

10. (Re)integración escolar de niños inmigrantes como de retornados a México: una lectura desde la óptica generacional

JUAN GABINO GONZÁLEZ BECERRIL*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.216.10>

Arraigo *versus* desarraigo, las nuevas generaciones, la creación del otro México sin renunciar al original, los lazos afectivos con la tierra que se añora, que se idealiza, a la que se vuelve. Monsiváis citado por Sarabia, 2020.

Resumen

El objetivo de esta investigación es comparar las posibilidades de la (re)integración escolar de los niños(as) inmigrantes y retornados(as) a México desde Estados Unidos en 2020. Con base en los microdatos de la muestra censal de 2020, apoyados en la estadística como porcentajes, índice de disimilaridad y la regresión logística se llegó a la conclusión que existen variables de mayor peso en la vulnerabilidad, exclusión o no integración en la asistencia escolar. En particular, la discapacidad y la condición indígena son las variables más importantes en los procesos de exclusión o integración educativa. En menor medida, el factor de incidencia es el contexto regional el cual se centra en las regiones norte y centro del país.

Palabras clave: *integración, incorporación, inmigrantes, generación, retornados, disimilaridad, probabilidad.*

* Doctor en Estudios de Población. Profesor de tiempo completo en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población (CIEAP) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4274-4203>

Introducción

El proceso de integración escolar se puede reconocer a través del enfoque de capital humano, asimilación segmentada o sociodemográfica, y los determinantes del proceso de integración escolar son económicos (ingresos del hogar con trabajo infantil implícito); personales que son factores como el sexo, edad, contexto (región, lugar de llegada o entorno) y políticas educativas en el lugar de llegada o retorno (u otros factores complementarios como el contexto macrosocial).

Desde una perspectiva económica, la educación puede verse de tres maneras diferentes. Uno es como un bien de consumo (o inversión) que produce utilidad con el tiempo. Esto sirve como una señal que permite identificar individuos con mejores capacidades técnicas, ambientales y de (re)integración, y como un signo para futuros recursos humanos en los mercados laborales nacionales, bilaterales o multinacionales, como una forma de incrementar el capital (Altbach, 2001).

Con base en esta última implicación de la migración de retorno, la decisión de estudiar o matricularse en un nivel educativo en particular debe basarse en las diferencias de los ingresos en los hogares y deben tomarse en consideración las consecuencias esperadas de una mejor preparación, así como los costos tanto explícitos como implícitos. De manera similar a lo anterior, dados los altos costos de (re)integrar a los inmigrantes y repatriados en las escuelas del país, es natural esperar mayores costos en su educación.

Con base en lo anterior, el propósito de este estudio es comparar las oportunidades de (re)integración escolar de niños inmigrantes y niños que regresaron a México desde Estados Unidos en 2020. Con base en la muestra del Censo 2020 y sustentados en estadísticas como porcentajes, índices de disimilitud y regresión logística, concluimos que existen variables que tienen mayor peso en términos de vulnerabilidad o exclusión de la matrícula escolar. Específicamente, señalamos que la discapacidad y la condición indígena juegan el papel más importante en los procesos de exclusión e integración no educativa. En menor medida, el contexto regional la cual se centra en las regiones norte y centro del país.

Sin embargo, para llegar a tal afirmación, este documento se estructura de la siguiente manera. Comenzamos con la articulación teórica de la integración, incorporación o asimilación de los inmigrantes. Inmediatamente después, se incluyen apartados relacionados con la metodología y las fuentes. Contiene secciones que describen y comparan los grupos de generación 1.25, 1.5 y 1.75. También hay una sección que expresa la comparabilidad con el índice de disimilitud y, finalmente, una sección que expresa la posibilidad de (re)integración de inmigrantes y retornados al sistema educativo nacional, a través de un modelo de regresión logística. Finalmente, presentamos las conclusiones generales extraídas de los resultados de la información contenida en el estudio.

Exposición teórica de la integración, incorporación o asimilación de los inmigrantes

El proceso de integración o (re)integración,¹ dependiendo de la situación de los migrantes después del regreso al país de origen, es motivo de preocupación para muchas disciplinas de las ciencias sociales, como la Sociología, la Antropología, la Psicología, la Demografía, etc. De manera similar, ante la trascendencia del ideal normativo (in)integrador como paradigma de orden social, diversas ideas y posiciones ideológicas (en origen y destino) se han desarrollado en el mundo e incluyen a México con particular intensidad a lo largo de la historia. Las implicaciones políticas e ideológicas de diferentes conceptos que rodean la integración y la asimilación fragmentadas son temas sensibles y controvertidos que han surgido en debates teóricos, metodológicos y empíricos en diversos contextos alrededor del mundo. Y recientemente han surgido preocupaciones en nuestro país respecto de los retornos, deportaciones y obstáculos para la (re)integración (González Rábago, 2014).

Los supuestos epistemológicos que acompañan a términos como *integración* y *asimilación fragmentada* están implícitamente respaldados por

¹ Se usa (re)integración, (re)incorporación o (re)asimilación para referirse a la asistencia escolar de los migrantes de retorno; integración, incorporación o asimilación para los inmigrantes nacidos en Estados Unidos que cambiaron su lugar de residencia habitual a México.

interpretaciones en el contexto del sistema capitalista, que define la integración o la no integración vista como parte de un proceso de exclusión o división social. Además, según Lorenzo Cachón (2009), estos conceptos son en ocasiones rechazados por los propios inmigrantes, quienes hacen hincapié en temas como la discriminación y la desaprobación de los demás. Abordar la diversidad de inmigrantes es una preocupación constante en el presente o futuro de la sociedad, y con la intensificación de los flujos migratorios transnacionales, en ocasiones se ha vuelto aún más problemático y controvertido, especialmente entre México y Estados Unidos. Este es un tema que ya se había abordado antes de la pandemia del COVID-19, pero también en un contexto pospandemia (el término *pospandemia* se refiere al periodo posterior al uso de vacunas y al repunte de la migración transnacional masiva en tránsito).

Varios factores estructurales influyen en la integración, asimilación o fragmentación, como el acceso al empleo, la vivienda y los servicios básicos, pero en situaciones de desigualdad, así como el reconocimiento de los derechos políticos y la participación cívica, y se argumenta que afecta la inclusión (Cachón, 2009; De Lucas y Solanes, 2009). Es por ello que se debe dar especial importancia a los espacios en los que los inmigrantes deben integrarse, y se debe prestar especial atención a la creación de las condiciones materiales como humanas que lo hagan posible. Sin embargo, el papel de la persona en la determinación de su propio proceso de (re)integración queda relegado a un segundo plano, y tampoco se tienen en cuenta el sentido de pertenencia y el bienestar alcanzado por el inmigrante. De alguna manera, la (re)integración-incorporación no es sólo un proceso de auto-transformación en el contexto-destino-retorno (De la Mata *et al.*, 2010), sino que también fue pensada como un camino a seguir rutas predeterminadas (González Rábago, 2014).

El término *integración*² hace referencia a otro proceso llamado reintegración o reasimilación.³ Este concepto se extiende a niños, adolescentes y

² La integración, incorporación o inserción se refiere a la inclusión de niños(as) y adolescentes inmigrantes en las dimensiones sociales: vivienda, escuela, salud, trabajo, entre otros, basados en los derechos humanos. UNICEF (s. f.). UNICEF para la infancia, consultado en <https://www.unicef.org/chile/justicia-y-proteccion> (21/06/2022).

³ Reinsertar, reincorporación, reintegración, se usará como sinónimo, y se refiere a la acción de volver a formar parte de un conjunto o grupo que, por algún motivo, se había abando-

jóvenes, abarcando a aquellos que se consideran parte de las “infancias vulnerables”, estas personas enfrentan situaciones de exclusión, que impiden su integración y asimilación, lo que se traduce en condiciones de vida que les afectan negativamente en el corto y mediano plazo. Un ejemplo, de esto es la falta de acceso a la educación y la rehabilitación, así como al desarrollo integral de los seres humanos, lo que dificulta la creación de una sociedad armoniosa. Este fenómeno es identificado como el riesgo social (de exclusión) para los inmigrantes procedentes de terceros países en desarrollo, a quienes se les considera en riesgo de enfrentar la exclusión social al regresar a su país de origen o al llegar a su destino. Esta exclusión está relacionada con las condiciones socioeconómicas y culturales de los padres (Allman, 2013; Quiroga y Chagas, 2017). A la vez, esto incluye factores físico-biológicos, psicológicos, emocionales y socioemocionales (NIH, 2019; Quiroga y Chagas, 2017).

La integración de la población de origen inmigrante —y entre ellos los hijos e hijas de familias inmigradas o retornadas— es clave para poder (re) plantear políticas públicas en los lugares de acogida y de asentamiento al retorno o al inmigrar. Un buen grado de integración-reintegración incluye varios aspectos de la vida personal, social, laboral, cultural (educativo) y de conocimiento de la lengua del país en el que se ha emigrado(a)-retornado(a) (Freixa, 2003). Se puede decir que integrar es constituir las partes de un todo, (re)integrarse es (re)incorporarse, unirse-reunirse a un grupo para formar parte de él (Gómez *et al.*, 2005).

Con relación a la perspectiva de la investigación pedagógica psicosocial, la integración-reintegración se refiere a la adaptación o reintegración que se produce durante un encuentro, reintegración o desajuste entre una cultura mayoritaria y otra minoritaria después del retorno o llegada, entendida como un tipo de ambientación (Tienda, 2013). Sin embargo, la (re)integración no se limita únicamente a la adaptación o actitud de este grupo de personas, sino que implica la adaptación de todas las personas y grupos

nado debido a la emigración. El adjetivo social, por último, está vinculado a la sociedad (el conjunto de seres humanos que comparten cultura e historia) para garantizar un sistema de garantías que enfrente la protección de los derechos de los niños de manera integral. UNICEF (s. f.). UNICEF para la infancia, consultado en <https://www.unicef.org/chile/justicia-y-proteccion> (21/06/2022).

familiares en la región a esta nueva realidad. Para aquellos en el grupo mayoritario, esto puede resultar difícil de lograr. Es fundamental crear condiciones de readaptación en el ambiente social para la inmigración o retorno.

En este contexto, los modelos clásicos de integración no tienen en cuenta los procesos de (re)integración para prevenir situaciones en las que hijos e hijas de familias inmigrantes corran riesgo de exclusión social y educativa, es importante mencionarlo en los regresos a México. En primer lugar, está el modelo asimilacionista (o modelo americano-europeo), en el que los inmigrantes absorben (reasimilan) lo que la sociedad de llegada tiene para ofrecer en sus sistemas sociales y educativos. El segundo término es el modelo de multiculturalismo (o modelo *patchwork*). Se trata de un modelo propio del mundo anglosajón y hace referencia a la convivencia de diferentes culturas en un mismo lugar (Sala, 1990).

El modelo intercultural (más propio de Australia y Quebec) (Dietz, 2012),⁴ se basa en parte en dos modelos anteriores: (re)integración y (re)asimilación. Incluye comprender, respetar y reconocer la cultura de cada grupo en una determinada sociedad de destino o retorno (entendiendo los elementos de cada cultura, como la diversidad lingüística, la educación, la religión, etc., como fuentes de riqueza); características comunes a cada uno de los grupos diferenciados: valores democráticos, lenguaje común, género o cuestiones de género, edad, escolaridad, ingresos, etc., y la capacidad de construir una cultura pública común. Se reconoce como un factor cultural, no una distinción entre clases sociales.

Una propuesta interesante es la presentada por IOM (2019), en la que plantea un enfoque de (re)integración en el que los inmigrantes incorporan aspectos tanto de su cultura de origen como de la cultura del país receptor. Se identifican con ambas culturas, aunque otorgan prioridad a la cultura de su lugar de procedencia. En otras palabras, la persona no se ve obligada a elegir entre una u otra cultura.

En resumen, IOM (2019) habla de seis modelos diferentes de (re)integración o pertenencia a la vida de hijos e hijas de inmigrantes para comprender la construcción de identidad en contextos multiculturales. Incluye: 1. El mo-

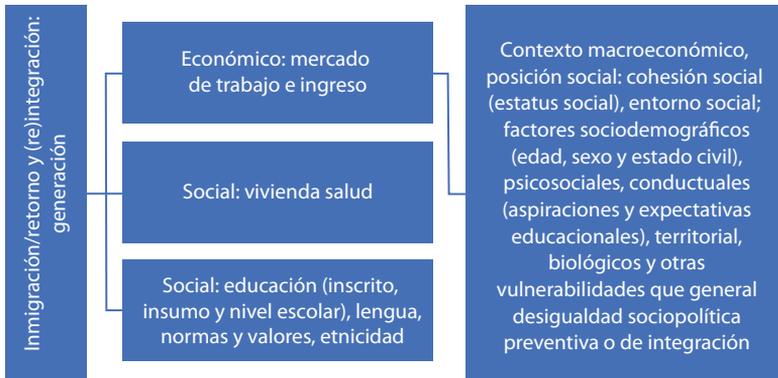
⁴ En esta línea se propone una educación intercultural, es decir, la sociedad de constitución, diferenciación, (des)integración de la sociedad contemporánea en la cual entra la migración y su proceso de (re)integración.

delo de asimilación, que hace hincapié en la igualdad con la entidad anfitriona. 2. El modelo de confusión. En este modelo las personas no se identifican claramente y su sentido de pertenencia no es claro. 3. El modelo de conflicto y emoción se relaciona con la identificación con la sociedad de origen. En el caso del modelo de conflicto, se trata de personas que tienen problemas de integración e idealizan su cultura de origen. 4. Para el modelo afectivo, estas personas se identifican con su lugar de origen con base en factores emocionales. No quieren integrarse en la sociedad de acogida porque, por un lado, sienten que de alguna manera están traicionando su lugar de origen y, por otro lado, sienten que están traicionando a sus padres, quienes completaron el proceso de inmigración en búsqueda de un mejor ambiente y vida. 5. Se refiere a un modelo de etnicidad dual o pertenencia múltiple, que remite a la identificación con dos o más lugares. El modelo 6 incluye personas que se perciben a sí mismas como pertenecientes tanto a su sociedad de origen como a la de acogida. Y cuando se habla del modelo de múltiple pertenencia, se trata de personas que consideran que son de tantos sitios como los que han vivido, tienen una identificación cultural que se compone de todos los lugares en los que han residido (Quiroga y Chagas, 2017).

En nuestro país comenzaron a surgir preocupaciones sobre la importancia de la (re)integración de los migrantes retornados desde una perspectiva sociodemográfica, la cual comenzó al realizar una radiografía de la migración de retorno en 2015 (Giorguli Saucedo y Bautista León, 2019). Esto significa reconocer los desafíos para la integración educativa de los inmigrantes que llegan a México desde Estados Unidos (Vargas Valle, 2019) sobre la salud y los derechos de los migrantes mexicanos retornados (Castañeda *et al.*, 2019), y la seguridad de la migración de retorno y derecho a la vivienda (Rodríguez Abreu, 2019), los cuales son desafíos institucionales para el retorno en las áreas de trabajo, educación (Vargas Valle y Valadez García, 2016), salud y vivienda (Manchinelly Mota y Morales Alcantar, 2019). En términos generales, los derechos sociales de los migrantes que regresan se resaltan como un derecho humano a la integración, así como de la (re)integración. Este es un concepto que debe tenerse en cuenta al analizar el proceso de (re)incorporación de los migrantes (en el caso de la emigración y los retornados) debido a que se trata principalmente de una situación de doble sentido entre México y Estados Unidos.

La (re)integración ocurre cuando un retornado regresa a su país y tiene la intención de residir allí permanentemente después de haber tenido una hija o un hijo nacido en el extranjero. Se aplica el concepto de integración o inclusión, el cual depende de la situación macroeconómica, el acceso social como servicios de salud, educación, empleo, la existencia de redes familiares bilaterales, factores psicosociales (ajuste físico y social), comportamientos relacionados con la cultura, el territorio. y otros factores. Hay muchos elementos, pero sobre todo se necesita una política de integración proactiva. Todos estos elementos afectan de manera diferente a adultos, jóvenes, adolescentes y niños según su generación y el contexto del lugar al retorno (figura 10.1).

Figura 10.1. Esquema de (re)integración de la migración de retorno



Fuente: Elaboración propia con base en Portes *et al.* (2018).

Desde el punto de vista de la generación (des)integrada, la educación se destaca como un derecho social o humano, recogido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos⁵ y en el artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos,⁶ por lo que se han hecho radiografías destacando las barreras a la integración a nivel nacional: medidas institucionales y organizativas e implicaciones para la educación. Este con-

⁵ Artículo 3º disponible en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf> (16/12/2022).

⁶ ONU (s. f.). La Declaración Universal de Derechos Humanos, disponible en <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (16/12/2022).

junto de ideas propuso un modelo matizado para el regreso de los inmigrantes a la escuela que tiene en cuenta el regreso a la escuela en forma accesible, media o compleja (Colmex, 2018a).

En este sentido, cabe destacar las reformas constitucionales que se han implementado para eliminar obstáculos burocráticos, como la abolición de las actas de nacimiento apostilladas, que alguna vez fueron problemáticas,⁷ para permitir que niños, adolescentes y retornados se integren al sistema escolar mexicano. De igual forma, en 2021 se reformó la fracción A, fracción II del artículo 30 de la Constitución Mexicana para establecer el reconocimiento de la nacionalidad mexicana con independencia de su generación u origen extranjero. Esto es desde una perspectiva de derechos y desarrollo humano, se basa sobre todo en la educación.⁸ A pesar de estos esfuerzos académicos y legislativos, los derechos de los niños y jóvenes migrantes retornados están fragmentados y se cree que el acceso a este derecho social es limitado.

Por ello, la sociodemografía se ve obligada a seguir diagnosticando a este grupo poblacional en la integración escolar. Esto se debe a que la (re) integración de jóvenes, adolescentes y niños en el proceso migratorio y de retorno esconde características especiales que históricamente fueron diseñadas a partir de conceptos generacionales como “segunda y tercera generación”. Esta idea supone que existe una “primera generación” que se ha convertido en protagonista de proyectos migratorios en sus lugares de origen y lo cual atraerá la atención de investigadores nacionales y de otros países. La “segunda generación” está formada por personas nacidas y socializadas en el destino, que llevan los estigmas de sus orígenes y el trauma de la migración, pero que también forman parte de la sociedad de acogida a través de su cultura.

⁷ GOB (2017). Iniciativa que reforma y adiciona el artículo 546 del Código Federal de Procedimientos Civiles, a cargo de la diputada María Luisa Beltrán Reyes (PRD), disponible en http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2017/04/asun_3517369_20170405_1488568720.pdf (16/12/2022).

⁸ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). DECRETO por el que se reforma el artículo 30 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de nacionalidad, disponible en https://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/Prog_leg_LXIV/151_DOF_17may21.pdf (16/12/2022).

Sin embargo, las experiencias de los niños inmigrantes son más diversas (y complejas), e involucran diferentes orígenes, rituales, rutas de paso e incluso transiciones a la edad adulta en los destinos. Sin embargo, el término “segunda generación” incluye varias categorías de jóvenes. Personas que nacieron en la sociedad de origen, pero fueron socializadas en la sociedad receptora (la llamada generación 1.5) porque llegaron en la infancia después de la socialización primaria (la llamada generación 1.75) o porque llegaron después de la adolescencia y se reconoce como la de socialización secundaria (la llamada generación 1.25) (Portes *et al.*, 2018).⁹

Menores no acompañados (como jóvenes mexicanos que viven en Estados Unidos e hijos de mexicanos que viven en México) y adultos (como jóvenes que se han independizado de sus familias de origen), así como aquellos que llegan como consecuencia de sus propios proyectos de inmigración son inmigrantes de primera generación (pero más jóvenes). Por ello, algunos autores han propuesto sustituir este término confuso por el de “menores o jóvenes migrantes”, que da mayor significado a estos actores transnacionales. En este estudio, estos argumentos se desarrollan a través del caso de niños y adolescentes de ascendencia mexicana nacidos en Estados Unidos en 2020 y residentes en México. Así se expresa en la parte metodológica y la selección o filtrado con base en nuestros datos del Censo 2020 del país.

Metodología y fuentes de información para construir la población objetivo

Esta investigación utiliza el método deductivo y se caracteriza porque a partir de premisas o hipótesis generales se extraen conclusiones individuales válidas. Este tipo de pensamiento funciona cuando la conclusión está de alguna manera “dentro” de las premisas.¹⁰ Se sostiene que los niños nacidos

⁹ Sobre el tema de la concepción generación se puede revisar en Marco A. Martín H. (2008). *La teoría de las generaciones de Ortega y Gasset: una lectura del siglo XXI*, disponible en <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/222/Tiempo/2008/07%20Marco%20Martin%20articulo%20pag%2098-110.pdf> (16/12/2022).

¹⁰ Proceso de investigación y enfoques cuantitativo y cualitativo: hacia un modelo integral, consultado en <https://metodologiayproyectos.files.wordpress.com/2015/04/sampieri-cap3aditulo-i-enfoques-de-investigacion3b3n.pdf> (22/06/2022).

en Estados Unidos,¹¹ entre 6 y 17 años, tienen mayores posibilidades de integrarse al sistema educativo nacional en comparación con los retornados. Para respaldar esta afirmación se han utilizado microdatos del Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Estos datos provienen de un cuestionario ampliado que recopila información sobre individuos y hogares. Los instrumentos de recolección de datos utilizados son de naturaleza universal, cuantitativa y transversal, proporcionando información a nivel nacional, estatal y municipal para 2020.

Con base en esto se filtró la información de quienes nacieron en Estados Unidos y estaban viviendo en México durante los últimos 5 años (inmigrantes) y de quienes nacieron en México y vivieron en Estados Unidos durante los 5 años previos al levantamiento censal (tabla 10.1). Con base en esta información se crearon tres grupos de subpoblaciones de comparación: generación 1.25, generación 1.5 y generación 1.75.

Tabla 10.1. *Migración de retorno-inmigración de mexicanos(as) según generación desde Estados Unidos, 2020*

Lugar de nacimiento/residencia	Ponderada		No ponderada	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nació en México y residía en Estados Unidos	294 203	34.05	47 196	42.54
Nació en Estados Unidos y residía en México	569 794	65.95	63 758	57.46
Total	863 997	100.00	110 954	100.00

Fuente: INEGI (2020).

La clasificación de integración escolar corresponde a la categoría de asistencia escolar: ¿(nombre) asiste actualmente a la escuela? La respuesta es sí = 0 (integrado) o no = 1 (no integrado). Es de naturaleza cualitativa y se utilizó como variable dependiente (simultáneamente como variable de control) en las regresiones logísticas y tabulares. Esto se acerca al concepto de (re)integración al sistema educativo nacional propuesto por la Secretaría

¹¹ Este criterio es demográfico y se ajusta a los de la UNICEF, el cual define que el término *niño* incluye tanto a los niños como a las niñas y a los y las adolescentes de distintos sexos menores de 18 años de edad. Véase en UNICEF (1990). Convención sobre los Derechos del Niño: versión para niños, consultado en <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion> (23/06/2022).

de Educación Pública (SEP), a través de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE).¹² Pero, al mismo tiempo, esta dicotomía también corresponde al principio de (re)integración como método para lograr la normalización (proceso que busca establecer normas, procedimientos y conductas esperadas para todos los estudiantes) (Viloria, 2016).

La posibilidad de integración se debe a factores macroeconómicos (desfavorables o favorables), en particular a los ingresos monetarios que dan a las personas la oportunidad de matricularse y permanecer en el aula o escuela (se toma en cuenta como referencia la presencia o ausencia de matrícula), para esto fue tomado como punto de referencia para la comparación a los jóvenes de 13 a 17 años reconocidos como la generación 1.75.

Un certificado de finalización de estudios (nivel primario y secundario) se considera un factor decisivo para la (re)integración o la inscripción en el siguiente nivel. Esto está relacionado con la persistencia o el abandono en los diferentes niveles escolares y se debe a que las escuelas a las que asisten estudiantes inmigrantes y retornados tienen menos recursos e infraestructura y menores expectativas académicas. Esto refleja desigualdades en las oportunidades educativas y segregación escolar. Existe evidencia de que la calidad escolar puede tener un impacto significativo en el rendimiento estudiantil, especialmente en contextos económica y socioculturalmente desfavorecidos (Vargas Valle y Valadez García, 2016). Además, es importante considerar factores sociodemográficos en la (re)integración, escolar tal como sugieren Portes *et al.* (2018), en este estudio se toman como base estos antecedentes para filtrar información y construir generaciones.

El problema de la generación inmigrante surge por un cambio de residencia habitual. Es decir, son niños nacidos en Estados Unidos, pero que viven en México al momento del censo. Para ellos, la idea de integración se aplica de forma clásica.

- (a) Generación 1.25, nació en Estados Unidos, residía en México con edad de 0-6 años.
- (b) Generación 1.5, nació en Estados Unidos, residía en México con edad de 7-13 años.

¹² Instituto de los Mexicanos en el Exterior (SRE), consultado en <https://www.facebook.com/IMEsremx> (23/06/2022).

- (c) Generación 1.75, nació en Estados Unidos, residía en México con edad de 14-17 años.

Generación retornada nacida en México, pero que 5 años previos al levantamiento censal se encontraba residiendo en Estados Unidos. Para estas personas aplica el concepto de reintegración, dado que ya había nacido en el país antes de emigrar a Estados Unidos con sus familiares.

- (a) Generación 1.25, nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 0-6 años.
- (b) Generación 1.5, nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 7-13 años.
- (c) Generación 1.75, nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 14-17 años.

El sexo (hombre = 0 y mujer = 1) como determinante de la (re)integración. Las mujeres aventajan a los hombres en términos de logros educativos y ambición de futuro. Sin embargo, ellas sufren de las reconocidas desventajas en ingresos y estatus escolar-ocupacional según Portes *et al.* (2018).

Factores geográficos o territoriales de (re)integración. En este caso se utiliza la categoría de región, que representa la relación entre la asistencia o inasistencia a la escuela, y el desarrollo de propuestas y/o alternativas a la comunidad juega un papel importante. Además, influyen en las medidas para facilitar los procesos de inclusión/exclusión relacionados con la educación. En las comunidades, espacios y regiones, otros actores sociales (padres, vecinos, organizaciones, clubes, asociaciones, etc.) pueden ser parte de la vida escolar, y muchas veces sirven como punto de partida de la incorporación o no. Las gestiones administrativas —y en algunos casos educativas— deberían de ser más democráticas sobre este aspecto (OEA, 2006).

Otros autores, como Rodríguez Cruz (2021), sostienen que es necesario tener en cuenta variables e indicadores que influyen en la (re)integración. Como la pobreza, el género, las habilidades lingüísticas, la inmigración, la primera infancia, el origen étnico (doble) y la discapacidad también desempeñan un papel a la hora de permitir o dificultar la (re)integración de niños, adolescentes y jóvenes en las escuelas.

Análisis descriptivo de resultados de la integración o reintegración de los niños (as) y adolescentes retornados e inmigrados a México en 2020

Esta sección consta de dos apartados. El primero aborda un análisis descriptivo del proceso de (re)integración de niños y jóvenes de origen inmigrante y retornado. A continuación realizaremos un análisis comparativo de las posibilidades de (re)integración escolar de los inmigrantes mencionados anteriormente por generación, centrándonos en las posibilidades generacionales, como se indicó al principio. La comparación de la generación 1.75 con la del 1.2 y 1.5.

Generación y el proceso de (re)integración escolar infantil-juvenil migrante y retornado (a)

De las más de 800 000 personas que regresaron a México en 2020,¹³ 45.7% fueron niños y adolescentes nacidos en Estados Unidos (lo que representa más de 362 000 individuos), los que nacieron en nuestro país y señalaron residir en Estados Unidos fueron 8 593 personas, pero que 5 años antes del Censo de 2020 estaban radicando en dicho país (tabla 10.2). Esto significa que la migración infantil juega un papel fundamental en nuestro sistema migratorio internacional hacia otros países del mundo, especialmente a Estados Unidos.

Las frecuencias absolutas más altas para niños y jóvenes inmigrantes son 46.2% en la generación 1.5 y 49.5% en la generación 1.75 (tabla 10.2). La situación es ahora la misma para los niños y jóvenes retornados: las personas de la generación 1.5, la cual representa 48% del número total y las personas de la generación 1.75 representan 48.41% y la generación 1.25 participó con 3.58% (tabla 10.2). En ambos grupos, la mayoría de los nacidos en Estados Unidos y México encajan en lo que algunos autores han reconocido como una asociación entre migración y características de la

¹³ La diferencia con los datos reportados por el INEGI obedece a los filtros y a los no especificados que, sumados dan más de un millón de personas retornadas a México en 2020.

transición a la edad adulta, entre los 13 y 17 años o generación 1.75 (Ávila-Sánchez *et al.*, 2017).

Entrando en materia, sobre la (re)incorporación escolar de niños y adolescentes inmigrantes y retornados decimos lo siguiente:

- (a) En cuanto a la asistencia escolar de niños y adolescentes inmigrantes nacidos en Estados Unidos, el número absoluto de niños y adolescentes de la generación 1.5 es 147 710 (42.3%). La proporción de inmigrantes de la generación 1.75 representó 44% del total, lo que equivale a 153 528 individuos nacidos en Estados Unidos (tabla 10.3).
- (b) La mayoría de los niños y jóvenes que regresaron a nuestro país son asistentes escolares, la generación 1.5, lo hizo con un total de 3 947 sujetos, que representan 45.9%. La generación 1.75 con asistencia escolar se cifró en 3 399 sujetos y su porcentaje fue de 39.5%. Esto representa diferencias como determinantes y requisitos de asistencia escolar para este grupo, es decir, para generaciones reconocidas como retornadas al país (Salas Luévano *et al.*, 2021).

Tabla 10.2. Frecuencia absoluta ponderada y sin ponderar de niños y adolescentes inmigrantes y retornados a México en 2020

	Lugar de nacimiento/residencia	Ponderada		No ponderada	No especificado
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
Generación 1.25	Nació Estados Unidos, residía en México con edad de 0-6 años	15 571	4.29	1 480	3.17
Generación 1.5	Nació en Estados Unidos, residía en México con edad de 7-13 años	167 685	46.24	21 165	45.39
Generación 1.75	Nació en Estados Unidos, residía en México con edad de 14-17 años	179 362	49.46	23 985	51.44
	Nació en Estados Unidos y reside en México (0-17 años de edad)	362 618	100.00	46 630	100.00
	% total	41.97			
	Nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 0-6 años	308	3.58	42	4.39
Generación 1.25	Nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 7-13 años	4 125	48.00	444	46.39
Generación 1.5	Nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 14-17 años	4 160	48.41	471	49.22

Tabla 10.3. *Inmigrantes nacidos en Estados Unidos según generación y asistencia escolar, 2020 (frecuencia absoluta ponderada y porcentajes)*

<i>Generación</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No especificado</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació Estados Unidos, residía en México con edad de 0-6 años	14 165	1 406	0	15 571
Generación 1.5	Nació en Estados Unidos, residía en México con edad de 7-13 años	147 710	6 386	9	154 105
Generación 1.75	Nació en Estados Unidos, residía en México con edad de 14-17 años	153 528	25 832	2	179 362
	% total	315 403	33 624	11	349 038
Porcentaje de inmigrantes nacidos en Estados Unidos según generación y asistencia escolar, 2020					
<i>Generación</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No especificado</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 0-6 años	4.06	0.40	0.00	4.46
Generación 1.5	Nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 7-13 años	42.32	1.83	0.00	44.15
Generación 1.75	Nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 14-17 años	43.99	7.40	0.00	51.39
	% total	90.36	9.63		
Migrantes de retorno, generación y asistencia escolar, 2020 (frecuencia absoluta)					
<i>Generación</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No especificado</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 0-6 años	297	11	308	4.46
Generación 1.5	Nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 7-13 años	3 947	178	4 125	
Generación 1.75	Nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 14-17 años	3 399	761	4 160	
	% total	7 643	950	8 593	
Porcentaje de migrantes nacidos en Estados Unidos según generación y asistencia escolar, 2020					
<i>Generación</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No especificado</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 0-6 años	3.46	0.13	3.58	
Generación 1.5	Nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 7-13 años	45.93	2.07	48.00	
Generación 1.75	Nació en México, residía en Estados Unidos con edad de 14-17 años	39.56	8.86	48.41	
	% total	88.94	11.06	100.00	

Fuente: INEGI (2020).

Generación 1.75	Nació en México y residía en Estados Unidos (0-17 años)	8 593	100.00	957	100.00
	% total	0.99			

Fuente: INEGI (2020).

Se observan desigualdades en los niveles de (re)asimilación y movilidad educativa intergeneracional que existen entre diferentes grupos: nacidos en Estados Unidos y nacidos en México, expresado en las diferencias en la integración escolar por asistencia o inasistencia (Herrera Cuesta, 2021). La asistencia de una generación de migrantes, retornados a nuestras escuelas representa, en cierto sentido, la (re)asimilación de dos mundos en un proceso de (re)ajuste y aculturación, y las aspiraciones educativas de los hijos de migrantes y retornados a México (Martínez Curiel, 2016).

Los niveles educativos por generación de la población infantil retornada y migrante reflejan los desafíos que enfrenta el sistema educativo de México y sus 32 unidades federativas para (re)integrar a estos niños o adolescentes retornados y migrantes (Colmex, 2018b). Fundamentalmente, los requisitos administrativos (incluido el reconocimiento de la doble ciudadanía),¹⁴ según sea programas escolares federales o estatales específicos para cada caso y, en algunos, los requisitos administrativos para el cuidado de estudiantes no consideran a los que hablan inglés, pero cuyos maestros no hablan dicha lengua. En la tabla 10.4 se destaca la demanda de educación básica (preescolar, especialmente primaria —donde las tres generaciones se concentran en 45% de la matrícula— y educación secundaria)¹⁵ de inmigrantes y retornados con una brecha generacional de 1.5 y 1.75.

Por ejemplo, 43.94% de los inmigrantes de la generación de 1.5 asistieron a la educación básica, y 39.53% de la generación de 1.75 asistieron a ese

¹⁴ Esto a pesar de que, a partir del 16 de junio de 2015, niños y jóvenes ya no requerirán apostilla en sus documentos escolares ni una traducción por parte de un perito. Sin embargo, hay instituciones que lo solicitan y esto se convierte en un obstáculo para la asistencia escolar en los distintos niveles educativos del país y sus 32 entidades federativas. Véase en Eliminación del requisito de apostilla a documentos de niños migrantes, consultado en [https://www.gob.mx/sre/articulos/eliminacion-del-requisito-de-apostilla-a-documentos-de-ninos-migrantes#:~:text=A%20partir%20del%2016%20de,por%20parte%20de%20un%20perito.\(24/06/2022\)](https://www.gob.mx/sre/articulos/eliminacion-del-requisito-de-apostilla-a-documentos-de-ninos-migrantes#:~:text=A%20partir%20del%2016%20de,por%20parte%20de%20un%20perito.(24/06/2022)).

¹⁵ Los que no asisten aparecen como ninguno, de los cuales más de 3 000 nacieron en Estados Unidos y 60 en México.

mismo nivel educativo. Los retornados de la generación 1.5 representaron 47.64% y los de la generación 1.75 representaron 35.63% de asistencia escolar a los niveles educativos enunciados (tabla 10.4), lo que indica cambios en la estructura poblacional de los retornados inmigrantes y la tasa de envejecimiento, y estos serán los trabajadores calificados del futuro. Especialmente aquellos que cursan estudios de educación secundaria y profesiones técnicas en este país (ANUIES, 2003).

Tabla 10.4. *Frecuencia absoluta de la asistencia escolar según generación, nivel educativo y lugar de nacimiento, 2020*

<i>Porcentaje de la asistencia escolar según generación, nivel educativo y lugar de nacimiento, 2020</i>					
<i>Generación</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Ninguno</i>	<i>Preescolar y básico^a</i>	<i>Preparatoria, bachillerato o técnico</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació en Estados Unidos y residía en México con edad de 0-6 años	0.56	3.90	0.00	4.46
Generación 1.5	Nació en Estados Unidos y residía en México con edad de 7-13 años	0.20		0.00	44.14
Generación 1.75	Nació en Estados Unidos y residía en México con edad de 14-17 años	0.12	39	11.75	51.40
	Total	0.88	87.37	11.75	100.00
Generación 1.25	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 0-6 años	0.23	3.36	0.00	3.59
Generación 1.5	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 7-13 años	0.36	47.64	0.00	48.00
Generación 1.75	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 14-17 años	0.10	35.63	12.67	48.41
	Total	0.70	86.63	12.67	100.00

Fuente: INEGI (2020).

Visto de manera general, la asistencia escolar —bajo el concepto de integración—, esconde las particularidades estatales de las regiones, las generaciones y las razones de género. Lo que podemos deducir de la información de la tabla 10.5 se sintetiza de la siguiente manera:

- (a) La mayor proporción de inmigrantes varones de la generación identificada como generación 1.5 que asiste a la escuela se encuentra principalmente en las regiones del norte (19%), en regiones con reconocidas tradiciones migratorias internacionales (17.56%); le sigue el centro (9.28%), y por último el sur de México (4.71%). Una

Tabla 10.5. *Porcentaje de asistencia escolar según generación de niños(as) inmigrantes nacidos(as) en Estados Unidos según región y sexo 2020*

<i>Sí asiste (hombre)</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Tradicional</i>	<i>Norte</i>	<i>Centro</i>	<i>Sur</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació en Estados Unidos y residía en México con edad de 0-6 años	2.53	2.10	0.05	0.24	4.92
Generación 1.5	Nació en Estados Unidos y residía en México con edad de 7-13 años	17.56	19.05	9.28	4.71	50.60
Generación 1.75	Nació en Estados Unidos y residía en México con edad de 14-17 años	15.99	18.83	5.96	3.70	44.48
	Total	36.07	39.98	15.30	8.65	100.00
<i>Sí asiste (mujer)</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Tradicional</i>	<i>Norte</i>	<i>Centro</i>	<i>Sur</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació en Estados Unidos y residía México con edad de 0-6 años	1.03	1.26	0.26	0.33	2.88
Generación 1.5	Nació en Estados Unidos y residía en México con edad de 7-13 años	20.73	12.87	12.46	6.59	52.65
Generación 1.75	Nació en Estados Unidos y residía en México con edad de 14-17 años	14.70	19.98	7.23	2.55	44.46
	Total	36.46	34.11	19.95	9.47	100.00
<i>No asiste (hombre)</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Tradicional</i>	<i>Norte</i>	<i>Centro</i>	<i>Sur</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació en Estados Unidos y residía México con edad de 0-6 años	2.10	0.00	0.00	0.21	2.31
Generación 1.5	Nació en Estados Unidos y residía en México con edad de 7-13 años	4.82	10.69	2.73	10.48	28.72
Generación 1.75	Nació en Estados Unidos y residía en México con edad de 14-17 años	36.90	14.68	11.53	5.87	68.97
	Total	43.82	25.37	14.26	16.56	100.00
<i>No asiste (mujer)</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Tradicional</i>	<i>Norte</i>	<i>Centro</i>	<i>Sur</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació en Estados Unidos y residía México con edad de 0-6 años					
Generación 1.5	Nació en Estados Unidos y residía en México con edad de 7-13 años	5.07	0.42	0.00	3.17	8.67
Generación 1.75	Nació en Estados Unidos y residía en México con edad de 14-17 años	37.42	42.07	4.65	7.19	91.33
	Total	42.49	42.49	4.65	10.36	100.00

Fuente: INEGI (2020).

situación similar ocurre con la asistencia escolar entre hombres y niños inmigrantes de la generación 1.75, en las regiones norte (18.8%), tradicional (16%), centro (5.96%) y sur (3.7%) de nuestro país (tabla 10.5).

(b) Un comportamiento similar se observó entre las mujeres inmigrantes de la generación 1.75 que declararon asistir a la escuela, estaban

cursando estudios secundarios en la región norte (20%), seguida de la región tradicional migrante (14.7%), la región central (7.2%) y al sur (2.5%). Este no fue el caso de la generación 1.5, con la mayor tasa de matrícula en la región occidente de México (20.7%), seguida de la región norte (12.87%), la región central (12.46%) y la región sur (6.59%) (tabla 10.5). Esta distribución porcentual representa distorsiones en el proceso de (re)integración por género, región y generación.

- (c) Hay otro aspecto de la integración. Para la no integración (falta de asistencia) de los inmigrantes desde Estados Unidos a la escuela, por ejemplo, la generación 1.75, la proporción más alta de falta de asistencia a la escuela se da en las áreas percibidas como tradicionales, es decir, 36.90%, la parte norte es 14.68%, la parte central es 11.53% y la parte sur es 5.87%. Sorprendentemente, la mayor proporción de inasistencia escolar se dio entre la generación 1.5 que se encuentra en las regiones norte (10.69%) y sur (10.48%) del país, en comparación con las regiones central y tradicional (tabla 10.5).
- (d) La integración de las niñas que migraron de Estados Unidos a México entre 2015 y 2020 también está plagada de procesos de desintegración. La generación más excluida es la que se define como 1.75. Por ejemplo, la región norte tiene la tasa más alta de no integración de las niñas con 42.07%, seguida por la región tradicional de migración internacional, con 37.42% y luego las regiones del centro y del sur (tabla 10.5). Como ya se mencionó, la generación, el género y la región son variables que influyen en la (re)integración de los niños inmigrantes en las escuelas.

La (re)integración escolar de los niños retornados de manera similar presenta particularidades según región, generación y género. La información que se exhibe en la tabla 10.6 permite sintetizar lo siguiente:

- (a) Los varones nacidos en México, quienes residieron en Estados Unidos durante 5 años previos al Censo de México de 2020 y asistieron a la escuela, y se identifican como la generación 1.75, provenientes de regiones con alta tradición inmigrante, tuvieron un porcentaje

Tabla 10.6. *Porcentaje de asistencia escolar según generación de niños retornados según región y sexo 2020*

<i>Sí asiste (hombre)</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Tradicional</i>	<i>Norte</i>	<i>Centro</i>	<i>Sur</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 0-6 años	2.53	2.10	0.05	0.24	4.92
Generación 1.5	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 7-13 años	17.56	19.05	9.28	4.71	50.60
Generación 1.75	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 14-17 años	15.99	18.83	5.96	3.70	44.48
	Total	36.07	39.98	15.30	8.65	100.00
<i>Sí asiste (mujer)</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Tradicional</i>	<i>Norte</i>	<i>Centro</i>	<i>Sur</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 0-6 años	1.03	1.26	0.26	0.33	2.88
Generación 1.5	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 7-13 años	20.73	12.87	12.46	6.59	52.65
Generación 1.75	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 14-17 años	14.70	19.98	7.23	2.55	44.46
	Total	36.46	34.11	19.95	9.47	100.00
<i>No asiste (hombre)</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Tradicional</i>	<i>Norte</i>	<i>Centro</i>	<i>Sur</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 0-6 años	2.10	0.00	0.00	0.21	2.31
Generación 1.5	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 7-13 años	4.82	10.69	2.73	10.48	28.72
Generación 1.75	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 14-17 años	36.90	14.68	11.53	5.87	68.97
	Total	43.82	25.37	14.26	16.56	100.00
<i>No asiste (mujer)</i>	<i>Lugar de nacimiento/residencia</i>	<i>Tradicional</i>	<i>Norte</i>	<i>Centro</i>	<i>Sur</i>	<i>Total</i>
Generación 1.25	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 0-6 años					
Generación 1.5	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 7-13 años	5.07	0.42	0.00	3.17	8.67
Generación 1.75	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 14-17 años	37.42	42.07	4.65	7.19	91.33
	Total	42.49	42.49	4.65	10.36	100.00

Fuente: INEGI (2020).

de 15.99%. En la región norte, esta proporción fue de 18.83% del total de hombres de una misma generación que regresaron a México en los últimos 5 años. Para los hombres de la generación 1.5 la tasa de matrícula más alta se registró en la región norte con 19%, seguida de la región tradicional con 17.56%, seguida de la región central con 9.28% y finalmente la sur con 4.71%.

- (b) Para las niñas retornadas de la generación 1.75 que informaron haber asistido a la escuela o (re)integrarse, su porcentaje se ubicó en 19.98% para la región norte, seguido por 14.70% en la región tradicional, luego la región central y sur del país. Para los niños retornados de la generación 1.5 los porcentajes que indican la posibilidad de asistir a la escuela en cierta medida, la región tradicional se ubicó en 20.73%, la región norte en 12.87%, seguida por la región central con 12.46%, y finalmente la región sur.
- (c) La no (re)integración se refiere a la no asistencia de personas que nacieron en México, los cuales migraron al vecino país del norte por motivos familiares, pero regresaron a México. La información presentada en la tabla 10.6 expresa la probabilidad de exclusión o no reintegración de los niños de la región tradicional y generación 1.75, que fue de 36.90%; en el norte, 14.68%. Para la región central fue de 11.53% y la región sur de 3.75%. Sin embargo, es significativo el proceso de exclusión para la generación 1.5, con 10.69% en la región centro, 10.48% en la región sur, y en menor medida 4.82% en la región occidental y 2.73% en la región norte.
- (d) Entre las niñas retornadas de la generación 1.75, 42.07% tiene probabilidades de no (re)integrarse a la escuela en la región norte, seguido por 37.42% en las regiones tradicionales migrantes, 7.19% en el sur; el centro es 4.65% (tabla 10.6). En la región central, los niños que regresan y sus familias tienen más oportunidades de recibir educación debido a la gran concentración de escuelas en el país. Sin embargo, a pesar del nuevo entorno educativo basado en las tecnologías de la información, este sigue siendo uno de los grandes desafíos del sistema educativo mexicano. Esto significa hacer que la educación primaria y secundaria sea más accesible para todos, basada en la tecnología y las redes de información para niños residentes, niños inmigrantes y retornados.

El factor generacional en el proceso de (re)integración infantil-juvenil migrante como de retornados (as) y sus vulnerabilidades

El proceso de (re)integración de los hijos de inmigrantes (migrantes y retornados) está influenciado por la interacción de factores macroeconómicos, la pobreza y la marginalidad, y muchas veces por la falta de programas y proyectos que no estén dirigidos a satisfacer sus necesidades educativas. Es debido al origen-destino del inmigrante (la inmigración en sí es un estado de vulnerabilidad social), también incluye otras cuestiones como el trabajo infantil, la falta de enseñanza de una segunda lengua o la imposibilidad de retomar la lengua materna. En el caso de un estudiante indígena, refugiado, excluido por sus características físicas, como las discapacidades u otros factores, estos grupos pueden presentar características y capacidades únicas, como ser inmigrantes o residir en zonas fronterizas o no fronterizas (OEA, 2010); eso influye en su (re)integración y permanencia escolar, lo cual requiere una revisión de los enfoques de integración educativa en nuestro país para que sean inclusivos (Sánchez-Mojica, 2021).

García Vázquez (2020) señala que el uso del término *(re)integración* no es uniforme. Sin embargo, sostiene que este término se refiere a un mismo proceso de integración de los retornados y las actividades que realizan en diferentes ámbitos, como los de naturaleza económica o social y, por ende, por su vulnerabilidad bioétnica (debido a su binacionalidad).

Este riesgo es evidente entre los hijos de inmigrantes, que hablan una lengua indígena, pertenecen a la generación 1.75, nacen en Estados Unidos y no asisten a la escuela en 7.10%. Una situación similar ocurrió para la generación 1.5, mientras que la proporción de aquellos que hablaban una lengua indígena y que no asistían a la escuela fue de 9.41%. En tanto que la proporción de no hablantes de lenguas indígenas sin asistencia escolar fue de 1.94% (tabla 10.7). Estos porcentajes reflejan que el sistema educativo mexicano excluye a personas por su origen étnico. Esto se debe al proceso de castellanización y a la falta de programas de educación bilingüe dependiendo de la región de destino al retorno o inmigración (Jiménez Naranjo, 2011).

Inmigración, retorno de niños (as) y otras vulnerabilidades en su incorporación escolar 2020

Tabla 10.7. *Porcentaje de niños (as) inmigrantes, asistencia escolar según hablantes de lengua indígena y generación 2020*

<i>Hablante</i>	<i>Generación, según lugar de residencia</i>	<i>Asistencia escolar</i>		
		<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Total</i>
No	Nació Estados Unidos y residía en México con edad de 0-5 años, generación 1.25	3.94	0.39	4.33
	Nació en Estados Unidos, residía en México con edad de 6-12 años, generación 1.5	44.26	1.94	46.21
	Nació en Estados Unidos, residía en México con edad de 13-17 años, generación 1.75	42.36	7.10	49.47
	% total	90.57	9.43	100.00
Sí	Nació Estados Unidos y residía en México con edad de 0-5 años, generación 1.25	0.91	0.32	1.24
	Nació en Estados Unidos, residía en México con edad de 6-12 años, generación 1.5	45.48	4.84	50.32
	Nació en Estados Unidos, residía en México con edad de 13-17 años, generación 1.75	39.03	9.41	48.44
	% total	85.42	14.58	100.00

Fuente: INEGI (2020).

Tabla 10.8. *Porcentaje de niños(as) retornados(as), asistencia escolar según hablantes de lengua indígena y generación 2020*

<i>Hablante</i>	<i>Generación</i>	<i>Asistencia escolar</i>		
		<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>total</i>
No	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 0-6 años: generación 1.25	3.47	0.13	3.60
	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 7-13 años: generación 1.5	46.29	1.94	48.23
	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 14-17 años: generación 1.75	39.62	8.55	48.16
	Total	89.38	10.62	100.00
Sí	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 0-6 años: generación 1.25	2.60	0.00	2.60
	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 7-13 años: generación 1.5	18.18	16.88	35.06
	Nació en México y residía en Estados Unidos con edad de 14-17 años: generación 1.75	42.86	19.48	62.34
	Total	63.64	36.36	100.00

Fuente: INEGI (2020).

Para analizar la vulnerabilidad de la no asistencia escolar de los niños(as) retornados(as) se utiliza el índice de exclusión basado en su discapacidad visual, de memoria y habla de la siguiente manera (que muchas veces es de tipo biológico o hereditario). En este apartado haremos uso del índice de disimilaridad, la cual varía de $0 > 1$, aumentando cuanto mayor es la diferencia entre la proporción de alumnos de la minoría (retornados) y de la mayoría que acude a cada escuela (nacidos en Estados Unidos). Se puede considerar que la segregación es baja si el índice de disimilaridad o segregación D es menor a 0.3; moderada si está entre 0.3 y 0.6; y alta cuando es superior a 0.6 (Massey y Denton, 1988). Dicho índice se estima de la siguiente manera:

$$D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \left| \frac{X_{1i}}{X_1} - \frac{X_{2i}}{X_2} \right|$$

D (índice de disimilaridad o segregación) = X_{1i} = (nacidos en México generación i / X_1 = total de la generación / X_{2i} = generación i nacida en México / X_2 = total de las generaciones).

D (índice de disimilaridad o segregación) = X_{1i} = (nacidos en Estados Unidos generación i / X_1 = total de la generación / X_{2i} = generación i nacida en Estados Unidos / X_2 = total de las generaciones).

La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos sostiene que para la población con discapacidad es obligatoria su asistencia escolar en sus niveles básicos y media superior. Lo siguiente, permite apoyar esta idea.

El enfatizar en el análisis de la asistencia de la población con discapacidad tiene fundamento en la obligatoriedad de la educación básica y media superior decretada en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2014, 7 de julio), en el que se menciona el derecho que tiene todo individuo a recibir educación. Por su parte, el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018 (PNDIPD, DOF, 2014, 30 de abril) aborda en el objetivo 4 la necesidad de “Fortalecer la participación de las personas con discapacidad en la educación inclusiva y especial”, y propone una estrategia que busca “impulsar políticas educativas inclusivas para favorecer el acceso, permanencia y conclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, modalidades y niveles”. Por otra parte, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE,

SEP, 2013a) incluye en el objetivo tercero “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”. En particular, se menciona que deben desplegarse estrategias que consideren, entre otras cosas, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, que disminuyan las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de los grupos vulnerables (INEE, s. f., p. 2).

Sin embargo, el índice muestra lo contrario. La mayoría de los índices están por encima de 0.28. Esto significa que los niños retornados, ciegos o no, están pasando por un proceso de exclusión. Nos referimos a la más notoria generación 1.25 como la generación que ve, pero también experimenta mayores procesos de desintegración al asistir a la escuela (1.0) (tabla 10.9). Estamos hablando de niños con inasistencia al preescolar, cuya formación académica comienza en esa etapa, que están expuestos a la mayor exclusión en la escuela, que son móviles y cambiantes (Jiménez *et al.*, 2009). La no integración significa mayor riesgo para los niños en edad escolar debido a la discapacidad visual. Pero al mismo tiempo, podemos ver que las personas de las generaciones 1.5 y 1.75 tienen un alto índice de disimilitud. Esto significa una mayor exclusión.

Tabla 10.9. Índice de disimilaridad de niños(as) inmigrantes-retornados según asistencia escolar, generación y problemas para ver 2020

Ver (mirar)	Generación	Asistencia escolar			
		Nació en México		Nació en Estados Unidos	
		Sí	No	Sí	No
Sí	Generación 1.25	0.99	1.00	1.01	1.01
	Generación 1.5	0.97	0.97	0.99	0.99
	Generación 1.75	0.95	0.95	0.97	0.98
	Total	0.96	0.96	0.98	0.99
No	Generación 1.25	0.09	0.00	0.43	1.58
	Generación 1.5	0.77	0.00	1.42	1.21
	Generación 1.75	0.28	0.01	2.23	1.38
	Total	0.38	0.00	1.74	1.35

Fuente: Estimaciones propias con base en INEGI (2020).

Esta cuestión se ha convertido en una de las más acuciantes entre los docentes en el proceso de exclusión en educación primaria y secundaria, ya que la cultura de otras lenguas, como la lengua de señas, es socialmente necesaria. De igual forma, aunque la Secretaría de Educación Pública (SEP) cuenta con materiales como *Educación Apropiada e Inclusiva*, muchos de los materiales no son aptos para niños con discapacidad auditiva. Para La discapacidad en la educación indígena (SEP, 2013), pero se sabe poco sobre hasta qué punto esto se aplica a los sistemas nacionales de educación para sordos o indígenas.

Para las personas nacidas en Estados Unidos se puede resumir de la siguiente manera: los índices de segregación educativa respecto al tema de la “invisibilidad” son más altos que los de los nacidos en México afectados por la discapacidad visual (tabla 10.9).

En cuanto al índice de disimilitud para las personas nacidas en Estados Unidos, quienes tienen problemas de memoria o recuerdo y asisten a la escuela tienen valores entre 0.97 y 1.01. Esto significa que a medida que los estudiantes interactúan más con sus compañeros y profesores, están expuestos a una mayor integración (desintegración), independientemente de si están reteniendo o aprendiendo lentamente. Sin embargo, para las personas con buena visión y que asisten a la escuela, el índice de disimilitud es mayor que 1, excepto para la generación 1.25 (0.43) (tabla 10.9). Por otro lado, en personas que no tienen problemas de memoria o recuerdo, el proceso de consolidación se agrava, ya que el índice oscila entre 1.21 y 1.38. Al igual que en el punto anterior, los puntos de exclusión más altos fueron para los menores de edad de la generación 1.75; 2.23 de no asistencia escolar y 1.58 para la generación 1.25 (tabla 10.9). Esto significa que los procesos de exclusión se dan no sólo en las aulas, sino también en las familias y la sociedad. Basta observar signos de disimilitud o no integración en quienes nos asistan en las aulas escolares.

Esto no es sorprendente, ya que la sociedad mexicana excluye, discrimina y no integra socialmente a los menores. Esta característica es histórica, estructural y recurrente en las relaciones desiguales y asimetrías de poder de nuestro país. Las prácticas discriminatorias en diversos entornos institucionales y sociales crean prejuicios y estereotipos que explican la

existencia y persistencia de la discriminación escolar y social (Haas Paciuc, 2017).

Sobre la base de lo anterior, esta opinión puede verse respaldada por otros indicadores relacionados con los niños retornados. Esto significa que para los que no pueden hablar, son mudos o en todo caso son sordos están sujetos a discriminación social, institucional e incluso familiar. Esta situación se refleja en la columna de quienes respondieron “sí”, y en cuanto a la asistencia escolar, pero que son “generaciones que son excluidas y discriminadas por no poder hablar”, se trata de la generación de 1.75 (con un índice de 0.93), y generación 1.25 (0.89). Quienes respondieron “no” (los que no van a la escuela por miedo a la exclusión) significa que sufren discriminación social e incluso familiar y están representados en las generaciones 1.5 y 1.75. Sin embargo, para quienes no tienen problemas para hablar, el porcentaje es bajo, e incluso para quienes no asisten a la escuela (tabla 10.10).

Los mismos indicadores, pero para niños nacidos en Estados Unidos, muestran que los niños con trastornos del lenguaje sufren exclusión académica y social. Bastó observar que el índice de disimilitud era mayor a 0.66, lo que tomamos como umbral para afirmar que no hay integración escolar, social o incluso familiar (tabla 10.10). En la escuela son discriminados por sus profesores y compañeros, en lo social, por personas de sus comunidades y por sus vecinos. Dentro de la familia, por sus padres, hermanos o parientes cercanos.

Tabla 10.10. *Nació en México-Estados Unidos: índice de disimilaridad de niños retornados según asistencia escolar, generación con problemas para hablar 2020*

No hablar	Generación	Asistencia escolar			
		Nació en México		Nació en Estados Unidos	
		Sí	No	Sí	No
Sí	Generación 1.25	0.89	0.34	1.00	1.02
	Generación 1.5	1.03	1.03	0.99	1.00
	Generación 1.75	0.93	1.22	0.99	0.99
	Total	0.98	1.15	0.99	1.00

No	Generación 1.25	0.03	0.08	0.75	0.99
	Generación 1.5	0.21	0.03	1.01	0.99
	Generación 1.75	0.05	0.02	1.00	1.00
	Total	0.08	0.03	0.92	1.01

Fuente: Estimaciones propias con base en INEGI (2020).

Posibilidades de (re)integración de los inmigrantes y retornados al sistema educativo nacional

En esta sección se realizan dos regresiones logísticas binarias. El primer intento es hacer hincapié en las variables económicas “nivel educativo” e “ingresos” como cofactores de (re)integración escolar en la tercera generación 1.75. El siguiente es un modelo de regresión logística que tiene en cuenta todas las generaciones, la geografía y las vulnerabilidades (discapacidad y condición indígena).

Ecuación

$$P = \frac{1}{1 + e^{-\left(\beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \beta_6 X_6 + \beta_7 X_7 + \beta_8 X_8 + \beta_9 X_9\right)}}$$

Tal como se enunció en el apartado metodológico, se dice que Y representa nuestra variable dependiente: si la respuesta es sí = 0 (integrado) o no = 1 (no integrado).

Para el caso de las variables exógenas: X_1 = Nivel educativo (básico, medio superior, superior); X_2 = ingreso mensual de 1-3440; 3440-5600; 5600-8600; 8600-928 800; X_3 = generación nacida en Estados Unidos (generación 1.25, 1.5 y 1.75); X_4 = generación nacida en México (generación 1.25, 1.5 y 1.75); X_5 = región; X_6 = problema para ver (Ver y No ver); X_7 = problemas para recordar (recordar y no recordar); X_8 = problemas para hablar (hablar no hablar) y X_9 = condición indígena (habla lengua indígena/no habla). Es decir, la estimación toma en cuenta las probabilidades de integración según interacción de determinantes socioeconómicos: nivel educativo y el ingreso.

Con base en lo anterior se corrió primero el modelo que incluye a las variables socioeconómicas: nivel educativo e ingreso. Los determinantes

socioeconómicos son parte de la (re)integración de los niños(as) inmigrantes y retornados(as) desde Estados Unidos de todas las generaciones (esto hace suponer que el menor o la menor trabajan para estudiar). Se destaca que lo siguiente aplica solamente para la generación 1.75, porque son quienes están próximos a transitar al mercado laboral o son quienes trabajan y estudian. Haciendo esta aclaración, podemos argumentar lo siguiente:

- (a) La probabilidad de que la generación 1.75 no ingrese al sistema educativo en los niveles de educación media superior es mayor que la de los niveles de educación primaria y secundaria.
- (b) A medida que ingresan al mercado laboral y obtienen mayores ingresos, también aumenta la probabilidad de no poder (re)integrarse al sistema escolar, lo cual es muy probable para la generación 1.75 (tabla 10.11).
- (c) La generación de 1.75 años nacida en Estados Unidos tiene mayor probabilidad de ser excluida en el nivel medio superior de educación (12.9 veces) y superior (16.3 veces) con relación a los del nivel básico (tabla 10.11).

Tabla 10.11. *Modelo de regresión logística: integración escolar de niños inmigrantes y retornados a México desde Estados Unidos, 2020 (generación, 1.75)*

<i>Factor</i>	<i>Tres generaciones</i>	<i>Nació en Estados Unidos</i>	<i>Nació en México</i>
<i>Nivel</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>
Básico (Referencia)			
Medio superior	3.533 ^a	12.930	0.61
Superior	1.471 ^a	16.345	0.62 ^a
ymensual(1 – 3 440) (Referencia)			
ymensual(3 440 – 5 600)	2.956 ^a	10.069 ^a	5.65 ^a
ymensual(5 600 – 8 600)	4.816 ^a	9.888 ^a	9.51 ^a
ymensual(8 600 – 928 800)	6.599 ^a	6.028 ^a	3.13
Constante	2.092	0.000	0.52

^aVariable(s) introducida(s) en el paso 1: nivel, ymensual.

Fuente: elaboración propia con base en INEGI, 2020.

- (d) Lo mismo ocurre si trabaja y percibe ingresos del mercado laboral. Estamos hablando de la llamada generación 1.75. Esto significa que

si los jóvenes estudian mientras trabajan, tienen menos probabilidades de integrarse al sistema escolar mexicano.

- (e) Es interesante notar que las posibilidades de no integración en los niveles medio superior y superior para los nacidos en México son negativas, lo que implica que no están inscritos (0.61 y 0.62). Estas probabilidades contrastan con las de los nacidos en Estados Unidos, lo que sugiere que muchos de ellos aún no han ingresado al mercado laboral. No obstante, para aquellos que sí están inscritos, es posible que estén cursando alguna carrera técnica o que sus condiciones sean más favorables en comparación con los nacidos en nuestro país.
- (f) Pero cuando los niños retornados ingresan al mercado de trabajo las probabilidades tienen el mismo signo que el de los nacidos en Estados Unidos. Es decir, sus probabilidades se vuelven positivas para ser excluidos o no integrados al sistema educativo mexicano (cuyos valores oscilan de entre 3.1 y 9.5 veces).

Probabilidades de integración según generación y vulnerabilidades

Para cerrar la descripción de las posibilidades de no integración se corrió el modelo que incluye a los dos grupos: niños de inmigrantes y retornados destacando algunos elementos de su vulnerabilidad. Teniendo presente esto se expone lo siguiente (datos mostrados en el tabla 10.12):

- (a) Las generaciones 1.5 y 1.75 nacidas en Estados Unidos y en México tienen posibilidades negativas de no estar inscritas en alguna escuela de nuestro país. Esto con relación a los niños de la generación 1.25 de ambos grupos de población. Los signos negativos respecto de la probabilidad de no asistir a la escuela enmascaran la heterogeneidad de preferencias y oportunidades entre los niños inmigrantes y repatriados (tabla 10.12).
- (b) Las regiones de mayor exclusión hacia la no inscripción de los inmigrantes y retornados ocurre en la región del norte (17%) y el

centro del país (0.5%) con relación a quienes retornaron o inmigraron a la región tradicional de la migración internacional. Se esperaba una mayor desintegración en el sistema educativo en la parte sur del país (tabla 10.12). Las diferencias regionales (interacciones entre el entorno socioeconómico local y los factores escolares) que influyen en el logro de la integración escolar afectan no sólo la asistencia a la escuela, sino también el rendimiento de la educación impartida según el mismo formato educativo y sistema regional (Santillán Hernández y Vargas Sánchez, 2020).

- (c) Sin embargo, vulnerabilidades que puedan tener orígenes biológicos y sociales, tales como no ver o recordar tiene un impacto significativo en la integración en actividades curriculares (o en la falta de asistencia). Por ejemplo, la no visibilidad duplica la probabilidad de que los niños inmigrantes y retornados no asistan a la escuela. El índice “no recuerdo” también aumenta su probabilidad en 1.12 en comparación con aquellos que recuerdan o no tienen problemas de memoria (tabla 10.12). Cuando no hablan tienen una actitud negativa hacia quienes hablan, pero no hay problemas de comunicación. Esto demuestra que la brecha educativa entre niños y jóvenes con discapacidad y los que no la tienen en nuestro país es mucho más pronunciada tanto en la educación básica como en la educación media superior (educación preparatoria, educación técnica, educación secundaria y educación primaria).
- (d) Finalmente, la pertenencia a población indígena e inmigrantes o retornados influye en procesos de exclusión a través del sistema educativo nacional. Es decir, las probabilidades de no estar inscrito aumentan su probabilidad en 1.22 en comparación con los hablantes de lenguas no indígenas (tabla 10.12). Esto implica que ser indígena, retornado o migrante conlleva que la falta de asistencia escolar se traduce en rezago o exclusión educativa para los niños y niñas que han migrado recientemente de Estados Unidos a México. Por lo tanto, es fundamental que nuestro país desarrolle una política o modelo de bioetnicidad o pertenencia múltiple que contemple la inclusión de los inmigrantes y retornados en el territorio nacional.

Tabla 10.12. Modelo de regresión logística binaria de (re)integración de los inmigrantes y retornados a México en 2020: Variables en la ecuación

Paso 1 ^a	Generación	B	E. T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I. C. 95% PARA Exp(B)	
								Inferior	Superior
Generación nacido en Estados Unidos	Generación 1.25			12 999.384	1	0.000			
	Generación 1.5	-4.059	0.012	111 830.771	1	0.000	0.017	0.017	0.018
	Generación 1.75	-2.728	0.007	161 305.949	1	0.000	0.065	0.065	0.066
Generación nacido en México	Generación 1.25			187.655	1	0.000		1.003	
	Generación 1.5	-4.025	0.077	2 741.254	1	0.000	0.086	0.080	0.093
	Generación 1.75	-2.452	0.041	3 658.862	1	0.000	0.086	0.080	0.093
Contexto geográfico	Región tradicional			16 165.060	3	0.000			
	Región norte	0.016	0.001	706.883	1	0.000	1.017	1.015	1.018
	Región centro	0.004	0.001	67.404	1	0.000	1.005	1.003	1.006
	Región sur	-0.058	0.001	8 694.297	1	0.000	0.944	0.943	0.945
Vulnerabilidades	Ver			2.633	1	0.105			
	No ver	1.094	0.026	1 773.533	1	0.000	2.987	2.839	3.143
	Recordar			304.034	1	0.000			
	No recordar	0.754	0.021	1 249.208	1	0.000	2.126	2.039	2.216
	Hablar			0.178	1	0.673			
	No hablar	-0.376	0.021	3 29.904	1	0.000	0.687	0.660	0.715
	Indígena	0.797	0.013	3 908.026	1	0.000	2.219	2.164	2.275
No indígena			641.827	1	0.000				
Constante		0.949	0.032	887.251	1	0.000	2.582		

^a Variable(s) introducida(s) en el paso 1: GEN, GENmex, regionNAL, Nover, Norecordar, Nohablar, indígena.

Nota: El intervalo de confianza fue de 95% para la razón de probabilidades (* = p > 0.05).

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2020).

Conclusiones

Uno de los comentarios finales de este capítulo se relaciona con el proceso de (re)integración neoclásica: (re)inserción, (re)asimilación (segmentada) o (re)incrustación del estructuralismo desde la economía, la sociología y el multiculturalismo porque son filosofías diferentes a la hora de analizar e incluir variables que muchas veces están limitadas por la fuente de información. Especialmente si queremos presentar diferentes segmentos como casos generacionales y mostrar el peso de las variables en el proceso de (re)integración en nuestro país.

La rica información descriptiva (porcentajes e índices de disimilitud) muestra diferencias en la (re)integración de niños inmigrantes y retornados. Diferencias influenciadas por el tamaño absoluto de cada generación de personas nacidas en Estados Unidos y México. Por ejemplo, 90.36% de los niños inmigrantes asistieron a la escuela, 88.94% de los niños retornados asistieron a la escuela y el resto no lo hizo. El factor más importante en el proceso de exclusión de las generaciones 1.5 y 1.75 es el contexto regional de llegada, con hincapié en las regiones norte y centro del país.

Así como indicadores de vulnerabilidad, discapacidad visual, memoria y condición indígena. Es interesante señalar que 11.75% de los inmigrantes de la generación 1.5 en 2020 cursaron educación secundaria y nivel técnico, y una proporción similar ocurrió con los aquí identificados que son hijos reconocidos como la generación 1.75 (11.75%). El porcentaje es ligeramente mayor para los retornados: 12.67%.

La región tradicional, la del norte, la del centro y la del sur tienen tasas de no asistencia escolar entre los niños inmigrantes diferenciadas por generación. Por ejemplo, para los retornados de la generación 1.75 y las cuatro regiones del país, sus porcentajes son de 37.42, 42.07, 4.65 y 7.19%, respectivamente. Esto muestra que las regiones tradicionales del norte y centro del país son las zonas de mayor exclusión para los niños migrantes y retornados debido al sistema educativo que segmenta y polariza.

Existen diferencias étnicas en la integración en la no asistencia escolar según la generación, por ejemplo, el porcentaje de inmigrantes fue de 7.10% y el porcentaje de retornados fue de 9.41%. Esto significa exclusión por

bioetnicidad por el hecho de haber vivido anteriormente en Estados Unidos y cuya generación era 1.75.

Nuestro texto, además de exponer las diferencias porcentuales de la integración, las probabilidades y la expresión estadística de la disimilaridad apuntan a la conclusión de la exclusión diferencial de inmigrantes y retornados según generación. Además, permitió ir conociendo diferentes enfoques e indicadores de integración. Con esto se sugiere continuar con análisis y sugerencias preventivas en el lugar de acogida y la implementación de políticas para reducir los riesgos sociales y la vulnerabilidad de los hijos e hijas de familias tanto de inmigrantes como de retornados. Un factor protector importante es la intervención de los gobiernos nacional, estatal y local, y de la política social intersectorial. Su impacto y eficacia deben ser mensurables, evaluables y modificables en cantidad (montos asignados en pesos o dólares), en su estructura (recursos proporcionados) y en la forma en que se aplica (metodologías proporcionadas) y los liderazgos de su aplicación.

Deberá aplicarse una política pública óptima que actúe como factor protector frente a situaciones de vulnerabilidad y exclusión social (Flaquer, 2006). Sin embargo, en México, bajo la agenda de austeridad republicana, las sucesivas crisis económicas desde 2008 han provocado privaciones sociales y recortes asociados en el gasto público social, lo que ha provocado una disminución en la disponibilidad de recursos y mano de obra calificada para atender la demanda educativa que atienda este perfil de alumnos inmigrantes y retornados.

En materia de política educativa se sugiere considerar al tercer sector social (las organizaciones no gubernamentales), las cuales han demostrado con el tiempo la capacidad de reconocer y responder al surgimiento de nuevas necesidades sociales relacionadas con la migración-educación en tránsito. Las personas suelen estar a la vanguardia cuando se trata de intervenir en nuevos problemas que surgen en una sociedad globalizada cambiante y en la inmigración-educación. Desde la crisis socioeconómica de 2009 hasta la pandemia por COVID-19, la importancia de este sector en el desarrollo de la política social y del llamado cuarto pilar del Estado de bienestar, que se centra en la inclusión fuera de la pobreza republicana, son cada vez mayores las limitaciones de recursos económicos para tal fin (Vidal y Fernández, 2013).

Referencias

- Allman, D. (2013). The Sociology of Social Inclusion. *Sage Open*, 3(1). <https://doi.org/10.1177/2158244012471957>
- Altbach, P. G. (2001). La crisis en la educación superior multinacional. *Revista Calidad en la Educación: El financiamiento en la educación superior*, (14). <https://doi.org/10.31619/caledu.n14.474>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2003). *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (1990-2000), primera parte*. México: ANUIES.
- Ávila-Sánchez, M., Jáuregui-Díaz, J. A., y Pizarro-Hernández, K. (2017). Migración internacional y transiciones a la adultez en México. *Papeles de Población*, 23(94), 167-196. <https://doi.org/10.22185/24487147.2017.94.035>
- Cachón, L. (2009). *La "España Inmigrante": marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración*. Barcelona: Anthropos.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021, mayo 17). *DECRETO por el que se reforma el artículo 30 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de nacionalidad*. México: DOF. https://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/Prog_leg_LXIV/151_DOF_17may21.pdf
- Castañeda, X., Castañeda-Camey, N., Díaz Hinojosa, V., Ruiz Custodio, C., y Alonzo, O. (2019). Salud y derechos de los migrantes mexicanos retornados. Seguridad o desconsuelo. En E. Corzo, E. L. Flores Ávalos, y R. Castro Traulsen (Coords.), *Migración de Retorno y Derechos Sociales. Barreras a la integración* (pp. 31-38). México: El Colegio de México/CNDH. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO_WEB.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (s. f.). CS02 ¿Cuál es la asistencia de la población infantil y juvenil a la educación básica y media superior? *Panorama Educativo de México*, 1-20. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS02b-2014.pdf>
- De la Mata, M. L., García Ramírez, M., Santamaría Santigosa, A., y Garrido, R. (2010). La integración de las personas migrantes: El enfoque de la psicología cultural y de la liberación. En L. Melero Valdés (Ed.), *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes* (pp. 115-146). Valencia: Fundación CeiMigra.
- De Lucas, J., y Solanes, A. (2009). *La igualdad en los derechos: claves de la integración*. Madrid: Dykinson.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en la educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE. <https://issuu.com/educacionintercultural/docs/multiculturalismo>
- El Colegio de México (Colmex). (2018). *Infografías. Entendiendo la migración de retorno. Migración de retorno y derechos sociales: barreras a la integración*. México: Colmex, CNDH. <https://migracionderetorno.colmex.mx/infografias/#barreras>

- El Colegio de México (2018). *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la integración. Educación/2015*. México: El Colegio de México/CNDH. <https://migracionderetorno.colmex.mx/educacion/>
- El Colegio de México (2019). *Línea del tiempo*. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/10/LINEA_TIEMPO.pdf (19/08/2022).
- García Vásquez, Y. (2020). *El proceso de retorno y la reintegración de los migrantes indígenas de la Sierra Sur de Oaxaca (2008-2020)*. Tesis de Maestría en Desarrollo Regional. Tijuana, B. C., México: El Colegio de la Frontera Norte. <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2020/10/TESIS-Garc%C3%ADa-V%C3%A1squez-Yadira-MDR.pdf>
- Giorguli Saucedo S., y Bautista León, A. (2019). Radiografía de la migración de retorno 2015. En E. Corzo Sosa, S. E. Giorguli Saucedo, y A. Bautista León (Coords.), *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la integración* (pp. 10-20). https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO_WEB.pdf
- González Rábago, Y. (2014). Los procesos de integración de personas inmigrantes: límites y nuevas aportaciones para un estudio más integral. *Athenea Digital*, 14(1), 195-220. <https://atheneadigital.net/article/view/v14-n1-gonzalez>
- Greco, S. (2019). *Diferentemente iguales: la integración escolar de los alumnos italianos y españoles en el sistema educativo holandés*. Tesis de Doctorado en Estudios Migratorios. Granada: Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/59759/74200.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Haas Paciuc, A. (2017). *Resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017 y panorama general de la discriminación en México*. México: Segob/Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. <https://www.coneval.org.mx/Eventos/Documents/Resultados-de-la-Encuesta-Nacional-sobre-Discriminacion-2017.pdf>
- Herrera Cuesta, D. (2021). Los Antecedentes Migratorios en la Dimensión Social Educativa (DOE). El Caso de las Segundas Generaciones en España. *International Journal of Sociology of Education*, 10(1), 1-28. <file:///C:/Users/almen/Downloads/Dialnet-LosAntecedentesMigratoriosEnLaDimensionSocialEduca-7806507.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#microdatos>
- International Organization for Migration (IOM). (2019). *REINTEGRATION HANDBOOK. Practical guidance on the design, implementation and monitoring of reintegration assistance*. Ginebra: OIM. https://migrantcentres.iom.int/system/files/import/toolkit/iom_reintegration_handbook_2019.pdf
- Jiménez, M., Luengo, J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 11-49. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=56712871002>
- Jiménez Naranjo, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *Revista de investigación Educativa*,

- (12). <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/jimenez-exclusion-asimilacion.html>
- Manchinelly Mota, E. D., y Morales Alcantar, X. (2019). Desafíos institucionales del retorno en el trabajo, la educación, la salud y la vivienda. En E. Corzo Sosa, S. E. Giorguli Saucedo, y A. Bautista León (Coords.), *Migración de retorno y derechos sociales. Barrera a la integración* (pp. 49-54). México: El Colegio de México, CNDH. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO_WEB.pdf
- Martínez Curiel, E. (2016). Entre dos mundos. Proceso de adaptación, interculturalidad y aspiraciones educativas en hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-26. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sKnPy4b413kJ:dialogossobreeduacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/240/230+&c-d=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Massey, D. S., y Denton, N. A. (1988). The Dimensions of Residential Segregation. *Social Forces*, 67(2), 281-315. <https://www.jstor.org/stable/2579183>
- National Institutes of Health (NIH). (2019). *Fostering Healthy Mental, Emotional, and Behavioral Development in Children and Youth: A National Agenda*. Washington DC: National Academies Press. disponible en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK551846/>
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnologías de la Nación <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005385.pdf>
- Organización de Estados Americanos (OEA). (2006). *Foreign ministers vow to strive so everyone in the americas can benefit from the knowledge-based society*. <https://www.oas.org/36ag/english/>
- Organización de Estados Americanos (OEA). (2010). *Educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las Américas. Situación actual y desafíos*. Washington, DC: OEA. <http://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/educacion-inmigrantes.pdf>
- Portes, A., Aparicio, R., y Haller, W. (2018). Hacerse adulto en España. La integración de los hijos de inmigrantes. *Anuario CIDOB de la inmigración 2018*, 148-181. file:///C:/Users/almen/Downloads/145-182_ALEJANDRO%20PORTES,%20ROSA%20APARICIO%20&%20WILLIAM%20HALLER.pdf
- Quiroga, V., y Chagas, E. (2017). Atención a adolescentes y jóvenes de origen inmigrante en centros de Cáritas Diocesana de Barcelona: factores de riesgo y de protección. *Prospectiva*, (25), 67-90. <https://www.redalyc.org/journal/5742/574261763003/html/>
- Rendón Cárdenas, E., y Wertman Zaslav, L. (2017). *Reintegración migrante: Un modelo social, económico y empático para el retorno*. México: Consejo Ciudadano de la Ciudad de México, Agenda Migrante. https://www.academia.edu/44950829/Reintegracion_n_Migrante_VF
- Rodríguez Abreu, M. (2019). Migración de retorno y derecho a la vivienda. En E. Corzo Sosa, S. E., Giorguli Saucedo, y A. Bautista León (Coords.), *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la integración* (pp. 9-48). México: El Colegio de México/

- CNDH. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO_WEB.pdf
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Niñez, migración y derecho a la educación. Vulnerabilidades y consecuencias en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México. *Migraciones Internacionales*, 12. https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/2343/1774#content/contributor_reference_1
- Salas Luévano, M., Herrera Guzmán, B., y Salas Luévano, M. (2021). Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153170560016/html/>
- Sánchez-Mojica, J. F. (2021). Migración infantil e inclusión educativa: un tópico en deuda para el desarrollo de enfoques y políticas integrales de atención en Latinoamérica. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 261-284. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.15>
- Santillán Hernández, A. S., y Vargas Sánchez, J. R. (2020). Diferencia regional de factores que afectan el desempeño escolar para la misma modalidad educativa. *Paradigma económico. Revista de economía regional y sectorial*, 12(1), 5-28. <https://doi.org/10.36677/paradigmaeconomico.v12i1.14788>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Educación Apropiable e Inclusiva*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf
- Silvia Elena Giorguli Saucedo y Andrea Bautista León, (2019). Radiografía de la migración de retorno 2015, recuperado de https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO_WEB.pdf (22/06/2022).
- Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación (SILGOB). (2017). Iniciativa que reforma y adiciona el artículo 546 del código federal de procedimientos civiles, a cargo de la Dip. María Luisa Beltrán Reyes (PRD). http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2017/04/asun_3517369_20170405_1488568720.pdf
- Tienda, M. (2013). Diversity ≠ Inclusion: Promoting Integration in Higher Education. *Sage Journals*, 42(9). <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189x13516164>
- Vargas Valle, E. D. (2019). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. En E. Corzo Sosa, S. E. Giorguli Saucedo, y A. Bautista León (Coords.), *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la integración* (pp. 21-30). https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO_WEB.pdf
- Vargas Valle, E. D., y Valadez García, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 82-97. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100006
- Viloria Carrillo, M. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio de Caroní, Venezuela*. Tesis de Doctorado en Educación. Girona: Universitat de Girona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/394056/tm_evc1de1.pdf;jsessionid=FF68D94B7174FA805B093E0AA673C6CC?sequence=5

