidad Veracruzana. (2021). *PAMIR UV. Programa de Atención a Migrantes de Retorno-UV*. Dirección General de Relaciones Internacionales, https://www.uv.mx/internacional/pamir/

USC. (2012). Fundamentos de Biología Aplicada I. Estadística. Curso 2011-2012. Práctica 6: Regresión Logística I. http://eio.usc.es/eipc1/BASE/BASEMASTER/FORMULARIOS-PHP-DPTO/MATERIALES/Mat_50140142_practicaRegLogI_1112.pdf

Valdés, A., Martín, M. y Sánchez—Escobedo, P. (2008). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *REDIE*, *11*(1), 2-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1607-40412009000100012

Valdés, A. y Urías, M. (2011). Creencias de Padres y Madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, *33*(134), 99-114. https://www.redalyc.org/pdf/132/13221247007.pdf

Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. Notas para la integración de los retornados. Migración de Retorno y Derechos Sociales. *El Colegio de México*, 3, 1-9.

Vargas, E. y Aguilar, R. (2017). Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos en la era Trump. *Red*, *7*(3), 36-51. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red07.pdf

Vázquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Paidós.

Vegas, E. y Petrow, J. (2008). *Raising Student Learning in Latin America. The Challenge for the 21st Century*. World Bank.

Verea, M. (2018). Antiimmigrant and antimexican attitudes and policies during the first 18 months of the Trump administration. *Norteamérica*, *13*(22), 197-226. http://dx.doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2018.2.335

Zambrano, J. (11 de septiembre de 2021). Pese al 11-S, la comunidad poblana creció 50% en NY e impulsa la economía. *MILENIO*. https://www.milenio.com/politica/comunidad/11s-comunidad-poblana-crecio-50-york

Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the New Second Generation. *International Migration Review*, *31*(4), 975-1010. http://links.jstor.org/sici?sici=0197-9183%28199724%2931%3A4%3C975%3ASAICAR%3E2.0.CO%3B2-O

Zúñiga, V. y Carrillo, E. (2020). Migración y exclusión escolar: truncamiento de la educación básica en menores migrantes de Estados Unidos a México. *Estudios sociológicos*, *38*(14), 655-688. https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1907

Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales: escuelas mexicanas frente a la globalización.* Secretaría de Educación Pública, https://www.researchgate.net/publication/282228468_Alumnos_Transnacionales_Las_Escuelas_Mexicanas_Frente_a_la_Globalizacion