



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**TESIS**

**EXPERIENCIAS Y BARRERAS EN EL PROCESO  
DE REINTEGRACIÓN EDUCATIVA DE MENORES  
MIGRANTES DE RETORNO EN MINERAL DE LA  
REFORMA HIDALGO: ESTUDIO DE CASOS**

**Para obtener el grado de**

**Maestro en Ciencias de la Educación**

**Directora**

Dra. Graciela Amira Medécigo Shej

**Comité tutorial**

Dr. Octaviano García Robelo

Dra. Rosa Elena Durán González

Dra. Adriana Estada Girón

Pachuca de Soto Hidalgo, México. Abril de 2026

**No. Of. MCE /023 / 2026**  
 Asunto: Autorización de impresión

**Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado**  
**Directora de Administración Escolar**  
**Presente.**


El Comité Tutorial de la **TESIS** del programa educativo de posgrado titulado **"EXPERIENCIAS Y BARRERAS EN EL PROCESO DE REINTEGRACIÓN EDUCATIVA DE MENORES MIGRANTES DE RETORNO EN MINERAL DE LA REFORMA HIDALGO: ESTUDIO DE CASOS"**, realizado por el sustentante **ARMANDO VEGA CAMACHO** con número de cuenta **313760** perteneciente al programa de **MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:


**AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN**

Por lo que el/la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.


**Atentamente**  
**"Amor, Orden y Progreso"**  
**Pachuca de Soto , Hidalgo a 27 de marzo de 2026**

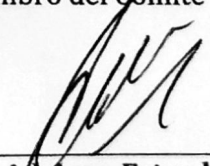
El Comité Tutorial

  
**Dra. Graciela Amira**  
**Medécigo Shej**  
 Directora

  
**Dra. Rosa Elena Duran**  
**González**  
 Miembro del Comité



  
**Dr. Octaviano García**  
**Robelo**  
 Miembro del Comité

  
**Dra. Adriana Estrada**  
**Girón**  
 Miembro del Comité

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México; C.P. 42084  
 Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4206  
 aaceduc@uaeh.edu.mx

## RESUMEN

La migración de retorno de niñas, niños y adolescentes se ha intensificado en México durante las últimas décadas como resultado del endurecimiento de las políticas migratorias en Estados Unidos, configurando nuevos desafíos para el sistema educativo nacional. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar las barreras que influyen en el proceso de reintegración educativa de menores migrantes de retorno al contexto escolar de nivel básico en el municipio de Mineral de la Reforma, Hidalgo.

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de casos y un alcance descriptivo–interpretativo, sustentado en el paradigma interpretativo. Como marcos teóricos se retomaron el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner y la teoría de la aculturación de Berry, los cuales permitieron comprender la reintegración como un proceso multidimensional y dinámico.

La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas, observación y análisis documental, y fue analizada desde un enfoque fenomenológico, cuyos resultados evidencian la presencia de barreras administrativas, culturales y sociales que obstaculizan la reintegración escolar de los menores migrantes de retorno, manifestadas en dificultades de acceso al sistema educativo, experiencias de exclusión, estigmatización cultural y escaso acompañamiento institucional, asimismo, se identifica el papel central de la familia y de la escuela como microsistemas clave en la construcción de experiencias de inclusión o exclusión.

## ABSTRACT

The return migration of children and adolescents has intensified in Mexico in recent decades as a result of the tightening of immigration policies in the United States, creating new challenges for the national education system. In this context, this research aims to analyze the barriers that influence the educational reintegration process of returning migrant children into the basic education school system in the municipality of Mineral de la Reforma, Hidalgo.

The study was developed from a qualitative approach, with a case study design and a descriptive-interpretive scope, based on the interpretive paradigm. The theoretical frameworks used were Bronfenbrenner's ecological model of human development and Berry's acculturation theory, which allowed for an understanding of reintegration as a multidimensional and dynamic process.

The information was collected through semi-structured interviews, observation and documentary analysis, and was analyzed from a phenomenological approach, whose results show the presence of administrative, cultural and social barriers that hinder the school reintegration of returning migrant children, manifested in difficulties of access to the educational system, experiences of exclusion, cultural stigmatization and scarce institutional support, likewise, the central role of the family and the school is identified as key microsystems in the construction of experiences of inclusion or exclusion.

## DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado, a mis padres, Armando y Patricia, origen y fuerza que sostiene cada uno de mis pasos. Por su amor incondicional, su paciencia silenciosa y su confianza permanente, este logro también les pertenece.

A Rubén Ramírez Ramos, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por recordarme, con su ejemplo, el valor de sostener el compromiso con lo que uno es y desea construir, cuya presencia ha representado un impulso.

A Bianca Yrcela Sánchez Zamudio, por su escucha, complicidad, y presencia durante este proceso, su apoyo constante en los días de mayor exigencia, caminar a mi lado en este proceso hizo más ligero el trayecto.

A Pati , por su cariño, por su manera única de acompañar y por recordarme, desde su lugar, la importancia de seguir adelante e inspirar a otros. En ella encuentro siempre cariño incondicional.

A Laura, su presencia ha significado compañía y fortaleza.

## AGRADECIMIENTOS

Expreso mi más profundo agradecimiento a quienes, desde distintos espacios, hicieron posible la realización de este trabajo de investigación.

A mi directora de tesis, la Dra. Graciela Amira Medécigo Shej, por su orientación académica y su acompañamiento cercano a lo largo de este proceso

Al comité tutorial, Dr. Octaviano García Robelo, Dra. Rosa Elena Duran González y Dra. Adriana Estrada Girón, por sus valiosas observaciones y sugerencias, que enriquecieron el desarrollo de esta investigación.

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación, por el apoyo brindado para el desarrollo de mis estudios de posgrado, fundamental para la concreción de esta investigación.

Asimismo, agradezco a todas las personas e instituciones que, de manera directa o indirecta, contribuyeron a la realización de este trabajo, en especial a quienes participaron compartiendo sus experiencias, haciendo posible la construcción de este estudio.

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	6
JUSTIFICACIÓN.....	10
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....	16
OBJETIVO GENERAL. ....	16
<i>Objetivos Específicos.</i> .....	16
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	17
PREGUNTA GENERAL.....	17
<i>Preguntas Específicas.</i> .....	17
<b>CAPÍTULO I. ESTADO DEL CONOCIMIENTO.....</b>	<b>18</b>
CARACTERÍSTICAS DEL MENOR MIGRANTE DE RETORNO.....	20
BARRERAS EN EL PROCESO DE REINTEGRACIÓN DE MMR AL CONTEXTO ESCOLAR. ....	26
PROTOCOLOS DE Y PARA LA INCLUSIÓN DE MMR EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....	32
<i>Propuestas y estrategias de Organismos Internacionales.</i> .....	33
<i>Protocolos y manuales para la integración de migrantes de retorno en México.</i> .....	37
<b>CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL.....</b>	<b>41</b>
MOVILIDAD HUMANA.....	41
MIGRACIÓN .....	44
TIPOS DE MIGRACIÓN .....	45
MIGRANTE .....	47
PROCESO MIGRATORIO .....	48
SOCIEDAD O COMUNIDAD DE ACOGIDA .....	49
RETORNO.....	50
MIGRACIÓN DE RETORNO.....	51
CAUSAS MOTIVOS DEL RETORNO .....	52
RUTA MIGRATORIA .....	56

BARRERAS DE INTEGRACIÓN .....	57
<i>Barreras administrativas (institucionales)</i> .....	58
<i>Barreras Culturales (ideológicas)</i> .....	59
<i>Barreras Sociales (actitudinales)</i> .....	60
REINTEGRACIÓN .....	64
<b>CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>66</b>
MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER .....	67
<i>Microsistema</i> .....	68
<i>Mesosistema</i> .....	68
<i>Exosistema</i> .....	69
<i>Macrosistema</i> .....	69
<i>Cronosistema</i> .....	70
LA TEORÍA DE LA ACULTURACIÓN DE JOHN BERRY .....	71
<i>Integración</i> .....	72
<i>Asimilación</i> .....	72
<i>Separación</i> .....	73
<i>Marginalización</i> .....	73
<i>Orientación y aplicación al contexto</i> .....	74
<b>CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL.....</b>	<b>77</b>
MIGRACIÓN DE RETORNO Y POLÍTICA MIGRATORIA EN MÉXICO .....	78
POLÍTICA MIGRATORIA DEL GOBIERNO DE BARACK OBAMA (2009 – 2017).....	79
POLÍTICA MIGRATORIA DEL GOBIERNO DE DONALD TRUMP (2017 – 2021).....	82
ACCIONES QUE FAVORECEN LA INTEGRACIÓN DE LOS MIGRANTES DE RETORNO.....	93
<i>Protocolo de Acceso a la Educación Básica para Niñas, Niños y Adolescentes en Condición de Migración</i> .....	94
<i>Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos</i> .....	96
<i>Ley general de Educación</i> .....	98

<i>Ley de migración</i> .....	99
<i>Ley de Migrantes Hidalguenses y en Contexto de Movilidad</i> .....	101
RESPECTO A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS .....	103
<i>Fases de acuerdo a la Nueva Escuela Mexicana</i> .....	104
EL MUNICIPIO .....	106
LOS PARTICIPANTES.....	108
<b>CAPÍTULO V. METODOLOGÍA.....</b>	<b>110</b>
ENFOQUE .....	111
DISEÑO .....	112
TIPO DE ESTUDIO .....	113
ALCANCE.....	115
PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN .....	116
SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN .....	119
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS. ....	123
TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS: ENFOQUE FENOMENOLÓGICO. ....	126
PROCEDIMIENTO. ....	132
<b>CAPITULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS. ....</b>	<b>135</b>
INTERPRETACIÓN DESDE EL MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER.....	136
INTERPRETACIÓN DESDE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN (BAP) Y LAS BARRERAS PARA LA INTEGRACIÓN .....	148
DISCUSIÓN .....	155
CONCLUSIONES.....	164
LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	168
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>191</b>
ENTREVISTA PARA MMR (7 A 9 AÑOS).....	191

ENTREVISTA A PADRES - RECUPERACIÓN DE RUTA MIGRATORIA .....	194
ENTREVISTA A DOCENTES .....	199
ENTREVISTA A DIRECTIVOS .....	201

## INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1</i> Tipología de la movilidad humana. ....	42
<i>Tabla 2.</i> Clasificación de migrantes de retorno. ....	53
<i>Tabla 3.</i> Dimensiones de interés e implicaciones en el proceso de reintegración..	145

## INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Proceso Migratorio. ....	48
<i>Figura 2.</i> Modelo Ecológico del Desarrollo Humano. ....	67
<i>Figura 3.</i> Estrategias de aculturación. ....	71

Figura 2 Modelo Ecológico del Desarrollo Humano

## INTRODUCCIÓN

El proceso educativo del ser humano se inicia desde los primeros años de vida en el ámbito familiar, donde se configuran las primeras formas de socialización, lenguaje y construcción de significados, de forma gradual, este proceso se amplía hacia espacios educativos formales, en los que niñas, niños y adolescentes desarrollan aprendizajes académicos, sociales y culturales que les permiten integrarse a la vida escolar y comunitaria, sin embargo, dicho proceso no se desarrolla de forma homogénea para todos los sujetos, ya que las trayectorias educativas pueden verse interrumpidas o modificadas por factores sociales, económicos, culturales y migratorios.

En el contexto actual, la migración internacional se ha consolidado como un fenómeno estructural que impacta de manera directa en los sistemas educativos, particularmente en aquellos que reciben a población en situación de movilidad, en el caso de México, la migración de retorno ha generado la reincorporación de niñas, niños y adolescentes al sistema educativo nacional, muchos de los cuales han cursado parte de su escolaridad en sistemas educativos extranjeros o en contextos distintos al de su lugar de origen, esta condición coloca a los menores migrantes de retorno frente a procesos de adaptación escolar complejos, marcados por cambios lingüísticos, curriculares, culturales y administrativos.

De acuerdo con organismos nacionales e internacionales, el derecho a la educación de la población migrante implica garantizar condiciones de permanencia, participación e inclusión educativa, aun así, en la práctica escolar persisten diversas barreras administrativas que dificultan los procesos de reintegración de los menores migrantes de retorno.

En este sentido, el municipio de Mineral de la Reforma, Hidalgo, representa un escenario relevante para el análisis de este fenómeno, al concentrar una población con antecedentes migratorios significativos y una presencia creciente de menores migrantes de retorno en escuelas de nivel básico, cuyas experiencias evidencian la necesidad de comprender la reintegración educativa como una experiencia vivida multidimensional.

En este contexto, si bien existen marcos normativos y disposiciones institucionales que reconocen el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en condición de migración, en la práctica escolar persisten tensiones, vacíos y contradicciones que inciden en los procesos de reintegración educativa de los menores migrantes de retorno, y dichas tensiones se manifiestan en experiencias cotidianas atravesadas por barreras lingüísticas, curriculares, culturales, sociales y emocionales, las cuales impactan las trayectorias escolares de los menores y las dinámicas de las comunidades educativas que los reciben.

Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo general examinar las barreras que influyen en el proceso de reintegración educativa de los menores migrantes de retorno al contexto escolar de nivel básico en el municipio de Mineral de la Reforma, Hidalgo, desde un enfoque cualitativo, apoyado en una perspectiva fenomenológico–hermenéutica, que permita recuperar las experiencias y los significados construidos por los distintos actores involucrados en dicho proceso.

Para dar cumplimiento a dicho objetivo, se plantea la siguiente pregunta de investigación; *¿Cuáles son las barreras que influyen en el proceso de reintegración educativa de los menores migrantes de retorno al contexto escolar de nivel básico en el municipio de Mineral de la Reforma, Hidalgo?*

*¿Cómo se configuran las experiencias y las barreras en el proceso de reintegración educativa de los menores migrantes de retorno al contexto escolar de nivel básico en el municipio de Mineral de la Reforma, Hidalgo, desde una perspectiva fenomenológica?*

Bajo el supuesto de que la reintegración educativa de los menores migrantes de retorno se ve condicionada por la interacción de múltiples factores presentes en los ámbitos familiar, escolar, comunitario y sociopolítico, el presente trabajo se organiza en diversos capítulos que permiten abordar el fenómeno de manera integral, estructurando la tesis en diversos apartados que permiten abordar el fenómeno de estudio de manera progresiva e integral:

En primer lugar, tras la presente introducción, se presentan de forma particular el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos de investigación y las preguntas de investigación, los cuales delimitan el objeto de estudio establecen su pertinencia académica y social, y orientan el desarrollo metodológico y analítico del trabajo.

El Capítulo I. Estado del conocimiento ofrece una revisión de investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con la migración de retorno, las características del menor migrante de retorno, las barreras de integración en el contexto escolar y los protocolos de inclusión en el contexto escolar, al analizar propuestas y estrategias impulsadas por organismos internacionales, así como protocolos y manuales desarrollados en México, con el fin de situar el estudio dentro del campo de investigación existente e identificar vacíos y aportes relevantes.

El Capítulo II. Marco conceptual desarrolla los principales conceptos que sustentan la investigación, tales como movilidad humana, migración, migración de retorno, planteadas por organismos internacionales y especializados en el tópico central de interés del trabajo, por el lado de las barreras de integración y reintegración educativa, propuestas por Vargas y vinculadas de forma directa con las Barreras para el Aprendizaje y la Participación concebidas y contempladas por instituciones nacionales, proporcionando claridad conceptual y delimitando el uso de los términos empleados a lo largo del trabajo.

El Capítulo III. Fundamentos teóricos presenta los fundamentos teóricos, que orientan la interpretación del fenómeno de estudio, en el apartado se abordan el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner, analizando los distintos sistemas que lo conforman, así como la teoría de la aculturación de John Berry abordando las estrategias de adaptación, los cuales permiten comprender la reintegración educativa como un proceso multidimensional, resultado de la interacción entre distintos niveles del entorno y de las estrategias de adaptación cultural que despliegan los sujetos en contextos de retorno.

El Capítulo IV. Marco contextual sitúa la investigación en el contexto político, normativo y social, mediante el análisis de la migración de retorno y las políticas migratorias en México, considerando distintos periodos gubernamentales recientes, así como de las disposiciones legales y educativas vigentes que regulan el acceso y la permanencia de los menores migrantes de retorno en el sistema educativo, incluyendo marcos constitucionales, leyes educativas y migratorias, así como las acciones institucionales vinculadas al sistema educativo y al enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. Finalmente, se describe el contexto específico del municipio de Mineral de la Reforma y las características de los participantes del estudio.

Dentro del Capítulo V. Metodología, se describen el enfoque, el diseño, el tipo y alcance del estudio, el paradigma de investigación, el supuesto que orienta el trabajo, de igual forma, se detallan las técnicas e instrumentos de recolección de información, la técnica de análisis de datos desde un enfoque fenomenológico y el procedimiento seguido para el desarrollo de la investigación.

El Capítulo VI. Análisis de resultados presenta la interpretación de la información obtenida, a partir del trabajo de campo, articulando los hallazgos desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner y desde el enfoque de barreras para el aprendizaje, la participación y la integración, lo que permite comprender las experiencias de reintegración educativa de los menores migrantes de retorno de manera multidimensional.

La tesis incluye los apartados de discusión, conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación, en los cuales se reflexiona de forma crítica sobre los principales hallazgos del estudio, sus aportes al campo de las Ciencias de la Educación y las posibles rutas para investigaciones posteriores, cerrando con las referencias y anexos que respaldan el trabajo realizado.

## Planteamiento del Problema

El fenómeno de la migración, reconocido también por organismos internacionales como movilidad humana, es concebido por entidades como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2012) como un proceso mediante el cual las personas se desplazan de su lugar de origen hacia otro, ya sea de manera temporal, permanente o transitoria, en ejercicio del derecho a la libre circulación, se trata de un fenómeno social complejo, motivado por múltiples causas ya sean voluntarias o forzadas que implica el cruce de fronteras territoriales, jurisdiccionales o administrativas, tanto al interior de un país como a nivel internacional, y que supone flujos constantes de ida y retorno entre distintos territorios.

Este fenómeno plantea interrogantes relevantes sobre los procesos de convivencia, interacción y adaptación de las personas migrantes, particularmente en los casos de migración de retorno, donde la experiencia migratoria previa reconfigura las formas de pertenencia y participación social en los contextos de acogida, en el caso de niñas, niños y adolescentes, estas experiencias suelen estar atravesadas por condiciones de vulnerabilidad, transitoriedad e incertidumbre.

Al respecto, organismos internacionales como UNICEF (2022) señalan que los contextos escolar y familiar representan espacios fundamentales de seguridad, al permitir la recuperación de rutinas, así como la reconstrucción de estabilidad emocional y psicológica tras experiencias de desplazamiento.

Dentro de la amplia tipología del fenómeno migratorio y dentro de este marco, la migración de retorno adquiere una relevancia particular, para el análisis educativo, de acuerdo con la División de Estadística de las Naciones Unidas (UNSD (1998), la migración de retorno se refiere al regreso de personas a su lugar de origen después de haber migrado por un periodo corto o largo, con la intención de permanecer en dicho lugar, independientemente de las razones que hayan motivado el retorno.

Esta definición se complementa con los planteamientos de Lozano y Gaspar (2015) y Masferrer (2021), quienes conciben al migrante de retorno como aquel que regresa a su comunidad de origen sin que el periodo de estancia, la etapa del ciclo vital o el carácter voluntario o forzado del retorno sean determinantes. En el contexto mexicano, la migración de retorno ha sido un fenómeno persistente desde finales del siglo XX, presentando variaciones en volumen y magnitud en función de los contextos económicos, sociales y políticos del país. Jacobo y Despaigne (2022) destacan que estos flujos han experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo, afectando de manera directa a la composición demográfica y social de diversas regiones.

Según datos de la OIM (2022), durante el año 2022 se registraron 70,019 eventos de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad de retorno en México; aunque esta cifra representó una disminución porcentual respecto al año anterior, continúa evidenciando la magnitud y persistencia del fenómeno. Diversos estudios han documentado el incremento de la población migrante de retorno en el país.

Autores como Terán (2023), señalan que entre los años 2000 y 2010 México registró un aumento significativo en el número de personas retornadas, contabilizando más de 825,000 migrantes, en concordancia con datos del Department of Homeland Security (DHS) (2025), hacia 2015 la cifra descendió a 442,503 retornados, y para 2020 se registraron 299,623 migrantes de retorno, como lo expone Masferrer (2021), estos datos continúan reflejando una presencia relevante de población retornada en el territorio nacional.

En el ámbito regional, el estado de Hidalgo se ubica en el decimotercer lugar a nivel nacional con mayor número de migrantes de retorno, de acuerdo con cifras del Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2018), a finales de la década de 2010 se identificaron 52,464 migrantes de retorno provenientes de Estados Unidos asentados en la entidad, este contexto convierte al estado y, particularmente, a municipios como Mineral de la Reforma, en escenarios relevantes para el análisis de los procesos de reintegración social y educativa de esta población, si bien estas cifras evidencian la magnitud del fenómeno, persisten vacíos importantes en la comprensión de cómo se viven los procesos de reintegración educativa desde la experiencia de los propios MMR.

En entidades como el estado de Hidalgo, que se ubica entre las regiones con mayor número de migrantes de retorno provenientes de Estados Unidos, el ingreso de niños, niñas y adolescentes retornados a las escuelas locales ha generado escenarios educativos marcados por la diversidad, provocando que se advierta que la experiencia migratoria y el retorno generan rupturas culturales e identitarias que inciden en los procesos de interacción, convivencia y adaptación al contexto de origen.

De acuerdo con análisis desarrollados por Carretero y Hidalgo (2025) destacan que estas rupturas se traducen en nuevas problemáticas sociales y educativas, mientras que Jacobo y Despaigne (2022) identifican niveles elevados de percepción de desarraigo en la población migrante de retorno, lo cual se refleja en vínculos afectivos frágiles con la comunidad y el contexto escolar.

No obstante, estos estudios suelen centrarse en el acceso o en el análisis del marco estructural del fenómeno, dejando en segundo plano el análisis de las que emergen en la interacción cotidiana entre el menor, la escuela, la familia y el entorno comunitario, por ello, la reintegración educativa de los menores migrantes de retorno puede comprenderse como un trámite administrativo de reincorporación al sistema educativo, y de igual forma como un proceso multidimensional atravesado por barreras administrativas, culturales y sociales que influyen en su experiencia escolar, estas barreras condicionan el acceso y la permanencia, participación e inclusión efectiva de los menores en el contexto escolar, afectando sus trayectorias educativas y su bienestar integral.

Por ello, el problema de investigación se centra en identificar y comprender las barreras que influyen en el proceso de reintegración educativa de los menores migrantes de retorno al contexto escolar de nivel básico en el municipio de Mineral de la Reforma, Hidalgo, considerando la interacción de factores familiares, escolares, comunitarios y sociopolíticos, así como los significados que los propios actores atribuyen a su experiencia de retorno e inserción escolar.

## **Justificación**

El desarrollo del presente trabajo resulta de gran relevancia de forma particular en su relación con la vulnerabilidad a la que están expuestos los menores migrantes de retorno, este fenómeno de movilidad humana representa un desafío para las instituciones educativas, que deben atender las necesidades y diferencias culturales de esta población.

Autores como Bohórquez (2025) destacan el papel de la escuela en la formación de competencias ciudadanas, en particular la competencia de convivencia y paz, situándose como fundamental para la interacción en el contexto escolar, espacio donde a menudo se observan comportamientos de intolerancia, falta de respeto y agresión entre compañeros, lo que refleja dificultades para resolver conflictos de manera pacífica y crea un ambiente poco propicio para la convivencia y la reintegración.

Debido a la relevancia de los procesos sociales inherentes al objeto de estudio, es importante señalar que esta investigación busca alinearse con la normatividad federal vigente en materia de investigación educativa y científica, para ello, se rescatan los planteamientos realizados por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), expuestos en los Programas Nacionales Estratégicos (ProNacEs) definiéndose cuando aún se denominaba Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT), estos programas integran capacidades científicas y técnicas con otros actores sociales, del sector público y privado, con el objetivo de alcanzar metas de corto, mediano y largo plazo, ofreciendo soluciones integrales a problemas nacionales apremiantes que requieren atención inmediata.

El ProNacEs de Seguridad es el más adecuado para orientar esta investigación, ya que impulsa una aproximación a problemáticas nacionales relacionadas con las violencias estructurales y la movilidad humana, que considera los siguientes aspectos:

- El marco normativo de las políticas públicas de atención a personas y grupos en movilidad y sus derechos humanos.
- La integración de las personas en movilidad, basada en el reconocimiento de su pertenencia, el respeto a sus derechos y el desarrollo de las comunidades que las acogen.
- La protección de los derechos de las personas y grupos en movilidad.
- La movilidad internacional como fenómeno que genera formas y prácticas de vida que cuestionan y trascienden los límites conceptuales de la ciudadanía.
- La educación para la ciudadanía y la paz.

Por otro lado, resaltar la importancia del estudio del fenómeno migratorio de retorno cobra especial relevancia en el contexto actual debido al aumento acelerado de este en particular en la última década, de forma particular dentro de México, con el regreso de familias migrantes desde Estados Unidos, impulsado por aquellas políticas migratorias con cualidades más restrictivas respecto a la permanencia dentro del país.

Este fenómeno plantea nuevos desafíos para el sistema educativo mexicano, que debe integrar a estudiantes con experiencias educativas y culturales distintas y ofrecerles un entorno de respeto y pertenencia que favorezca su desarrollo académico acorde a Vargas y Aguilar (2017), entre 2009 y 2016 se registraron cerca de dos millones de deportaciones de mexicanos, lo que subraya la necesidad de evaluar si el sistema educativo y las instituciones públicas están preparadas para facilitar la integración de estos estudiantes y sus familias.

En la actualidad, las políticas migratorias de Estados Unidos han endurecido los movimientos de deportación además de la limitación del ingreso de personas migrantes mediante la reactivación de las políticas como el protocolo de *expulsión inmediata* el cual permite la deportación acelerada de individuos sin derecho a audiencia previa según el KFF (2025), mientras que la cancelación de programas de protección como el Estatus de Protección Temporal (TPS) ha dejado a diversas comunidades en situación de vulnerabilidad de acuerdo.

Aunado a ello, el incremento de redadas migratorias en espacios laborales y residenciales ha generado un clima de inestabilidad e incertidumbre entre las poblaciones migrantes desde la óptica de Consuegra (2025), dichas medidas, resultan en un incremento significativo en la cantidad de migrantes de retorno a México, lo que exige respuestas institucionales efectivas para su reintegración.

Datos recientes indican que en 2023 se registró el mayor número de eventos de personas en situación migratoria irregular en México, con un aumento del 77 % respecto al año anterior la Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2025), afirma que este crecimiento refleja la urgencia de desarrollar estrategias educativas que permitan la integración de los menores migrantes en el sistema educativo nacional, en este sentido, se requiere un enfoque que considere tanto el reconocimiento de sus trayectorias educativas como la implementación de estrategias de apoyo en multidimensional como el académico, psicológico y social como respuesta esencial.

La presente investigación se adscribe a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) de Estudios Sociales y Culturales en Educación, la cual, según la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (CINCIDE UAEH, 2024), establece un espacio de desarrollo de la teoría social vinculada con la educación y el análisis de procesos sociales, culturales y económicos, este enfoque permite discutir la problemática educativa desde una perspectiva de desarrollo, bienestar y sustentabilidad, pues la llegada de estudiantes migrantes de retorno conlleva una convivencia entre culturas distintas dentro del contexto escolar, lo que representa tanto una oportunidad como un desafío para los docentes y alumnos locales.

Además, el proceso de adaptación de los niños migrantes de retorno a las escuelas mexicanas se complejiza debido a factores como el idioma, el capital cultural y el contexto social en el que crecieron, en este sentido, es fundamental considerar el impacto que estas diferencias pueden tener en su integración y permanencia en el sistema educativo.

Investigadores como Rentería, Rocha y Rodríguez (2017) plantean que estos menores enfrentan el reto de incorporarse a una sociedad que, si bien les resulta parcialmente familiar, no les es completamente propia, lo que agrava las dificultades para adaptarse al entorno escolar, caso donde la interacción en la escuela y el apoyo familiar son factores cruciales en el proceso de adaptación cultural y académica de estos estudiantes, y su ausencia puede llevar a sentimientos de miedo, soledad y nostalgia, que interfieren en su rendimiento escolar.

Asimismo, es posible recuperar aportaciones de una LGAC secundaria para complementar el enfoque del trabajo, siendo la de Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa la más pertinente, de acuerdo con el CINCIDE UAEH (2024), esta línea responde a la necesidad de apoyar la investigación educativa mediante el diagnóstico oportuno de necesidades, niveles de avance y desempeño educativo en diversos actores y procesos, vinculados con acciones de innovación y gestión de calidad en los ámbitos institucionales y con procesos de evaluación y planeación orientados hacia la construcción de escenarios futuros deseables.

Finalmente, la inclusión y visibilización de los alumnos provenientes de Estados Unidos es un componente clave para construir un entorno escolar inclusivo que responda a la diversidad de experiencias y necesidades de los estudiantes, según Salinas y Núñez (2020), estos estudiantes aún son considerados una población "invisible" dentro del sistema escolar, lo que subraya la importancia de flexibilizar los requisitos de ingreso y mejorar los apoyos educativos a nivel institucional.

Programas como el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) y Educación Básica sin Fronteras han demostrado que un enfoque intercultural es fundamental para atender las necesidades de estos estudiantes, aunque su implementación ha sido limitada y, en algunos casos, discontinua, en un primer acercamiento a las escuelas, los docentes reportan no haber recibido capacitación específica para atender a estudiantes migrantes, lo que complica el proceso de adaptación de estos menores, quienes además enfrentan el reto adicional de aprender el idioma español.

La educación no puede perder de vista los cambios en la estructura de las sociedades actuales, Gea Thomas (2022), afirman que el fenómeno del retorno representa la oportunidad para fortalecer las instituciones educativas en la atención a poblaciones diversas, por lo tanto, los maestros deben contar con herramientas de apoyo a la adaptación y las autoridades trabajen en la creación de programas y políticas que faciliten su inclusión y visibilización, promoviendo el interés en futuras investigaciones que aborden este fenómeno en su dimensión nacional e internacional.

## Objetivos de investigación

### Objetivo General.

Analizar desde una perspectiva fenomenológica, las experiencias de menores migrantes de retorno, para comprender que barreras influyen en su proceso de reintegración educativa.

### *Objetivos Específicos.*

- Describir las experiencias migratorias individuales de los menores migrantes de retorno, recuperando significados atribuidos al proceso de reintegración educativa.
- Caracterizar las barreras de reintegración que inciden en el proceso de reintegración educativa de menores migrantes de retorno.
- Interpretar los recursos sociales y educativos a través el modelo ecológico de Bronfenbrenner y la teoría de la aculturación de Berry que favorecen el proceso de reintegración educativa los menores migrantes de retorno al contexto escolar.

## Preguntas de Investigación

### **Pregunta General.**

¿Qué barreras influyen en el proceso de reintegración educativa de los menores migrantes de retorno al contexto escolar de nivel básico desde una perspectiva fenomenológica?

### ***Preguntas Específicas.***

- ¿Qué experiencias migratorias y escolares describen los menores migrantes de retorno y qué significados atribuyen a su proceso de reintegración educativa?
- ¿Existen barreras que incidan en el proceso de reintegración educativa de menores migrantes de retorno?
- ¿Cómo pueden interpretarse los recursos sociales y educativos que favorecen la reintegración educativa de los menores migrantes de retorno a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner y la teoría de la aculturación de Berry?

## CAPÍTULO I. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

La construcción del estado del conocimiento resulta un elemento primordial en el desarrollo de cualquier investigación, su objeto primordial, de acuerdo con Sabino (2014) resulta en dar cuenta de los materiales documentales existentes, sometidos a un análisis riguroso y que aportan al conocimiento de un área intelectual específica. Desarrollar esta actividad permite al investigador tener conocimiento respecto al objeto de estudio, según Reina Vanegas (2014), considerar qué se ha discutido, qué no se ha dicho; cómo se ha hecho y a quién está dirigido, en búsqueda de lograr un análisis profundo y crítico de cada material que permitan identificar tendencias, vacíos y oportunidades de indagación en un tema específico.

El presente apartado, pretende exponer el compendio de producciones científicas, orientadas a la investigación, contempla como referente aquellos productos que contribuyan a clarificar del objeto de estudio, al realizar la revisión de materiales relacionados a 1) La caracterización psicosocial de los menores migrantes de retorno (MMR), 2) Barreras que influyen en la reintegración de los migrantes de retorno al contexto escolar y 3) Protocolos de y para la inclusión de menores migrantes de retorno en el contexto escolar.

La revisión de materiales que se presenta a continuación, considero diversos productos, destacándose tesis de maestría, doctorado; además de artículos académicos, dicha pesquisa de información se efectuó con el apoyo de distintas fuentes electrónicas, como portales de revistas científicas: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Scielo y Dialnet.

De igual manera se consultó información contenida en repositorios digitales del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la biblioteca digital de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y universidades nacionales e internacionales, aquellos trabajos de tesis consultados y considerados para la construcción del presente apartado, debían corresponder a niveles de Maestría y Doctorado a razón de contar con un mayor rigor metodológico, una estructura sólida y mayor consistencia en la citación de autores, características propias de trabajos de posgrado.

Se analizaron un total de 61 materiales académicos, relacionados las categorías descritas, abarcándose un periodo de publicación de diez años a la fecha (2014-2024), la distribución de los productos revisados se distribuye como sigue: 49.2% artículos científicos, 24.6% tesis de maestría y doctorado, 8.2% a capítulos de libro y un 18% derivado de la revisión de manuales y protocolos.

Cabe mencionar que la distribución geográfica de los trabajos revisados, considera producciones nacionales e internacionales, sobresaliendo países como España, Estados Unidos, Colombia, Grecia, Perú. Chile, Guatemala y México, y al destacar las tendencias metodológicas en las investigaciones revisadas, las orientaciones se categorizaron en términos del enfoque de los estudios, así como en la postura epistemológica que asumen, esto destaca la presencia predominante de estudios de cualitativos.

## **Características del menor migrante de retorno.**

Como primer aspecto a considerar en el desarrollo del estado del conocimiento, resulta relevante, poder generar una caracterización de la población de interés de la presente investigación, a fin de comprender de mejor manera a las condiciones en las que este grupo particular se integra a un contexto determinado, en este caso, de acuerdo con Rodríguez Cruz (2021) el sistema o contexto escolar de acogida en México, esta categoría de análisis permea el profundizar en aspectos que influyen en los procesos de adaptación escolar y social de los migrantes de retorno.

Identificar estas características expande la contextualización de la diversidad de experiencias en el contexto escolar, contribuyendo al logro de los objetivos de la presente investigación, al otorgar bases sólidas en el desarrollo de estrategias que mejoren las experiencias de reintegración al contexto escolar mejor situadas y cercanas a la realidad.

Considerar esta necesidad, un resultado imprescindible destacar el contexto sociopolítico que contribuye al fenómeno de la migración de retorno, si bien, el aspecto histórico resalta la presencia y aumento de la movilidad desde hace más de dos décadas, un periodo fundamental donde el mismo se vio incrementado fue la primera administración de Donald Trump en el gobierno estadounidense entre 2017 y 2021, mandato en que las políticas migratorias se turnaron más rígidas promoviendo el retorno y deportaciones hacia México de acuerdo a Vargas y Aguilar (2017).

Tomando este factor en consideración, Calva Sánchez (2022) examinan la migración de retorno de mexicanos desde Estados Unidos, al contemplar el volumen y las diversas dinámicas migratorias registradas entre 2015 y 2020, un periodo que en gran medida estuvo marcado por las políticas restrictivas hacia los migrantes implementadas durante la administración de Trump, identificando una diversidad en los perfiles de los migrantes, donde predominan los adultos jóvenes y de mediana edad, generando en consecuencia un aumento creciente de menores de edad quienes son los principales afectados al reintegrarse al contexto escolar, y donde de igual manera se enfatiza que las afecciones no solo se limitan en el desempeño académico.

Si bien, la perspectiva del principal país expulsor de migrantes es relevante, la contextualización de los contextos de origen es de suma importancia para comprender el objeto de estudio de la presente investigación, Cataño y Morales (2015) tras analizar un compendio de investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano, destacan un déficit en el enfoque político al abordar la migración de retorno, donde aspectos cualitativos son priorizados por encima de las necesidades de reintegración social y familiar que denota una vez más la necesidad de una mayor comprensión más allá del nivel teórico, buscando la tipificación del retorno.

Más tarde y bajo este mismo enfoque Granda Alviares y Loaiza (2021), proponen que las instituciones educativas se encuentran en un esfuerzo por lograr adaptarse al logro de la inclusión e integración de la población migrante, sin embargo, dicho proceso no se concreta de inmediato, provocando en consecuencia un proceso de adaptación continuo que acompañado de una despersonalización y una pérdida de identidad sintonizando con lo propuesto por Taruselli (2020).

Como se mencionaba anteriormente, la escuela debe resultar un espacio de seguridad y de oportunidad de crecimiento, fundamentado en la integración exitosa a este contexto, autores como Alarcón-Leiva (2020) y Poblete (2018, 2019), exponen que al referir un entorno de inclusión, es necesario hacerse a la idea de una disponibilización de instrumentos y herramientas heterogéneas para brindar una atención educativa integral, considerando leyes, políticas y normatividad aplicable para su ejecución comprendida como una oportunidad de producir sujetos especiales en este sentido por su (no) pertenencia al contexto nacional.

Ideas que armonizan con Hendel y Novaro (2019), quienes proponen la noción de transnacionalismo como una idea sugerente para cuestionar objetivamente un paradigma asimilacionista establecido, desafiando la identidad de pertenencia nacional o ciudadanía, y el carácter lineal del fenómeno migratorio es decir generando pertenencia desde la no pertenencia.

Por otro lado, el trabajo de Salas, Herrera y Salas (2021) enfatiza algunas características específicas que aportan a la caracterización de migrante de retorno, en primer lugar destacan el tiempo como factor de importancia a considerar, pues la estancia en el lugar de destino se interrumpió por causas diversas, de igual manera se concibe a los migrantes de retorno con necesidades de acceso a empleo, vivienda, salud y educación de forma imperante, sin importar el sexo, edad, condición familiar tras la experiencia migratoria, todos y cada uno deben ser atendidos como obligación primordial del estado.

Coincidiendo no sólo en propósito, Ramírez y Gómez (2023), desarrollan una investigación planteó por objetivo detectar las necesidades pedagógicas, socioculturales y de integración de menores migrantes de retorno en el Sistema de Educación Básica del estado de Hidalgo, plantean una orientación metodológica mixta, para tratar de responder a la interrogante ¿cuáles son las posiciones dominantes en el relato oral de los niños migrantes de retorno residentes en Hidalgo, respecto a los procesos de inclusión y exclusión de las sociedades receptoras y el sistema educativo, remarcando de nueva cuenta la importancia de estas dos conceptos dentro del contexto escolar, en adición, otro elemento de interés común para el estudio, es la intención de exponer la concepción construida del entorno escolar para la población de menores migrantes,

Sobresalen aquellos factores relacionados al ambiente y socialización entre pares y para con otros actores educativos, la descripción resalta percepciones negativas en distintos factores del contexto receptor, en este caso México, pues inmerso en el discurso de los participantes es posible identificar;

1) fragmentación en aspectos familiares y sociales que concluyen en violencia intrafamiliar y explotación laboral.

2) Un escaso reconocimiento y respeto por la diversidad cultural por parte de compañeros.

3) Presencia de sentimientos de frustración, enojo que inciden en el rendimiento académico.

4) Conductas de exclusión manifiestas en burlas, sobrenombres, insultos, y una percepción de escaso control de grupo por parte de los docentes.

5) Sentimiento de obligatoriedad y limitación por normas institucionales como el uso de uniforme, escala libertad de tránsito y asociación como parte de las restricciones de tutores y cuidadores inmediatos.

6) Aspiración a migrar nuevamente tras culminar la educación básica, al no concebirse como parte del sistema educativo y social del contexto receptor.

El hecho que este estudio se efectuó dentro del contexto de interés para la presente investigación, incrementa su relevancia al recuperar información directa que contribuye al desarrollo del marco contextual que orientará los esfuerzos de este proyecto Ramírez y Gómez (2023), pues la tarea de recuperar características de los menores migrantes de retorno, revela un panorama desafiante, que también hace explícita la obligación del investigador por conocer los múltiples factores que afectan la integración de los menores a contexto escolar, sin limitarse a una cuestión sociodemográfica como la edad, el género o el lugar de origen,

Hace importante el contemplar las experiencias previas, aspectos familiares y sociales y el papel de la escuela o las instituciones como potenciadores o limitantes de un desarrollo integral de la persona, ahora bien, la descripción de cada factor denotará con mayor sustento la importancia de los diversos factores en el proceso de integración al contexto escolar.

Las investigaciones revisadas coinciden en el sentido que los MMR representan una población compleja, y las experiencias que viven son mediadas por condiciones diversas que impactan en el proceso de reintegración al contexto escolar, de acuerdo revisiones y análisis efectuados por García (2020), Calva Sánchez (2022) y Ramírez y Gómez (2023) apunta a que esta población de menores se ven enfrentados a procesos de desarraigo,

tensión vinculadas con la identidad y el logro de su adaptación a las nuevas realidades educativas y sociales a las que se insertan.

Una tendencia clara en la literatura reside en el reconocimiento de que la reintegración implica dimensiones afectivas y familiares que no se limita al rendimiento en el contexto escolar e influyen directamente en la construcción de la pertenencia y sobre todo el bienestar psicológico, ahora bien, aunque existe una fuerte descripción de vivencias, muchos trabajos se quedan en el plano narrativo, sin profundizar en interpretaciones teóricas que expliquen dichos procesos desde marcos como la ecología del desarrollo humano o la aculturación, dicho vacío se abordada en la presente investigación.

A partir del análisis de los trabajos revisados, se observa que la caracterización de los menores migrantes de retorno ha sido abordada principalmente desde perspectivas descriptivas y narrativas, centradas en el impacto emocional, identitario y escolar de la experiencia migratoria, en ellos predomina una conceptualización del menor migrante como sujeto vulnerable, marcado por el desarraigo, la fragmentación familiar y la tensión identitaria (García, 2020; Calva Sánchez, 2022; Ramírez y Gómez, 2023).

No obstante, estos estudios tienden a privilegiar el nivel experiencial sin articular de manera sistemática dichas vivencias con marcos teóricos explicativos robustos, como la ecología del desarrollo humano o los modelos de aculturación ocasionando, en consecuencia, que la reintegración aparece más como un proceso vivencial que como una categoría analítica compleja, lo que limita la comprensión de las interacciones estructurales, institucionales y culturales que configuran dichas experiencias.

## **Barreras en el proceso de reintegración de MMR al contexto escolar.**

Una vez revisadas las características que distinguen a los MMR, otro factor que cobra especial relevancia, resulta el conocimiento acerca de las principales barreras a las que la población migrante de retorno se enfrenta al volver al lugar de origen, considerando que, como ya se mencionó la experiencia migratoria genera afecciones en el desarrollo integral de los menores, además de ello, existen barreras o impedimentos multidimensionales para enfrentar a su regreso al territorio nacional.

Lo anterior se resalta con las aportaciones del Centro de Migraciones Mixtas (Mixed Migration Centre) (MMC) (2024), en su trabajo *Mixed returns: return migration and reintegration dynamics*, se identifican seis consideraciones centrales que afectan la reintegración de los migrantes largo plazo, primero, la diversidad de motivaciones y circunstancias en la que se producen los retornos, destacando de igual manera los grados de voluntariedad presentes en ellos, resulta interesante denotar que la MMC expone una omisión del tópico dentro de los debates sobre el retorno y la reintegración.

La segunda consideración a tomar en cuenta, es el incremento de la relevancia otorgada a los retornos como elemento central dentro de la gestión, diplomacia y la política migratoria, sin embargo como se abordará más adelante, este factor no garantiza aspectos de equidad, dignidad y cumplimiento de obligaciones del estado para su aplicación, ligado directamente con el tercer factor, que contempla elementos de logística como falta de planeación, asistencia financiera e informática mismos que repercuten en la reintegración de los migrantes en el contexto social, laboral y orientado al interés de la presente investigación el educativo.

El cuarto factor clave, vincula los dos anteriores, rescatando de las experiencias de retorno de los migrantes una presencia constante de abusos y violación de derechos, sobre todo en experiencias forzadas y violentas, pues las investigaciones del MMC rescatan de las experiencias analizadas, un mayor malestar en los aspectos emocionales, económicos y administrativos, que hacen necesario un abordaje humanitario y de acuerdo al centro, adherido a marcos normativos y jurídicos que surgen en el contexto local.

Ahora bien, al denotarse las afecciones emocionales, económicas y sociales durante el proceso de retorno, el quinto factor clave retoma su importancia una vez se arriba al lugar de origen, destacando por primera las barreras actitudinales, las cuales describirán más adelante, en la mayoría de las ocasiones, son impuestas por la sociedad de acogida a la que retornan, gracias a estas circunstancias y a un contexto donde la incertidumbre y condiciones precarias imperan, considerar la posibilidad de iniciar una segunda experiencia migratoria en búsqueda de mejores oportunidades y crecimiento representa la mejor alternativa, esto de acuerdo al sexto factor clave considerado por el MMC.

Por ello, resulta imprescindible destacar aquellas barreras que representan además de los impedimentos más comunes en el proceso de reintegración, factores en los cuales los MMR no tienen inherencia, otorgándole en consecuencia, una condición de vulnerabilidad y víctima de estos factores, esta situación no es de interés aislado a un solo contexto social, político o geográfico, dando pauta a retomar aportaciones en el contexto internacional, nacional y a nivel local con la finalidad de delimitar aquellas barreras en las que la presente investigación se enfoca, contribuyendo de igual forma a la construcción de un marco conceptual de referencia caracterizado y contextualizado al entorno escolar.

En aras de lograr situar las principales barreras en el contexto, el trabajo de Vargas (2018) tributa a lograrlo, al proponer un análisis de los principales desafíos para lograr la inclusión educativa de los migrantes de retorno, en este sentido, el autor agrupa una variedad de barreras en tres grupos principales; las barreras estructurales que contemplan factores administrativos y económicos, las barreras culturales y las barreras sociales, estos agrupamientos resultará de interés primordial para la presente investigación, al abordar el marco metodológico se profundiza en sus características particulares, además de justificar su consideración fundamental en el análisis de las experiencias de reintegración de los MMR.

Considerando esta clasificación, las barreras administrativas dentro del contexto mexicano, puede resaltarse con el trabajo de Rodríguez Cruz (2021) que tras caracterizar a los migrantes de retorno, destaca la burocracia en la inserción de los MMR al contexto escolar, destacando requerimientos documentales que no se limitan a aquella documentación de identidad y probatorias probatoria de la trayectoria como certificados y diplomas académica, estos requisitos también son considerados como pase de entrada a las escuelas públicas, resultando en exclusión de la población migrante, generando la necesidad de optar por acceder a la educación en instituciones privadas.

Dicha situación se ve complementada por desinformación respecto a las alternativas de acceso a las escuelas, Vargas (2018) plantea la obligación del estado y de las instancias especializadas de brindar acceso a la educación de acuerdo a las necesidades particulares, sin embargo, al no solicitar la orientación adecuada la incorporación al contexto resulta en muchas ocasiones en un transitar entre diversas escuelas lo que entorpece la integración óptima al sistema educativo y por lo tanto, considerando las aportaciones, la socialización

juega un papel de alta relevancia en la reintegración, y de no llevarse a cabo de forma correcta la reincorporación al lugar de origen es perjudicado.

Se puede destacar que la primer barrera a la que se enfrentan los MMR en el proceso de reintegración es lograr de forma óptima el acceso al sistema, sin embargo los aspectos culturales no pierden relevancia, de acuerdo con las aportaciones de García y Burgueño (2018), el proceso de reintegración en las escuelas implica una construcción y modificación de la identidad de los MMR desde la transnacionalidad, pues se visualiza una interiorización de elementos culturales de ambos contextos en los que se vieron inmersos, expresándose en aspectos del idioma, tradiciones y los vínculos sociales establecidos.

En este sentido, la experiencia de los MMR, les otorga la capacidad de comparar dos contextos, Bustos (2017) concluye que, tras el proceso de retorno, esta población inicia un proceso de construcción del sentido de pertenencia, en el que se ven inmersas capacidades de adaptación únicas en cada grupo y población, este proceso implica además de la reconstrucción de su identidad en función de su entorno, también el desarrollo de estrategias que les permitan integrarse a nuevas dinámicas culturales y educativas, asimismo, la interacción con la comunidad de acogida y la resignificación de sus experiencias previas juegan un papel clave en la configuración de su bienestar y desarrollo psicosocial.

Por otro lado, las barreras sociales desempeñan un papel crucial en la integración educativa de los migrantes de retorno, influyendo en su adaptación, la dinámica familiar emerge como un factor determinante en las trayectorias educativas de los estudiantes, la OIM (2022), expone la capacidad de las familias para proporcionar apoyo emocional, recursos económicos y orientación esencial para facilitar la reintegración de los MMR en el sistema educativo.

Sin embargo, como se mencionó, muchas familias migrantes enfrentan desafíos significativos, como la precariedad económica y la falta de conocimiento limitando esta capacidad de apoyo, además de ello, la discriminación y los prejuicios en las comunidades de acogida pueden exacerbar las dificultades de integración, lo que impacta negativamente en diversas esferas, situación agravada además por la ausencia de redes de apoyo y la falta de programas escolares inclusivos, donde se limita la construcción de relaciones positivas y la participación activa dentro de la escuela.

En síntesis, el proceso de reintegración de los MMR en el contexto escolar está condicionado por una serie de barreras que afectan su adaptación y sentido de pertenencia, los trabajos revisados evidencia que estos desafíos responden a dinámicas culturales y sociales que inciden en la reconstrucción de la identidad, resultando en obstáculos significativos para la integración.

Ante este panorama, resulta fundamental considerar estrategias que promuevan su inclusión efectiva, garantizando condiciones equitativas en el sistema educativo y un acompañamiento integral que responda a sus necesidades particulares, la literatura documenta de manera consistente la existencia de múltiples barreras que dificultan la reintegración de los MMR.

Si bien, los estudios reconocen la multidimensionalidad de las barreras, una debilidad identificada, reside en la tendencia a efectuar su análisis de manera fragmentada, ya que son pocos los trabajos que realizan lecturas integrales e integradores, y menos aún si estos se vinculan de forma sistemática con modelos teóricos robustos.

El análisis comparado de las investigaciones revisadas permite identificar que las barreras en el proceso de reintegración han sido estudiadas predominantemente desde enfoques estructurales y normativos, así como desde perspectivas socioculturales centradas en la discriminación, la identidad y la pertenencia. No obstante, se identifican vacíos relevantes en el abordaje de las barreras psicosociales desde una lógica relacional e interaccional, particularmente en lo referente a los procesos emocionales, las dinámicas familiares y las prácticas escolares cotidianas.

Asimismo, son limitados los estudios que analizan la coexistencia y superposición de barreras, tendiendo a abordarlas de manera aislada, lo que invisibiliza su carácter sistémico. Esta fragmentación analítica constituye una de las principales debilidades del campo y refuerza la necesidad de estudios cualitativos integradores.

## **Protocolos de y para la inclusión de MMR en el contexto escolar.**

La inclusión de MMR en el sistema educativo es una tarea que requiere enfoques específicos, protocolos adaptados a las necesidades particulares de esta población y un compromiso institucional con la equidad, los menores que regresan al país tras una experiencia migratoria se enfrentan a desafíos más allá de la esfera académica, incluyendo la adaptación cultural, la gestión emocional, la integración social y el fortalecimiento de su identidad, de acuerdo con la OIM (2025), la inclusión y la reintegración como procesos necesarios, permiten a la población de menores de retorno además de establecer vínculos sociales y hacen posible el ejercicio pleno de sus derechos humanos.

La literatura sobre el tema destaca la importancia de desarrollar directrices claras que permitan a las instituciones educativas abordar de manera efectiva la diversidad, y así mismo de aplicarlas de forma adecuada, para garantizar un entorno inclusivo y adaptado a las realidades de los MMR, esta categoría examina los marcos normativos, las estrategias pedagógicas y las mejores prácticas existentes y de aplicabilidad nacional e internacional, además de analizar investigaciones contextualizadas, en aras de plantear una visión integral sobre los protocolos de mayor impacto y relevancia en la promoción de entornos acogedores.

### ***Propuestas y estrategias de Organismos Internacionales.***

El análisis de los trabajos considerados para el presente apartado, destacan los esfuerzos de organismos internacionales especializados por generar un marco de referencia en la creación, desarrollo y modificación de políticas orientadas a la atención, inclusión y seguimiento de la población migrante de retorno, considerando sus características y particularidades, por ende, los protocolos de inclusión deben considerar tanto las características individuales de los menores como los factores contextuales que afectan su proceso de reintegración en este caso al contexto escolar.

Como punto de partida es de suma importancia considerar la propuesta metodológica planteada por Botero (2024) publicado por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en su trabajo denominado *Modelo de política pública para la reintegración de personas migrantes retornadas* como un recurso medular en las consideraciones para la atención a población migrante de retorno, dicho trabajo plantea que el proceso como una necesidad de lograr lo que denominan una *reintegración sostenible*, postura que enfatiza abordar la migración desde dimensiones económicas, sociales y psicosociales, vislumbrados desde un multi enfoque que considera derechos humanos, género, generacionalidad, y donde enfoques más especializados como el pangubernamental<sup>1</sup> y el pansocial<sup>2</sup> también son implementados.

---

<sup>1</sup> Panagubernamental: considera la migración como una realidad pluridimensional, la cual no debe ser vista por un solo sector normativo, y prioriza la adopción de enfoques que aseguren una coherencia normativa vertical y horizontal en todos los sectores y niveles de gobierno (OIM y CRM, 2014).

<sup>2</sup> Pansocial: enfoque que promueve la colaboración amplia entre múltiples interesados en el abordaje de la migración desde todas sus dimensiones, como los migrantes, las diásporas, comunidades, la sociedad civil, los círculos académicos, sector privado, parlamentarios, sindicatos, instituciones nacionales de derechos humanos, medios de comunicación, y los actores de la gobernanza migratoria son considerados (OIM y CRM, 2014).

Para lograrlo, se postulan tres niveles para las dimensiones de abordaje, el individual y familiar, el nivel comunitario y el estructural que interconectados funcionan como pilares básicos que rigen el actuar desde y para una perspectiva integral apelando a los siguientes elementos centrales: 1) El nivel individual le da importancia a las acciones de asistencia personalizada, buscando el acceso a servicios, y redes de apoyo en aras de facilitar la adaptación y el restablecimiento de una autonomía. 2) Por otro lado el nivel comunitario enfatiza la creación de oportunidades colectivas y la aplicación de estrategias que fomenten la cohesión social desde una postura de rechazo a la estigmatización y apoyo total a la integración. 3). Por último, el nivel estructural no cuenta con actividades intrínsecas por cada dimensión abordada, y contempla de forma holística la integración de las tres dimensiones y destaca el papel del estado y las instituciones de promover la buena gobernanza migratoria que pretende asegurar una asistencia continúa articulada con los esfuerzos intersectoriales.

Por ello, desde esta perspectiva, también hace evidente que la atención a los migrantes de retorno, requiere una intervención multisectorial y coordinada que involucra al individuo, la familia, la comunidad y el estado al otorgar un rol activo en la construcción de condiciones favorables para la inclusión y el bienestar, concepción que complementa dos aspectos fundamentales para la presente investigación, por un lado las principales barreras de integración identificadas y expuestas en el apartado anterior, remarcando su relevancia y pertinencia para analizarse, y por otro lado, la perspectiva de interconexión entre los actores y escenarios involucrados en el proceso de reintegración, como refuerzan el sustento teórico del trabajo desde el modelo ecológico del desarrollo humano, mismo que se explicará más adelante.

Si bien la propuesta analizada brinda elementos metodológicos holísticos y precisos también se deben destacar aquellas producciones que preceden y contribuyen a la construcción de este importante referente, tal es el caso de la *Caja de Herramientas para la (Re)Integración Socioeconómica* generada de igual manera por la OIM (2023) y representando el resultado de un compendio de contenidos que propician el retorno de personas migrantes de retorno, desde un enfoque holístico e integrado contemplando fases de un proceso complejo para su correcta implementación yendo desde la revisión contextual o diagnóstico hasta su implementación y supervisión una vez aplicadas las estrategias.

Es importante destacar que este material no es el único desarrollado por la OIM, y orientado a la atención a los migrantes de retorno sin embargo representa una referente medular por su aplicabilidad extendida a los territorios de América Latina que forman parte de las Naciones Unidas (ONU), se enfatizan los países de América Latina, pues existen manuales y protocolos desarrollados en diversos contextos temporales, geográficos y sociales y políticos.

Ahora bien, enfocar la atención al contexto educativo que es el de principal interés para la presente investigación sobresalen materiales con una orientación total a este contexto, de igual manera la OIM (2022) se hace presente en esta tarea con su trabajo *Integración de la migración en las intervenciones de educación: Una guía para los agentes de cooperación y desarrollo*, a pesar de que el material emerge financiado por la Unión Europea (UE) en este contexto, pone sobre la mesa una estructura sólida para considerar en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de intervenciones educativas dirigidas y fundamentadas para la población de MMR.

Las propuestas contenidas en el material exponen que no existe un planteamiento único para integrar la migración en dichas intervenciones, sumado a la OIM, la UE, la Alianza Mundial para la Educación (AME)(o GPE por sus siglas en inglés)entre otras instancias involucradas, plantean que las herramientas propuestas son flexibles y adaptativas a diversos contextos otorgando más coherencia al desarrollo integral de los MMR pues de en palabras simples, se logra aprovechar el potencial del fenómeno migratorio, y al garantizar una evaluación completa poder atender de forma más precisa todas las dificultades y oportunidades surgidas tras la experiencia de los MMR al integrarse al aula.

Esta concepción se acogió y se expuso años atrás en el trabajo *Manual sobre Reintegración: Guía práctica para el diseño, la implementación y la supervisión de la asistencia para la reintegración* de la OIM (2020), lo cual refuerza el abordaje de la reintegración desde un enfoque integral e intersectorial. La estructura propuesta enfatiza que las estrategias necesarias deben responder a las condiciones individuales y familiares para contemplar el impacto del retorno en las dinámicas comunitarias, así como en las políticas que regulan la reintegración ya mencionada.

Además, es posible rescatar indicadores específicos útiles en aspectos de medición del impacto de políticas y acciones, contexto en el que la educación para los MMR se concibe como un derecho fundamental u obligación del estado, y además la reintegración a este contexto fortalece la cohesión social, postura que se aborda en producciones internacionales, y de igual forma puede identificarse en propuestas en un contexto local.

### ***Protocolos y manuales para la integración de migrantes de retorno en México.***

Al recuperar la percepción integral e interseccional del fenómeno migratorio posicionándolo en el contexto mexicano es importante acotar que en cuestiones metodológicas o procedimentales, los documentos propuestos por organismos internacionales son consultados o tomados como referente en la construcción de materiales locales, sin embargo, el impacto o relevancia no se demeritan pues lejos de ser una mera calca o réplica de trabajos con mayor alcance, estas representan propuestas mejor situadas y más contextualizadas al entorno real de los MMR en México.

Al tratarse del contexto educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020) publica la *Guía Educativa para Mexicanos en el Exterior y en Retorno "Educación para Todos"*, este documento pretende considerar desde la educación básica hasta la educación superior, e incluso formación para el trabajo, y recopila información acerca de las alternativas de acceso, permanencia y conclusión de estudios en los niveles ya mencionados, se trata de un análisis con la intención de identificar barreras educativas y proponer mecanismos para superarlas.

Lo anterior haría suponer que, la guía representa el principal referente en el sistema educativo mexicano, sin embargo, ésta presenta limitaciones en cuanto a su contenido, acertadamente recopila información útil, sin embargo, la forma limitada en la que la información es presentada impide un logro óptimo de las premisas que dan sentido al trabajo, de igual manera, la aplicabilidad y uso en los distintos niveles educativos no es equitativa, otorgando mayor peso a los niveles medio superior y superior.

Al considerar estas circunstancias, el *Protocolo de Atención para la Reintegración de Personas Migrantes en Retorno y Dreamers al estado de Puebla* destaca como un trabajo mejor sustentado y situado a al contexto, este documento emerge como resultado de una investigación realizada por el Gobierno del estado de Puebla, a través del Instituto Poblano de Asistencia al Migrante, el Instituto Nacional de Migración y en colaboración con la OIM (2020), dicho protocolo destaca sobre el trabajo de SEP al generarse mediante trabajo de campo.

Esta propuesta resulta interesante pues aborda conceptos, plantea procedimientos y responde de forma directa a necesidades de un contexto específico, no obstante, el énfasis particular en ella puede sustentarse en que devela la posibilidad de que en México se desarrollen protocolos similares, valiéndose de estudios efectuados por instituciones estatales, que al conjuntarse el surgimiento o mejora de un protocolo nacional sea una posibilidad futura.

Si bien no se trata de una tarea fácil, un trabajo tan arduo traería beneficios de alto impacto para las instituciones educativas y sobre todo a la población de MMR dentro del contexto escolar, lo anterior plantea un supuesto que de alcanzarse supondría un escenario ideal para el sistema educativo mexicano, volviéndolo precursor en acciones de atención la población migrante, sin embargo, aquí se puede destacar problemáticas intrínsecas del sistema educativo.

De acuerdo con García (2020) el desarrollo, aplicación de acciones que mejoren la integración de los MMR al sistema educativo, se demerita, entorpece o se ve limitado, principalmente por el desconocimiento de la existencia de los mismos y en casos particulares el desconocimiento sobre qué actores educativos tienen la responsabilidad o potestad para aplicar estas acciones o procedimientos.

De este modo, aunque los marcos internacionales y nacionales ofrecen orientaciones valiosas y constituyen avances significativos en el reconocimiento formal de los derechos educativos de la población migrante de retorno, el reto principal reside en los procesos de contextualización, apropiación y operacionalización dentro de los entornos escolares concretos, pues en muchos de los casos, estos instrumentos permanecen en un plano declarativo, formulando principios de inclusión, que no se traducen en dispositivos pedagógicos o transformaciones estructurales dentro de las instituciones.

La literatura especializada coincide en señalar que la limitada formación de los actores educativos, la ausencia de lineamientos claros de implementación, la sobrecarga administrativa y la escasa articulación interinstitucional generan un escenario donde la política pública se disocia de la práctica cotidiana, brecha que pone en evidencia una tensión entre el diseño de la política educativa y las condiciones de las escuelas.

A partir del análisis crítico de las investigaciones y documentos revisados, puede afirmarse que la reintegración educativa de los menores migrantes de retorno se aborda desde múltiples aproximaciones, aunque de manera fragmentada y con escasa articulación interdisciplinaria, si bien se reconoce la existencia de barreras administrativas, culturales y sociales, así como un andamiaje normativo significativo, persisten vacíos teóricos y metodológicos que limitan una comprensión integral del fenómeno.

Predominan enfoques descriptivos o prescriptivos centrados en la enumeración de obstáculos o en la formulación de recomendaciones generales, sin profundizar en los procesos relacionales y del contexto que configuran dichas barreras, haciendo visible una débil vinculación entre las experiencias vividas de los menores, las dinámicas escolares cotidianas y los marcos teóricos que explican la interacción con los distintos niveles del entorno en la construcción de trayectorias de inclusión o exclusión, fragmentación que desde una perspectiva analítica constituye una lectura parcial del fenómeno.

En este sentido, la ausencia de lecturas integrales limita la comprensión sobre cómo las barreras se configuran, interactúan y se refuerzan mutuamente en la experiencia escolar de los MMR, dejar de lado la perspectiva que permita analizar la interdependencia entre los niveles del entorno, se corre el riesgo de atribuir las dificultades de reintegración exclusivamente a factores individuales o administrativos, invisibilizando las dinámicas estructurales y relacionales que las sostienen.

Por ello, el presente estudio puede contribuir de forma pertinente al proponer un análisis situado y cualitativo que articula las dimensiones escolares y contextuales del proceso de reintegración, recuperando las experiencias de los menores y vinculándola con los marcos institucionales que la condicionan, enfoque orientado a la comprensión del proceso de reintegración como una trayectoria compleja.

## CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL.

El propósito de desarrollar este apartado, reside en establecer una base sólida que permita el comprender aquellos elementos clave relacionados a las barreras de integración escolar que enfrentan los MMR en su proceso de reintegración al contexto escolar, el apartado contempla aquellos conceptos fundamentales inherentes en la comprensión de la migración, su clasificación y aquellos elementos que ayuden a la comprensión del fenómeno en el contexto y población de interés para la presente investigación.

### **Movilidad Humana**

Para comprender el fenómeno de la migración de manera más clara, es fundamental el entendimiento de que ésta se deriva de la acción fundamental que comprende la movilidad humana, la OIM (2019), como principal organismo internacional especializado en el estudio de la migración propone entenderla como cualquier movilización de personas de un contexto geográfico a otro, fundamentado en el ejercicio de un derecho humano asociado a la libre circulación.

Concebir la movilidad como un derecho coadyuva a poder asimilar el fenómeno de la migración desde una visión de multidimensionalidad o como fenómeno multifactorial e motivado por diversas razones (voluntarias o forzadas) y otorga importancia a dos factores centrales, primero, la intencionalidad de permanecer en el lugar de destino por un periodo definido o no, el segundo factor que se contempla es la temporalidad durante la cual se busca establecerse en el lugar de destino, sin limitar el tiempo máximo de estancia (OIM, 2012).

El Programa Nacional de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)(2015), propone que la movilidad humana se caracteriza por: 1) ser un proceso donde el ser humano es el principal actor del proceso, 2) la ejecución de la movilidad expresa el ejercicio del derecho humano,3) tiene una naturaleza multicausal,4) la intención de permanecer en el lugar de destino por periodos cortos o largos es inherente y 5) se requiere el traspaso de límites geográficos o políticos.

Estas características cuentan con flexibilidad y adaptabilidad a las diversas clasificaciones de los migrantes, de igual forma es posible identificar una tipología de la movilidad humana (Tabla 1), la cual clasifica el proceso de acuerdo a criterios y circunstancias específicas como se muestra a continuación:

**Tabla 1** *Tipología de la movilidad humana.*

<b>Tipología</b>	<b>Descripción</b>
Por territorio	Se diferencia la movilidad internacional (Externa, existe cruce de fronteras) o movilidad interna (no existe cruce de fronteras).
Por causa de la movilidad	Migración, refugio y asilo, desplazamiento forzado, trata de personas, causas ambientales (a pesar de no ser las únicas, pueden considerarse las más representativas).
Por la dirección	Puede tratarse de movilidad de salida o de ingreso (depende si el análisis se realiza desde el lugar de origen o el lugar de destino).
Por el tiempo de permanencia	Puede considerarse temporal, permanente o circular ( la circular se da en mayor medida en el contexto internacional presentándose experiencias continuas, cíclicas o por temporadas).
Por la dimensión territorial del marco jurídico que la regula	Se toma como base en el ordenamiento jurídico de distinta dimensión: nacional, binacional, comunitaria e internacional.

Se basa en la voluntad de iniciar un proceso de movilidad:

- Por la voluntariedad
- Voluntaria o libre (espontánea - decisión propia, facilitada – estado de origen o destino otorgan los medios para el proceso de movilidad).
  - Obligatoria (originada de forma voluntaria en cumplimiento de una obligación legal).
    - Forzada ((la decisión no se toma, es obligada).

Por la condición documentaria de la persona que se moviliza

Se aplica procesos de movilidad internacional, se diferencia entre: regular o documentada (realizada con documentos y permisos requeridos) e irregular o indocumentada (no se cuenta con permisos y documentación).

*Fuente: Elaboración propia, basado en OIM (2012).*

La intención de identificar de forma clara los tipos de movilidad, contribuye en la identificación de las necesidades particulares de las personas con base en cada tipo de movilidad que se desarrolla, la OIM (2015) de igual manera expone que, cada tipo de movilidad tiene orígenes, y consecuencias distintas y de igual manera se hacen presentes en mayor o menor medida y en distintos contextos particulares, por lo que al considerar un contexto escolar, atender las necesidades específicas resulta imprescindible para brindar atención a la población en condición de movilidad.

## **Migración**

Al conocer la fundamentación que origina y representa la idea central del fenómeno, es pertinente clarificar de forma conceptual la migración. De acuerdo con la OIM y el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos (IPPDH) del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) (2019), continuando con la perspectiva de derechos humanos, definen la migración como “el desplazamiento desde un territorio de un Estado hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo. Se refiere a cualquier movimiento de población, independientemente de su tamaño, composición o causas” (OIM y IPPDH, 2019, p. 20).

Por otro lado, desde una perspectiva técnica especializada la OIM (2019), también concibe la migración como un “Movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país” (p.124). Ambas perspectivas describen la naturaleza del fenómeno sin embargo el enfoque de derechos humanos pone especial atención en los factores asociados (político, social, cultural, económico, ambiental, climático, etc.) que motivan o determinan el inicio de una experiencia migratoria.

## **Tipos de migración**

Considerando lo anterior, se vuelve necesario identificar cómo se clasifica la migración en el contexto actual, entendiendo que en función de las características en las que presente el proceso migratorio, varía en condiciones y efectos que según la perspectiva y enfoque de cada institución se conciben diversos tipos de migración, sin embargo, al tomar como referente a los organismos especializados se pueden proponer cinco dimensiones principales para clasificar la migración (OIM, 2019, p. 124-132):

1) La primera dimensión propuesta es la que contempla la naturaleza de la migración, siendo inherente a la definición misma la migración interna o local y la migración externa o internacional, componen esta dimensión: La primera como el nombre lo indica representa movimientos dentro de un mismo territorio geopolítico, (estados, municipios, provincias), mientras la segunda alude a movimientos fuera del territorio del país de origen.

2) Desde una visión legal, se pueden presentar dos condiciones principales: La migración regular que acontece cuando la migración se realiza conforme a leyes, reglamentos y políticas, contando con todos los permisos y documentación necesaria para radicar en el lugar de destino, lo cual no vulnera el acceso a derechos y protecciones fundamentales, en contraste la migración irregular se presenta al cruzar los límites geopolíticos sin autorización legal, lo que puede exponer a la persona a riesgos y vulneraciones de derechos.

Derivado de estas condiciones surgen escenarios como el de la migración segura, ordenada y regulada, donde se enfatiza la necesidad por establecer mecanismos que protejan a la persona durante el proceso migratorio, igualmente los movimientos mixtos conformados por grupos de personas con distintos perfiles migratorios, utilizan rutas migratorias similares o idénticas para desplazarse, surgiendo en consecuencia desafíos de protección y gestión, seguimiento a la atención de la población.

3) La siguiente dimensión se enfoca en la duración y la naturaleza de los movimientos, en ella se pueden considerar movimientos migratorios a) Temporales: movimiento de corta duración, y con la intención de regresar al lugar de origen. b) Circulares (pendulares): Se efectúan movimientos reiterados entre dos o más países entre períodos cortos y c) Permanentes: Movimientos migratorios con la intención de establecerse en el lugar de destino por un tiempo indeterminado, considerando también que la migración de retorno como parte de esta dimensión, pero al ser la de interés primordial en la presente investigación se explicará a profundidad más adelante en el apartado.

4) Para continuar se pueden agrupar los movimientos migratorios según la causa o la motivación, por un lado, podemos encontrarnos con la migración laboral, la migración por motivos económicos y aquella que se motiva por la familia, dichos movimientos se encuentran impulsados en lo primordial por la búsqueda de mejores condiciones de vida sin embargo factores emotivos toman relevancia representando el principal motivo de los flujos migratorios a nivel internacional.

5) Finalmente los movimientos migratorios ocasionados por factores externos no pueden dejarse de lado, en este caso aspectos contextuales como el medio ambiente, cambio climático, entornos de violencia e ideologías radicales que atentan contra la dignidad el bienestar y los derechos humanos, justifican la decisión de iniciar un movimiento migratorio, aunado a dichas condiciones, es posible englobar estos movimientos dentro de la migración forzada, al arrebatarse el control total sobre las decisiones de la personas acerca de su lugar de residencia o permanencia.

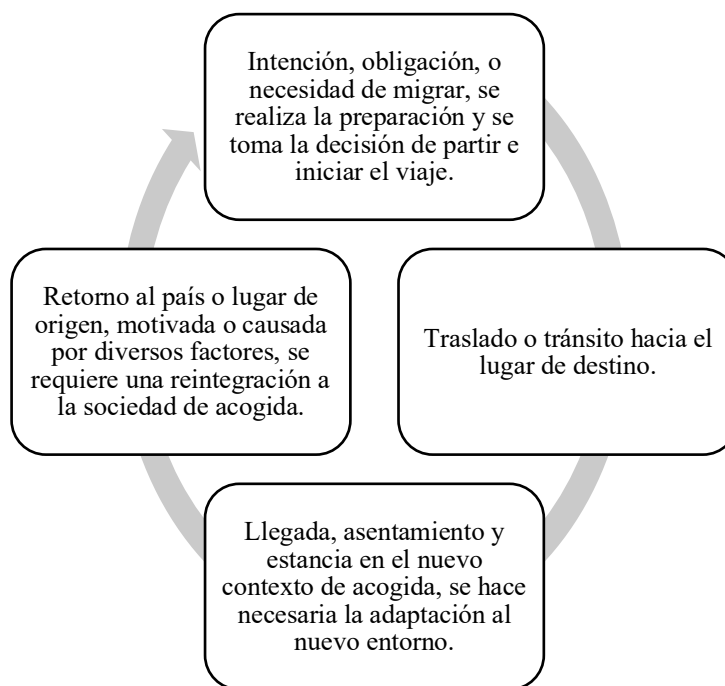
### **Migrante**

Considerando lo anterior, se hace referencia al término genérico no definido en el derecho internacional que, por uso común, designa a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones, comprende una serie de categorías jurídicas bien definidas de personas, como los trabajadores migrantes; las personas cuya forma particular de traslado está jurídicamente definida, como los migrantes objeto de tráfico; así como las personas cuya condición o medio de traslado no están expresamente definidos en el derecho internacional, como los estudiantes internacionales OIM (2019).

## Proceso migratorio

Al considerar la movilidad como elemento esencial de la migración, se hace posible concebir la migración como un proceso circular (Figura 1) que comienza o se motiva por causas multifactoriales como intencionalidad, obligación o necesidad, posteriormente se experimenta la fase de tránsito o desplazamiento hacia el lugar de destino, al arribar se experimenta la fase de asentamiento y estadía, fase donde se producen los primeros retos de integración finalmente, un número elevado de caso como se observa en apartados anteriores el retorno puede ser resultado de diversos factores representan el reto de una reintegración a una sociedad a la que pertenece pero no se cuenta con un sentido de pertenencia a la misma (OIM, 2012).

*Figura 1* Proceso Migratorio.



*Fuente: Elaboración Propia.*

## **Sociedad o comunidad de acogida**

Como se menciona al definir el proceso migratorio, es de gran relevancia considerar las experiencias durante la fase de traslado en la que los migrantes se movilizan, en este sentido el concepto definido por Ager y Strang (2008), hace referencia a los espacios o entornos sociales, culturales, políticos, institucionales y geográficos que decepcionan a los migrantes de forma transitoria, pueden cumplir con funciones de recepción adaptación e inclusión.

Berry (2005) argumenta que la comunidad de acogida no resulta un agente pasivo, pues se involucra en la construcción de relaciones interculturales, aspectos identitarios o genera oportunidades de inserción, causando una influencia en el grado de bienestar y pertenencia que las migrantes experimentan en ellas, factores que en gran medida promueven y en algunos caso determinan el éxito en los proceso de reintegración alineándose de forma directa con las fases o estrategias de aculturación que él mismo propone.

## **Retorno**

Para continuar en la comprensión de este proceso se hace necesario entender la que se considera la última fase previa al reinicio posible, este concepto hace referencia al momento del proceso migratorio concebido por la OIM (2019) como aquel se presenta cuando una(algunas) persona(s) vuelve(n), o es (son) llevada(s) de vuelta a su lugar de origen desde el destino que los alojó durante la experiencia migratoria, este puede producirse dentro de los límites del territorio de un país representando un desplazamiento interno y de forma externa entre países de destino o de tránsito y el lugar de origen.

Como característica esencial es destacable en la multifactorialidad que puede motivar, iniciar o resultar en el retorno de la población migrante, puede considerarse como el final del proceso o de la experiencia migratoria, sin embargo, al considerar lo propuesto por Berry (2005) este representa inicio de una fase adicional representada por la reintegración de los MMR al contexto de acogida.

## Migración de Retorno

Hablar de migración de retorno puede parecer un concepto simple, pero en realidad requiere un análisis de diversas definiciones para delimitar su alcance en esta investigación, Jauregui y Recaño (2014), exploran múltiples interpretaciones y contextos temporales de la definición:

- King (1986): La migración de retorno se entiende como el proceso en el que una persona decide regresar a su país de origen después de haber residido en el extranjero por un tiempo prolongado.
- Pascual de Sans (1993): Define la migración de retorno como los movimientos de personas que implican un regreso al lugar desde el cual partieron, aunque este concepto presenta ambigüedades sobre el punto de origen en situaciones de múltiples desplazamientos.
- Recaño (2014): Describe la migración individual de retorno como el movimiento hacia la región de nacimiento de la persona. Además, propone el concepto de "hogar migrante de retorno", refiriéndose a hogares en los que la persona principal o su pareja retorna a la región donde uno de ellos nació.
- Siegel y Swanson (2004): La migración de retorno es vista como el desplazamiento de una persona para reincorporarse al lugar de origen, aplicando tanto a movimientos dentro de un país como a nivel internacional.
- Cassarino (2008): Considera el retorno migratorio como el acto de regresar, al país de origen, también a un país de tránsito o a un tercer país.

- UNESCO (2008): Define este tipo de migración como el retorno de una persona a su país de origen o al lugar donde habitualmente residía antes de su desplazamiento.

Los autores recopilan estas definiciones, mostrando que, aunque la migración de retorno parece un concepto sencillo, su diversidad de significados evidencia la dificultad de integrarlo en una sola definición que capture todos sus matices.

### **Causas motivos del retorno**

Todos los enfoques coinciden en el regreso de un migrante, pero difieren en el lugar específico al que retorna: ¿será su lugar de nacimiento o el sitio de su último punto de partida? Dado que una persona puede migrar varias veces y a diferentes destinos, es fundamental precisar a qué lugar debe regresar para considerar que se trata de un proceso de retorno, para los fines de la presente investigación, se adopta la perspectiva de Recaño (2014), que establece el regreso al lugar de nacimiento.

La migración de retorno, además, es un proceso dinámico que ha evolucionado con el tiempo, generando cambios y complejos en las sociedades actuales, desde esta perspectiva cambiante surgen de igual manera una diversidad de tipologías de migrantes que no se limitan a considerar la acción de dejar el lugar de origen, y también contemplan otros factores causales del fenómeno migratorio, de igual forma Jauregui y Recaño (2014) recopilan y plantean una clasificación que considera los principales aspectos que diferencian a los migrantes de retorno (Tabla 2).

*Tabla 2. Clasificación de migrantes de retorno.*

Autor	Dimensión	Tipología
Cerase (1967-1974)	Motivación del retorno (e.g., fracaso, conservadurismo, jubilación, innovación). Duración de la estancia en el extranjero Vinculación cultural y social con el lugar de origen.	Retorno del fracaso: Migrantes que regresan tras una corta estadía en el extranjero debido a dificultades de adaptación, ocultando sus adversidades en la comunidad de origen. Retorno del conservadurismo: Migrantes temporales que buscan ahorrar dinero para un objetivo específico, manteniendo fuertes lazos con su lugar de origen. Retorno de la jubilación: Migrantes de larga estancia que regresan motivados por nostalgia, vínculos familiares o el beneficio de su pensión. Retorno de la innovación: Migrantes que vuelven después de años en el extranjero con conocimientos adquiridos, aunque enfrentan obstáculos culturales al retornar.
Douglass (1970)	Temporalidad de la residencia (permanente, temporal, ocasional). Sentido de pertenencia entre país de destino y de origen.	Emigrantes permanentes: Viven de manera estable en el país de destino, regresando al lugar de origen solo por visitas. Residentes temporales: Trabajan parte del año en el extranjero y el resto en su país de origen. Trabajadores temporales: Viven en el lugar de origen, pero realizan estancias cortas en el extranjero por objetivos específicos.
Gmelch (1980)	Intención de retorno. Factores externos que condicionan la decisión de regresar.	Migrantes temporales: Retornan tras alcanzar un objetivo económico específico. Retorno forzado: Planeaban quedarse en el extranjero, pero factores externos los obligan a regresar. Retorno voluntario: Deciden regresar debido a condiciones adversas en el país de destino.

King (1986)	Frecuencia del retorno.  Naturaleza de la actividad en el extranjero y en el lugar de origen.	Ocasional: Retorno breve para actividades específicas.  Periódico: Regreso regular con frecuencia corta (e.g., trabajadores fronterizos).  Estacional: Trabajan en el extranjero en ciclos específicos, retornando en temporadas de inactividad.  Temporal: Estancia en el extranjero con intención de regresar dependiendo de condiciones favorables.  Permanente: Retorno definitivo para establecerse en el lugar de origen.
Pascual de Sans (1983)	Lugar de nacimiento versus lugar de retorno.  Conexión territorial con el área de origen.	Retorno estricto: Personas nacidas en la capital del país que regresan después de residir en el extranjero.  Retorno amplio: Ciudadanos del país que regresan a la capital del país desde el extranjero, aunque nacieron en otro lugar distinto a la capital.
Álvarez (1996)	Planificación del retorno.  Factores de inadaptación cultural o económica en el extranjero.	Retorno previsto: Migrantes que emigran temporalmente con objetivos claros, regresando después de alcanzarlos.  Retorno forzado: Emigraron en la niñez y regresan por falta de oportunidades en el extranjero.  Retorno por inadaptación: Migrantes que no logran adaptarse en el extranjero y deciden volver.
Fernández, Recaño y Egea (1993,1995, 2005)	Lugar de retorno.  Relevancia del espacio geográfico y relación con el entorno local.	Retorno del exterior: Migrantes que regresan al lugar de origen desde el extranjero o de otra comunidad autónoma.  Retorno del interior: Migrantes que se desplazan dentro del país, hacia su municipio o estado de nacimiento.

Recaño (1995,2010)	Composición del hogar al retornar. Relación entre miembros del hogar y lugar de origen.	Hogares unipersonales que retornan. Hogares multipersonales donde la persona principal retorna, o donde uno de los cónyuges retorna mientras el otro es originario o no de la región de destino.
UNESCO (2008)	Voluntariedad del retorno. Contexto de conflicto o crisis en el país de destino.	Retorno voluntario: Retorno de refugiados a su país de origen tras un conflicto. Retorno involuntario: Retorno forzado por políticas de deportación de migrantes no documentados.
Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2009)	Voluntariedad del retorno. Tipo de apoyo recibido para el retorno (retorno asistido).	Voluntario sin obligación: Retorno por decisión propia. Voluntario obligado: Retorno tras perder el estatus migratorio en el país de destino. Involuntario: Retorno forzado a través de deportación. Retorno asistido: Retorno de refugiados con ayuda de organizaciones internacionales. Retorno espontáneo: Regreso al país de origen por voluntad propia.

*Fuente: Elaboración Propia, basado en Jauregui y Recaño (2014)).*

## **Ruta migratoria**

Al contar con esta perspectiva más amplia acerca de las motivaciones o causas del retorno, es importante destacar este concepto, el cual puede ser entendido como el trayecto geográfico, social, y político que siguen las personas migrantes desde su lugar de origen hasta el lugar de destino, trayecto que abarca también aquellos lugares de tránsito, además aquellos factores estructurales y coyunturales que ajustan o configuran el desplazamiento, la ruta por un lado implica una secuencia territorial, y por otro una red de relaciones institucionales, legales y culturales, mismas que facilitan u obstaculizan el movimiento migratorio (Castles, de Haas y Miller, 2014).

Los factores que tienen influencia en la conformación de esta ruta, pueden ser multicausales, siendo aspectos de política migratoria, conflictos políticos, o la gestión y control fronterizo los que influyen en mayor medida, aunque existen otros a considerar como las condiciones climáticas o la geografía de las regiones de tránsito, las primeras se revisarán a profundidad en un apartado posterior con aras de contextualizar el presente trabajo.

Retomando el ciclo de migración expuesto anteriormente, podría pensarse que la ruta solo se construiría durante las primeras dos etapas de ciclo, sin embargo, al contemplar los factores que son considerados, de acuerdo con Canales (2011), la concepción de la ruta migratoria no finaliza hasta la culminación del proceso o experiencia migratoria, o en su caso y motivado una vez más por distintas causas que se inicie un segundo proceso de movilidad, ya sea hacia el mismo lugar de destino o hacia una nueva alternativa, determinada por las circunstancias o las necesidades de cada caso particular.

## **Barreras de integración.**

La recuperación de las experiencias vividas a través de la ruta migratoria, aportan un mejor panorama de las condiciones y desafíos a los que la población de MMR se enfrentan a lo largo de la experiencia migratoria, el desplazamiento, considerando dichas experiencias, suponer que todas ellas son positivas o placenteras sería pensar en el un ideal alejado de la realidad, el concepto de barreras psicosociales, puede resultar de la interacción establecida entre factores psicológicos individuales con factores sociales o respecto al contexto que dificultan una participación plena, bienestar y desarrollo integral de las personas dentro de una comunidad o contexto particular.

Al retomar los aportes propuestos por la UNICEF (2022), dichas barreras se visualizan con mayor claridad en poblaciones vulnerables como lo son los MMR, al afectar su reintegración al contexto escolar en la nueva sociedad de acogida ubicada en el lugar de origen entorpeciendo además su sentido de pertenencia y aspectos emocionales, aunado a esto y complementando con los elementos destacados por Bourdieu (1999), las afecciones mencionadas se ven expresadas por fenómenos específicos como el estigma, la marginación, choques culturales, violencia simbólica o falta de reconocimiento institucional, afectando también la capacidad de agencia y la adaptación de los sujetos en este caso los menores migrantes de retorno.

De acuerdo con Vargas (2018), las barreras mencionadas se pueden agrupar en 3 dimensiones clases principales que engloban las circunstancias planteadas:

***Barreras administrativas (institucionales)***

En primer lugar, estas barreras constituyen un conjunto de obstáculos formales y procedimentales que limitan el ejercicio pleno del derecho a la educación por parte de los MMR, Vargas, argumenta que posible vincularlas vinculadas con los procesos como la inscripción, revalidación, asignación de grado escolar y acceso a recursos educativos, los cuales, al no estar adaptados a las trayectorias transnacionales, se convierten en mecanismos de exclusión.

Según Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008), entre las manifestaciones más comunes que se pueden identificar en la revisión tras la construcción del estado del conocimiento, se encuentran la exigencia de documentos no requeridos por la normativa vigente, apostillados o traducciones oficiales, la falta de información precisa en los planteles educativos, la saturación de cupo en zonas urbanas, y la inexistencia de programas de nivelación académica para los estudiantes migrantes.

Dichas limitaciones procedimentales reflejan una falta de articulación entre las políticas públicas y su implementación a nivel escolar, Román y Cantú (2017) exponen que las barreras administrativas expresan de forma concreta la desigualdad estructural que condiciona aspectos elementales como el acceso y la continuidad en el contexto escolar de esta población, especialmente cuando no se reconoce su derecho fundamental a la educación, desde un enfoque de derechos humanos.

### ***Barreras Culturales (ideológicas)***

Desde la perspectiva de Vargas y Camacho (2015), estas barreras se relacionan con factores estructurales y simbólicos que inciden en la experiencia escolar del estudiantado migrante, y se vinculan estrechamente con ideologías que sostienen modelos hegemónicos de pertenencia e identidad nacional. Giorguli et al. (2012), complementan esta postura al destacar afecciones en la estructura familiar o en su composición como consecuencia del retorno, la falta de redes de apoyo en el entorno escolar y comunitario, las estigmatizaciones culturales, y la ausencia de vínculos afectivos con docentes o compañeros

Lo anterior, alineado a las aportaciones de Mojica (2017) se puede resultar en inferir que estas prácticas se sostienen desde una lógica monocultural que reproduce la exclusión mediante mecanismos simbólicos y materiales, para comprender de mejor manera esta idea, podemos ejemplificar como los estudiantes migrantes son frecuentemente estigmatizados.

Al considerar un enfoque sociológico como el de Bourdieu (1997), es importante destacar que el tipo de exclusión de la que se habla, opera a través del capital simbólico, reforzando la desigualdad y afectando las trayectorias escolares, en este sentido Vargas y Aguilar (2017), complementan el enfoque la contemplar que dispersión geográfica que caracteriza a esta población dentro del territorio nacional dificulta lograr una focalización de políticas públicas eficaces, invisibilizando aún más las necesidades particulares y prolongando o perpetuando o la exclusión en los contextos específicos como en el escolar.

### ***Barreras Sociales (actitudinales)***

Autores como Zúñiga y Hamann (2011), al referirse a barreras de naturaleza cultural, se enfatizan los desajustes entre el bagaje social y educativo de los MMR y las normas culturales del sistema educativo mexicano, estas barreras, de carácter actitudinal, se manifiestan en percepciones, disposiciones subjetivas y prácticas escolares que, desde una lógica asimilacionista, tienden a invisibilizar o desvalorizar la diversidad cultural de los estudiantes.

Uno de los principales obstáculos que se identifican recae en el dominio del idioma, ya sea en el lugar de destino de la migración o al retornar al lugar de origen por parte de los MMR, Camacho y Vargas (2017), enfatizan que esta situación que puede verse empeorada en ausencia de programas institucionalizados de enseñanza contextualizadas e informados, lo que ocasiona dificultades en la participación de la población migrante en el contexto escolar.

Aunado a esto, resalta una falta de formación, capacitación o conocimiento del docente o de los mismos pares dentro del aula, así como actitudes de desconfianza o falta de empatía hacia las necesidades específicas de este grupo, Vargas (2018) señala que muchos docentes suponen que el estudiante busca evadir responsabilidades escolares, lo que denota una actitud negativa basada en juicios y no en comprensión,

En muchos casos en desconocimiento de la condición de MMR de los estudiantes al integrarse al aula, además de ello, las diferencias curriculares entre sistemas educativos pueden generar por otro lado una desconexión entre la experiencia previa del estudiante y el nuevo contexto educativo.

El supuesto central que guía esta investigación es que la reintegración escolar de los NNA migrantes de retorno no puede reducirse a una cuestión administrativa o académica, puesto que debe ser comprendida como un proceso complejo, condicionado por factores estructurales, afectivos y culturales que demandan un enfoque integral, en este sentido partir de esta premisa es posible retomar lo expuesto por García y Burgueño (2018), quienes conciben que la escuela, lejos de ser un espacio neutro, puede convertirse en un entorno de exclusión sobre todo al no contar con políticas, prácticas pedagógicas y capacidades institucionales para responder a la diversidad de trayectorias que hoy configuran las aulas.

Por ello avanzar hacia una educación inclusiva, real y contextualizada en el sistema educativo mexicano requiere articular marcos conceptuales desde políticas públicas con un enfoque teórico que emerge del campo de la investigación. En este sentido, resulta pertinente vincular las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), planteadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023) y las barreras de integración identificadas por Vargas (2018).

Ambos enfoques coinciden en que las barreras radican en condiciones más complejas del entorno escolar, para la SEP, las BAP se clasifican en barreras normativas, estructurales, didácticas y actitudinales, articuladas con tres dimensiones de la inclusión educativa propuestas por Booth y Ainscow (2000) que son las relacionadas con factores culturales, políticos y prácticos.

Por su parte, Vargas (2018) enfatiza tres tipos de barreras que enfrentan los menores migrantes de retorno: administrativas (refiriendo a trámites, documentación o normativas rígidas), sociales (ligadas a relaciones intrapersonales), y culturales (asociadas a visiones homogéneas de la escuela, el lenguaje o identidades).

Se puede establecer una confluencia entre los factores ya descritos al considerarlo siguiente: en primer lugar, las barreras normativas descritas por la SEP guardan relación con las barreras administrativas, en tanto que ambas refieren a obstáculos derivados de marcos legales, políticas institucionales y procedimientos burocráticos que dificultan el acceso o permanencia en el sistema educativo, de igual forma, las barreras estructurales, entendidas como formas normalizadas de exclusión derivadas de la organización escolar, pueden vincularse tanto a las barreras administrativas como a las sociales, al reflejar una gestión escolar que excluye las trayectorias diversas y las necesidades particulares de una población con experiencia migratoria.

Por otro lado, las barreras didácticas y actitudinales descritas por la SEP se entrelazan con las dimensiones culturales y sociales pues implementar metodologías inflexibles, evaluar de forma estandarizada y no contar con enfoques pedagógicos multiculturales expresa una cultura escolar que no reconoce la pluralidad de trayectorias ni valora el bagaje cultural de los estudiantes migrantes, aunado a prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias ejercidas en el aula constituyen barreras actitudinales que afectan la experiencia de los MMR.

Utilizar un enfoque multirreferencial y multicultural permitirá que la investigación no solo coadyuve a visibilizar y caracterizar las barreras que obstaculizan el proceso de integración de los MMR, pues también construye una base sólida para la generación de una propuesta contextualizada a la institución y a las condiciones particulares de los casos analizados en el esfuerzo de contribuir al fortalecimiento de un ambiente educativo donde impere la inclusión y las perspectivas multiculturales.

## **Reintegración**

Desde la concepción de la OIM (2019), se trata de un proceso complejo y multidimensional que permite a las personas migrantes restablecer los vínculos económicos, sociales y necesarios para valerse por sus propios medios y garantizar su dignidad, subsistencia e inclusión plena en la vida ciudadana del país de origen, el proceso en cuestión debe entenderse como una reconstrucción progresiva de la pertenencia, más que como un mero retorno geográfico, pues la agencia personal y la inclusión sistémica de quienes regresan a contextos que, muchas veces, les resultan cultural y estructuralmente ajena tras largos periodos de ausencia.

En el caso de los MMR que regresan a México, la reintegración social implica la posibilidad de acceder en condiciones de equidad a servicios públicos esenciales, como salud, educación, vivienda, justicia y protección social, dentro del ámbito educativo, este acceso no se limita a la matriculación formal en un plantel escolar, también requiere condiciones que favorezcan la permanencia, el aprendizaje significativo y la integración escolar, especialmente ante trayectorias educativas fragmentadas o desarrolladas en sistemas distintos como el estadounidense.

Por su parte, la dimensión psicosocial de la reintegración se relaciona con la reconstrucción de redes de apoyo afectivo, familiar y comunitario, y con la capacidad del sujeto para reinsertarse emocional y simbólicamente en su entorno de origen, entendiendo que esta dimensión adquiere particular relevancia en la infancia y adolescencia migrante, dado que el retorno implica además de cambios territoriales, también procesos de reconfiguración identitaria que involucran el reencuentro a veces conflictivo, con valores,

normas, costumbres, lenguas y referentes culturales que habían sido desplazados o debilitados durante su estancia en el extranjero.

La reintegración psicosocial, por tanto, supone un proceso de reaprendizaje cultural y de negociación subjetiva con los modelos sociales dominantes en el país de origen, lo cual exige entornos escolares y comunitarios sensibles, inclusivos y preparados para acompañar la transición. En este sentido, la escuela se constituye como un espacio privilegiado para facilitar (o dificultar) la reintegración, al ser tanto un agente socializador como un mediador institucional de los derechos y la participación ciudadana.

Así, comprender la reintegración desde una perspectiva integral implica reconocer las condiciones estructurales y simbólicas que favorecen u obstaculizan el restablecimiento de los vínculos sociales de los migrantes de retorno, especialmente en edades tempranas, como han señalado Giorguli y colaboradores (2012), el retorno infantil exige ajustes institucionales, procesos de acompañamiento emocional y cultural que permitan reconstruir el sentido de pertenencia y continuidad biográfica de la niñez transnacional.

### **CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.**

El marco teórico es un elemento fundamental en la investigación, ya que establece la referencia conceptual que orienta y dirige el entendimiento del fenómeno que se pretende estudiar, al organizar el conocimiento existente, constituyendo el basamento del que habrán de derivar las hipótesis y sobre el que se analizarán los datos, ayudando a contextualizar los hallazgos, y a situarlos en un conjunto más amplio de conocimiento.

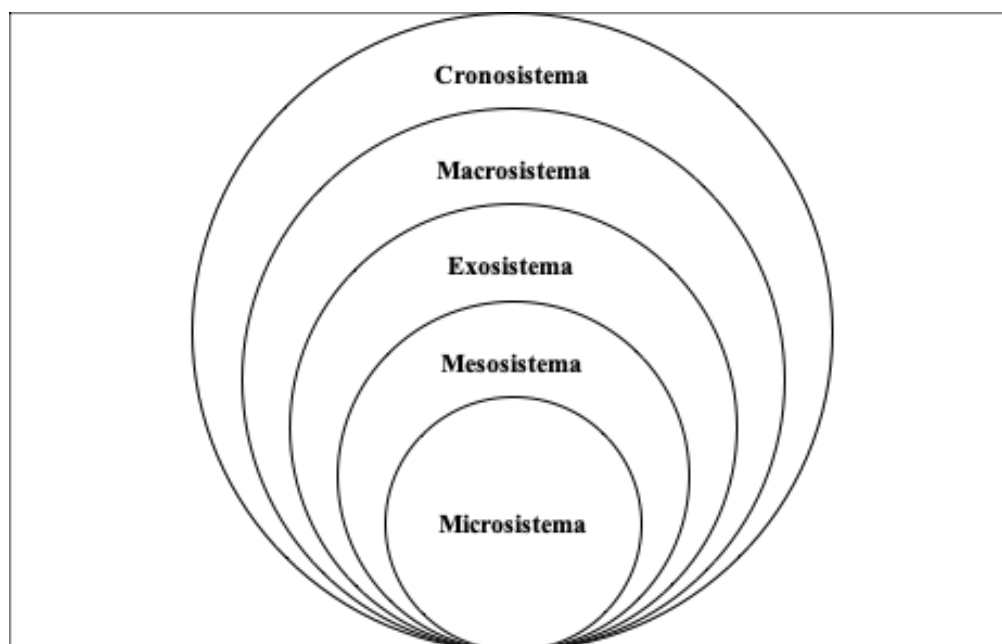
De acuerdo a Creswell y Creswell (2018) en la investigación educativa el marco teórico es de vital importancia para el entendimiento de las dinámicas de aprendizaje, del desarrollo social, de la adaptación de las personas en los contextos escolares; McMillan y Schumacher (2010) observan que un marco teórico de gran fortaleza es aquel que integra la literatura relevante, y establece bases para la elección de las metodologías, así como para identificar las variables relevantes, de tal forma que el marco teórico necesita ser un espacio integrador, que articule los conceptos más relevantes situándonos con el objeto de estudio, así dándole sentido el hecho de seleccionar el enfoque que se elige.

La presente investigación retomó el modelo ecológico del desarrollo humano Bronfenbrenner como teoría principal, dado que permite enmarcar el impacto de los efectos derivados de los factores individuales, familiares y escolares en el proceso de integración de menores migrantes de retorno al contexto escolar, a pesar de ello, se consideraron aportes complementarios, con las teorías que permiten enriquecer la comprensión de los procesos de adaptación cultural, mediante la teoría de la aculturación de Berry; que complementa el análisis del fenómeno y permite dar cuenta de la complejidad redundante del entorno educativo en el que interactúan los estudiantes migrantes de retorno.

## Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

El modelo del desarrollo humano ecológico fue diseñado por Urie Bronfenbrenner (1979), siendo un modelo clásico en ese sentido, se puede considerar una de las teorías que mayor interés han generado para dar respuesta a la pregunta de cómo el entorno social y cultural afecta al desarrollo del ser humano, dicha teoría establece que el desarrollo humano viene determinado a causa de la existencia de los cinco sistemas que se interrelacionan y forman un entorno ecológico que es el que se plantea el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema (Figura 2), cada sistema interactúa con el individuo, y su comprensión es fundamental para analizar la manera en que los factores externos impactan en un contexto escolar.

*Figura 2. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano.*



*Fuente: Elaboración Propia, basado en Bronfenbrenner (1979).*

### ***Microsistema***

Este representa el nivel que está más cerca al individuo, pues representa el espacio donde se presentan las interacciones directas del menor con su entorno inmediato, como la familia, amigos y directamente la escuela, es aquí donde se generan impactos significativos, los menores migrantes en específico son susceptibles a estas interacciones pues de acuerdo a las vivencias que experimenten, ya sean positivas o negativas, pueden reconfigurar su integración escolar.

La relación con compañeros y maestros resulta un factor crucial: donde una atención empática por parte del docente facilitaran el logro de la aceptación del menor, caso contrario si existe una falta de comprensión acerca del contexto migratorio, ya que el rechazo o la exclusión puede resultar inevitables, en complemento con las herramientas emocionales, sociales y cognitivas con las que cuente el menor, pues de ellas depende la respuestas que sea capaz de brindar ante situaciones y desafíos propios de procesos de integración.

### ***Mesosistema***

El segundo nivel del modelo nos plantea las interacciones que existen entre los distintos contextos de la vida del individuo, por ejemplo, la relación de la escuela con la familia, donde ambas juegan un papel determinante en la reintegración del menor, en el entendido que si la familia se involucra activamente en la vida escolar del menor, como actividades de gestión o en su caso complementar los procesos de enseñanza aprendizaje con educación en valores o aceptación supondrán una base más sólida para el alumno.

De no contar con una base de interacción sólida es plausible que sentimientos como desconexión, desarraigo o desconfianza puedan surgir, haciendo fundamental esta interacción entre los sistemas o contextos

### ***Exosistema***

El tercer nivel o sistema que compone el modelo cuenta con interacciones o influencias indirectas, pero que afectan en demasía, situación donde las políticas migratorias, decisiones institucionales y programas de apoyo resultan determinantes, consideran que dichos programas específicos o políticas orientadas a la inclusión de menores migrantes, podrán facilitar o dificultar su proceso de adaptación.

En este caso el menor no se involucra de forma directa en la toma de decisiones, sin embargo, los efectos de este hecho afectan su entorno inmediato, y, por ende, su proceso de adaptación, así pues, aunque no exista una interacción directa con el sistema o las políticas, el manejo de estos recursos afecta directamente al individuo.

### ***Macrosistema***

El cuarto nivel del modelo, está compuesto por aquellas estructuras culturales y sociales de mayor amplitud, las cuales determinan normas y valores dentro de una sociedad, en el caso de los menores migrantes de retorno, las actitudes o posturas que asumen ante tópicos como la migración, la diversidad cultural, y la inclusión adquieren un mayor significado.

Lo anterior provocando que al verse inmersos en sociedades que promuevan y valoren la diversidad, la probabilidad de encontrar un entorno escolar inclusivo que favorezca la adaptación aumenta de forma considerable, caso contrario en contextos donde predominen ideologías como la xenofobia o el rechazo al migrante, el proceso se complica al poner sobre el menor expectativas acerca de su éxito o fracaso en la integración, situación que puede ser predominante en el contexto geográfico.

### ***Cronosistema***

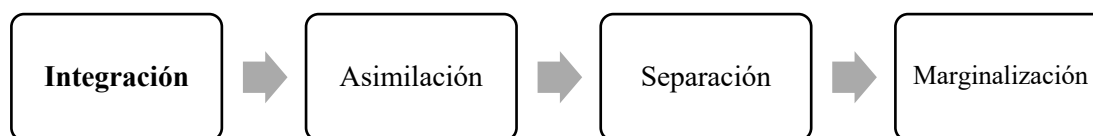
Implícito en el nombre, este nivel del modelo, se enfoca en los cambios a lo largo del tiempo, en el caso de la población de interés, vivir una experiencia migratoria, conlleva un proceso que no culmina de manera instantánea, y por el contrario sufre una evolución continua que se modifica a lo largo del tiempo, al hablar del proceso de adaptación al contexto escolar, los menores se ven sometidos a distintas etapas de adaptación o ajuste los cuales se ven atados por un lado a su situación actual pero también a factores como el tiempo que ha pasado desde su retorno, cambios en las políticas gubernamentales y sobre todo al cambio que ha sufrido su procesos personal de adaptación emocional y social.

## La teoría de la aculturación de John Berry

La teoría de la aculturación aparece como clave para poder entender el proceso de la adaptación de las personas que pasan de una determinada cultura a otra y las implicaciones que esta adaptación tiene en sus identidades y bienestar emocional, por eso la teoría de la aculturación, se concibe como un eje fundamental para abordar cómo los procesos de adaptación cultural afectan a estos estudiantes en la escuela y cómo la educación emocional puede participar en dicho proceso.

Por lo que respecta a la concepción de la aculturación de Berry (1997), esta teórica considera que el proceso de aculturación se da cuando personas y grupos de distintas culturas entran en contacto directo y constante, dicho contacto conlleva cambios en los patrones culturales de la cultura madre de uno o ambos grupos, Berry considera también cuatro estrategias de aculturación que pueden ser llevadas a cabo por las personas en la necesidad de adaptarse a una nueva cultura (Figura 3).

**Figura 3.** Estrategias de aculturación.



*Fuente: Elaboración Propia, basado en Berry (1997).*

## ***Integración***

Los individuos aplican una estrategia de integración cuando mantienen las dimensiones más relevantes de su cultura de origen y definen las dimensiones de los aspectos de la nueva cultura a los que desean adaptarse, según indica Berry (2005), dicha estrategia representa el modo máximo de complejidad de la adaptación, pues permite que las personas puedan beneficiarse del apoyo social que pueda ofrecer su comunidad de origen y de la red social de la nueva comunidad.

Adicionalmente, cuanto mayor sea el grado en que las personas mantienen sus culturas, tanto mayor será el bienestar emocional y social de las personas que utilizan esta estrategia, Berry (2005) también apunta que la integración es especialmente exitosa si la comunidad de acogida es inclusiva y acepta la diversidad cultural, enfatizando la necesidad de un entorno acogedor para esta estrategia.

## ***Asimilación***

La asimilación se produce cuando las personas dejan de lado su cultura de origen y adoptan la cultura del contexto de acogida, llegando a eliminar su propia cultura para sobrevivir. Este proceso puede llevar a una pérdida de identidad cultural, y se traducirá en un conflicto si el acto de asimilar implica abandonar aspectos clave de su antigua identidad para adaptarse a la nueva sociedad, en adición, Berry (1992) plantea que la asimilación puede llevar a un proceso de autoalienación si la persona percibe que ha perdido aquellos aspectos que son más importantes para su cultura original", evidenciando así las implicaciones psicológicas negativas de la asimilación que pueden darse si la persona no le otorga valor al proceso de adaptación.

## ***Separación***

La estrategia de separación caracteriza el rechazo de la nueva cultura y el deseo de solamente mantener las prácticas y valores de la cultura de origen, por lo que esta podría llevar a la creación de subgrupos cerrados que evitan toda interacción con la cultura receptora y, a su vez, derivan en la exclusión social y en la falta de oportunidades para la integración; Berry (2003), expresa que “la separación se puede entender como una elección activa por parte de los individuos para conservar e incluso promover su propia identidad cultural, pero esta elección suele estar condicionada por una reacción negativa de la sociedad de acogida” (p. 20), manifestada a través de conductas y actitudes discriminatorias esa interacción impulso a la elección de la estrategia de separación.

## ***Marginalización***

Finalmente, la última estrategia se manifiesta cuando, las personas, además de rezagar cultura de origen, tampoco adoptan de forma efectiva la cultura del contexto de acogida, generando normalmente una profunda sensación de desarraigo y alienación social; la adopción de esta estrategia implica adolecer el mayor riesgo psicológico, pues el individuo carece de redes de apoyo en ambas culturas, lo que resulta en la marginalización que es descrita por el autor como la condición de pérdida cultural, pero también de exclusión social, donde la persona no se siente pertenencia de ninguna de las dos culturas en cuestión, llevando en consecuencia a situaciones de aislamiento severo.

Cada una de estas estrategias tiene unas consecuencias relevantes para el bienestar emocional y la identidad social de los migrantes y, en función de lo descrito anteriormente la estrategia de integración resultará ser la que ofrezca mejores resultados desde el punto de vista de la salud mental y el bienestar y la estabilidad poniendo a disposición del individuo recursos inherentes a cada contexto cultural.

Resulta particularmente relevante poder aplicar la teoría del proceso de aculturación en la investigación llevada a cabo, teniendo en cuenta que las NNA han vivido un proceso de migración exponiéndose a distintos contextos culturales y al regresar al lugar de dónde proceden deben exponerse a un nuevo proceso de adaptación al entorno, el cual presenta constantes cambios y el cual no sería capaz de reconocer del todo la experiencia de la migración vivida.

### ***Orientación y aplicación al contexto.***

La estrategia de integración que nos propone Berry puede incluirse dentro de uno de los objetivos fundamentales de la educación emocional, que busca que el alumnado desarrolle competencias como la empatía, la regulación de las emociones o la tolerancia hacia la diversidad, de ahí que los programas de educación emocional en la escuela puedan ayudarles a ofrecerles herramientas para entender y gestionar sus emociones ante las diferentes culturas, facilitando así una integración más positiva y garantizando el mantenimiento de la identidad cultural a la vez que se adoptan competencias de adaptación asociadas a la expectativas y normas de la comunidad educativa a la que vuelven.

Si no hubiera sido llevada a cabo una intervención educativa adecuada, parece que muchos; las estudiantes migrantes se podrían ver forzados a seleccionar como opciones la estrategia de asimilación o la de la marginalización, de aquí el papel que puede jugar la educación emocional como mediador que ayuda a procesar sus experiencias y a encontrarse en un sentido de pertenencia tanto la suya como la de la comunidad escolar.

La separación en cambio se convierte en un riesgo latente por la restricción que establece ante la cultura local y la dificultad de integración, Berry (2003), argumenta que la separación puede ser una respuesta al rechazo o la discriminación por la parte de la comunidad receptora, bajo este prisma la educación emocional puede desempeñar un papel clave, ayudando a crear ambientes de respeto y empatía entre los estudiantes, permitiendo que las NNA migrantes se puedan sentir valoradas y enriquecidas por la diversidad cultural, en lugar de verse como un grupo separado y excluido.

La escuela, o bien dicho, el microsistema apresado en el modelo ecológico sistémico de Bronfenbrenner con el que da cabida al sujeto escolar y al menos a una parte de su entorno directo, es el contexto del proceso de aculturación de los alumnos, por lo tanto, las estrategias de enseñanza presentes en este contexto pueden influir en la forma en la que las NNA migrantes afronten su proceso de aculturación en este caso Berry (2005) dado que las características del contexto escolar que favorezcan la inclusión y la valoración de la diversidad hacen que se fomente la estrategia de integración y, por ende, el bienestar de los alumnos.

Esto pone en valor el modelo teórico del fenómeno y resulta de utilidad para la elaboración de intervenciones que puedan facilitar el bienestar, la convivencia y, por tanto, el desarrollo integral, pues la experiencia educativa de los menores migrantes de retorno está marcada por barreras que van más allá de obstáculos aislados, y en este sentido deben interpretarse como configuraciones complejas, donde se entrelazan factores estructurales, simbólicos y relacionales que para analizarse, es necesario considerar dimensiones que interactúan y se refuerzan mutuamente para definir concretamente las posibilidades de acceso, permanencia, pertenencia y participación de este los MMR.

## CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL.

Al analizar el fenómeno migratorio en cualquiera de sus modalidades, se hace imperativo contar con un panorama claro respecto a las implicaciones, afecciones y consecuencias, sin embargo, el contexto actual ha sido resultado de una serie de condiciones y eventos históricos que moldearon el panorama actual, como se puede suponer, la migración como fenómeno se ha visto presente desde tiempos remotos, y se ha modificado hasta concebirla como lo hacemos en la actualidad, es por ello que para posicionar de mejor manera la presente investigación se hace necesaria una revisión del fenómeno en diversas dimensiones.

La migración desde el territorio mexicano, es un fenómeno constante cuya presencia se remonta a mediados del siglo XIX, y se puede relacionar de forma estrecha con las condiciones económicas entre el país y Estados Unidos, posicionando a este último como expresa Calva Sánchez (2022), una tierra de oportunidades, donde cualquier persona puede triunfar, y por el hecho de que Estados Unidos es un país hecho y sostenido por migrantes.

No obstante, la migración ha ocurrido en diversos periodos destacados por Durand (2016) destacando las siguientes: 1) la fase de enganche entre 1900 a 1920, 2) la era de deportaciones, reenganches y migraciones masivas ubicada entre 1921 y 1947, 3) la era de los braceros ocurrida entre 1942 y 1964, 4) la era de los indocumentados entre los años 1964 y 1986 y 5) lo que el autor denomina la era bipolar, periodo comprendido entre 1986 y 2007, sucesos que propiciaron cambios económicos, políticos sociales y culturales, de gran impacto.

Debido a que la presente investigación se centra en la migración de retorno, la fase concebida como la era de la batalla por la reforma migratoria o la nueva era de la migración, periodo iniciado en 2007, resulta el parteaguas para el análisis contextual, puesto que Durand (2016) expone el incremento de la población migrante de retorno hacia México incrementó de forma abrumante, a causa de la recesión económica de Estados Unidos ocurrida entre 2007 y 2008.

### **Migración de retorno y política migratoria en México**

Considerando los cambios sociopolíticos presentes a lo largo del tiempo, contemplar las modificaciones en las políticas de migración adoptadas en Estados Unidos se vuelve imperativo, Goodman (2020) propone la necesidad de contar con una perspectiva histórica centrada en los mecanismos de control, regulación y expulsión de la población migrante irregular que ingresan al país.

Esta postura hace posible comprender la forma en que un conjunto de leyes es aplicado con la finalidad de desalentar la llegada y permanencia de nuevos migrantes, al respecto, de igual manera el autor expone que las políticas han sufrido cambios a lo largo del tiempo, modificando también las experiencias de los migrantes quienes son los principales afectados por los eventos de expulsión, a causa de la relevancia de este factor en la comprensión del contexto del fenómeno migratorio de retorno, a continuación se describen las principales políticas de migración implementadas durante los periodos presidenciales.

Barack Obama (2009 – 2017), la primera administración de Donald Trump (2017 – 2021), la gubernatura de Joe Biden (2021 -2024) además de las primeras propuestas del segundo periodo de Donald Trump en la presidencia (2024 – 2028), para destacar su impacto en la migración de retorno en México, y de igual forma su influencia en el proceso de reintegración de los migrantes.

### **Política migratoria del gobierno de Barack Obama (2009 – 2017).**

De acuerdo con Villafuerte y García (2017), el gobierno de Obama se caracterizó por acciones orientadas a reducir el flujo migratorio y la permanencia de migrantes en Estados Unidos, promoviendo detenciones y deportaciones masivas a lo largo de varios estados, además de implementar políticas de contención en la frontera sur de México, como parte de una estrategia más amplia de seguridad nacional, estas medidas evidencian la consolidación de un enfoque securitista, donde la migración fue vista principalmente como una amenaza que debía ser gestionada mediante el endurecimiento de fronteras y el aumento de operativos de control, subordinando el respeto a los derechos humanos de los migrantes a las prioridades de seguridad nacional.

Las propuestas surgidas durante esta administración representaron una vía de tránsito entre la migración irregular a la de regular, una mejora en el control fronterizo, y el establecimiento de programas de empleo temporal en aras de dar solución al caso de los Dreamers, entre otras medidas complementarias, sin embargo, ninguna de estas propuestas se concretó ni se autorizó debido a la oposición de sectores conservadores dentro de la representación demócrata en el Senado y a la fuerte influencia de las políticas de seguridad surgidas tras los eventos del 11 de septiembre (Durand, 2016).

Lo anterior refleja cómo la narrativa del terrorismo y la protección de las fronteras sirvió como punto de partida para redefinir las políticas migratorias, desplazando la visión de la migración como un fenómeno social y económico y convirtiéndola en un asunto prioritariamente vinculado a la seguridad nacional, lo que dificultó cualquier intento de construir una reforma migratoria integral.

Si bien existía la expectativa de que los migrantes jugarían un papel fundamental en la construcción y reorientación de nuevas políticas migratorias, el resultado fue una postura marcadamente anti inmigrante, donde la persecución y el discurso disuasivo sobre cualquier enfoque humanitario, que contradice el discurso político y las acciones ejecutivas y por ello se resalta la fragilidad de los compromisos políticos y cómo las dinámicas internas de poder y las presiones externas redefinen las decisiones gubernamentales, relegando la protección de los derechos de millones de personas migrantes.

Entre las acciones antiinmigrantes de este periodo destaca la Ley HB-56 de Alabama, que precedió la consolidación del Servicio de Inmigración y Control de Aduanas (ICE) en 2011, fomentando la discriminación racial (Villafuerte y García, 2017, pp. 43-44). Esta ley institucionalizó prácticas de persecución y criminalización de la comunidad migrante, y legitimó la participación de autoridades locales en tareas de control migratorio, propiciando un clima de hostilidad y miedo, especialmente dentro de las comunidades latinas, que ponen en evidencia prácticas sistemáticas de perfilamiento racial y violaciones a los derechos humanos.

Posteriormente, tras la reelección de Obama en 2013, se aprobó la reforma migratoria conocida como Border Security, Economic Opportunity and Immigration Modernization Act (S744), con el objetivo de reducir la presión mediática sobre la cuestión migratoria. Sin embargo, lejos de representar una verdadera protección para la población migrante, esta reforma fortaleció los mecanismos de control y vigilancia fronteriza, dejando en situación de vulnerabilidad a los migrantes irregulares (Durand, 2016, p. 256), la ambigüedad existente entre un discurso progresista y acciones represivas consolidó la imagen de una administración que, pese a prometer cambios estructurales, terminó perpetuando ideologías de exclusión, represión y selectividad migratoria características de administraciones previas.

En conclusión, este periodo, a pesar de los intentos por crear nuevas acciones ejecutivas en materia migratoria, será recordado por las acciones en contra de la comunidad migrante, especialmente por el elevado número de deportaciones, lo que le valió al presidente el título de *deportador en jefe*, sentido en el que Durand (2016) señala que el ambiente predominante fue uno de disuasión, restricción y xenofobia, ideales heredados a las administraciones posteriores.

El legado de la administración resalta la forma en que en el contexto estadounidense influye en la migración y como está ha sido transformada en un conflicto político, donde el miedo, la estigmatización y la exclusión fungen como herramientas de legitimación electoral y a su vez posponen una discusión seria sobre el papel estructural de la migración en la construcción histórica, económica y cultural de Estados Unidos.

## **Política migratoria del gobierno de Donald Trump (2017 – 2021).**

Durante este periodo, las políticas migratorias fueron modificadas al incorporar criterios que consideraban a todos los migrantes indocumentados como *deportables*, ocasionando que los arrestos y deportaciones iniciados durante el gobierno de Obama se intensificaron con un enfoque de retorno forzado. Desde el inicio de la administración Trump, se implementó una política migratoria y de seguridad fronteriza alineada con las promesas de campaña, lo que llevó a una deportación masiva de indocumentados y bloqueó cualquier posibilidad de reformar las políticas migratorias de acuerdo con el análisis de Armendares y Moreno (2019).

Esta estrategia enfatiza la radicalización de la agenda antiinmigrante, en complemento con una consolidación de una narrativa de criminalización hacia la población migrante, asociándola con amenazas a la seguridad nacional, el desempleo y el deterioro económico, fortaleciendo así el discurso nacionalista y xenófobo entre ciertos sectores de la población estadounidense.

Si bien, Trump retomó acciones de la administración anterior, y aunque no igualó el número de deportaciones, su gobierno contribuyó significativamente al aumento de la migración de retorno hacia México, en adición Armendares y Moreno (2019) destacan cómo esta administración intensificó las redadas y arrestos, en comunidades migrantes, pero también en viviendas, iglesias, oficinas y escuelas, generando experiencias traumáticas a nivel personal, familiar y social, dichas prácticas, lejos de representar una estrategia efectiva de control migratorio, fomentaron un clima de miedo e incertidumbre, vulnerando los derechos humanos de miles de personas, muchas de ellas con años de residencia en el país.

En complemento, Durand (2019) señala que la cancelación de programas de protección temporal incrementó la incertidumbre y la separación de menores de sus familias bajo la denominada *política de cero tolerancias*, lo que deterioró la calidad de vida de miles de familias y elevó los niveles de estrés, por lo que resulta importante denotar que, incluso antes de la llegada de Trump, el flujo migratorio entre México y Estados Unidos ya había disminuido.

Sin embargo, las medidas extremas adoptadas por su administración no respondieron únicamente a dinámicas migratorias reales, al formar parte de una estrategia política que reforzó un discurso de exclusión y miedo al *otro*, y así, la migración fue reducida a una amenaza que debía contenerse a toda costa, sin importar el costo humano, ético y social de las políticas implementadas.

### **Política migratoria del gobierno de Joe Biden (2021 – 2024).**

Al concluir el primer periodo de mandato de Donald Trump, Estados Unidos inició un proceso de reestructuración de sus políticas migratorias, con el objetivo de revertir las acciones restrictivas impuestas por la administración anterior, según Sigmon (2024), desde su candidatura, Joe Biden asumió el compromiso de orientar los esfuerzos de su gobierno hacia un enfoque más humanista, que respetara los derechos humanos fundamentales de la población migrante.

Sin embargo, al llegar a la presidencia, priorizó la reunificación de menores migrantes con sus familias y sometió a revisión varias de las órdenes ejecutivas emitidas por Trump, entre las medidas destacadas se encuentran el cese de las deportaciones masivas, la suspensión de redadas y la eliminación de la política de expulsión automática de refugiados durante sus procesos de regularización, apostando por un enfoque más garantista en materia de derechos humanos, de igual forma, la administración de Biden suspendió la construcción del muro fronterizo, promoviendo el diálogo y la cooperación diplomática con México para lograr un mejor control fronterizo.

García Hernández (2022), explica que, pese a su discurso pro-migrante, diversos factores limitaron la implementación de la agenda migratoria de Biden, en particular, la pandemia por COVID-19 condicionó el contexto político y sanitario, obligando al gobierno a mantener políticas heredadas, como el *Título 42*, utilizado para expulsar migrantes bajo el argumento de proteger la salud pública, si bien, la pandemia fue un desafío global que obligó a respuestas aceleradas, resulto contradictorio que una administración con un discurso humanista optara por mantener una de las medidas más criticadas por organismos de derechos humanos.

Esta decisión reflejó que más allá del discurso pro-migrante, el gobierno de Biden priorizó la estabilidad política interna y la gestión de la crisis sanitaria sobre la protección de los derechos fundamentales de quienes buscaban refugio o mejores condiciones de vida, Chishti y colaboradores (2024) añaden que la pandemia también agravó la inestabilidad económica y social en la región, provocando un incremento en el flujo migratorio desde Centroamérica y México, situación que generó una nueva crisis en un sistema migratorio ya saturado y desgastado, necesitado de una reforma estructural de largo plazo.

En un contexto tan complejo, las promesas de crear vías legales de migración y de garantizar un proceso más ordenado y humanitario quedaron relegadas, en su lugar, la administración optó por respuestas inmediatas centradas en el control fronterizo, que derivaron en acciones restrictivas y hasta violentas contra los migrantes que intentaban ingresar al país de manera irregular, ocasionando que el periodo de mandato de Biden, aunque con una narrativa más amable, evidenció los límites políticos e institucionales para transformar de fondo el enfoque migratorio estadounidense.

Nuevas políticas migratorias: reelección de Donald Trump (2024 – 2028).

Tras un proceso electoral incierto, a finales de 2024 Donald Trump regresó a la presidencia de Estados Unidos, marcando el inicio de un nuevo periodo caracterizado por cambios vertiginosos y de alto impacto en materia migratoria, de acuerdo con la Washington Office on Latin America (WOLA) (2025), desde el primer año de su segundo mandato, Trump impulsó acciones radicales bajo el lema de su agenda *America First*, emitiendo al menos 15 órdenes ejecutivas de aplicación inmediata, todas orientadas a intensificar las políticas migratorias restrictivas.

A pesar que la Ley de Inmigración y Nacionalidad (1980), establece en su artículo 208 que cualquier persona físicamente presente en Estados Unidos tiene derecho a solicitar asilo, si teme por su vida o libertad por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un grupo social u opiniones políticas, la administración Trump adoptó una postura abiertamente antiinmigrante. Entre las medidas más destacadas figura la suspensión total de la entrada de personas indocumentadas al país, sin importar las circunstancias específicas de cada caso, esta medida se justificó bajo la narrativa de una *invasión* y la presunta incapacidad de estas personas para comprobar satisfactoriamente sus antecedentes médicos y penales.

Al mismo tiempo, Trump reactivó al ICE con una nueva campaña de deportación masiva de indocumentados y, además, reinstauró el programa *Quédate en México*, mismo que obliga a las personas solicitantes de asilo a esperar la resolución de su trámite fuera de territorio estadounidense, acción que fue rechazada por el Gobierno de México (2025), encabezado por la presidenta Claudia Sheinbaum.

La presidenta quien adoptó una postura crítica al respecto, manifestó que el programa representa una acción unilateral y violatoria de los derechos humanos, Sheinbaum reafirmó el compromiso de México de mantener una política más humanitaria hacia la población migrante.

Esta situación compleja anticipa un aumento significativo en la población migrante de retorno de origen mexicano, y a la vez un incremento en el número de migrantes de otras nacionalidades que quedan varados en México, transformando el territorio nacional y consolidándolo como como la principal nación receptora de migrantes expulsados por Estados Unidos y no sólo como un país de tránsito.

En paralelo, Trump intentó revocar la ciudadanía por derecho de nacimiento, protegida por la primera cláusula de la Decimocuarta Enmienda de la Constitución de Estados Unidos (US Const. amend. XIV, § 2, 1868), a pesar que esta orden fue temporalmente bloqueada por desacuerdos en los tribunales federales, el solo hecho de plantear esta reforma anticipa un debate prolongado, con potencial impacto directo en millones de personas nacidas en territorio estadounidense de padres migrantes.

Esta clase de propuestas abre la posibilidad a que futuras administraciones retomen la discusión, con la intención de reforzar el derecho de nacimiento o en un escenario poco favorable para restringirlo, afectando directamente a miles de ciudadanos, quienes podrían ser considerados migrantes de retorno en potencia.

Adicionalmente, la administración Trump intensificó la criminalización de la migración, asociando a grupos migrantes específicos con actividades terroristas, esta narrativa, según el WOLA (2025), ha sido reforzada desde los atentados del 11 de septiembre de 2001, sirviendo como justificación para implementar políticas cada vez más restrictivas y selectivas, donde la pertenencia y el acceso a la ciudadanía se definen bajo criterios raciales, étnicos y religiosos.

Así, el migrante particularmente el latinoamericano, el musulmán o el proveniente de países etiquetados como *peligrosos*, es representado como una amenaza latente vinculada al narcotráfico, el crimen organizado o actividades terroristas, que provocan una invisibilización de las causas estructurales de la migración y perpetuando un imaginario donde la amenaza se vuelve constante.

Este enfoque no sólo endurece las condiciones de acceso y permanencia en Estados Unidos, también contribuye a la polarización social y al fortalecimiento de ideologías supremacistas y xenófobas dentro de ciertos sectores de la población, ya que, al reducir al migrante a un rol de *enemigo interno*, pretende justificar el uso de la fuerza, la vigilancia y control extremo y como aspecto preocupante negar derechos humanos fundamentales.

Todo esto consolida un modelo de gestión migratoria basado en el miedo y la exclusión, complementado con la integración de fuerzas militares y paramilitares, como la Guardia Nacional, en las tareas de control fronterizo (New York Times, 2025), considerando este hecho, la ciudadanía deja de concebirse como un derecho universal para convertirse en un privilegio condicionado por el origen, la clase y la pertenencia cultural, profundizando la brecha entre quienes son considerados legítimos miembros de la nación y quienes son etiquetados como amenazas externas.

El recorrido histórico por las políticas migratorias aplicadas desde la administración de Barack Obama hasta el segundo mandato de Donald Trump refleja cómo la migración ha sido tratada, principalmente, como un desafío de seguridad nacional más que como un proceso social y económico inherente a la globalización, denotando como las estrategias implementadas, están centradas en reforzar fronteras, endurecer controles y promover deportaciones masivas, que contribuyen a la construcción de entornos hostiles para la población migrante.

En este contexto, el planteamiento de Amy Pope (2025) Directora General de la OIM ofrece una visión alternativa, al destacar que las respuestas basadas en el cierre de fronteras y la represión agravan la vulnerabilidad de quienes migran, y se generan consecuencias negativas para los propios países de destino, al alimentar economías informales, fortalecer redes ilegales y deteriorar las relaciones bilaterales entre naciones, para el caso de los migrantes de retorno, una lógica de castigo incrementa los desafíos de su reintegración, ya que al regresar a sus lugares de origen suelen enfrentar un entorno adverso, marcado por la falta de empleo formal, la desconfianza social y la ausencia de programas efectivos de reinserción.

De acuerdo con Pope, el reconocimiento de la migración como un proceso permanente y necesario implica abandonar la visión de emergencia y sustituirla por un enfoque de gestión planificada, donde la cooperación internacional, la inversión en desarrollo local y la apertura de canales regulares de movilidad permitan que el retorno sea visto como una oportunidad para reconstruir comunidades.

En una lógica donde con el aporte de quienes regresan como parte de una visión integradora, basada en el respeto a los derechos humanos y la corresponsabilidad entre países, que resulta clave para romper el círculo vicioso de exclusión y retorno forzado que ha caracterizado las últimas décadas.

La migración de retorno constituye un fenómeno que debe analizarse dentro de un entramado complejo, donde convergen procesos que delinear las trayectorias vitales de las personas migrantes y condicionan sus procesos de reintegración, en el caso de México, esta movilidad es el resultado de decisiones estatales, transformaciones en las políticas migratorias internacionales, dinámicas del mercado laboral y configuraciones culturales.

En años recientes, la política migratoria estadounidense representa un factor determinante en el aumento de los flujos de retorno hacia México al configurar un escenario de alta incertidumbre y vulnerabilidad para las familias mexicanas, donde dicho entorno propicia decisiones motivadas por el temor, la presión social o la imposibilidad de permanecer en un clima crecientemente hostil que a menudo carece de redes de apoyo sólidas, certezas laborales o condiciones institucionales claras que faciliten su integración.

Desde el modelo ecológico, este contexto sociopolítico adquiere especial relevancia al ubicarse en el nivel del macrosistema y proyectarse sobre los demás estratos del entorno del menor, pues las políticas migratorias, los discursos públicos, la normativa institucional y las representaciones sociales sobre el *otro* retornado conforman una estructura cultural que influye en la escuela, la familia y las interacciones cotidianas.

De manera complementaria, el cronosistema permite reconocer que la reintegración ocurre en un momento histórico específico, marcado por tensiones migratorias, endurecimientos políticos y un clima social que redefine la experiencia del retorno y la temporalidad, en este caso, señala el momento del regreso, y las condiciones en que este se produce, los significados que adquiere y las oportunidades o limitaciones que lo acompañan.

Considerando este entramado, la reintegración escolar de los menores migrantes de retorno en México se revela como un proceso profundamente condicionado por la coyuntura sociopolítica contemporánea, la escuela recibe simplemente a sujetos cuyas biografías están marcadas por experiencias transnacionales, rupturas afectivas, trayectorias educativas discontinuas y discursos de exclusión.

Por ello, comprender su vivencia excede el análisis aislado de la institución educativa y requiere situarla en un contexto histórico y social más amplio, donde convergen decisiones estatales, estructuras culturales y dinámicas de poder que determinan cómo estos niños y niñas son percibidos, acogidos o invisibilizados. En definitiva, el marco contextual delimita geográfica y políticamente la investigación, pues también permite entender que las barreras psicosociales que enfrentan los menores migrantes de retorno responden a procesos históricos, estructurales y simbólicos que se actualizan en la vida cotidiana.

Es precisamente en la articulación entre contexto sociopolítico, las políticas migratorias, las prácticas institucionales y experiencias subjetivas donde se inserta este estudio, con el fin de comprender cómo tales condiciones impactan la reintegración educativa y qué implicaciones tienen para la construcción de pertenencia, bienestar y desarrollo en la vida de los MMR.

### **Acciones que favorecen la integración de los Migrantes de retorno.**

En términos generales, las decisiones y posturas tomadas por Estados Unidos en materia migratoria especialmente durante los periodos de gobierno de Obama (2009-2017) y Trump (2017-2021) no solo han condicionado el tránsito de personas hacia Estados Unidos, ya que han funcionado como detonante y fundamento para que organismos internacionales e instituciones nacionales y locales en México desarrollarán medidas reactivas ante el regreso masivo de migrantes como lo son herramientas de atención que propician un retorno y reintegración.

El marco normativo que rige y ampara los derechos de los MMR en México, y en el ámbito internacional incluye un conjunto de instancias, programas y normativas que tienen como propósito garantizar su derecho al acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, se trata de instrumentos que responden a los problemas y necesidades particulares de esta población en el ámbito de la educación, para los distintos contextos de educación formal, no formal e informal, en aras de cumplir con una educación en condiciones de igualdad, no discriminación y que propicia el desarrollo de los menores migrantes, a la par que propicia su adaptación exitosa al contexto de origen.

***Protocolo de Acceso a la Educación Básica para Niñas, Niños y Adolescentes en Condición de Migración.***

Un referente clave para favorecer la inclusión educativa de menores en situación de migración es el Protocolo de Acceso a la Educación Básica para Niñas, Niños y Adolescentes en Condición de Migración, elaborado por UNICEF (2022), este documento constituye una guía fundamental para promover un enfoque que garantice el respeto y la protección de los derechos humanos de esta población y no sólo para asegurar el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de manera oportuna y efectiva.

En particular, dentro del entorno escolar, el protocolo enfatiza la relevancia de adoptar medidas que prioricen la inclusión social y cultural de los MMR, buscando su adecuada integración en las dinámicas escolares cotidianas, la integración implica reconocer las experiencias migratorias de cada estudiante y valorar la diversidad cultural como un elemento enriquecedor del entorno escolar, que contribuye a la construcción de comunidades educativas más democráticas, incluyentes y sensibles a las realidades sociales que atraviesa esta población.

Asimismo, el protocolo destaca que la atención a la población migrante de retorno requiere una formación específica y continua de los distintos actores educativos y no puede centrarse únicamente en el acceso físico a la escuela y propone desarrollar en docentes, directivos y personal administrativo competencias interculturales y conocimientos en materia de derechos humanos, de tal manera que estén en condiciones de identificar y debilitar las barreras culturales y sociales que históricamente han limitado el ejercicio pleno del derecho a la educación de menores en contexto de movilidad.

Este enfoque formativo implica generar espacios de diálogo, reflexión y acción colectiva que permitan consolidar entornos escolares seguros, acogedores y culturalmente pertinentes más allá de una revisión o reformulación de prácticas institucionales y pedagógicas que perpetúen la exclusión, pues en este proceso, la escuela se configura como un espacio clave para la reconstrucción de vínculos sociales, el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo de un sentido de pertenencia que resultan elementos fundamentales para que la integración al contexto escolar pueda considerarse efectiva.

## ***Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos***

Considerando los puntos abordados por el Protocolo de Acceso a la Educación Básica para Niñas, Niños y Adolescentes en Condición de Migración, este funge como referente técnico que traduce en mecanismos operativos diversos principios establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021), particularmente en lo dispuesto en los artículos 3, 7 y 49:

En primer lugar, el artículo 3° reconoce la educación como un derecho para todas las personas, implica garantizar el ingreso de esta población al sistema educativo, pero también asegurar que reciban una formación inclusiva, pertinente y con un enfoque intercultural, que se adapte a las particularidades de quienes retornan tras procesos migratorios complejos, en complemento, el protocolo propone acciones concretas que buscan traducir este principio constitucional en medidas que eliminen obstáculos administrativos, sociales y culturales, permitiendo la inserción plena de las y los MMR en las dinámicas escolares.

Además de ello y en coherencia con el artículo 7, el Protocolo reconoce la importancia de fomentar espacios en las escuelas donde las voces y experiencias de esta población puedan expresarse libremente, favoreciendo un ambiente de respeto y reconocimiento de la diversidad cultural.

Finalmente, el artículo 49, que define la distribución de competencias entre los poderes y niveles de gobierno, encuentra eco en el Protocolo al enfatizar la necesidad de que la atención a la migración de retorno sea abordada desde un enfoque intersectorial, articulando acciones entre las autoridades educativas, migratorias y de protección de derechos, que de esta forma, el Protocolo se configura como un instrumento puente entre el marco constitucional y la realidad operativa, contribuyendo a la consolidación de un entorno escolar que garantice el derecho a la educación, y que promueva la convivencia intercultural

## ***Ley general de Educación***

Dentro del marco jurídico que regula el derecho a la educación en México, la Ley General de Educación (LGE) reformada y actualizada en 2019, juega un papel fundamental al establecer los principios rectores que orientan el funcionamiento del sistema educativo nacional, así como las obligaciones específicas de las autoridades federales, estatales y municipales para garantizar la inclusión, permanencia y conclusión escolar de todas las personas sin discriminación.

En el caso particular de los MMR, la LGE incorpora principios de equidad e interculturalidad que promueven la construcción de ambientes escolares que reconozcan y valoren la diversidad cultural, así como las trayectorias de vida de estudiantes en situación de movilidad, en adición de un reforzamiento del mandato en el que las escuelas deben constituirse como espacios seguros y libres de violencia, donde se respete la dignidad y los derechos humanos de todos los estudiantes

Contemplando lo expuesto, se puede afirmar que la LGE es capaz de articular los principios constitucionales y las estrategias operativas necesarias para la construcción y adaptación de un sistema educativo inclusivo y culturalmente relevante contemplando fundamentos de la justicia social, dando especial relevancia a la atención para quienes regresan al país después de experiencias migratorias.

## ***Ley de migración***

Otro de los instrumentos federales que regula la movilidad humana en el contexto nacional, es la Ley de Migración (2024), publicada en 2011, la cual establece principios, directrices y obligaciones que rigen la admisión, estancia, salida y retorno de personas extranjeras, así como la protección y garantía de derechos de las personas migrantes, incluidas aquellas de nacionalidad mexicana que retornan al país después de un proceso migratorio internacional.

Esta ley reconoce la migración como un fenómeno de carácter multidimensional, vinculado a factores económicos, sociales, culturales y familiares, por efecto de que todas las personas migrantes, independientemente de su situación migratoria, tienen derecho a recibir trato digno y respetuoso, así como a acceder a servicios básicos como salud, educación y asistencia jurídica, garantizando la no discriminación y el respeto pleno a su dignidad humana.

En particular, el artículo 8 de la Ley de Migración dispone que las autoridades migratorias y demás instancias competentes deben garantizar en todo momento el respeto irrestricto de los derechos humanos de las personas migrantes, sin importar su nacionalidad o condición migratoria, asegurando que las políticas, procedimientos y acciones de control migratorio no vulneren su dignidad, integridad o seguridad.

Este principio de protección integral, es de especial relevancia para los MMR, quienes al regresar a México enfrentan procesos de reincorporación que en muchas ocasiones los obliga a reconstruir sus vínculos sociales y culturales en un entorno que les resulta parcialmente ajeno, por ello, la Ley de Migración, obliga a autoridades educativas y comunitarias a garantizar que el retorno de los MMR a las escuelas mexicanas ocurra en condiciones de dignidad, seguridad y respeto a su identidad cultural.

### ***Ley de Migrantes Hidalguenses y en Contexto de Movilidad.***

En el ámbito local, el estado de Hidalgo ha desarrollado un marco jurídico específico para atender y proteger los derechos de las personas migrantes a través de la Ley de Migrantes Hidalguenses y en Contexto de Movilidad. (2024), esta normativa establece las obligaciones de las autoridades estatales y municipales para promover políticas públicas que aseguren el respeto, protección y garantía de derechos de las personas migrantes, tanto aquellas que residen fuera del territorio, como quienes retornan a sus comunidades de origen.

En este marco, el artículo 6 sección IX señala que corresponde al Estado y a los municipios implementar programas y mecanismos de reincorporación y reintegración social, educativa, laboral y cultural para las personas migrantes que regresan a Hidalgo, dicho mandato cobra especial relevancia cuando los MMR, al regresar al sistema educativo enfrentan desafíos vinculados a la adaptación cultural, el manejo del idioma y la reconstrucción de vínculos sociales en su entorno escolar y comunitario.

En complemento, el artículo 7 sección IV establece la protección de los derechos humanos de las personas migrantes y sus familias, garantizando el acceso sin discriminación a servicios esenciales, entre ellos la educación, la salud y la asistencia social, bajo un enfoque que promueva la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la inclusión plena en la vida comunitaria.

Este principio es clave para asegurar que las y los estudiantes migrantes de retorno sean atendidos desde una perspectiva de derechos, donde su condición migratoria sea un factor que oriente acciones específicas de apoyo y acompañamiento, tanto al interior de las escuelas como en su entorno familiar y social.

Finalmente, el artículo 29 de esta ley establece la obligación de las autoridades estatales y municipales de generar acciones coordinadas con el sistema educativo, las instancias de protección de derechos y las organizaciones de la sociedad civil, para promover la reincorporación efectiva de las niñas, niños y adolescentes migrantes de retorno al sistema escolar, asegurando que las escuelas hidalguenses sean espacios inclusivos, libres de discriminación y culturalmente sensibles.

Se contempla la relevancia por reconocer y garantizar el derecho a la educación de MMR mediante un proceso de acompañamiento que contemple su historia migratoria, necesidades emocionales y la valorización de su diversidad cultural en el entorno escolar, los artículos mencionados contribuyen a la articulación de un marco local de protección que contribuye a garantizar que la migración de retorno no represente una barrera para el desarrollo educativo y social de esta población en el estado de Hidalgo.

## **Respecto a las instituciones educativas**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), establecida como el enfoque pedagógico rector en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (2022), plantea una resignificación de la escuela pública, siendo entendida como un espacio comunitario en el que convergen saberes escolares, conocimientos locales y experiencias de vida de las y los estudiantes, sentido donde la escuela se convierte en un espacio de participación social, donde las comunidades escolares y las familias tienen un papel activo en la construcción del proyecto educativo.

El Plan de Estudios 2022 enfatiza la necesidad de que la escuela sea un espacio de reconocimiento y valoración de la diversidad, con la obligación de promover un enfoque intercultural crítico, sin limitarlo solo a aspectos de convivencia, y, por el contrario, llevarlo más allá al promover el diálogo, la revisión de prejuicios y el reconocimiento de las aportaciones de cada estudiante, independientemente de su origen, identidad cultural o trayectoria migratoria.

Al contemplar lo anterior, las experiencias migratorias de retorno se integran como aporte valioso para el enriquecimiento de saberes escolares, al conectar el currículo nacional con saberes transnacionales construidos por las y los estudiantes durante sus experiencias migratorias, en adición a ello, la NEM promueve una escuela donde la comunidad escolar posee autonomía para contextualizar y adaptar el currículo a realidades locales, que vinculen los procesos de integración de los MMR para no ser abordados de forma homogénea y que atiendan las particularidades.

### *Fases de acuerdo a la Nueva Escuela Mexicana*

Además de contar con un enfoque, objetivos y aspiraciones, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), estructura la educación básica en México con la que establece una organización del currículo organizada en seis fases de aprendizaje, cuya finalidad es ofertar una estructura flexible que reconozca un desarrollo integral y progresivo de las estudiantes a lo largo de su trayectoria en la escuela, estas fases permean una vinculación del proceso de enseñanza aprendizaje con aspectos como las etapas del desarrollo infantil y la contextualización del currículum a la vez, lo que favorece las experiencias de aprendizaje para responder a las distintas realidades sociales, culturales y comunitarias.

La fase 3 corresponde a los primeros dos grados de educación primaria, etapa en la que las niñas y niños transitan del juego simbólico y las primeras exploraciones estructuradas hacia el desarrollo de habilidades fundamentales para la comprensión del mundo y el fortalecimiento de su identidad personal y social, cuando los estudiantes comienzan a construir una conciencia de pertenencia a su comunidad, así como los primeros valores democráticos, tales como la colaboración, el respeto mutuo y el reconocimiento de la diversidad.

Por otro lado, la fase 4 abarca tercero y cuarto grado, representa que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico inicial, la autonomía intelectual y la capacidad de reflexionar sobre el entorno social, cultural y natural, desde la perspectiva de la NEM, esta fase promueve que las y los estudiantes aprendan a conectar los contenidos escolares con sus propias experiencias de vida y los problemas sociales de su comunidad.

La presente investigación, centra la atención en las fases 3 y 4 de la estructura, atendiendo al contexto directo de los participantes, además, en contextos que atienden a poblaciones migrantes de retorno, estas fases son particularmente relevantes pues permite que los menores conecten de nuevo con las prácticas culturales locales y fortalezcan sus vínculos emocionales y de identidad con el entorno inmediato, todo desde un enfoque lúdico, creativo y cercano a su realidad.

## **El municipio**

Para situar de mejor manera el contexto de la investigación, se hace necesario destacar las características más relevantes ligadas al contexto geográfico y demográfico del lugar de acogida al que los participantes de la presente investigación acuden tras su experiencia migratoria, el municipio de Mineral de la Reforma es uno de los 84 municipios que conforman el estado de Hidalgo, identificado con la clave 051. De acuerdo con la actualización del Plan Municipal de Desarrollo de Mineral de la Reforma (2023).

La migración es el componente demográfico que incide en mayor manera en el tamaño y la distribución de la población municipal provocando que en territorio estatal, represente el municipio dentro de la zona metropolitana con mayor absorción en materia de población por migración, incluso superando a la capital del estado.

Su cabecera municipal es Pachuquilla, aunque su localidad más poblada es La Providencia, reflejando un patrón de crecimiento urbano y concentración poblacional característico de los municipios con alta movilidad social, cuya superficie territorial abarca 112.50 km<sup>2</sup>, que representa apenas el 0.54 % de la extensión estatal.

Se localiza dentro de la región geocultural de la Comarca Minera, una de las zonas de mayor relevancia histórica y económica en la entidad, pues en términos demográficos, el municipio alberga una población total de 202,749 habitantes, según el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020).

En el ámbito educativo, el municipio muestra altos niveles de alfabetización, con un 99.3 % en personas de 15 a 24 años y un 98.3 % en población de 25 años y más, distribuyéndose los niveles de escolaridad de la siguiente manera: 1.4 % sin escolaridad, 33.8 % con educación básica, 30.1 % con educación media superior, y 34.5 % con educación superior, evidenciando una población con acceso amplio a la educación formal.

Su ubicación estratégica dentro de la zona metropolitana de Pachuca, conformada por los municipios de Epazoyucan, Pachuca de Soto, Mineral del Monte, San Agustín Tlaxiaca, Zapotlán de Juárez y Zempoala, refuerza su papel como un territorio de alto dinamismo urbano y con crecimiento constante, resultado de su conectividad regional y su atractivo como polo de desarrollo habitacional y económico. La revisión efectuada por Masferrer (2021), revela que cerca del 40% de los migrantes retornados en Hidalgo se establecen en estos municipios, modificando la composición demográfica y planteando nuevos desafíos para la integración.

## Los participantes

Los participantes de la investigación son dos MMR con edades comprendidas entre 7 y 9 años, quienes actualmente se encuentran cursando las fases 3 y 4 de acuerdo a las consideraciones de la NEM, en instituciones de educación básica, ubicadas en el municipio de Mineral de la Reforma. Se trata de menores de nacionalidad mexicana que tras haber vivido una experiencia migratoria en Estados Unidos.

Se considera como principales informantes y fuente de información a los diversos actores educativos involucrados en el proceso de reintegración al contexto escolar de la población de interés, con la finalidad de obtener de cada uno elementos particulares que tributen al objeto de estudio:

1) En primer lugar y como informante clave se encuentran los MMR, se trata de dos infantes de sexo masculino retornados de una experiencia migratoria en Estados Unidos, ambos cuentan con 7 años de edad, actualmente se encuentran inmersos en un contexto escolar de educación formal, cursando la fase de aprendizaje 3 de la estructura curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en una Primaria General del Municipio de Mineral de la Reforma, Hidalgo.

2) Asimismo, los padres de los MMR representan el segundo informante clave, como características sociodemográficas relevantes se destaca que ambos matrimonios son originarios del mismo municipio, el interés en su intervención además de complementar el análisis de las barreras enfrentadas durante la movilidad, recae en la recuperación de la ruta migratoria en aras de contextualizar de mejor manera las experiencias de los MMR.

3) Por otro lado, los docentes de educación básica al frente de los grupos donde los MMR fueron integrados, representan la mejor opción para complementar la caracterización psicosocial de los menores dentro del contexto escolar y la percepción de las barreras sociales dentro del aula. Y 4) Finalmente, los directivos de la institución educativa, contribuyen a la identificación y percepción de las barreras administrativas a las que los MMR se enfrentan en su proceso de reintegración, al rescatar herramientas y recursos disponibles en beneficio de la población migrante.

## CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

La metodología que orienta el presente estudio, responde a un enfoque cualitativo, bajo el sustento de un paradigma interpretativo-constructivista, mismo que otorga un reconocimiento a la realidad construida socialmente y que la comprensión de los fenómenos educativos se deben comprender desde los significados de los actores involucrados a quienes se les atribuyen, valiéndose de un diseño de estudio de casos, en aras de capturar la complejidad de las trayectorias de los MMR, no solo las escolares, pues considera para su análisis aquellas que integran el papel de la familia y los factores personales que intervienen en el ámbito social, cultural y administrativo los cuales configuran su proceso de reintegración al nuevo contexto al que retornan.

Este capítulo contiene los elementos principales del enfoque metodológico: el tipo de estudio, el paradigma epistemológico, el diseño, el alcance de la investigación, los supuestos teóricos, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la caracterización de los participantes y el procedimiento seguido para la recolección, análisis e interpretación de la información, los componentes se han seleccionado en la intención de articularse y vincularse al logro del objetivo principal de la presente investigación, de tal suerte que se traspase una descripción de la realidad observada, para el logro de una interpretación crítica que aporte al diseño y futura aplicación de estrategias que favorezcan la inclusión educativa de esta población vulnerable.

## **Enfoque**

La presente investigación se orienta hacia un enfoque cualitativo, en concordancia con el objetivo principal, Creswell y Poth (2018) exponen que dicho enfoque se sustenta en la idea primordial de que la realidad social resulta compleja, dinámica y se construye desde la intersubjetividad, desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo permite describir el fenómeno, y comprender los significados profundos, atribuidos a las experiencias por los sujetos involucrados, de este modo, el enfoque cualitativo adoptado se articula con un paradigma interpretativo y transformativo, y se operacionaliza mediante un diseño de estudio de casos, permitiendo una exploración situada, reflexiva y comprometida con las voces de los sujetos investigados.

## **Diseño**

La investigación se concibe como un estudio de casos, diseño que permea la exploración y comprensión más profunda de las experiencias en el proceso de reintegración de MMR, al considerar una perspectiva holística y sobre todo contextualizada a las condiciones particulares de los casos seleccionados y que constituyen la investigación.

En este sentido, Yin (2018) expone que este enfoque permite realizar un análisis de diversos casos específicos, dando como resultado un fortalecimiento en la validez que se le otorga a las interpretaciones de la realidad, y además lograr identificar patrones recurrentes y que divergen de dicho análisis, exponiendo que el diseño metodológico elegido para esta investigación, se encuentra orientado a interpretar aquellos factores estructurales, culturales y sociales que inciden en la reintegración educativa de los menores, y no solo limitándose a una descripción limitada de las realidades.

Con base en lo anterior, es importante no dejar de lado las aportaciones como la propuesta por Stake (2020), cuya concepción del estudio de caso reside en una estrategia para conocer a fondo un fenómeno particular en su contexto natural, en contraste con estudios que pretenden realizar generalizaciones, coadyuvando a la comprensión de los significados construidos por los sujetos constituyendo un enfoque instrumental y además colectivo a causa de analizar no solo un caso aislado.

## **Tipo de Estudio**

Desde la concepción de Hernández y Mendoza (2023), un diseño transversal resulta la mejor alternativa para el logro de la descripción específica de la realidad de los MMR, correspondiente a la recolección de datos en un momento y espacio, este diseño facilita además la recolección y comparación de los datos al no requerir un seguimiento obligatorio a lo largo del tiempo.

La postura de Mertens (2024) ante lo expuesto, se vuelve relevante pues destaca de forma complementaria que el diseño transversal es útil en aquellos estudios exploratorios en los que es necesario si bien, un análisis contextualizado y puntual en aquellos que buscan retratar de forma clara las dinámicas actuales del fenómeno que se estudia, sin involucrar una revisión a largo plazo.

El estudio de casos según Yin (2018), brinda la posibilidad de examinar un fenómeno en profundidad y situado en su contexto real, en especial en casos en los que no es sencillo vislumbrar de forma clara los límites entre el fenómeno y el contexto, es por ello que la elección de este diseño no está basada en lograr la representatividad estadística, en cambio el interés radica en el potencial informativo; al buscar aprender de casos particulares Stake (2010) establece el estudio de casos múltiples permitan acceder a significados profundos y contextuales, más que establecer generalizaciones.

La decisión de trabajar con dos menores migrantes de retorno se fundamenta en la lógica de casos intencionales y significativos, que según Stake (2010), Creswell y Poth (2018), consienten el abordaje de la experiencia personal y su complejidad particular desde una perspectiva holística, cuya selección en particular se dio no por su capacidad para representar, desde la singularidad, las tensiones vividas entre la trayectoria migratoria, la reintegración educativa y los procesos de exclusión o adaptación.

El estudio de casos se articula de forma coherente con la fenomenología hermenéutica como herramienta de análisis, debido a que ambos aspectos metodológicos comparten el interés mutuo por explorar la experiencia vivida desde la perspectiva del sujeto, atendiendo al sustento que los fenómenos sociales requieren ser interpretados desde los sentidos que los propios actores les otorgan, tal como lo señalan Van Manen (2014) y Ricoeur (2008).

Asimismo, se asume que el proceso de investigación debe estar guiado por una ética del reconocimiento, que recupere las voces de los sujetos como narrativas legítimas que pueden generar comprensión, conciencia crítica y potencial incidencia en las políticas educativas que atienden a las infancias migrantes de retorno.

## **Alcance**

Hernández y Mendoza (2023) definen que los estudios descriptivos y exploratorios son los apropiados en la comprensión de fenómenos complejos desde una perspectiva situada en los mismos actores sociales, se caracterizan por no estar atados a marcos explicativos rígidos y se consiente la emergencia de categorías para su análisis desde el campo mismo, en este sentido, la presente investigación tiene un alcance exploratorio y descriptivo al alinearse con las características ya mencionadas.

Desde la concepción de Mertens (2024), la investigación se adecúa como un estudio exploratorio contemplando el abordaje de problemáticas estudiadas minoritariamente y en especial en contextos específicos como lo es el caso de los MMR, tanto en las condiciones y el municipio seleccionados; Es por ello que se pretende establecer un acercamiento empírico inicial a las experiencias de reintegración en esta población y por otro lado, el estudio cumple con los criterios para ubicarlo como un estudio descriptivo, al buscar realizar una caracterización de las barreras que dificultan la reintegración al contexto escolar de estos menores, tomando como referencia principal las experiencias, testimonios tanto personales y de actores clave como familiares, compañeros docentes y directivos en los centros escolares.

Este tipo de alcance se corresponde también con una ética interpretativa planteada por Van Manen (2014) y Ricoeur (2008), la cual otorga reconocimiento a la dimensión simbólica de la experiencia humana y su potencial para revelar estructuras sociales ocultas o normalizadas, además de incorporar un enfoque de transformación expuesto por Mertens (2015), quien sitúa la investigación como un espacio de escucha, visibilización y, potencialmente, de incidencia en las prácticas educativas.

## **Paradigma de investigación**

La elección de paradigma dentro de la investigación, es determinante para la recolección y análisis de datos y de igual manera supone un reflejo de aquellas consideraciones ontológicas, epistemológicas y axiológicas que sustentan la comprensión del mundo social del investigador, el presente estudio, reconoce la imposibilidad de captar la complejidad del fenómeno únicamente desde enfoques cuantitativos o generalizadores, ya que el retorno migratorio, lejos de ser una transición meramente administrativa, representa un proceso profundamente vivido, cargado de significados, emociones y desafíos identitarios.

La presente investigación, de acuerdo con Creswell (2018), está situada dentro del paradigma interpretativo, debido a su consideración del conocimiento sobre la realidad educativa y social de los MMR como incapaz de construirse y consolidarse desde una postura positivista, a causa de requerir una comprensión más profunda de las experiencias subjetivas, tal y como son experimentadas.

Al considerar esta postura, el paradigma asumido atiende a los componentes característicos de una perspectiva constructivista, en tanto reconoce la realidad como de naturaleza múltiple, contextual y co-construida a través de la interacción social, como lo plantea Creswell, este enfoque resulta especialmente pertinente cuando el objetivo es explorar fenómenos sociales que implican procesos internos, identitarios y afectivos, más que patrones observables desde afuera.

Asimismo, la investigación reconoce que trabajar con infancias en condición de movilidad implica una postura metodológica y ética crítica, tal como lo plantea Mertens (2015), quien señala la obligación de toda investigación con poblaciones en situación de vulnerabilidad por orientarse bajo principios de inclusión, equidad, respeto intercultural y transformación social, Mertens reconoce que esta postura atraviesa el diseño, los métodos, el tipo de análisis y la interpretación de los hallazgos, al enfatizar de igual forma que el conocimiento debe producirse en diálogo con los actores sociales y desde un compromiso ético con sus derechos y su dignidad.

Gadamer (1990), propone desde una visión ontológica, el paradigma asume la inexistencia de una realidad única realidad objetiva, y respaldar la existencia de tantas realidades como sujetos y contextos implicados, pues los MMR viven la reintegración escolar como una experiencia singular, atravesada por factores culturales, emocionales, familiares y sociales. En consonancia Creswell y Poth (2018), desde la epistemología proponen establecer una relación dialógica entre el investigador y el participante, donde el encuentro de esos horizontes de sentido diversos produce que el conocimiento pueda emerger.

En este marco, el proceso de investigación no es neutral: el investigador adopta un rol reflexivo y comprometido, reconociendo sus propias preconcepciones y privilegiando la voz de quienes suelen ser silenciados en los discursos institucionales, partiendo de este precepto la hermenéutica analógica de Beuchot (2015) refuerza esta postura, al proponer una interpretación proporcional, abierta a la diferencia, pero anclada en un horizonte ético de sentido.

En cuanto al plano metodológico, el paradigma se traduce en características de flexibilidad, inducción y emergencia, priorizando el análisis de narrativas, donde la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2014) y la ética interpretativa de Ricoeur (2008) sustentan de forma teórica este tipo de abordaje, orientado a la comprensión de la multidimensionalidad de las experiencias migratorias.

### **Supuesto de investigación.**

Desde el paradigma interpretativo y fenomenológico hermenéutico que orienta esta investigación, el supuesto es formulado como una proposición comprensiva para orientar la exploración de sentido, a diferencia del paradigma positivista, en el que el conocimiento se basa en la comprobación empírica de relaciones causales, el enfoque fenomenológico parte del reconocimiento de que la realidad social es una construcción intersubjetiva, y que, por lo tanto, la investigación debe centrarse en el modo en que los sujetos experimentan y significan sus vivencias en contextos concretos.

En este marco, el supuesto de investigación que orienta el presente estudio es el siguiente:

Las barreras que enfrentan los MMR durante su proceso de reintegración escolar se configuran como vivencias significadas desde la subjetividad del menor, marcadas por experiencias de exclusión, desarraigo, estigmatización y afecciones emocionales, cuya interpretación sólo es accesible mediante el análisis profundo de sus relatos, afectos y significados culturales.

Lo anterior, fundado en la idea de que las condiciones sociales, familiares y escolares no son vividas de la misma manera por todos los sujetos, tal como señalan Van Manen (2014) y Ricoeur (2008), el fenómeno educativo en este caso, la reintegración escolar se constituye como una experiencia vivida en la que confluyen elementos emocionales, lingüísticos, culturales e históricos, desde esta perspectiva, las barreras no forman parte de una estructura de significación que atraviesa la identidad, la memoria y la percepción del menor respecto a su lugar en el entorno educativo.

Asimismo, el supuesto se nutre de la visión dialógica de Gadamer (1990) y la Hermenéutica Analógica de Beuchot (2015), al considerar que la comprensión de la experiencia del otro requiere de un encuentro de horizontes que no puede darse sin apertura, sensibilidad ética y contextualización, en este sentido, el investigador se posiciona como un intérprete comprometido con el reconocimiento de la alteridad y la justicia epistemológica, especialmente en el caso de menores cuyas voces suelen estar invisibilizadas en los procesos institucionales.

Finalmente, se reconoce que el retorno migratorio representa un fenómeno complejo que implica procesos de reconstrucción identitaria, aculturación, adaptación emocional y negociación de pertenencias Comboni y Juárez (2020), asume que sólo una aproximación fenomenológica hermenéutica permitirá desentrañar cómo los menores viven, comprenden y resignifican su proceso de reintegración.

Desde la visión de Van Manen (2014), resulta imperante retomar el sentido en que se deben, comprender en profundidad las experiencias vividas de los MMR, por lo tanto, se busca la inclusión de personas cuya trayectoria personal, tanto educativas como migratorias den cuenta de forma clara y consistente en la interpretación de las barreras que enfrentan en su tránsito por el sistema educativo mexicano.

### **Criterios de selección:**

La pauta central de selección reside en la capacidad de los participantes para aportar información relevante y significativa sobre el fenómeno de migración de retorno, obtenida de su experiencia directa, por lo que, los participantes deberán cumplir con las siguientes características:

- Condición migratoria de retorno: haber experimentado una experiencia de movilidad (preferentemente a Estados Unidos) durante al menos un año y haber retornado al país en los últimos dos años.
- Edad escolar: estar cursando en las fases 3 y 4 de la NEM en el momento de la investigación.
- Experiencia escolar previa en el país de destino: haber cursado al menos un ciclo escolar en el país extranjero.
- Disponibilidad para participar: contar con la disposición del menor y con el consentimiento informado de los padres o tutores legales para participar en entrevistas y observaciones dentro del marco escolar.
- Ubicación dentro del sistema escolar público: estar inscrito en escuelas públicas del municipio del contexto de retorno.

**Criterios de exclusión:**

- Riesgo emocional o psicológico evidente en el menor que comprometan su bienestar durante el proceso de investigación.
- Situaciones migratorias irregulares o no documentadas que puedan representar un riesgo legal para el menor o su familia.

El proceso de selección se acompañó por los actores educativos pertinentes, e involucrados en el proceso de la investigación, de igual manera resguardar la identidad de los participantes, así como la confidencialidad de la información, garantizando en todo momento el cumplimiento de los principios éticos, protección de la infancia, voluntariedad e integridad, conforme a lo planteado por Mertens (2015).

## **Técnicas e instrumentos.**

Debido a la naturaleza de la investigación y de acuerdo con Mertens (2024), se diseñaron para su aplicación cuatro instrumentos configurados a modo de entrevista semiestructurada, dirigidos en particular a cada uno de los actores clave, involucrados en el proceso de reintegración, considerando a los propios MMR , padres de familia, los docentes a cargo de su atención educativa y los directivos de las instituciones escolares.

La construcción de los instrumentos, tomó como base los referentes teóricos considerados para el sustento de la investigación, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), la teoría de la aculturación de Berry (1997) y la tipología de barreras desarrollada por Vargas (2018), elementos que al triangularse desde la visión teórica posibilita la elaboración de guías de entrevistas integradoras que consideran los aspectos sociales, culturales, y administrativos desde un enfoque sistémico y contextual.

### **1. Entrevista a MMR (7 - 9 años).**

Este instrumento tiene por objetivo explorar las experiencias escolares de los menores migrantes desde su propia perspectiva, considerando aspectos como la trayectoria migratoria, las emociones vinculadas al retorno, la adaptación escolar, las relaciones con sus compañeros y la percepción de pertenencia o exclusión en el entorno de acogida. La entrevista se construyó utilizando lenguaje sencillo y accesible, en la estructura las preguntas, adaptadas al nivel de desarrollo cognitivo y emocional de los informantes, en aras de hacer más sencilla una expresión libre y espontánea.

## **2. Entrevista a padres o tutores.**

El segundo instrumento se orienta a recuperar la ruta migratoria seguida por la familia, los motivos del retorno y aspectos relacionados a la adaptación de los MMR al contexto escolar en México, así como las barreras identificadas desde la perspectiva de los adultos responsables, este instrumento incluye datos sociodemográficos, experiencia en el contexto escolar del lugar de destino, proceso de retorno y percepción del proceso de integración, configurado de tal manera que da pauta a la reconstrucción y profundización sobre el contexto familiar y migratorio de los menores, identificar factores de riesgo, resiliencia, y conocer el grado de vinculación expresó con la escuela y la familia.

## **3. Entrevista a docentes.**

El tercer instrumento tributa a la indagación acerca de la percepción de los docentes acerca de factores relacionados con la interacción, desempeño y convivencia de los MMR en el aula como lo son: Desempeño académico, integración social, necesidades de apoyo y prácticas de atención a la diversidad cultural en el aula, se consideraron cuestionamientos sobre la existencia de experiencia previa del docente en trabajo con población migrante, identificación de dificultades observadas en los MMR, así como la disponibilidad y disposición institucional para brindar apoyo multidimensional a los menores.

## **4. Entrevista a directivos.**

Por último, el cuarto instrumento se enfoca a examinar el papel de la gestión realizada por las instituciones educativas sobre el proceso y atención de los MMR en su reintegración, indagando sobre el conocimiento, aplicación y potestades relacionadas a los diversos protocolos de atención a la reintegración de MMR, vislumbrando la situación

desde un análisis sistemático característico del modelo teórico, en particular del macrosistema, la aplicación de este instrumento da cuenta de las respuestas emitidas por las instituciones educativas que reciben a los menores participantes de esta investigación en sintonía con la normativa educativa vigente y las políticas aplicables.

Contemplando lo anterior y las características de cada instrumento, se realizó una agrupación de ítems en cada uno de los instrumentos, en relación al concepto retomado del marco teórico con el que se vinculan o al que responden de forma directa.

Las entrevistas fueron construidas para representar espacios de diálogo guiado, que permearan la conducción del relato desde las experiencias propias, resultando en el favorecimiento de la expresión libre de los participantes, en especial al tratarse de población infantil, desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica, las entrevistas se asumieron únicamente como encuentros intersubjetivos en los que el investigador dialoga con las experiencias del otro, construyendo conjuntamente significado e interpretación, tal como señalan Van Manen (2014) y Ricoeur (2008).

### **Técnica de análisis de datos: Enfoque fenomenológico.**

En concordancia con la composición metodológica de la investigación y en coherencia con los instrumentos descritos, el análisis de la información se orientó hacia la fenomenología hermenéutica, considerándose como la técnica idónea y en adición como una extensión de epistemológica que otorga un sustento teórico-metodológico más con mayor solidez, esta técnica tributa al estudio, pues reconoce la experiencia, el lenguaje y la interpretación como mediador del conocimiento, y como se expone en apartados anteriores, contribuye a la comprensión de la subjetividad inherente de las vivencias y experiencias

Desde la perspectiva de Max Van Manen (2014), la fenomenología aplicada a la educación, requiere detenerse en el proceso de análisis de los datos de una experiencia vivida, si se busca comprender la manera en que los sujetos lo experimentan en su cotidianidad, convergiendo en un que debe incorporar y capturar correctamente lo que el autor denomina un sentido encarnado de la experiencia; es decir, la comprensión de la vivencia desde un visión multidimensional, que incluya la vivencia emocional, corporal y social de eventos específicos, en el caso de la población de interés la exclusión, desarraigo, choques culturales o la búsqueda de pertenencia, reformando los relatos de vida de los participantes, pasando de ser meros datos, a textos con cualidad de ser interpretados y capaces de revelar estructuras más profundas de las vivencia y experiencias.

Para alcanzar esta profundidad planteada para la comprensión, vincular la fenomenología con la hermenéutica se vuelve necesario, autores como Gadamer (1990) y Ricoeur (2008) previenen que no debe considerarse como una actividad secundaria o restarle relevancia, al proceso de interpretación, a razón de posibilitar el conocimiento, Gadamer propone a través de su concepto de *fusión de horizontes* con el cual hace referencia al encuentro dialógico entre el investigador y el testimonio del otro, en el, distintas visiones del mundo interactúan y se enriquecen.

En adición, Ricoeur atribuye a todo discurso la calidad de texto abierto a interpretación desde múltiples sentidos, y, en consecuencia, la obligación del investigador anteponer el respeto y la sensibilidad durante la exégesis, con la intención de identificar tanto una estructura narrativa como una dimensión simbólica

Por otro lado, mantener el ideal de respeto por el sentido del otro es retomado por la hermenéutica analógica abordada por los argumentos de Beuchot (2015), acerca de que ésta da pie a la existencia de una vía de interpretación situada entre el ideal de univocismo<sup>3</sup> y del equivocismo<sup>4</sup>, por lo que la propuesta de Beuchot reconoce que toda experiencia, en este caso de MMR puede contar con múltiples interpretaciones válidas, mismas que deben mantenerse en proporción al respeto del horizonte cultural, humano e histórico del otro.

---

<sup>3</sup> Univocismo - significación idéntica de un término en relación con todos sus significados, como se ve en “hombre”, que designa a todos sus individuos de la misma manera (Beuchot, 2015).

<sup>4</sup> Equivocismo - significación diferente de un término en relación con sus significados, como se ve en “gato”, que puede significar cosas diversas: el animal doméstico, el instrumento mecánico, el juego de niños y hasta una persona demasiado servil (Beuchot, 2015).

Esta perspectiva se ve reforzada por los aportes de Comboni y Juárez (2020), aplicada en estudios sobre comunicación intercultural y educación, cuyos hallazgos exponen que la comprensión del *Precisa* de igual manera de la capacidad para situarse en su contexto, lenguaje e incluso en referentes culturales, rechazando así la idea de reducir estos aspectos a meras categorías homogéneas o que rocen en la estigmatización del otro, esta idea cobra mayor sentido pues contempla la percepción con la posibilidad de hacerse presente en las sociedades de acogida a las que los MMR acceden tras la experiencia migratoria.

Con base en lo anterior, el proceso de análisis de la información recopilada mediante los instrumentos diseñados, se orienta con base en los pasos propuestos por Van Manen (2014) acoplándose a los principios de la hermenéutica crítica:

1. Lectura reflexiva de los relatos para lograr la inmersión en los testimonios de los MMR y captar el sentido global de su experiencia dejando de lado cualquier clase de juicio previo.
2. Identificar unidades de significado mediante la extracción de expresiones, emociones y metáforas para develar dimensiones de importancia sobre las vivencias.
3. Formular temáticas centrales, al agrupar significados dentro de los núcleos temáticos como el desarraigo, exclusión cultural, barreras institucionales, fragilidad emocional, etc., emergidas durante los testimonios y no a priori.

4. Interpretación dialogada del fenómeno analizado, mediante la contextualización de los significados identificados con antelación y su relación con los sistemas del modelo ecológico y las etapas del proceso de aculturación que hacen necesaria la incorporación de una lectura ética y crítica de contexto sociocultural y educativo.
5. Redacción de las descripciones fenomenológicas, a través de la construcción de textos narrativos, mismos que respetan y profundizan las experiencias de los participantes, tomando en consideración la complejidad, ambigüedad y riqueza simbólica de la experiencia.
6. Contrastar de ser posible a los participantes entre sí, bajo una lógica de validación ética y comprensiva, cuya intención es el retorno del análisis hacia los participantes y para verificar la validez y coherencia de las interpretaciones realizadas con la percepción vivencial individual.

En consonancia con los planteamientos de Denzin y Lincoln (2018), aplicar un proceso de triangulación en investigaciones cualitativas es considerado como una estrategia compleja y crítica de suma utilidad para explorar la multiplicidad de significados de una fenómeno desde distintas perspectivas, contextos y voces, que amplía la riqueza comprensiva o de reconocimiento de la naturaleza construida y situada del conocimiento cualitativo, más allá de solo representar un mecanismo de verificación paradigmática desde el positivismo.

De igual manera, continuar con las recomendaciones de Lincoln, Lynham y Guba (2011), otorga fortalecimiento a la credibilidad de la investigación, pues deben entenderse como la correspondencia existente y que se establece entre la experiencia vivida por los participantes, que es expresada dentro de su narración y la interpretación que construye de forma personal por el investigador, al momento de llevar a cabo la investigación.

En el caso concreto de la presente investigación, la aplicación del proceso de triangulación se materializa a través de la recolección de información provenientes de tres instrumentos de manera específica:

- Como la fuente principal de datos se encuentra la entrevista a los MMR, centrada en la exploración de las experiencias y vivencias en el proceso de reintegración al contexto escolar y las percepciones acerca de las barreras, así como de los significados atribuidos al proceso de retorno.
- Las entrevistas a los padres, dirigidas a la comprensión de las dinámicas familiares, las condiciones de apoyo durante el proceso de retorno y la percepción de los obstáculos en la inserción al sistema educativo nacional.
- Por otro lado, la entrevista a los docentes se concentra en la comprensión de aquellas prácticas institucionales y pedagógicas relacionadas con la inclusión o la exclusión y las barreras identificadas dentro del contexto escolar.

Efectuar la triangulación de esta manera permea la contextualización de los relatos rescatados, y fortalece las interpretaciones sin la necesidad de relegar la idea fundamental de las voces como eje del análisis fenomenológico.

Los datos recopilados tras el análisis de las entrevistas aplicadas a los directivos, más que contribuir al análisis fenomenológico, tributan a enriquecer el marco contextual de la investigación, ofertando una visión más amplia, compleja y situada de los procesos de inclusión y exclusión por los que atraviesan los MMR.

La aplicación orientada por esta lógica de “cruce de perspectivas” que plantean Denzin y Lincoln (2018) busca el aumento en la comprensión de la experiencia humana desde su complejidad estructural, afectiva y social, trasladando el análisis más allá de la comprensión de una realidad única, logrando en consecuencia que la aproximación al estudio del fenómeno se transite de forma respetuosa y concentrada en las experiencias como el núcleo de la interpretación y el contexto se ve enriquecido por las aportaciones significativas provenientes de otros actores involucrados.

## **Procedimiento.**

El procedimiento seguido para el desarrollo de la presente investigación, se organizó en siete etapas interconectadas, concebidas para garantizar el rigor científico, coherencia ética y profundidad en la interpretación de los datos, descritas a continuación:

La primera fase constituye el proceso de diseño y validación de los instrumentos de recolección de datos, tarea fundamental para garantizar su pertinencia y adecuación al perfil específico de los participantes, ajustando el lenguaje de acuerdo al actor del que se tratase, priorizando la estructura con preguntas abiertas siguiendo los lineamientos de composición de la entrevista semiestructurada, priorizando aquellas preguntas que favorecieran una expresión libre por parte de los participantes.

Posteriormente, las guías emergidas tras el ejercicio de construcción inicial fueron sometidas a revisión de contenido por expertos, grupo conformado por el comité que asesoró la investigación, considerando su amplia experiencia y dominio de las temáticas inherentes. Las observaciones realizadas tras el proceso de revisión, condujeron a la atención de las observaciones recibidas y a realizar el ajuste de las preguntas en cuestiones de forma y fondo en aras de mejorar la claridad y profundidad.

Una vez que los instrumentos se encontraron validados, se procedió a la fase de acceso institucional, donde se establecieron los acuerdos formales con las autoridades pertinentes de la institución educativa donde los participantes se encuentran inscritos. Proceso que requirió de presentar documentación oficial que respaldara la realización de la investigación como parte del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, como una carta de presentación, y la presentación ejecutiva de la investigación.

El proceso de presentación implicó realizar reuniones informativas con directivos y docentes, durante las cuales se establecieron los acuerdos necesarios para la fase de aplicación de instrumentos, como espacios, periodos y temporalidad, además de establecer que el objetivo de la investigación pretendía recuperar las experiencias de los MMR, para proceder con la selección de los MMR participantes, a través de un muestreo no probabilístico intencional cumpliendo a los criterios de selección planteados, buscando diversidad en trayectorias familiares y escolares.

De forma paralela se estableció el contacto con los padres de familia de aquellos MMR que cumplían con los criterios, procediendo con la presentación y firma del formato de consentimiento informado, dicha formalidad se torna esencial para garantizar tanto el respeto a los derechos de los participantes, como su autonomía y confidencialidad. En adición a ello, se efectuaron encuentros personales con los padres para explicar especificidades sobre la investigación como alcances, beneficios de la misma reforzando el sentido de confianza y transparencia en el trato de la información, como lo propone Mertens (2015) y Lincoln, Lynham y Guba (2011).

Una vez que el consentimiento fue formalizado, la aplicación de los instrumentos se efectuó en seguimiento a los acuerdos establecidos con los actores involucrados iniciando el desarrollo de entrevistas con los padres de familia, posteriormente en conjunto con ellos, las entrevistas con los MMR dentro de los espacios asignados y en los tiempos acordados, posteriormente se ejecutó la interacción con los docentes, finalizado con la entrevista los directivos de la institución.

Al concluir la recolección de la información, se procedió a realizar el análisis de la misma mediante la fenomenología hermenéutica, y atendiendo el proceso destinado para ello, cuidando que la interpretación emergiera desde los mismos relatos sin la imposición externa de categorías poco flexibles.

Se procedió a realizar el proceso de análisis, y mediante la triangulación de las fuentes, se comienza con la consigna de interpretar dichos resultados bajo la mirada situada y así identificaron las barreras con mayor influencia en el proceso de reintegración de los MMR participantes, a fin de establecer el punto de referencia a considerar y dar inicio con la construcción de la propuesta de mejora contextualizada a los casos particulares de la investigación.

El procedimiento se desarrolló en un periodo de 12 meses, alineado con los periodos establecidos por el calendario del ciclo escolar vigente, con la finalidad minimizar disruptores y no afectar las actividades académicas y cotidianas de los participantes y los docentes, se mantuvo una disposición y adaptabilidad en la respuesta a situaciones emergentes e imprevistos, siempre priorizando el bienestar y conformidad de los participantes.

El siguiente capítulo está centrado en exponer la interpretación fenomenológica de las experiencias narradas, clarificando aquellas estructuras de sentido que configuran las trayectorias de reintegración de los menores migrantes de retorno.

## **CAPITULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS.**

El presente capítulo expone los resultados derivados tras realizar el trabajo de campo en el marco del trabajo de tesis, el análisis está sustentado desde la perspectiva fenomenológica, hermenéutica, en aras de recuperar la voz y las experiencias de aquellas figuras educativas, implicadas de forma directa en el proceso de reintegración y atención a población de MMR, el propósito central del capítulo reside en la interpretación de los significados atribuidos por los actores ya mencionados aquellos desafíos a los que se ven enfrentados los MMR en su reincorporación al contexto escolar tras la experiencia de retorno articulando dichos hallazgos con los referentes teóricos y conceptuales que orientan la investigación.

En este sentido, los resultados se presentan en correspondencia con los niveles del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), las barreras para el aprendizaje y la participación plantadas por la SEP (2014) y las barreras para la reintegración definidas por Vargas (2018), este análisis interpretativo busca ir más allá de la descripción de los testimonios y avanzar hacia un análisis que permita la comprensión acerca de cómo los distintos sistemas interactúan y configuran las oportunidades o limitaciones en el proceso de reintegración educativa de los MMR.

## **Interpretación desde el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.**

Analizar los datos obtenidos a través de las entrevistas permite la comprensión del proceso de reintegración de los MMR como un fenómeno multidimensional y ecológicamente interdependiente al vincular los diferentes niveles del modelo, debido a que cada uno de estos niveles propuestos evidencia barreras que además de ser estructurales también se vuelven simbólicas y condicionan la experiencia escolar de los MMR en su regreso a México, sobre todo una vez que se cursó parte de la experiencia escolar en un sistema extranjero o en otra región del país.

Iniciar el análisis desde el microsistema, conformado por los entornos más cercanos al menor, especialmente la escuela y la familia, permite advertir barreras que se observan como dificultades funcionales, o en dado caso, como experiencias subjetivas cargadas de significado.

Uno de los primeros ámbitos que emerge en los relatos corresponde al momento de ingreso al sistema escolar, particularmente a los trámites administrativos requeridos para la inscripción. En la experiencia de las familias, este proceso se caracteriza por indicaciones contradictorias, falta de información clara y tiempos prolongados de espera.

Una madre expresa frustración ante procedimientos poco claros:

*“Cuando vine a inscribir a mi hijo me mandaban de un lado a otro, porque no tenían claro qué hacer con los papeles de Estados Unidos.... Me pedían traducciones, luego me decían que no eran necesarias... Todo eso te desanima.” (PMMR-1)*

El testimonio coincide con lo expresado por el director de la escuela, quien reconoce que esta vivencia forma parte de una dinámica institucional sin lineamientos específicos:

*“El sistema de control escolar no tiene un protocolo específico... sabemos que debemos aceptar a todos los alumnos, pero a veces el sistema no los registra.... Nosotros tratamos de resolverlo, pero lleva tiempo.” (DIRESC-1)*

Resaltar esas experiencias demuestran que el microsistema conformado por las administraciones escolar que debería garantizar el proceso administrativo para introducir al MMR a la escuela, se convierte en un espacio de incertidumbre donde la burocracia se sobrepone sobre el acompañamiento.

En el caso del MMR-2 los padres tomaron la decisión de que el ciclo escolar en el que está inscrito, sería el último en el sistema regular para optar por educación en línea y desde casa lo que refleja desgaste en cuestiones emocionales derivado del contexto:

*“Nosotros tratamos de cumplir con todo, pero cada trámite era distinto.... Uno se cansa de pedir y esperar.... Al final dijimos que mejor lo atenderemos en casa, sin tanta vuelta.” (PMMR-2)*

En los relatos, el proceso administrativo ocupa un lugar central en la experiencia inicial de reintegración y se asocia con sentimientos de confusión, desgaste y desánimo por parte de las familias.

Una vez incorporados a la escuela, los MMR describen su experiencia cotidiana en el aula enfatizando estados emocionales como nerviosismo, tristeza y sensación de invisibilidad ante las figuras adultas.

Por su parte, el MMR-1 revela a través de una narrativa como tensiones institucionales, impactan su experiencia emocional y académica:

*“Cuando llegué a esta escuela me sentía nervioso, pensando que nadie me iba a hacer caso... los maestros casi no hacían caso porque estaban en la computadora.[...] A veces me sentía triste en clase, pero los maestros no lo notaban... mis compañeros sí se daban cuenta.” (MMR-1)*

Este tipo de narrativas muestra que, en la experiencia de los menores, el apoyo emocional se identifica principalmente en las relaciones con los pares, quienes aparecen como figuras cercanas en momentos de malestar. Desde una lectura hermenéutica, y considerando el pilar de la relacionalidad, el microsistema pone en evidencia una distancia afectiva entre la escuela y el estudiante, pues el acompañamiento emocional se ve desplazado hacia los pares y la función de contención que debería realizar el adulto se vuelve intangible.

Otro eje relevante corresponde a la relación entre las familias y la escuela, donde las madres refieren intentos por comunicarse con el profesorado para abordar dudas académicas o emocionales, aunque perciben estos espacios como limitados y poco profundos, desde un análisis desde el mesosistema, integrado por las relaciones entre los distintos entornos inmediatos, permite evidenciar una falta de articulación comunicativa entre los docentes y los padres de familia, si bien existe la voluntad los canales de comunicación se vuelven insuficientes o poco efectivos.

Una madre expresa preocupada:

*“He tratado de hablar con la maestra sobre la letra y las tareas, pero solo nos recibe los viernes y todo se resuelve muy rápido.... Siento que no escuchan lo que uno quiere decir.”(PMMR-1)*

Vinculado a esto, y desde la perspectiva docente, se reconoce la ausencia de formación específica para dar atención adecuada a la diversidad migrante:

*“Nunca hemos tenido un taller o indicación específica para trabajar con niños que vienen de fuera.... lo hacemos como podemos, desde la experiencia.”(DOCMMR-1)*

Los directivos coinciden en señalar la falta de materiales y guías institucionales, el vacío expresado provoca que la relación entre la escuela y la familia se tome más reactiva ante la situación que colaborativa para su resolución situación en la que los padres buscan resolver situaciones aisladas ante un sistema que no tienen conocimiento sobre cómo responder.

El director de la institución señala:

*“Las mamás llegan con muchas dudas, pero tampoco tenemos materiales de apoyo o guías para explicarles qué hacer... todo se resuelve sobre la marcha.” (DIRESC-1)*

En los relatos de directivos, docentes y familias aparece de manera reiterada la percepción de ausencia de apoyos externos y de orientación interinstitucional para atender el proceso de reintegración.

*“No tenemos lineamientos claros[...]. Hay documentos de la SEP sobre inclusión, pero no mencionan a los migrantes de retorno... si el supervisor viene, tampoco sabe qué hacer diferente.” (DIRESC-1)*

Circunstancia que se complementa con la percepción de los docentes:

*“Cuando llegan niños de otros estados o países, se nota la diferencia[...] A veces hablan distinto o no entienden.... Pero no tenemos materiales adaptados, ni nos dicen cómo trabajar con ellos.” (DOCMMR-2)*

Desde la perspectiva de los padres:

*“En el municipio no hay oficinas que te orienten sobre el proceso... todo es ir a preguntar a ver si alguien sabe.” (PMMR-2)*

Cómo consecuencia de estas situaciones, el mesosistema no cumple su función vinculante al operar como un espacio donde cada autor se conduce y responde de manera desarticulada desde un marco personal y sin un eje que integre el actuar de los interesados.

Continuar a la revisión de la estructura del Exosistema que contempla las afecciones externas al aula que afectan el desarrollo de la persona, se expone una deficiencia en el acompañamiento interinstitucional, reflejándose en los casos analizados en los factores de permanencia y adaptación de los MMR.

En el caso del MMR-1 se percibe esta desconexión por la falta de seguimiento a sus estados emocionales:

*“Cuando me sentía triste, los maestros no se daban cuenta... Yo solo esperaba que pasara el recreo y ya me sentía mejor.”(MMR-1)*

Desde el enfoque ecológico, el exosistema aterrizado al contexto educativo debería representar las políticas educativas inmediatas orientadas a la atención de los MMR, sin embargo, los casos analizados convergen en que este nivel opera como un espacio de vacío en las instituciones, donde la falta de coordinación puede resultar en desamparos y sobrecarga para las escuelas y los docentes.

Por su parte, el macrosistema representado por los valores, normas y creencias de carácter social que configuran la interacción en diversos espacios, entre ellos, el educativo refleja un patrón de homogenización cultural para los MMR, tanto padres como alumnos son capaces de distinguir las diferencias significativas entre las prácticas escolares y culturales en el contexto mexicano y el contexto de acogida hacia donde migraron.

El MMR-1 recuerda de forma entusiasta las prácticas festivas que desarrollaban en su escuela anterior:

*“Allá hacíamos cosas por Pascua, escondíamos huevitos y los rompíamos en la cabeza con confeti. Aquí no se hace nada de eso.” (MMR-1)*

En este sentido la madre complementa:

*“Él extrañaba mucho sus costumbres. Me decía que allá se disfrazaban o hacían festivales distintos. Aquí todo es más serio, más cuadrado.” (PMMR-1)*

Por su parte, los docentes reconocen que existe poca apertura a la diversidad cultural:

*“Al principio algunos compañeros se burlan porque el niño habla diferente o dice palabras en inglés. Se corrige, pero no hay un trabajo profundo sobre el tema.”*

(DOCMMR-2)

*“Se piensa que todos los niños son iguales, que deben aprender del mismo modo. Pero estos niños vienen con otra forma de aprender.” (DIRESC-1)*

Testimonios como estos orientan una postura que indica que el macrosistema, en estos casos de análisis, cumple una función reproductora de aculturación (Berry, 2005): donde en el ámbito institucional el menor debe adaptarse a las normas culturales, dominantes, y silenciar aquellas diferencias con la finalidad de ser aceptado, dicho proceso es capaz de generar tensiones de identidad que afectan de forma directa, e desarrollo de un sentido de pertenencia tal y como lo expresa un padre de familia:

*“Aquí todo lo que aprendió allá no cuenta. Le dicen que debe hacerlo ‘como se hace aquí’. Por eso él mismo ya no se siente cómodo.” (PMMR-2)*

De igual manera, la dimensión temporal, en la que ocurre el fenómeno abarcado en el cronosistema, destaca como las experiencias migratorias, dejan huella en las trayectorias educativas de los MMR y también influyen en aspectos emocionales, los relatos de ambos menores permiten identificar un proceso de adaptación gradual marcado por la ruptura, aprendizajes y resignificaciones.

EL MMR-1 expresa una evolución en su vivencia emocional:

*“Al principio tenía pocos amigos, como cinco, pero ahora tengo veinte[...].si, ya me siento integrado.” (MMR-1)*

Sin embargo, su historia está atravesada por sentimientos de soledad y desorientación en los primeros meses:

*“El año pasado me sentí triste como veinte veces[...] Los maestros no lo notaban, pero mis amigos sí.” (MMR-1)*

Rescatar este tipo de experiencias, refleja el papel del tiempo como un factor reparador, y a su vez, se establece como un espacio, donde pueden acumularse tensiones de no existir un acompañamiento constante y correcto, el cronograma también manifiesta la toma de decisiones a causa de los acontecimientos vividos tras la experiencia migratoria, como la modificación de trayectorias educativas:

*“Este año será el último en la escuela regular[...] preferimos que estudie en línea, en casa, para evitar más cambios y frustraciones.” (PMMR-2)*

Esta decisión, aunque busca un bienestar aparente, puede revelar una forma de exclusión silenciosa, pues desvincularlo de forma progresiva del sistema escolar tradicional, destaca la capacidad limitada del sistema para responder o tornarse flexible ante la diversidad de trayectorias, como la de los MMR.

Otro aspecto destacar en esta dimensión, es como fenómenos como la pandemia por SARS- CoV-2 incentivaron, en gran medida, el retorno de estos migrantes, hacia sus lugares de origen y como el impacto socioeconómico que generó transformó el lugar de acogida vislumbrado como una alternativa de crecimiento social, en un contexto, caracterizado por la precariedad y la escasez sumadas al encierro constante, circunstancias que se ven complementadas por un entorno mayormente inseguro desde la percepción de los padres.

La revisión transversal de los cinco sistemas del modelo ecológico muestra que los impedimentos que afrontan los MMR en su proceso de reintegración y no solo al contexto escolar, ya que no operan de manera aislada, pues representan un entramado estructural que se refuerza mutuamente influenciando, distintas dimensiones (Tabla 3).

**Tabla 3.** Dimensiones de interés e implicaciones en el proceso de reintegración.

<b>Sistema</b>	<b>Dimensión(es) de interés</b>	<b>Testimonios clave</b>	<b>Consecuencias directas</b>
<b>Microsistema</b>	Administrativa y emocional	Padres: <i>“Me mandaban de un lado a otro con los papeles”</i> ; MMR: <i>“Los maestros no me hacían caso”</i>	Los trámites burocráticos y la falta de vínculo humano obstaculizan la integración inicial.
<b>Mesosistema</b>	Comunicación y colaboración	PMMR: <i>“No escuchan lo que uno quiere decir”</i> ; DOCMMR: <i>“No hay capacitación para esto”</i>	Comunicación desarticulada entre familia y escuela, impide brindar un seguimiento y propiciar el desarrollo emocional y académico de los menores.
<b>Exosistema</b>	Institucional	DIRESC: <i>“No tenemos lineamientos claros”</i>	Desconocimiento e implementación inadecuada de la de política pública, así como de los protocolos especializados existentes, situación que deja la inclusión al criterio local

<b>Sistema</b>	<b>Dimensión(es) de interés</b>	<b>Testimonios clave</b>	<b>Consecuencias directas</b>
<b>Macrosistema</b>	Cultural y simbólica	MMR: “ <i>Allá hacíamos Pascua[...] y aquí no</i> ”; DOCMMR: “ <i>Se piensa que todos aprenden igual</i> ”	Homogeneización cultural que invisibiliza saberes y experiencias migrantes, valiéndose del curriculum como un dispositivo de aculturación forzada, priorizando saberes
<b>Cronosistema</b>	Temporal y biográfico	MMR: “ <i>Antes estaba triste, ahora tengo amigos</i> ”; PMMR: “ <i>Este será el último año en la escuela</i> ”	Trayectorias discontinuas que derivan en decisiones de salida o cambio de modalidad educativa.

*Fuente: Elaboración propia.*

Analizar desde la perspectiva del modelo ecológico, permite realizar observaciones como que la reintegración de los MMR se está produciendo en un contexto donde las políticas destinadas a la inclusión coexisten con prácticas situadas de carácter excluyente, pues las barreras se ven replicadas en cada uno de los niveles del ecosistema educativo, afectando en los casos estudiados aspectos como el bienestar, el desarrollo y más importante la permanencia.

Los casos de los MMR estudiados ponen en evidencia que cuando la escuela no articula en conjunto con la familia y la comunidad, una red de apoyo que reconozca y respete la diversidad cultural y experiencia del alumno migrante da pauta a la toma de decisiones compensatorias que pueden representar formas de exclusión encubiertas, por lo que reconocer al menor migrante de retorno como sujetos con historia y pertenencias múltiples, implica la reconstrucción de vínculos en los diversos niveles ecológicos.

Entendiendo que lo administrativo afecta lo emocional; lo cultural impacta lo pedagógico; lo institucional configura subjetividades, por ello la inclusión convive con prácticas excluyentes que, aunque no siempre explícitas, condicionan permanencia, bienestar y sentido de pertenencia.

Un hallazgo clave reside en que las barreras son percibidas principalmente por los adultos, mientras que los menores tienden a desarrollar estrategias de adaptación emocional, no obstante, esta normalización implica mecanismos de supervivencia simbólica que, al no articularse de forma adecuada con familia y comunidad, prevalecen decisiones compensatorias que se convierten en formas de exclusión silenciosa.

## **Interpretación desde Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y las Barreras para la Integración.**

Tras realizar la interpretación desde la postura fenomenológica, hermenéutica. Los resultados obtenidos del trabajo de campo permiten observar la manera en que los actores se ven inmersos en dinámicas complejas, de exclusión estructural y simbólica, de acuerdo a las experiencias que narran, dichas dinámicas e inclusión se ven expresadas en distintos niveles del proceso educativo y pueden comprenderse de forma complementaria, mediante las Barreras para el Aprendizaje y la Participación planteadas por Booth y Ainscow (2015) y las Barreras para la Integración Educativa expuestas por Vargas (2018).

Las primeras concebidas, como cualquier aspecto del entorno, las organizaciones o las relaciones que represente una limitante para el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos, concepción que se vea ampliada con un enfoque hacia los procesos de integración social, cultural y administrativa, planteados por Vargas, los cuales determinan una dinámica de inclusión o exclusión hacia los MMR, en este sentido, ambos enfoques convergen, pues considera la inclusión más allá del acceso contemplando como se indica la pertenencia, participación y reconocimiento de esta población dentro del sistema educativo.

Por un lado, las barreras administrativas emergen como una constante narrativa en el discurso de padres y directivos, pues no se limitan trámite de inscripción, pues reflejan de igual manera una falla estructural en el sistema educativo para dar respuesta ante las particularidades de los estudiantes con trayectorias migrantes como bien se resaltó anteriormente estos actores manifiestan:

*“Cuando vine a inscribir a mi hijo, me mandaban de un lado a otro porque no sabían qué hacer con los papeles de Estados Unidos. Me pedían traducciones, luego que no eran necesarias. Todo eso te desanima.” (PMMR-2)*

*“El sistema de control escolar no tiene un protocolo específico[...]sabemos que debemos aceptar a todos los alumnos, pero a veces el sistema no los registra sin CURP o acta mexicana.” (DIREDEC-1)*

Los testimonios destacados ponen en sobre la mesa, la presencia de las barreras organizacionales conceptualizadas por Booth y Ainscow (2015), como aquellas surgidas directamente de la estructura propia del sistema y no de los sujetos en sí; en la práctica estas barreras provocan un retraso en la inserción, complementadas con sensaciones de inestabilidad, tanto en las familias, quienes perciben que sus hijos aún no pertenecen a la comunidad escolar, incluso cuando estos ya asisten a clases.

Por su parte Vargas (2018), identifica estas barreras como institucionales y las categoriza como obstáculos en la dimensión de gestión, exponiendo una lógica vertical que prioriza la burocracia transitando hacia circunstancias, donde la sensibilidad pedagógica se ve sustituida por el cumplimiento de las normas vigentes, resultando en consecuencias extremas, como es el caso del MMR2, cuyos padres decidieron retirarlo del sistema educativo tradicional y optar por la educación desde casa. Circunstancia que refuerza un proceso de desvinculación progresiva y disfrazada en el cual la familia no rechaza la educación, si no la forma en la que el sistema es administrado e implementado, por lo tanto, la barrera reside en la estructura institucional, que no propicia su permanencia.

Por otro lado, las barreras sociales surgidas de las interacciones entre los actores del entorno escolar pueden condicionar la participación y el sentido de pertenencia, de igual manera en los casos de interés estas barreras se ven manifiestas en un primer momento en la recepción de inicio y posteriormente en la manera en que se establecen las relaciones cotidianas, el MMR-1 lo expresa con claridad:

*“Cuando llegué me sentía muy nervioso, pensando que nadie me iba a hacer caso porque era nuevo.” (MMR-1)*

Si bien, la exclusión no es asegurada, se manifiesta una predisposición por parte de otros actores a la presencia de la misma:

*“A los niños que venían de allá les dicen que hablan raro o que se creen gringos. Al principio se aíslan.” (DOCMMR-2)*

Aún y cuando en la experiencia del MMR-1 no se registraron eventos directos relacionados con la burla, este hecho hace posible percibir un temor al rechazo y una necesidad de ser validado, confirmando las emociones características de los menores migrantes en los procesos de reintegración Booth y Ainscow señalan que las barreras actitudinales, al estar basadas en creencias y expectativas sobre el otro resultan las más complejas de transformar, pues se sustentan en estereotipos y prácticas normalizadas dentro de la cultura escolar.

En adición, Vargas amplía esta lectura al considerar las barreras sociales en este proceso de reintegración expresadas en la dificultad para reconstruir redes de apoyo en el entorno de acogida, en este caso, dentro del contexto educativo, uno de los menores manifiesta como las relaciones con sus pares adquieren un significado como espacios que posibilitan la resiliencia:

*“Cuando estaba triste, mis amigos sí me preguntaban qué tenía. Los maestros no se daban cuenta.” (MMR-1)*

Expresiones como esta resultan clave, pues el menor reconoce que la empatía se expresa en mayor medida por los miembros de su grupo y devela, una transferencia de la responsabilidad por el cuidado emocional desde los docentes hacia los pares, por ello, al concebir esta vivencia desde la fenomenología muestra la compensación de la afectividad horizontal sobre la falta de acompañamiento adulto, sin embargo, advierte la ausencia de una pedagogía sensible ante la diversidad.

Ahora bien, en relación directa las barreras culturales, aluden a aquellas diferencias, respecto de valores, prácticas, lenguajes y estilos de aprendizaje entre el contexto de acogida y el contexto de retorno, los testimonios destacados resaltan, la presencia de estas barreras manifestándose en los métodos de enseñanza, festividades, costumbres y en la comunicación dentro de la escuela.

El MMR-1 relata que:

*“Allá aprendíamos más fácil porque todo era más ordenado[...] aquí los maestros se distraen con la computadora y los niños no hacen caso.” (MMR-1)*

Elementos que se ven verificados desde la perspectiva de los padres:

*“ . Me decía que allá se disfrazaban o hacían festivales distintos. Aquí todo es más serio ” (PMM1*

Las narrativas ponen de manifiesto la pérdida simbólica, ocasionada por el proceso de retorno y la experiencia migratoria, pues la escuela exige adaptación curricular y sugiere una renuncia cultural de forma impositiva para Booth y Ainscow esta práctica de exclusión ocurre cuando el currículo y las prácticas pedagógicas no reflejan ni reconocen la diversidad de experiencias y saberes de los estudiantes, actuando como un dispositivo de aculturación impuesta.

Vargas (2018) complementa con las barreras culturales, aludiendo a choques de cosmovisiones entre el estudiante migrante, quien importa saber, es transnacionales y los miembros de la comunidad local, quienes operan bajo una lógica monocultural.

Retomar estos testimonios, hace posible destacar una atención entre la cultura escolar, hegemónica y aquellas prácticas culturales vividas por los menores por lo que al no reconocer estas diferencias, una aculturación institucional es reproducida ocasionando que la inclusión sólo sea viable si el estudiante es quien se adapta.

Aunque no siempre son mencionadas de forma explícita, las barreras emocionales también se ven demostradas de forma constante en los casos estudiados, y como estas inciden en el aprendizaje de los MMR, dichas barreras se manifiestan a través de sentimientos de inseguridad, tristeza o desinterés, las cuales desde la perspectiva de los menores son detectados o atendidos por las figuras educativa de forma escasa:

*“El niño se estresa cuando no entiende[...]En casa se desespera y llora, pero en la escuela pues obviamente no se dan cuenta por que ellos no lo ven.” (PMMR-2)*

En términos de las BAP estas experiencias representan barreras relacionadas con el bienestar emocional y la participación del alumnado, limitando su implicación en los procesos de aprendizaje, desde la mirada de las barreras para la integración, se configuran como obstáculos de carácter social y afectan tanto la autoestima, como la percepción de competencia de los menores.

Cómo ya se discutió el hecho de que los compañeros y no los adultos sean quienes reconozcan el malestar emocional indica la ausencia de una pedagogía que contemple el factor emocional en la práctica de los docentes, la omisión en cuestión no puede ser considerada como menor, pues, en el contexto de la experiencia migratoria y de retorno en acompañamiento efectivo resulta un factor clave para la restitución de aspectos como la confianza la seguridad del menor ante la incertidumbre ocasionado por el cambio de entorno.

Finalmente, las barreras estructurales aparecen como trasfondo de todas las todas las mencionadas, hasta ahora desde los casos analizados, tanto docentes, como directivos, refieren no haber recibido formación especializada, conocer los lineamientos o protocolos específicos, existentes referentes a la atención a estudiantes migrantes de retorno:

*“Nunca hemos tenido una capacitación sobre cómo atender a estudiantes que vienen del extranjero[...]lo hacemos como podemos.” (DOCMMR-1)*

*“No hay protocolos ni apoyos[...] nos dicen que los aceptemos, pero después cada quien resuelve como puede.” (DIRESC-1)*

Declaraciones de este tipo cuestionan, la operatividad adecuada de las políticas públicas, además de los protocolos, y torna como consecuencia a los procesos de inclusión en responsabilidades individuales más que institucionales, Vargas (2018) enmarcaría este fenómeno en la categoría de barreras administrativas, en tanto impiden que las escuelas construyan respuestas sostenibles, que resultan en un sistema donde las políticas existen en el discurso, pero no se ven materializadas en la aplicación, formación y acompañamiento produciendo desigualdades estructurales que son normalizadas.

Debido a lo anterior, vincular las BAP y las barreras para la integración, permea una comprensión más clara, sobre cómo la exclusión de los MMR se expresa en la estructura, donde predomina la verticalidad, las relaciones de poder poco equitativas y la cultura hegemónica predominante en la escuela, haciendo posible resaltar la complementariedad de las perspectivas pues ambas señalan que la inclusión requiere transformar las condiciones institucionales y los factores culturales en los procesos de enseñanza aprendizaje.

## Discusión

La interpretación que se ha construido a partir de los casos analizados muestra que la reintegración educativa de los menores migrantes de retorno (MMR) puede entenderse como un proceso ecológico, relacional y profundamente biográfico, atravesado por barreras que se reproducen en todos los niveles del ecosistema educativo y que, en lugar de favorecer la inclusión, tienden a encauzar trayectorias hacia formas más sutiles de exclusión.

A continuación, se discuten los principales hallazgos a la luz del modelo ecológico de Bronfenbrenner, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (Booth y Ainscow) y las barreras para la integración planteadas por Vargas, integrando también la mirada fenomenológico-hermenéutica que orientó el análisis, donde los resultados permiten afirmar que el retorno escolar de los MMR se inscribe en un entramado ecológico donde cada nivel del modelo de Bronfenbrenner deja de ser un espacio protector y se convierte, en distinta medida, en un productor de incertidumbre.

En el microsistema, la escuela aparece primordialmente como un lugar de acogida y contención, y en segundo término como un espacio donde las demandas administrativas se anteponen a las necesidades emocionales y pedagógicas de los menores, dentro de la experiencia de las familias que eran enviadas de un lado a otro con los papeles o que recibían indicaciones contradictorias sobre la documentación, evidencia que el primer contacto con la institución se vive más como un obstáculo que como una puerta de acceso.

Desde la perspectiva fenomenológica, esta vivencia inicial marca el tono afectivo de la reintegración: los padres se sienten desorientados, cansados y poco reconocidos, al grado de que una de las familias opta por retirar al menor del sistema regular y migrar hacia la educación en línea desde casa, esta decisión, que podría parecer un ejercicio de agencia familiar, se resignifica en clave ecológica como el resultado de un sistema que no logra sostener la permanencia del menor.

En el caso de los MMR, el aula tampoco se configura de inmediato como un espacio de vínculo significativo con los adultos, los testimonios del MMR-1, perciben a los docentes más concentrados en la computadora que en lo que sucede en el grupo, sugiere que la dimensión afectiva de la relación pedagógica queda relegada, al vincularse con la hermenéutica de la relacionalidad, esta distancia emocional tiene un peso estructurante: la función de cuidado se desplaza hacia los pares, y los amigos se convierten en los principales detectores y contenedores del malestar.

En el mesosistema, las interacciones entre familia y escuela se perciben como fragmentadas y reactivas en el sentido que las madres relatan que solo cuentan con tiempos muy acotados para hablar con el profesorado y que las inquietudes se resuelven “rápido” y de forma superficial, en contraposición los docentes, reconocen que no han recibido formación específica para trabajar con población migrante de retorno y que actúan “como pueden”, apoyados solo en su experiencia.

Este desencuentro revela que el mesosistema no cumple plenamente su función articuladora, en lugar de constituirse como un espacio de corresponsabilidad, opera como un lugar donde cada actor responde desde su propio marco y sus propias limitaciones, desde la lógica ecológica, esto implica que la carga del ajuste recae casi exclusivamente en el menor y su familia, mientras que la institución mantiene prácticas inerciales que no se replantean ante la diversidad de trayectorias.

El exosistema aparece en los testimonios como un nivel caracterizado por la ausencia, el director reconoce que no hay lineamientos claros para los migrantes de retorno y que los documentos de inclusión existentes no los mencionan de manera específica y los docentes señalan que no cuentan con materiales adaptados ni orientación para trabajar con estudiantes que vienen de otros estados o países, las familias, por su parte, afirman no encontrar oficinas ni instancias municipales que las orienten sobre el proceso educativo al retorno.

Esta convergencia en la percepción de vacío sugiere que el exosistema funciona como un espacio hueco que delega en las escuelas y en los individuos la responsabilidad de resolver, caso por caso, los desafíos de la reintegración, de acuerdo a lo descrito por Vargas, esto se traduce en barreras institucionales que operan en la dimensión de gestión: las políticas existen en el discurso, pero no se materializan en protocolos, acompañamiento ni formación, lo que genera desigualdades estructurales normalizadas.

En el macrosistema se hacen visibles los patrones culturales y simbólicos que subyacen a la vida escolar en los MMR y sus padres señalan de manera reiterada las diferencias entre las prácticas festivas, las formas de enseñanza y el clima escolar del contexto de acogida previo y el contexto mexicano, denotando un contraste entre una

escuela más ordenada y otra donde los maestros se distraen con la computadora, o entre festividades lúdicas y un ambiente más serio y cuadrado, no solo describe estilos distintos, y evidencia la sensación de pérdida simbólica tras el retorno.

Cuando los docentes reconocen que no todos los niños aprenden igual, se devela una matriz monocultural que tiende a invisibilizar las trayectorias transnacionales, asumiendo que la normalidad escolar solo puede sostenerse si los alumnos se ajustan a un patrón homogéneo de aprendizaje y comportamiento, en términos de Berry, el contexto institucional favorece estrategias de asimilación más que de integración.

Para ser incluidos, los MMR deben dejar en segundo plano prácticas, saberes y estilos de aprendizaje adquiridos en otros sistemas, el currículo, tal como se vive en estos casos, opera como dispositivo de aculturación: reconoce la experiencia migratoria como un desajuste que debe corregirse, esto genera tensiones identitarias que afectan el sentido de pertenencia, como expresa uno de los padres cuando afirma que “todo lo que aprendió allá no cuenta”.

El cronosistema permite observar cómo la experiencia migratoria y la reintegración se reconfiguran en el tiempo, en el caso del MMR-1, se observa una trayectoria donde el número de amigos aumenta y la percepción de integración mejora con el paso de los meses, y el tiempo, acompañado por la mediación de los pares, parece tener un efecto reparador.

Sin embargo, esta misma dimensión temporal revela riesgos: menores reportan haberse sentido triste de forma reiterada sin que los adultos lo advirtieran después de acumular experiencias de desgaste emocional y burocrático, el factor temporal, en ausencia de un acompañamiento pedagógico y emocional sostenido, que sana, y también cristaliza la sensación de que la escuela no es un espacio para quedarse.

En esta dimensión se inscribe también el impacto de fenómenos como la pandemia por SARS-CoV-2 y el endurecimiento de las políticas migratorias en Estados Unidos, que reconfiguran las rutas de retorno y las condiciones socioeconómicas de las familias, estos procesos, aunque distantes del aula, atraviesan las biografías de los MMR y complejizan aún más su experiencia de reintegración.

La lectura de los hallazgos a partir de las BAP (Booth y Ainscow) y de las barreras de integración (Vargas) permite afirmar que las dificultades de los MMR se originan en en configuraciones institucionales, culturales y relacionales que limitan sus posibilidades de acceso, participación y pertenencia:

Las barreras administrativas emergen como una de las dimensiones más visibles, los testimonios de madres y directivos dan cuenta de un sistema de control escolar que no está diseñado para trayectorias transnacionales y que, ante la ausencia de protocolos específicos, responde mediante interpretaciones locales, exigencias documentales cambiantes y tiempos de espera prolongados, desde el marco de las BAP, estas situaciones se corresponden con barreras organizacionales y normativas: surgen de la estructura del sistema, no de las características de los alumnos.

Vargas las clasifica como barreras institucionales en la dimensión de gestión, donde la lógica vertical de la burocracia se impone sobre la lógica del derecho y del cuidado, de los casos analizados el MMR cuyos padres deciden optar por la educación desde casa ilustra el efecto extremo de esta dinámica: el sistema no expulsa formalmente al menor, pero tampoco crea condiciones reales para su permanencia.

Las barreras sociales se expresan de manera más sutil, pero no menos profunda, los temores del MMR-1 a no ser tomado en cuenta, las referencias a posibles burlas y la constatación de que son los compañeros, y no los adultos, quienes detectan el malestar emocional, revelan un reparto desigual de responsabilidades en el cuidado, Booth y Ainscow señalan que las barreras actitudinales son de las más difíciles de transformar porque se sostienen en creencias y expectativas naturalizadas, en estos casos, se observa que el grupo de pares, a pesar de reproducir ocasionalmente estereotipos, también se convierte en un espacio de protección y resiliencia.

Desde la fenomenología, esta afectividad horizontal compensa parcialmente la ausencia de una pedagogía emocional, pero al mismo tiempo visibiliza la renuncia tácita de los adultos a asumir el acompañamiento como parte esencial de su labor, Vargas complejiza esta lectura al situar estas barreras en la dificultad para reconstruir redes de apoyo en el contexto de retorno: la integración social de los MMR depende muchas veces del azar de hallar uno o varios compañeros empáticos, más que de una cultura escolar que organice intencionalmente la acogida.

Un aporte primordial del trabajo consiste destacar como la reintegración educativa de los MMR se vive prioritariamente como una experiencia afectiva, antes que como un proceso pedagógico o administrativo, si bien la existencia de barreras administrativas en el retorno escolar es reconocida por la literatura, los resultados de este estudio evidencian que dichos trámites operan como experiencias cargadas de significados emocionales que inciden en la percepción de acogida, pertenencia y seguridad de las familias y los menores.

Un segundo aporte relevante radica en la identificación de formas de exclusión silenciosa que se expresan a través de decisiones familiares orientadas a reducir el desgaste emocional, el caso del menor cuyos padres optan por retirar al estudiante del sistema escolar regular para incorporarlo a una modalidad educativa en casa ilustra cómo la desvinculación puede producirse sin conflicto abierto ni sanción institucional.

Las barreras culturales se hacen evidentes en las diferencias percibidas en las formas de enseñar, en las festividades y en la organización del aula, el aquí todo es más serio o allá aprendíamos más fácil no solo expresan nostalgia: son indicadores de que el regreso implica renunciar, al menos parcialmente, a prácticas pedagógicas y culturales significativas para los menores.

El análisis de los relatos de los MMR permite identificar un fenómeno poco documentado en la literatura: el desplazamiento del cuidado emocional desde las figuras adultas hacia los pares dentro de las experiencias narradas, los compañeros aparecen como los principales detectores y contenedores del malestar emocional, mientras que los docentes no siempre advierten estados de tristeza, estrés o inseguridad.

La teoría de la aculturación de Berry ayuda a leer estas dinámicas en clave de estrategias de adaptación, el contexto descrito no favorece una integración que permita a los MMR mantener aspectos relevantes de su cultura previa mientras se vinculan con la cultura local, más bien, se empuja hacia la asimilación o, en algunos casos, hacia la separación, con el riesgo de desembocar en procesos de marginalización cuando el menor no se siente plenamente parte de ninguna de las dos culturas.

Aunque no aparecen siempre nombradas como tales, las barreras emocionales atraviesan todos los relatos: tristeza reiterada, estrés ante la incomprensión académica, sensación de soledad en los primeros meses, cansancio y frustración por parte de las familias, desde la perspectiva de las BAP, estas experiencias limitan la participación y el aprendizaje al afectar el bienestar del alumnado, desde las barreras para la integración, se constituyen en obstáculos sociales que erosionan la autoestima y la percepción de competencia de los menores.

La omisión del factor emocional en la práctica docente no puede entenderse como un simple descuido individual; responde a una cultura escolar que sigue concibiendo la enseñanza como transmisión de contenidos, desvinculada de las biografías y afectos de quienes aprenden, en el contexto de trayectorias marcadas por la migración y el retorno, esta omisión se vuelve especialmente grave, pues el acompañamiento emocional es clave para reconstruir la confianza y el sentido de continuidad vital.

Un cuarto aporte del estudio consiste en mostrar que el proceso de retorno implica para los MMR una experiencia de pérdida simbólica asociada al currículo y a las prácticas escolares, más allá de las diferencias culturales abstractas, pues las narrativas de los menores se expresan formas de aprender, interactuar y habitar la escuela que eran significativas en el contexto previo de escolarización.

Finalmente, las barreras estructurales aparecen fondo de todas las anteriores, la ausencia de formación específica, el desconocimiento de protocolos, la falta de materiales adaptados y la no implementación de lineamientos existentes muestran que la inclusión de los MMR descansa en esfuerzos aislados de docentes y directivos, más que en una respuesta institucional consistente. En conjunto, estos aportes colocan a la investigación como una contribución empírica y comprensiva que dialoga de forma crítica con la literatura existente y logra ampliar la comprensión de la reintegración educativa de los MMR desde la experiencia vivida y el contexto.

## Conclusiones

Esta situación coincide con lo que Vargas describe como barreras administrativas estructurales: la responsabilidad de la inclusión se desplaza del nivel sistémico al nivel individual, creando condiciones en las que los logros dependen más de la sensibilidad personal que de políticas sostenidas, desde la articulación entre BAP y barreras de integración, se confirma que la exclusión de los MMR que se inscribe en relaciones de poder, en la verticalidad de las decisiones y en la persistencia de una cultura escolar hegemónica.

Si se observa el conjunto de hallazgos, puede hablarse de una tensión permanente entre un marco normativo que reconoce el derecho a la educación de los menores en movilidad y unas prácticas situadas que, en los casos estudiados, tienden a reproducir formas de exclusión más o menos visibles, al partir de la definición de reintegración como proceso multidimensional los casos muestran avances parciales, pero también fracturas importantes, y desde el plano social, los MMR logran construir vínculos con sus pares y, con el tiempo, se sienten “más integrados”, sin embargo, esta integración convive con decisiones de salida del sistema regular, con la invisibilización de sus saberes previos y con la persistencia de malestares emocionales no atendidos.

En este sentido, hablar de una exclusión silenciosa resulta especialmente útil: se trata de procesos en los que la escuela deja de ser un lugar habitable para ciertas trayectorias, la decisión de una familia de optar por la educación desde casa es un ejemplo claro de esta exclusión encubierta: formalmente, el derecho a la educación se respeta; en la práctica, el sistema no se flexibiliza para sostener la permanencia del menor.

Los casos analizados sugieren, además, que la reintegración se juega tanto en el reconocimiento institucional de la condición migrante como en la capacidad de la escuela para reconstruir vínculos significativos, cuando el menor es reconocido como sujeto con historia y pertenencias múltiples, sus experiencias transnacionales pueden convertirse en recursos para el aprendizaje de todos, al no suceder, la experiencia migratoria se transforma en fuente de desajuste, estigma o desvalorización.

La discusión de los resultados abre varias líneas de reflexión para el diseño de políticas y estrategias escolares orientadas a la inclusión real de los MMR, primero, no basta con marcos jurídicos generales sobre inclusión; se requieren lineamientos específicos para la atención de menores migrantes de retorno, acompañados de procedimientos claros para inscripción, acreditación y revalidación de estudios, así como de instancias de orientación a familias, la ausencia de estos elementos convierte la reintegración en un proceso incierto y desgastante.

Por otro lado, las narrativas donde se adoptan narrativas tales como lo hacemos como podemos y no hemos recibido capacitación, ponen en evidencia la urgencia de programas de formación continua que articulen derechos humanos, enfoque intercultural y herramientas pedagógicas concretas para trabajar con trayectorias transnacionales, esta formación debería incluir también la dimensión emocional y el desarrollo de una pedagogía del cuidado.

Para que la reintegración no dependa solo de la buena voluntad de algunos actores, es necesario construir mecanismos sistemáticos de comunicación y colaboración con las familias: espacios de escucha, canales accesibles de interlocución, participación en decisiones escolares y articulación con recursos comunitarios y municipales.

En complemento, al pretender evitar que el currículo funcione como dispositivo de aculturación, es imprescindible abrir espacios para integrar los saberes, lenguajes y experiencias de los MMR, flexibilizar tiempos y formas de evaluación, y reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje, la Nueva Escuela Mexicana ofrece un marco discursivo propicio, pero los casos muestran que su materialización aún es limitada.

Dado que la migración y el retorno dejan huellas en las biografías infantiles, el acompañamiento emocional no puede ser un añadido opcional, es necesario desarrollar estrategias institucionales de detección temprana de malestar, espacios seguros de expresión y dispositivos de apoyo que no recaigan exclusivamente en los pares.

En conjunto, la discusión de los hallazgos permite sostener que 1) Las barreras que enfrentan los MMR son multinivel: atraviesan desde la gestión cotidiana de trámites hasta las formas en que se concibe la normalidad escolar y la identidad cultural legítima. 2) La exclusión se reproduce en la participación y en la permanencia, dando lugar a trayectorias discontinuas y decisiones de salida encubiertas. 3) La experiencia de los MMR no puede entenderse sin considerar la dimensión temporal y biográfica: el retorno activa procesos de duelo, reconfiguración identitaria y negociación cultural que exigen acompañamiento sostenido y 5) La escuela, en tanto microsistema privilegiado, posee un enorme potencial

para reparar, resignificar y generar pertenencia, pero este potencial solo se activa cuando se problematizan las barreras estructurales, sociales y culturales que hoy la atraviesan.

Desde el paradigma fenomenológico-hermenéutico que orienta este trabajo, la discusión busca abrir preguntas y posibilidades de acción, pues al reconocer a los menores migrantes de retorno como sujetos con historias y pertenencias múltiples implica, en última instancia, repensar el propio proyecto educativo: quién es considerado normal, qué saberes cuentan como legítimos y qué tipo de escuela se quiere construir en un país marcado, de manera creciente, por la movilidad humana, estas reflexiones serán retomadas y sintetizadas para proponer líneas concretas de acción y de investigación futura.

## **Limitaciones y futuras líneas de investigación**

El trabajo desarrollado, al insertarse en un contexto social complejo, da apertura a reconocer aquellas limitaciones que se vuelven necesarias para la interpretación de los hallazgos y alcances considerando que la elección metodológica seleccionada, centrada en un número limitado de participantes, privilegiaron la profundidad interpretativa sobre la generalización estadística.

Una limitación radica en el carácter transversal del estudio, que capturó las experiencias en un momento específico, si bien esta alternativa permitió identificar percepciones y tensiones relevantes, no pudo dar cuenta de la evolución del proceso de reintegración a lo largo del tiempo, dicha circunstancia mediada por el factor tiempo que atañe al cronosistema, sugiere que investigaciones futuras con diseños longitudinales podrían rastrear las transformaciones y resignificaciones que evolucionan en plazos temporales más extensos.

Dado que el cronosistema desempeña un papel central en los procesos de adaptación y resignificación, estudios que acompañen a los estudiantes durante periodos más prolongados podrían aportar evidencia relevante sobre la evolución de su sentido de pertenencia, bienestar socioemocional y permanencia escolar, así como sobre los factores que inciden en su continuidad o desvinculación educativa.

Por otro lado, el acceso a la institución educativa representó un desafío práctico, ya que, en ciertos momentos, resistencia por parte de algunas instancias escolares para facilitar el acceso completo a la información o para permitir interacciones prolongadas se hicieron presentes, situación que restringió la posibilidad de incorporar perspectivas institucionales de mayor jerarquía y de mayor profundidad lo que habría enriquecido el análisis de políticas educativas aplicadas.

De igual manera, a pesar de que el análisis teórico contempló distintos factores estructurales que condicionan la migración de retorno, el estudio fue capaz de incluir la participación directa de actores externos a la escuela, como funcionarios gubernamentales o agentes comunitarios que de incluirse habría permitido una mejor comprensión de las barreras identificadas.

De forma coherente con el enfoque fenomenológico, aquellos datos que se construyen desde la subjetividad, la memoria y el contexto de los participantes es reconocido, constituyendo una característica del paradigma interpretativo, que, no obstante, implica asumir que la interacción del investigador con los sujetos es mediadora de la interpretación exigiendo reflexividad constante sobre la influencia de los propios marcos de sentido del investigador.

A pesar de considerar lo anterior, también resulta viable sostener que la investigación proporciona elementos significativos y para efectuar un análisis sólido en la comprensión de la multidimensionalidad en el proceso de reintegración escolar, dichas limitaciones, trazan rutas importantes para profundizar futuras investigaciones ya que del mismo modo, se vuelve necesario ampliar la escala de análisis mediante estudios que involucren un mayor número de casos y distintos contextos educativos del país.

Así mismo, comparar experiencias de reintegración en zonas urbanas y rurales, en distintos niveles educativos o en entidades federativas con estructuras administrativas diferenciadas permitiría identificar regularidades y particularidades del fenómeno, y también comprender la manera en que las políticas locales, las culturas escolares y las condiciones comunitarias intervienen en la inclusión o exclusión de los MMR.

## Referencias

- Ager, A., y Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Alarcón-Leiva, J. (2020). Immigrants and discourse of inclusion in educational policy in Chile. Reflections from the redistribution or recognition dilemma. *Veritas*, (45), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732020000100075>
- Álvarez, G. (1996). *La migración de retorno en Galicia 1970-1995* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Armendares, P. y Moreno-Brid, J. (2019). La política migratoria de Trump: antecedentes y consecuencias para los migrantes mexicanos y sus comunidades. *México y la cuenca del pacífico*, 8(22), 9-31.
- Berry, J. (1992). Acculturation and Adaptation in a New Society. *International Migration*, 30, 69-85. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x>
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. (2003). *Conceptual approaches to acculturation*. En Chun, K., Balls Organista, P. y Marín, G. (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17–37). *American Psychological Association*.  
<https://doi.org/10.1037/10472-004>
- Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>

Beuchot, M., (2015), "Elementos esenciales de una hermenéutica analógica", *Diánoia*, vol. LX, no. 74, , pp. 127-145.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v60n74/v60n74a6.pdf>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education / UNESCO.

Botero Navarro, Á. (2024). *Modelo de política pública para la reintegración de personas migrantes retornadas*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Oficina Regional para América del Sur.

[https://lac.iom.int/sites/g/files/tmzbdl626/files/documents/2024-06/oim\\_modelo-de-politica-publica-para-la-reintegracion-de-personas-migrantes-retornadas.pdf](https://lac.iom.int/sites/g/files/tmzbdl626/files/documents/2024-06/oim_modelo-de-politica-publica-para-la-reintegracion-de-personas-migrantes-retornadas.pdf)

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. [https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)

Bustos, R. (2017). *Los efectos de la migración en la identidad cultural de niños que asisten a una escuela intercultural bilingüe en la ciudad*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2707.pdf>

- Calderón Morillón, O. (2004). Migración transnacional del municipio de Hueyotlipán, Tlaxcala. Universidad Iberoamericana.
- Calva Sánchez, L. (2022). Perfiles y tendencias en la migración de retorno a México durante la administración de Trump. *Estudios fronterizos*, 23, e101. Epub 05 de septiembre de 2022. <https://doi.org/10.21670/ref.2217101>
- Camacho, E. y Vargas, E. (2017). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de EUA en Baja California, México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (48), 1–18.
- Canales, A. (2011). Hacia una visión comprehensiva del nexo entre migración, desarrollo y derechos humanos. *Migración y desarrollo*, 9(16), 43-78. <https://www.scielo.org.mx/pdf/myd/v9n16/v9n16a2.pdf>
- Carretero, A., y Hidalgo, H. (2025). Unfolding Transnational students' Writing Challenges in Two Different Languages Across Borders. *Journal of Latinos and Education*, 24(5), 1240–1250. <https://doi.org/10.1080/15348431.2025.2452589>
- Cassarino, J. (2004). Theorising return migration: The conceptual approach to return migrants revisited. *International Journal on Multicultural Societies*, 6(2), 253–279.
- Cassarino, J.-P. (2008). The conditions of modern return migrants. *International Journal on Multicultural Societies*, 9(2), 49–74. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181230?posInSet=2&queryId=e7f58863-91d7-4b31-93b7-6530aa691081>
- Castles, S., De Haas, H., y Miller, M. J. (2014). *The age of migration* (5th ed.). Palgrave Macmillan.

- Cataño, S. y Morales, S. (2015). La migración de retorno. Una descripción desde algunas investigaciones latinoamericanas y españolas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 89-112. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856276007.pdf>
- CEPAL (2019). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>
- Cerese, F. P. (1967). The Italian experience in emigration. *International Migration Review*, 1(3), 67–74.
- Cerese, F. P. (1970). Nostalgia or disenchantment: Considerations on return migration. En Tomasi, S. y Engel, M. (Eds.), *The Italian experience in the United States* (pp. 217–239). Center for Migration Studies.
- Cerese, F. P. (1974). Expectations and reality: A case study of return migration from the United States to Southern Italy. *International Migration Review*, 8(2), 245–262.
- Chishti, M., Bush-Joseph, K., Putzel-Kavanaugh, C., y Greene, M. (2024). Biden’s Mixed Immigration Legacy: Border Challenges Overshadowed Modernization Advances. Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/article/biden-immigration-legacy>
- CINCIDE UAEH.(2024). Líneas de Investigación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Área Académica de Ciencias de la Educación. [https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/cincide/lineas\\_inv.html](https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/cincide/lineas_inv.html)

Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2018). Anuario de Migración y Remesas.

México 2018. *Fundación BBVA Bancomer y BBVA Research*.

<https://www.gob.mx/conapo/documentos/anuario-de-migracion-y-remesas-mexico-2018-173515>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [cons] (2021[Reforma]).Art. 3

[Título 1, Cap. 1]. Diario Oficial de la Federación. Honorable Congreso de la Unión.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [cons] (2021). Art. 7. Diario

Oficial de la Federación. Honorable Congreso de la Unión.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [cons] (2021). Art. 49. Diario

Oficial de la Federación. Honorable Congreso de la Unión.

Consuegra, A. (2025) Familias, movilidades y fronteras. Estrategias de reproducción social y de sostenimiento de la vida cotidiana en la región fronteriza Norte de Santander

(Colombia)/Estado Táchira (Venezuela) 2015-2024. [Tesis de Doctorado]. Colegio de la

Frontera Norte. [https://posgrado.colef.mx/wp-content/uploads/2025/08/TESIS-Consuegra-](https://posgrado.colef.mx/wp-content/uploads/2025/08/TESIS-Consuegra-Ascanio-Adriana-del-Carmen-DEM.pdf)

[Ascanio-Adriana-del-Carmen-DEM.pdf](https://posgrado.colef.mx/wp-content/uploads/2025/08/TESIS-Consuegra-Ascanio-Adriana-del-Carmen-DEM.pdf)

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una

propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L.

García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en*

*servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua,

México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5ta ed.). SAGE.
- Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cunningham, W., McGinnis, L., Verdú, R., Tesliuc, C., y Verner, D. (2008). *Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential*. The World Bank.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Department of Homeland Security (DHS). (2025). Yearbook of Immigration Statistics. <https://ohss.dhs.gov/topics/immigration/yearbook>
- Douglass, W. A. (1970). Peasant emigrants: Reactors or actors? En R. Spencer (Ed.), *Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society* (pp. 21–35). University of Washington Press.
- Durand, Arp-Nisen, J. (2019). Política migratoria: entre el discurso, la práctica y la coyuntura. *Foro internacional*, 59(3-4), 1021-1047. <https://doi.org/10.24201/fi.v59i3-4.2650>
- Durand, J. (2016). *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*. Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Egea, C. (2005). *La migración de retorno en Andalucía*. Universidad de Granada.

- Fernández Cordón, J., López de Lera, D., y Recaño, J. (1993). *Movilidad de la población en Andalucía* (Vol. 3). Instituto de Estadística de Andalucía.
- Fernández Leyva, C. (2022). *Habilidades sociales de los estudiantes inmigrantes de Educación Secundaria Obligatoria en ciudades fronterizas españolas*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/74583>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gaeta, M. y López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- García Hernández, C. (2022). *Migrating to Prison: America's Obsession with Locking Up Immigrants*. The New Press.
- García, I. y Burgueño, N. (2018). El contexto de la migración de retorno en México. Un análisis sobre las condiciones de reinserción social en las comunidades de origen. En *Migraciones globales. Redes sociales y construcción de espacio público de migrantes transnacionales* (pp. 25-48). Red Iberoamericana de Academias de Investigación.
- García, Y. (2020). *El proceso de retorno y la reintegración de los migrantes indígenas de la Sierra Sur de Oaxaca (2008-2020)* [Tesis de maestría]. El Colegio de la Frontera Norte. <https://posgrado.colef.mx/tesis/20181383/>

- Gea Tomás, C. (2022). *Formación al profesorado sobre la acogida e inclusión del alumnado inmigrante o refugiado: una propuesta para educación primaria*. Universidad Católica de Valencia. <https://riucv.ucv.es/entities/publication/af5486b6-fae8-4b61-9bfc-47d0d9179486>
- Giorguli, S., Jensen, B., Bean, F., Brown, S., Sawyer, A., y Zúñiga, V. (2012). Educational Well-being for Children of Mexican Immigrants in the U.S. and in Mexico. En A. Escobar, A., Martín, S. y Lowell, L (Eds.), *Estudio binacional sobre mexicanos en Estados Unidos y en México*. México: CIESAS.
- Gmelch, G. (1980). Return migration. *Annual Review of Anthropology*, 9, 135–159. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.09.100180.001031>
- Gobierno de México. (2025). “Siempre voy a defender a México por encima de todo”: presidenta Claudia Sheinbaum sobre órdenes ejecutivas firmadas por el presidente de EUA, Donald Trump. Presidencia de la República. <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/siempre-voy-a-defender-a-mexico-por-encima-de-todo-presidenta-claudia-sheinbaum-sobre-ordenes-ejecutivas-firmadas-por-el-presidente-de-eua-donald-trump>
- González Sánchez, C. (2022). *Programa de habilidades sociales para mejorar la integración social en alumnado migrante*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57123/TFM-G1578.pdf?sequence=1>
- Goodman, A. (2020). *The deportation machine: America's long history of expelling immigrants*. Princeton University Press.

- Granda Alviarez, I. y Loaiza, J. (2021). La niñez migrante y su acogida en la escuela: Investigaciones latinoamericanas. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e07987. <https://doi.org/10.1590/198053147987>
- Hendel, V., y Novaro, G. (2019). Migración, escuela y territorio: Experiencias del espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares. *Revista del IICE*, (45), 57-76. <https://doi.org/10.34096/iice.n45.7123>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (2da Edición). McGraw-Hill.
- Immigration and Nationality Act, 8 U.S.C. § 1101 et seq. (1980). <https://www.uscis.gov/laws-and-policy/legislation/immigration-and-nationality-act>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Jacobo, M. y Cárdenas, N. (2018). *Los retornados: ¿Cómo responder a la diversidad de migrantes mexicanos que regresan de Estados Unidos?* Centro de Investigaciones y Docencia Económicas (CIDE). <https://migdep.colmex.mx/publicaciones/DPM-01.pdf>
- Jacobo, M. y Despaigne, C. (2022). Jóvenes migrantes de retorno: construyendo nociones alternativas de ciudadanía en México. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 40(119), 455–486. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40n119.2090>

- Jauregui, D. y Recaño, J. (2014). Una aproximación a las definiciones, tipologías y marcos teóricos de la migración de retorno. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 1–29. <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-1084.htm>
- KFF. (2025). Title 42 and its impact on immigration and migrant families. <https://www.kff.org/racial-equity-and-health-policy/title-42-and-its-impact-on-immigration-and-migrant-families/>
- King, R. (1986). Return migration and regional economic development: An overview. En R. King (Ed.), *Return migration and regional economic problems* (pp. 1–37). Croom Helm. <https://doi.org/10.1068/a181677>
- Ley de Migración (2024 [Reforma]). Art. 8 [Título 2, Cap. 1]. Diario Oficial de la Federación. Honorable Congreso de la Unión.
- Ley General de Educación (2023 [Reforma]). Art. 56 [Título 3, Cap. 6]. Diario Oficial de la Federación. Honorable Congreso de la Unión.
- Lincoln, Y., Lynham, S., y Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 97–128). SAGE Publications.
- Masferrer, C. (2021) *Atlas de Migración de Retorno de Estados Unidos a México*. Centro de Estudios Demográficos Urbanos y Ambiental. El Colegio de México.
- Mayorga, M. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 23-29. <https://turia.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4330/4009>

- McMillan, J. y Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- Mead, G. (1999). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Editorial Paidós.
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Mertens, D. (2024). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (6th ed.). SAGE.
- Mixed Migration Centre. (2024). *Mixed returns: Return migration and reintegration dynamics. Insights and key messages from MMC's research and 4Mi data collection*. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/world/mixed-returns-return-migration-and-reintegration-dynamics-insights-and-key-messages-mmcs-research-and-4mi-data-collection>
- Mojica, A. (2017). Adolescentes y jóvenes en la migración de retorno a Michoacán. En *El impacto sociocultural del fenómeno migratorio en Michoacán* (pp. 315–341). Michoacán de Ocampo: CREFAL.
- Municipio de Mineral de la Reforma. (2023). *Actualización del Plan Municipal de Desarrollo de Mineral de la Reforma 2020-2024: Visión prospectiva para un municipio resiliente*. Presidencia Municipal de Mineral de la Reforma. [https://mineraldelareforma.gob.mx/PDF/ACTUALIZACION\\_DEL\\_PLAN%20MUNICIPAL\\_DE\\_DESARROLLO\\_MR\\_2020-2024.pdf](https://mineraldelareforma.gob.mx/PDF/ACTUALIZACION_DEL_PLAN%20MUNICIPAL_DE_DESARROLLO_MR_2020-2024.pdf)

Núñez-Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.

<https://doi.org/10.1590/198053143763>

Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2022). Perfil Migratorio de México. *Boletín Anual 2022*. OIM.

[https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd11686/files/documents/2023-](https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd11686/files/documents/2023-03/Perfil%20Migratorio-%20Boletin%20Anual%202022%20%283%29.pdf)

[03/Perfil%20Migratorio-%20Boletin%20Anual%202022%20%283%29.pdf](https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd11686/files/documents/2023-03/Perfil%20Migratorio-%20Boletin%20Anual%202022%20%283%29.pdf)

Organización Internacional para las Migraciones (OIM) e Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos (IPPDH) del MERCOSUR. (2019). *Derechos humanos de personas migrantes: Manual regional*.

<https://publications.iom.int/es/books/derechos-humanos-de-personas-migrantes-manual-regional>

Organización Internacional para las Migraciones y Conferencia Regional sobre Migración. (2014). *Guía básica para la elaboración de políticas públicas de reintegración de personas migrantes retornadas*. CRM.

[https://temas.crmsv.org/sites/default/files/Documentos%20Files/guia\\_basica\\_politicas\\_de\\_reintegracion\\_oim\\_2016.11.09\\_-\\_esp.pdf](https://temas.crmsv.org/sites/default/files/Documentos%20Files/guia_basica_politicas_de_reintegracion_oim_2016.11.09_-_esp.pdf)

Organización Internacional para las Migraciones. (2012). *Gestión fronteriza integral en la subregión andina: Módulo 2. Movilidad humana*.

<https://repository.iom.int/handle/20.500.11788/1501>

- Organización Internacional para las Migraciones. (2019). Glosario de la OIM sobre migración. OIM. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2020). *Manual sobre reintegración - Guía práctica para el diseño, la implementación y la supervisión de la asistencia para la reintegración*. OIM. <https://publications.iom.int/books/manual-sobre-reintegracion-guia-practica-para-el-diseno-la-implementacion-y-la-supervision-de>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2023). *Caja de Herramientas para la (Re)integración Socioeconómica*. OIM. <https://innovamigracion.iom.int/comunicacion/caja-de-herramientas>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2025). *Cómo promover la integración social de las personas migrantes*. OIM. <https://lac.iom.int/es/blogs/como-promover-la-integracion-social-de-las-personas-migrantes>
- Pascual de Sans, A. (1983). Connotaciones ideológicas en el concepto de retorno de migrantes. *Revista de Sociología*, 20, 62–71. <https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/24877>
- Pascual de Sans, A. (1993). La migración de retorno en Europa: La construcción social de un mito. *Polígonos. Revista de Geografía*, 3, 89–104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=716283>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Poblete Melis, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: Estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>

Poblete Melis, R. (2019). Políticas educativas y migración en América Latina: Aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 353-368.

<http://dx.doi.org/10.4067/S071807052019000300353>

Pope, A. (2025). Migration Can Work for All, A Plan for Replacing a Broken Global System. *Foreign Affairs*. <https://www.foreignaffairs.com/united-states/migration-can-work-all>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano 2009: Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos*. (PNUD). <https://www.undp.org/es/el-salvador/publicaciones/informe-sobre-desarrollo-humano-2009-superando-barreras-movilidad-y-desarrollo-humanos>

Ramírez, K. y Gómez, H. (2023). Migración infantil de retorno en Hidalgo: retos educativos y de inclusión social *Política y Cultura*, (59), 55-82.

<https://doi.org/10.24275/SPEZ6889>.

Recaño, J. (1995). *La emigración andaluza (1900–1992). Cronología, aspectos demográficos, distribución espacial y componentes socioeconómicos de la emigración andaluza en España* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

Rentería, V., Rocha, D. y Rodríguez, J. (2017). Asimilación e integración social: un estudio de caso en menores migrantes de retorno asentados en ciudades fronterizas del norte de México. *Región y Sociedad*, XXIX(69), 5-29.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10250503001>

Recaño, J. (2010). Las migraciones internas de retorno en España: De la óptica individual a la dimensión familiar. *Papers. Revista de Sociología*, 95(3), 701–729.

<https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862v95n3/02102862v95n3p701.pdf>

Reina Vanegas, F. (2014). Investigación cualitativa: estado del arte. Olga Lucía Vélez Restrepo y María Eumelia Galeano Marín (eds.). Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas - CISH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. 2002. 88 pp. *Trabajo Social*, 16(16), 269–270.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/47113>

Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y Acción: De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo Libros.

Rincón, J. T. (2023). *Uniendo Fronteras: Estrategia pedagógica inclusiva e intercultural para el desarrollo de competencias socioemocionales y dispositivos básicos de aprendizaje en niños migrantes venezolanos de 4 a 12 años*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/21108>

Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S., y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29. <https://bit.ly/2XYrRpa>

- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México: Los nuevos “otros” y los desafíos de la (re)inserción escolar. *Latin American Research Review* 56(4), pp. 891–905. <https://doi.org/10.25222/larr.1042>
- Román, B. y Cantú, E. (2017). Bienvenido a la escuela: Experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*. (48).  
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/667>
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. (2.<sup>a</sup> ed.). Episteme.
- Salinas, S., y Núñez, J. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.  
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Sánchez, N. (2013). *Narrativas de exclusión: niñas, niños y adolescentes migrantes en Quito*. [Tesis de Maestría, FLACSO Sede Ecuador].  
<http://hdl.handle.net/10469/6291>
- SECIHTI (2023). Programas Nacionales Estratégicos. Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. <https://observatorionacional-sisnai.secihti.mx/group/programas-nacionales-estrategicos>

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). Programa Binacional de Educación Migrante. Secretaría de Educación Pública.  
[https://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Programa\\_Binacional\\_de\\_Educacion\\_Migrante](https://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Programa_Binacional_de_Educacion_Migrante)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Guía educativa para mexicanos en el exterior y en retorno*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/ime/prensa/guia-educativa-para-mexicanos-en-el-exterior-y-en-retorno-educacion-para-todos-245386?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Siegel, J. y Swanson, D. (2004). *The methods and materials of demography* (2ª ed.). Elsevier Academic Press. ISBN: 0-12-641955-8
- Sigmon, E. (2024). *De la campaña a la práctica: Síntesis de la política de inmigración del presidente Biden*. Elcano Royal Institute.  
<https://www.realinstitutoelcano.org/analisis/de-la-campana-a-la-practica-sintesis-de-la-politica-de-inmigracion-del-presidente-biden/>
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press. ISBN 9781606235454
- Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6.ª ed.). Morata. ISBN 978-84-7112-422-7

Taruselli, M. (2020). ¿Por qué me tratan así? No quiero ir, prefiero no ir...Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. *RUNA: Archivo para las Ciencias del Hombre*, 41(1), 211-227. <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6267>

The New York Times. (2025). White House P.R. Campaign Aims to Show Trump Making Good on Immigration Promise. *The New York Times*.  
<https://www.nytimes.com/2025/02/01/us/politics/trump-immigration.html>

U.S. Const. amend. XIV, § 1. (1868).  
<https://constitution.congress.gov/constitution/amendment-14/>

UNESCO. (2008). *People on the move: Handbook of selected terms and concepts. Section on International Migration and Multicultural Policies*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163621/PDF/163621eng.pdf.multi>

UNICEF (2022). *Cómo lograr que niñas, niños y adolescentes migrantes accedan a la educación. Protocolo para garantizar el acceso, permanencia y conclusión de la educación*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/informes/c%C3%B3mo-lograr-que-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-migrantes-accedan-la-educaci%C3%B3n>

United Nations Statistics Division (UNSD). (1998). *Recommendations on statistics of international migration*. UNSD.  
[https://unstats.un.org/unsd/publication/seriesm/seriesm\\_58rev1e.pdf](https://unstats.un.org/unsd/publication/seriesm/seriesm_58rev1e.pdf)

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

- Vargas, E. (2018). *Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. Notas para la Integración de los Retornados*, No. 3. El Colegio de México. [https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB\\_3\\_educacion.pdf](https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf)
- Vargas, E. y Aguilar, R. (2017). Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos en la era Trump. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, INEE, 7. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red07.pdf>
- Vargas, E. y Camacho, E. (2015). ¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de EUA a México. *Norteamérica*, 10(2), 157–186. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-35502015000200157&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35502015000200157&lng=es&tlng=es).
- Villafuerte, D., y García, M. (2017). La política antiinmigrante de Barack Obama y el programa Frontera Sur: consecuencias para la migración centroamericana. *Migración y desarrollo*, 15(28), 39-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66053147002>
- Washington Office on Latin America. (2025). *Las órdenes ejecutivas de Trump y América Latina: Lo que hay que saber*. WOLA. <https://www.wola.org/es/analysis/las-ordenes-ejecutivas-de-trump-america-latina-lo-que-hay-que-saber/>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

Zúñiga, V. y Hamann, E. (2011). Schooling, National Affinity(ies), and Transnational Students in Mexico. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 110. University of Nebraska-Lincoln.  
<https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/110>

Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: SEP.  
<https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/97>

## Anexos

### Entrevista para MMR (7 a 9 años)

Variables o categorías	Indicadores	Sistemas del Modelo Ecológico (Bronfenbrenner)	Etapa del proceso de aculturación (Berry)	Ítems
<b>Datos generales y antecedentes migratorios</b>	Historia migratoria. Tiempo en la nueva escuela.	Microsistema Exosistema Cronosistema	Contacto	¿Cuántos años tienes? ¿Con quién vives? ¿En qué grado estás ahora? ¿Dónde viviste antes de regresar aquí? ¿Cuánto tiempo viviste allá? ¿Cuánto tiempo llevas en esta escuela?
<b>Barreras culturales en la reintegración escolar</b>	Diferencias en la enseñanza entre la escuela anterior y la actual. Dificultades en la comprensión del idioma o de los contenidos. Estrategias de adaptación por parte de la escuela.	Microsistema Mesosistema Exosistema. Macrosistema	Conflicto	¿Recuerdas cómo te sentiste cuando regresaste a esta escuela? (Nervioso, triste, alegre). ¿Te costó trabajo entender lo que decían los maestros o lo que te explicaban en las clases? ¿Las cosas que te enseñaban aquí son parecidas a las que aprendiste en tu escuela pasada, o son diferentes? Cuando no entendías algo, ¿alguien te ayudaba?
<b>Barreras sociales en la integración con compañeros</b>	Facilidad o dificultad para hacer amigos.	Microsistema. Mesosistema.	Crisis	Cuando llegaste, ¿fue fácil o difícil hacer amigos?

Discriminación o comentarios negativos por parte de compañeros.  
Apoyo social recibido de pares.

Macrosistema.

¿Los niños te han preguntado cosas sobre el lugar donde viviste?  
¿Algún compañero te ha hecho sentir mal por venir de otro lugar ? ¿Qué han hecho?  
¿Hay algún amigo o amiga que te haya ayudado a sentirte mejor al estar aquí?  
Cuando te piden que hagas trabajos en equipo ¿se te hace fácil integrarte?  
¿Te gusta colaborar en los trabajos en equipo?  
¿Tus compañeros de Equipo te incluyen para trabajar?  
Cuando sales al recreo ¿Qué sueles hacer en ese tiempo?

**Barreras administrativas en el proceso de reintegración**

Conocimiento del personal docente sobre la experiencia migratoria del niño.  
Apoyo específico brindado por los docentes.  
Adaptaciones o estrategias implementadas en la escuela para facilitar la reintegración.

Exosistema  
Mesosistema.  
Macrosistema.

Conflicto

¿Tus maestros saben que tú viviste en otro lugar?  
¿Tus maestros te explican diferente o te ayudan más porque saben que estuviste en otra escuela?  
Si te sientes triste o confundido en la escuela, ¿alguna vez le has contado a tu maestro o maestra?  
¿Qué cosas han hecho tus maestros para que te sientas bien en esta escuela?

<b>Papel de la familia en la reintegración</b>	<p>Apoyo en las tareas y adaptación escolar.</p> <p>Comunicación con la escuela sobre la experiencia previa del niño.</p> <p>Interés en el bienestar emocional del menor</p>	<p>Microsistema.</p> <p>Mesosistema.</p> <p>Exosistema.</p>	Conflicto	<p>Cuando llegaste, ¿tus papás o tu familia te ayudaron con cosas de la escuela, como tareas o entender las clases?</p> <p>¿Tus papás hablaron con tus maestros sobre lo que aprendiste en tu otra escuela?</p> <p>¿Tus papás o tu familia hablan de cómo te sientes en la escuela?</p>
<b>Percepción del menor sobre su reintegración</b>	<p>Percepción de bienestar en la escuela.</p> <p>Sentimiento de pertenencia o exclusión.</p> <p>Actitudes hacia otros niños migrantes.</p>	<p>Microsistema.</p> <p>Mesosistema.</p> <p>Cronosistema.</p> <p>Macrosistema.</p>	Adaptación	<p>¿Hay cosas en esta escuela que te parecen raras o diferentes a la escuela donde estabas antes?</p> <p>¿Hay alguna materia o clase que te cueste mucho trabajo desde que regresaste?</p> <p>¿Te gustaría que te explicaran las cosas de otra forma o te dieran más tiempo para aprenderlas?</p> <p>¿Te sientes contento en esta escuela? ¿O te gustaría estar en otro lugar?</p> <p>¿Sientes que ya eres parte del grupo o todavía te sientes un poquito diferente?</p> <p>Si llegara un niño o niña que vivía en otro lugar, ¿qué le dirías para que se sienta bien en la escuela?</p>

*Elaboración propia (2025)*

## Entrevista a padres - Recuperación de Ruta Migratoria

Variables o categorías	Indicadores	Sistemas del Modelo Ecológico (Bronfenbrenner)	Etapa del proceso de aculturación (Berry)	Ítems
<b>Datos generales y antecedentes migratorios</b>	Identidad y composición familiar.	<p>Microsistema (estructura familiar directa).</p> <p>Exosistema (políticas migratorias y educativas que afectan a la familia).</p> <p>Cronosistema</p>	Contacto	<p>Edad:</p> <p>País de origen:</p> <p>País de destino (donde migraron):</p> <p>Número de hijos migrantes:</p> <p>Edades de los hijos migrantes:</p> <p>Nivel educativo actual de los hijos:</p> <p>Año de retorno:</p>
<b>Anamnesis</b>	Historia en el contexto escolar.	Exosistema (desarrollo en el (los) sistema (s) educativos.	Crisis – Adaptación	<p>¿Recibió educación formal durante el tiempo de migración?</p> <p>¿Presentó interrupciones prolongadas en su escolarización?</p> <p>¿De cuánto tiempo?</p> <p>¿Cómo fue su experiencia educativa en el lugar de destino?</p> <p>¿Se ha identificado alguna dificultad de aprendizaje?</p> <p>¿Presenta rezago escolar?</p> <p>¿Ha requerido apoyo psicopedagógico o intervención externa?</p>

			<p>¿Cuenta con documentos escolares del país de origen (boletas, certificados)?</p> <p>¿El estudiante tiene algún diagnóstico médico relevante? (físico, neurológico, emocional)</p> <p>¿Ha recibido atención psicológica o psiquiátrica?</p> <p>¿Se ha reportado alguna dificultad en el habla, motricidad o audición?</p> <p>¿Tiene vínculos significativos con compañeros o adultos en la escuela?</p> <p>Los compañeros con los que compartía salón en el lugar de destino ¿hablaban el mismo idioma o eran de orígenes geográficos similares?</p> <p>¿Se ha observado alguna conducta de riesgo (autoagresión, fuga, rechazo escolar)?</p>
<p><b>Contexto de la migración y ruta migratoria</b></p>	<p>Motivos de la migración.</p> <p>Organización del trayecto migratorio.</p> <p>Redes de apoyo durante el trayecto.</p> <p>Peligros y dificultades en el camino.</p>	<p>Exosistema (factores externos como redes de apoyo, políticas migratorias).</p> <p>Macrosistema (factores culturales y económicos que influyen en la decisión de migrar).</p>	<p>Contacto</p> <p>¿Qué motivos llevaron a su familia a migrar?</p> <p>¿Cómo planearon la ruta migratoria? ¿Tuvieron apoyo de alguien?</p> <p>¿Cuáles fueron los principales medios de transporte que utilizaron?</p>

<b>Experiencias durante la migración y llegada</b>	<p>Riesgos y dificultades enfrentadas por los menores.</p> <p>Impacto emocional y físico del trayecto.</p>	<p>Microsistema (impacto directo en los niños y su bienestar).</p> <p>Mesosistema (interacción entre la familia y los servicios en el país de destino).</p> <p>Exosistema (políticas educativas y de salud del país de destino)</p>	Conflicto	<p>¿Enfrentaron algún cruce irregular o situaciones peligrosas durante el trayecto?</p> <p>¿Recibieron apoyo de familiares, amigos u organizaciones durante el trayecto?</p> <hr/> <p>¿Cuáles fueron los principales riesgos o dificultades que enfrentaron sus hijos durante la ruta migratoria?</p> <p>¿El trayecto migratorio impactó en la salud emocional y/o física de sus hijos?</p> <p>Al llegar al lugar de destino ¿Cómo fue la instalación?</p> <p>¿Tuvieron dificultades para acceder a servicios básicos en el lugar de destino?</p> <p>¿Recibieron apoyo específico para menores migrantes en la escuela o comunidad del país de destino?</p>
<b>Proceso de retorno y reincorporación en el país de origen</b>	<p>Motivos del retorno</p> <p>Planificación del regreso.</p> <p>Dificultades administrativas y educativas.</p>	<p>Exosistema (normativas y trámites escolares y migratorios).</p> <p>Cronosistema (transición del proceso de retorno).</p> <p>Mesosistema (interacción entre la familia y las instituciones en el país de origen).</p>	Conflicto	<p>¿Qué motivos los llevaron a retornar al país de origen?</p> <p>¿Cómo planearon el regreso? ¿Fue voluntario o forzado?</p> <p>¿Enfrentaron dificultades administrativas para el retorno (documentación, trámites escolares)?</p>

<b>Barreras Administrativas</b>	<p>Diferencias entre los sistemas educativos.</p> <p>Dificultades en la adaptación académica.</p> <p>Apoyo pedagógico recibido.</p> <p>Percepción de la experiencia migratoria en la escuela.</p>	<p>Mesosistema (relación familia-escuela).</p> <p>Exosistema (políticas educativas).</p>	Crisis -Adaptación	<p>¿Cómo fue el proceso de inscripción de sus hijos en la escuela al regresar?</p> <p>¿Recibieron algún tipo de apoyo institucional o comunitario para facilitar la reintegración de sus hijos?</p> <hr/> <p>¿Qué diferencias identifican entre el sistema educativo del lugar donde vivieron y el sistema educativo actual?</p> <p>¿Sus hijos enfrentaron dificultades para adaptarse al idioma, los contenidos o las formas de evaluación?</p> <p>¿Recibieron algún apoyo pedagógico especial (clases de regularización, atención diferenciada)?</p> <p>¿Cómo ha sido la comunicación entre la familia y los maestros respecto a las necesidades de sus hijos?</p> <p>¿Han sentido que la escuela reconoce y valora la experiencia migratoria de sus hijos o la ve como un obstáculo?</p>
---------------------------------	---	--	--------------------	---

<b>Barreras sociales y culturales</b>	Adaptación al entorno social Rechazo o estigmatización Integración con pares.	Microsistema (relación con compañeros). Macrosistema (normas culturales que influyen en la percepción de la migración).	Crisis – Adaptación	¿Cómo fue la adaptación de sus hijos al entorno social y cultural al regresar a su lugar de origen? ¿Han experimentado algún tipo de rechazo o estigmatización por haber vivido en otro país? ¿Perciben que sus hijos se sienten diferentes a sus compañeros por sus experiencias previas? ¿Cómo ha sido el proceso de hacer nuevos amigos y sentirse parte de la comunidad escolar?
<b>Reflexiones y estrategias de apoyo</b>	Estrategias familiares y escolares. Evaluación de la adaptación. Recomendaciones para futuras familias migrantes.	Macrosistema Exosistema (impacto de políticas y cultura en la adaptación).	Adaptación	¿Qué estrategias o recursos cree que la escuela podría implementar para apoyar mejor a los niños que regresan de un proceso migratorio? ¿Qué consejos les daría a otras familias que están pasando por un proceso similar para ayudar a sus hijos a adaptarse a la escuela y la comunidad?

*Elaboración propia (2025)*

## Entrevista a Docentes

Variables o categorías	Indicadores	Sistemas del Modelo Ecológico (Bronfenbrenner)	Ítems
<b>Datos Generales</b>	Experiencia con estudiantes migrantes.	Macrosistema	Edad Años de experiencia docente ¿Ha tenido estudiantes migrantes de retorno en su aula? (Sí / No)
<b>Barreras Institucionales</b>	Dificultades en el aprendizaje y estrategias de enseñanza.	Macrosistema	¿Ha identificado diferencias en el desempeño académico de los niños migrantes de retorno en comparación con otros estudiantes? ¿En qué materias observa mayor dificultad para estos estudiantes? ¿Han requerido apoyo especial en el idioma, en los contenidos o en la metodología de enseñanza? ¿La escuela ofrece programas de apoyo para estos estudiantes? (Tutorías, regularización, apoyo psicopedagógico, etc.) ¿Ha realizado adecuaciones en su metodología para apoyar a estudiantes migrantes de retorno? Si es así, ¿cuáles?
<b>Barreras Sociales y Culturales</b>	Adaptación social del estudiante y percepción del grupo.	Macrosistema	¿Cómo ha sido la integración social de los niños migrantes en su grupo? ¿Ha notado situaciones de discriminación o rechazo hacia estos estudiantes? ¿Cómo ha intervenido? ¿Cómo perciben los demás estudiantes a los niños migrantes de retorno? ¿Ha implementado en el aula para fomentar la integración de los estudiantes migrantes? ¿ Cuáles?

<b>Apoyo Institucional y Comunicación Escuela-Familia</b>	Relación entre la escuela y las familias migrantes.	Macrosistema	<p>¿Ha recibido formación o capacitación sobre atención a estudiantes migrantes de retorno?</p> <p>¿Cómo ha sido la comunicación con las familias de estos estudiantes?</p> <p>¿Cree que la escuela está preparada para atender las necesidades de estos alumnos? ¿Qué haría falta?</p>
<b>Reflexiones y Recomendaciones</b>	Opinión del docente sobre posibles mejoras en la reintegración de estudiantes migrantes.	Macrosistema	<p>¿Qué estrategias considera que podrían implementarse en la escuela para mejorar la integración de estos estudiantes?</p> <p>¿Considera necesario recibir apoyo para atender mejor a esta población? ¿Qué tipo de apoyo?</p>

*Elaboración propia (2025)*

## Entrevista a Directivos

Variables o categorías	Indicadores	Sistemas del Modelo Ecológico (Bronfenbrenner)	Ítems
<b>Perfil del directivo</b>	Cargo. Experiencia.	Macrosistema	Nivel educativo que atiende: Cargo del directivo Años en el cargo:
<b>Identificación de estudiantes migrantes</b>	Presencia de estudiantes migrantes, existencia de registros, caracterización general.	Macrosistema	¿La escuela ha recibido estudiantes migrantes de retorno en los últimos tres ciclos escolares? ¿Existe un registro oficial o interno de estudiantes migrantes de retorno? ¿Cuáles son las principales características de estos estudiantes (país de procedencia, edad, nivel educativo)?
<b>Barreras administrativas</b>	Dificultades en inscripción, trámites, documentación, coordinación institucional.	Macrosistema	¿Qué dificultades administrativas se han presentado con mayor frecuencia al inscribir estudiantes migrantes de retorno? ¿Considera que los procedimientos institucionales actuales facilitan la inscripción y adaptación de estos estudiantes?
<b>Conocimiento normativo y aplicación institucional</b>	Nivel de conocimiento, aplicación de lineamientos, formación recibida.	Macrosistema	¿Conoce los protocolos oficiales establecidos por la SEP u otras autoridades educativas para la atención de menores migrantes de retorno? ¿Qué protocolos o lineamientos ha aplicado en su institución para atender a esta población? ¿Considera que estos protocolos son adecuados y suficientes? ¿Ha recibido capacitación o acompañamiento institucional sobre estos protocolos? En caso afirmativo, indique cuándo y por qué instancia:

<b>Acciones de apoyo escolar</b>	Apoyos académicos, emocionales, sociales y de vinculación con familias.	Macrosistema	<p>¿Qué estrategias o apoyos ofrece su escuela para facilitar la integración académica de estudiantes migrantes de retorno?</p> <p>¿Qué acciones se implementan para promover la integración social y emocional de estos estudiantes?</p> <p>¿Cómo se promueve la vinculación y comunicación con las familias migrantes de retorno?</p>
<b>Recursos y propuestas de mejora</b>	Necesidades institucionales, propuestas para fortalecer la reintegración.	Macrosistema	<p>¿Qué tipo de apoyos considera necesarios para mejorar la atención institucional a los menores migrantes de retorno?</p> <p>¿Qué recomendaciones haría a las autoridades educativas para mejorar los procesos de reintegración de estos estudiantes?</p>

Elaboración propia (2025)