



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Díaz Tepepa, María Guadalupe; Cárcar Irujo, Ana Isabel
Procesos migratorios: aprendizaje intercultural en familias con retorno voluntario y definitivo
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México),
vol. XLIX, núm. 2, 2019, Julio-Diciembre, pp. 341-368
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27059273016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Procesos migratorios: aprendizaje intercultural en familias con retorno voluntario y definitivo

Migratory Processes: Intercultural Learning in Families with Voluntary and Definitive Return

María Guadalupe Díaz Tepepa
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, AJUSCO, MÉXICO
gpediaz@prodigy.net.mx

Ana Isabel Cárcar Irujo
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA, ESPAÑA
acarcari@educacion.navarra.es

RESUMEN

Se establece aquí la necesidad de incluir una nueva categoría de análisis a los procesos migratorios: retorno voluntario y definitivo. Las diferencias entre un proyecto migratorio finalizado, con la consecución de unos objetivos, y un regreso forzoso, son notablemente significativas. Las familias que completaron su ciclo migratorio han transformado el aprendizaje intercultural en un factor de desarrollo personal y laboral. No obstante, los menores afrontan problemas en las aulas, ya que las instituciones educativas no han desarrollado programas adecuados a sus necesidades. Consideramos que su regreso es ventajoso para las experiencias escolares porque pueden contribuir al diálogo intercultural y a la diversidad en el trabajo educativo, ya que regresan con un proyecto de vida concreto y con modificaciones en su escala de valores, destacando en especial las cuestiones de género. Con un enfoque interpretativo, se analiza la información derivada de la investigación social y educativa. A partir del estudio bibliográfico se elaboran siete categorías, de las que se extraen tres problemas comunes: 1) oposición entre saberes tradicionales y escolares, 2) enseñanza descontextualizada y 3) discriminación y rezago educativo. Las familias con retorno voluntario y definitivo aplican el aprendizaje intercultural a dichas categorías, transformándolas en ventajas.

ABSTRACT

In this article we set forth the need to include a new category of analysis to the migratory processes: voluntary and definitive return. The differences between a completed migratory project, with the achievement of some objectives, and the forced return, are remarkably significant. The families that completed their migratory cycle have transformed intercultural learning into a factor of personal and work development. However, children face problems in the classroom, since educational institutions have not yet developed programs that suit their needs. We consider that their return is advantageous for school experiences because they can contribute to intercultural dialogue and diversity in educational work, given that they return with a concrete life project and with changes in their scale of values, highlighting especially gender issues. By means of an interpretive approach, we analyze the information derived from social and educational research. Based on a bibliographical study seven categories are elaborated, from which three common problems are extracted: 1) opposition between traditional and school knowledge, 2) decontextualized education, and 3) discrimination and educational lag. Families with voluntary and definitive return apply intercultural learning to these categories, transforming them into advantages.

Palabras clave: aprendizaje intercultural, familias migrantes, retorno voluntario, institución escolar, género

Key words: intercultural learning, migrant families, voluntary return, school institution, gender

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las investigaciones sobre procesos migratorios en México han supuesto un avance considerable para entender los problemas que enfrentan los migrantes. Dichos estudios suelen diferenciar entre migraciones nacionales, migraciones transnacionales, sucesivos retornos con asentamientos temporales en la frontera de México con Estados Unidos y visitas sucesivas o esporádicas a la comunidad de origen. Todos ellos analizan los problemas que atraviesan: cruzar la frontera, discriminaciones y racismo, agresiones sexuales, dificultades escolares, deportaciones, choques culturales, circulación de menores, etcétera.

Sin embargo, nos preguntamos, como hipótesis, si es necesario incluir en las clasificaciones un nuevo grupo como objeto de estudio: las familias con retorno definitivo y voluntario, ya que regresan con un proyecto concreto de vida, con cambios en la escala de valores, y las ventajas, que apuntan estos retornados, pueden superar los inconvenientes.

Otro factor que diferencia esta categoría de las que se han propuesto hasta el momento, proviene de las formas de definir la interculturalidad y, en especial, el aprendizaje intercultural. El punto de partida, en este sentido, es el aprendizaje sociocultural. Cualquier persona en edad escolar se encuentra inmersa en un proceso de aprendizaje de su propia cultura, con sus normas, creencias, valores, etcétera. Pero en el terreno de la interculturalidad es preciso hacer ciertas distinciones. En primer lugar, podemos señalar la interculturalidad que prevalece entre el México imaginario y el México profundo (definido por Bonfil, 1994); es decir, la convivencia en la vida cotidiana y en las aulas, de población de diferentes etnias y población mestiza; en definitiva, del mismo país. En segundo lugar, y acentuado en las últimas décadas, existe un proceso de aprendizaje intercultural entre formas de vida considerablemente alejadas, y que se produce en el transitar entre Estados Unidos y México. La escuela, como institución escolar, afronta el reto de la interculturalidad entre la población mexicana con más o menos éxito; sin embargo, no parece estar preparada para los alumnos que retornan de procesos migratorios de forma definitiva y voluntaria, con un proyecto familiar y unos objetivos cumplidos en el país vecino.

Además, los niños y jóvenes regresan con una experiencia escolar que les sirve como referente significativo de comparación intercultural, lo que podría suponer un enriquecimiento para las aulas de México.

Para explicar todas estas reflexiones, en primer lugar, exponemos la metodología aplicada. A continuación, se repasan los antecedentes históricos y de investigaciones sobre los procesos migratorios y sus diferentes variaciones, parte en la que se explican las diferencias entre el retorno temporal a la frontera y el retorno, temporal o definitivo, a la comunidad de origen; nos referimos en especial a la región denominada Mesoamérica. Enseguida, se propone una clasificación sobre procesos migratorios desde el punto de vista de los aprendizajes socioculturales e interculturales. En el apartado número cinco se exponen los resultados del trabajo empírico, lo que nos lleva a destacar las ventajas e inconvenientes de la migración con retorno voluntario y definitivo, detallando las razones por las que se propone como nueva categoría de análisis, o incluso como objeto de estudio. Por último, destacamos la aportación científica que entraña este artículo.

METODOLOGÍA

El siguiente artículo es el resultado de una incipiente reflexión en torno a las diferencias entre migración de cualquier tipo y migración con retorno voluntario y definitivo. Según datos oficiales del gobierno mexicano, de 2010 a 2016 el número de migrantes deportados y retornados ascendía a más de 2 millones, de los cuales 109 903 eran menores de 18 años. Durante este periodo de la administración Obama, el número de repatriados desciende cada año, exceptuando 2016 que sufre un pequeño repunte. A pesar de la importancia de la perspectiva cuantitativa, en este trabajo se presenta el resultado de la información recogida mediante técnicas de metodología cualitativas, ya que el interés se centra en los beneficios de las familias que regresaron voluntariamente y con unos objetivos cumplidos.

Después de varios años de investigación en los campos de la Educación y la Antropología, sin fijar la atención en asuntos migratorios, pero teniéndolos siempre presentes —debido a la repercusión que ha supuesto en especial para las comunidades rurales—, las au-

toras percibieron que existe un grupo de población que no ha sido estudiado de manera conveniente o, al menos, clasificado. Por ello, después de analizar varios casos de investigaciones propias anteriores, realizamos una exhaustiva revisión bibliográfica para comprobar que, en efecto, existen numerosos informes y resultados de estudios sobre migraciones con retorno, donde no se especifica si es voluntario y definitivo. Teníamos la intuición de la existencia de numerosas familias que habían regresado de forma definitiva con unos objetivos cumplidos, y con el convencimiento de que su empresa había sido un éxito. En contrapunto con la literatura de estilo trágico, nos propusimos comprobar si nuestra hipótesis, la necesidad de una nueva categoría de investigación, era cierta. Para ello, realizamos una primera etapa de trabajo de campo, centrando la atención en el grupo de población citado. Esta fase tuvo lugar en 2015, en tres comunidades indígenas y campesinas, que oscilan entre 1 000 y 10 000 habitantes, situadas, cada una, en los estados de Tlaxcala, Morelos y Veracruz. Comenzamos considerando el retorno voluntario y definitivo como una categoría más de análisis, pero finalmente, se convirtió en el objeto de estudio.

Con algunas familias existía contacto previo por trabajos de campo anteriores. También vistamos algunos colegios, siendo, en una ocasión, el propio director quien nos facilitó la información sobre las familias que intentábamos entrevistar, e incluso el acercamiento a las mismas. Del mismo modo, estuvo presente en tres entrevistas realizadas a escolares en el propio centro.

Las entrevistas se realizaron en periodo vacacional o en horarios en los que la familia completa pudiera encontrarse reunida. En una de las ocasiones, la entrevista se realizó en una pequeña tienda de comestibles, donde los miembros familiares iban y venían, aportando cada uno su perspectiva sobre el proyecto migratorio finalizado.

Los itinerarios laborales en familias transnacionales se encuentran altamente influidos por las circunstancias pasadas, presentes y de proyectos de futuro de todos los miembros del hogar familiar. Por ello, la metodología sobre historias de vida es necesaria, pero no es suficiente para analizar la toma de decisiones, así como los éxitos y fracasos en los procesos migratorios con retorno. Es decir, consideramos que las historias de familia aportan, en este caso, una

información más completa y más compleja que las historias de vida, ya que suponen un mayor acercamiento a la comprensión del proceso de transmisión cultural. Los miembros de la familia transmiten sus valores al resto, y éstos se ven modificados, tal como hemos podido comprobar, en los procesos migratorios. Por esta razón, nos interesa el resultado, la experiencia y las sensaciones que viven y han vivido todos los miembros de la familia.

Entrevistamos a seis familias, lo que supone 22 personas, y a dos directores de colegio. A ellos se suman las numerosas personas entrevistadas en investigaciones anteriores, donde el retorno era comúnmente tratado por los informantes.

Las edades de los entrevistados fueron muy variadas, puesto que en dos ocasiones la madre del jefe de familia se encontraba presente y participó en las entrevistas informales y semiestructuradas. Los progenitores oscilaban entre los 40 y los 55 años. Entre los hijos las edades variaban de manera considerable, lo que nos dio una perspectiva más amplia. Entrevistamos a niños desde los 10 años, hasta jóvenes con un proyecto familiar y laboral consolidado.

Como observación sobre el sesgo encontrado en la literatura, queremos señalar un detalle repetido en las entrevistas. Los entrevistados deseaban contar su dura experiencia en el cruce de la frontera, así como los problemas vividos en el país vecino. Como señalábamos anteriormente, es posible que, influidos por la literatura trágica, pensaran que era la información que queríamos recabar. Por esta razón, se hizo necesario reconducir las entrevistas hacia las situaciones escolares y laborales actuales.

MIGRACIONES TRANSNACIONALES CON RETORNO A LA FRONTERA Y A LA COMUNIDAD DE ORIGEN Y MIGRACIONES NACIONALES

Antecedentes

La búsqueda de mejores condiciones de vida es una constante a lo largo de la historia de la humanidad, y tiene su manifestación más visible en los procesos migratorios. La movilidad entre comunidades y estados de México para trabajos temporales en el campo fue

una constante durante el siglo XX, lo mismo que el crecimiento demográfico de las ciudades, entre el que destaca en especial el caso de la capital del país, con un alto índice de población indígena. Conscientes de dichos proceso, los gobiernos comenzaron a establecer programas de movilidad transnacional. Y así, en los años cuarenta, se firmó el convenio conocido como Programa Bracero entre el gobierno mexicano y el estadounidense, que se mantuvo vigente durante veinte años. El objetivo era sustituir a los jóvenes estadounidenses ocupados en la guerra por mano de obra mexicana (Hernández, 2010). Ambos gobiernos favorecieron la contratación de miles de mexicanos convertidos en trabajadores explotados y desechables, según las condiciones de la demanda, en los mejores años de su vida productiva (Chant, 2007, citado DAubeterre y Rivermar, 2009, p. 9):

Durante los 22 años de vigencia del Programa Bracero fueron contratados alrededor de 5 millones de trabajadores mexicanos (Canales, 2002, 2001; Durand y Massey, 2003), paralelamente a este flujo regulado, se estima que en los años 50 había un promedio de cuatro migrantes indocumentados por cada migrante contratado. Además, el hecho de que haya grandes comunidades mexicanas en Los Ángeles, Chicago y ciudades de Texas indica que muchos migrantes indocumentados terminaron en las ciudades.

En los años setenta, y con el programa Bracero finalizado, las migraciones a Estados Unidos se incrementan notablemente. Arroyo, Berumen y Rodríguez (2010), basándose en estimaciones de CONAPO, sostienen que “entre 1970 y 2009 el número de migrantes mexicanos a Estados Unidos se multiplicó por catorce veces al pasar de 879 000 a 12.1 millones entre documentados e indocumentados” (DAubeterre, 2012, p. 150). Para los trabajadores temporales mexicanos contratados en Canadá, la situación es similar. Preibisch (2000) muestra cómo el objetivo es conseguir una mano de obra dispuesta a trabajar en condiciones difíciles y sin distracciones ni costos añadidos de acompañantes; y se consigue por la complicidad de los gobiernos de México, Estados Unidos y Canadá, que firmaron el Tratado de Libre Comercio de América del Norte en 1992 (Mummert, 2010); pero además, la estratificación económica en México y Estados Unidos aumentó con las políticas económicas

neoliberales y la flexibilización de los mercados de mano de obra a nivel global (DAubeterre, Marroni, y Rivermar, 2003).

Las situaciones cada vez más precarias que viven en destino, a las que se suman las deportaciones forzadas, los retornos únicos o sucesivos, voluntarios o involuntarios, son cada vez más frecuentes. El retorno forzado se origina por la aprobación en Estados Unidos de leyes migratorias más restrictivas y por la crisis económica. Incluso personas indocumentadas que emigraban según la temporada, se vieron obligados a dejar de hacerlo por los controles fronterizos. Sin embargo, en numerosas ocasiones, los deportados esperan en ciudades fronterizas un mejor momento para volver a intentarlo. En este caso, las investigaciones se han centrado, en lo fundamental, en los problemas de violencia estructural, como el feminicidio (Lagarde, 2007; De Valadés, 2008; Aikin y Muñoz, 2013) y en el diseño de políticas y programas educativos (Zúñiga y Hamann, 2008; Sierra y López, 2013), que se ajusten a las condiciones de vida de las familias que van y vienen sistemáticamente, y que no siempre lo hacen acompañados de sus hijos e hijas. Estos autores destacan la creación de programas educativos mediados entre México y Estados Unidos para los alumnos transnacionales que circulan temporalmente por ambos países, pero sólo han sido puestos en práctica en los estados fronterizos de México.

Retornos a la frontera y retornos a la comunidad de origen

La distinción entre retorno a la frontera en espera de una mejor oportunidad para volver a intentar el proyecto migratorio, y el retorno voluntario, temporal o definitivo a la comunidad de origen está relacionado con el espacio geográfico y, por lo tanto, cultural. El primer caso está ampliamente documentado en investigaciones de frontera y no representa el objetivo de este trabajo. La segunda situación, retornos a la comunidad de origen, comprende aspectos relacionados con la cosmovisión. Bonfil (1994) diferenció entre el *México Imaginario*, con un sesgo notorio hacia la occidentalización y el *México Profundo*, que encierra la realidad cultural y de origen mesoamericano. El área denominada Mesoamérica se extiende desde el sur de Nicaragua hasta Jalisco y el norte de Veracruz, y su construc-

ción teórica se basa en el conjunto de rasgos específicos que comparten los grupos domésticos y de parentesco. Robichaux (2002, 2005) señala entre ellos la residencia posmaritalvirilocal, transmisión por herencia de la casa paterna al varón ultimogénito, igualitarismo entre varones en la herencia de la tierra, entre otros. El patrón de residencia patrivirilocal supone que la pareja establezca su residencia junto a la casa de los padres del marido (DAubeterre, 2000; Estrada, 2009; Marroni, 1999). La familia extensa vive muy cerca debido a factores económicos, como la escasez de tierras, de herramientas agrícolas, falta de recursos para cubrir necesidades básicas, necesidades de mano de obra, colaboración en las tareas domésticas, etcétera. Las normas de residencia no son rígidas, también hay familias nucleares, pero cuanto mayor sea un grupo familiar, mayor es la fuerza de trabajo disponible. La familia extensa representa seguridad para sus miembros y para la comunidad, proporciona mejores herramientas para la concentración de ciertos recursos naturales y humanos que son limitados y para evitar la fragmentación social (Jiménez, 1985). La importancia de la familia y la comunidad no se devalúa en el proceso migratorio, lo que influye directamente en el retorno. El retorno temporal suele producirse por situaciones puntuales, tales como una herencia recibida o la necesidad de cuidados de los ancianos padres, aunque, en ocasiones, acaba siendo definitivo. Otros factores posibles suelen estar relacionados con el sistema de trabajo norteamericano, que exige rapidez y largas jornadas.

No obstante, el retorno voluntario a la localidad de origen para celebraciones puntuales, ya sean fiestas patronales o familiares, se ha llegado a convertir en tragedia al regresar cruzando el desierto ilegalmente, tal como hemos podido documentar. En el mejor de los casos han sido devueltos en la frontera. Las motivaciones que llevan a poner en riesgo la vida de la familia para acudir a fiestas familiares o patronales en la comunidad de origen, o a desempeñar un cargo político temporal dentro del ejido o la comunidad, también han sido ampliamente documentados (Ángel, 2001; Sánchez, 2006; Odgers, 2008; Hirai, 2013).

A pesar de las situaciones traumáticas que sufren los menores, alejados de sus progenitores, otras voces apuntan al fortalecimiento

de los lazos de parentesco y compadrazgo, a la cohesión grupal y a la mejora social (Grau, 2010).

El compadrazgo y el afecto en la circulación de menores constituyen estrategias para mantener los vínculos entre origen y destino. Hasta épocas muy recientes, el compadrazgo y el mantenimiento de la identidad comunitaria se situaban en el ámbito de la masculinidad, puesto que las mujeres, en las regiones del centro y sur de México, se encuentran en su mayoría excluidas del uso monetario de la economía doméstica. Los compadres asumen importantes gastos en las ceremonias familiares, facilitan el acceso a los procesos migratorios y asumen responsabilidades en el cuidado de los menores en casos de ausencia o fallecimiento de los progenitores. A partir de la feminización de las migraciones, la mujer adquiere protagonismo, poder y prestigio en los aspectos señalados, donde antes estaba casi excluida por completo, aceptando su nuevo rol tanto desde su lugar como madre, como del de comadre.

Hasta el momento actual, se han entendido los procesos de retorno como temporales, y no se ha tenido en cuenta a las familias que han completado un ciclo, han alcanzado los objetivos previstos en el país de destino y han regresado de forma definitiva a su comunidad de origen, con nuevos planes hacia el futuro. Los adultos, como veremos más adelante, han mejorado sus condiciones de vida a partir de los aprendizajes laborales adquiridos en el lugar de destino. Entre los menores encontramos luces y sombras. De igual manera, han utilizado los nuevos aprendizajes para su desarrollo personal y laboral al llegar a la madurez. Las sombras se detectan en las instituciones escolares, que no han diseñado programas para los alumnos y alumnas con retornos definitivos. Por citar sólo un ejemplo, nos referiremos a la lengua inglesa que, mientras ha sido un factor determinante para su desarrollo profesional, ha supuesto un escollo en la educación institucional puesto que algunos profesores no aceptaban que el alumno les superara en nivel y pronunciación.

Las investigaciones sobre migraciones deberían aclarar si los retornos son definitivos o no, mientras que la escuela necesita diseñar programas para afrontar los nuevos retos y la inclusión de los retornados con sus bagajes de aprendizajes socioculturales e interculturales.

CLASIFICACIÓN SOBRE PROCESOS MIGRATORIOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS APRENDIZAJES SOCIOCULTURALES E INTERCULTURALES

Diferenciamos, necesariamente, entre aprendizajes socioculturales e interculturales. En el primer caso, nos referimos a los aportes de Vigotsky y a la importancia de la cultura en los procesos de aprendizaje. Para Haquin (2017), que sigue a Lave (1991), el aprendizaje de la comunicación forma parte de las múltiples formas de actuar, situadas y legitimadas social y culturalmente y, por lo tanto, es necesario para ser reconocido como miembro legítimo de una cultura. Sin embargo, el aprendizaje intercultural supone el encuentro con lo desconocido a través de otro idioma y otra cultura, en especial al reconocer las diferencias y coincidencias con la propia, lo cual lleva a la superación del etnocentrismo y a la necesidad del diálogo (Leibbrandt, 2006). Por lo tanto, los aprendizajes adquiridos en contextos interculturales precisan de un proceso de mediación.

En el caso de los menores transnacionales es necesario advertir que se encuentran en ambos procesos de aprendizaje, tanto sociocultural, por parte de su propia familia, como intercultural, si se encuentran en otro país. Para esta segunda situación la escuela se convierte en un espacio privilegiado, siempre y cuando se entienda la diversidad como un recurso, y no como un escollo a superar. Tampoco es habitual encontrar estudios que reconozcan la necesidad de adaptación pedagógica para ambos modos de aprendizajes.

Asimismo, como ya se ha mostrado en la larga trayectoria de investigaciones sobre migraciones, es difícil contemplar la diferencia entre retornos voluntarios e involuntarios o temporales y definitivos. Sin embargo, en los últimos años, el número de familias que han retornado definitivamente ha aumentado de manera exponencial. Díaz Tepepa (2016) analiza los temas centrales de numerosas publicaciones relativas a los aprendizajes que se adquieren en el proceso migratorio. Propone la siguiente clasificación con base en criterios como los contextos y los espacios donde tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la conjunción de conocimientos de origen y destino, las nuevas identidades que surgen en procesos migratorios, el rezago y el fracaso escolar y las relaciones y oposiciones entre escuela-comunidad (se citarán uno o dos autores como ejemplos):

1. Aprendizaje en situaciones de trabajo cotidiano. Los aprendizajes escolares presentan un nivel inferior a los conocimientos que los niños aplican en sus actividades de trabajo y en su vida cotidiana (Solares, 2011, 2012)
2. Aprendizajes en espacios transnacionales. La escolaridad transnacional se reconoce como un problema porque representa dificultades para integrarse y desempeñarse dada la brecha lingüística y la falta de puentes culturales (Sánchez y Zúñiga, 2010). Los procesos de aprendizaje laboral en Estados Unidos se producen mediante sujetos mediadores que enseñan las reglas que rigen los empleos (Franco, 2009, 2011).
3. Aprendizajes intergeneracionales de sujetos migrantes. Esta categoría comprende los estudios referidos a familias jornaleras que deben adaptarse a diferentes lugares, desplegando una serie de recursos, actividades de enseñanza y de aprendizaje que facilitan la productividad (Méndez y Castro 2011, Galeana, 2008).
4. Aprendizaje en procesos de migración. La familia y la comunidad marcan los aprendizajes situados en origen, y se destaca la importancia del trabajo y del respeto. Sobre la visión de escolaridad, los jóvenes apuntan a una enseñanza escolar descontextualizada, frente a los aprendizajes en destino, que, por lo general, suponen una mejora laboral (Posada, 2012).
5. Aprendizaje en la interacción de la escuela y la comunidad. En esta categoría están agrupadas investigaciones sobre aprendizaje sociocultural de niños migrantes, destacando la cosmovisión en las prácticas escolares (Ornelas, 2010), la modificación de los niños en las formas de ser y actuar e incluso en la forma de representarse en el mundo (Glockner, 2008) y la falta de reconocimiento y valoración de la existencia de epistemologías nativas en el ámbito escolar (Czarny, 2008).
6. Implicaciones de la migración en la eficiencia terminal y en los procesos de escolaridad. La mayoría de las investigaciones relativas a las vivencias de los niños en los procesos migratorios se recogen en esta categoría. Son estudios sobre el rezago educativo y las políticas ineficaces, las dificultades para permanecer y finalizar con éxito la escolarización, el ausentismo y la deserción escolar, la discriminación, las dinámicas de reorganización familiar para apoyar la permanencia en la escuela, las diferencias de

género y la violencia física y verbal de compañeros y profesores. Como ejemplos citamos a Antonio (2011) y Rebolledo (2007).

7. Aprendizaje e investigaciones con propuestas o aportes didácticos. El dibujo y el color como propuesta para la recuperación de la tradición oral y la memoria colectiva (Herrera, 2007) y las necesidades familiares en salud, vivienda y educación (López, Castro, Jacobo y Armenta, 2002).

Los estudios referidos tienen en común enfatizar los problemas que afrontan los migrantes transnacionales y nacionales, así como los derivados del sistema escolar mexicano. Hemos organizado en tres grupos las dificultades más reiteradas: enseñanza descontextualizada; oposición entre saberes tradicionales y escolares, y discriminación y rezago educativo. Dichos grupos centrarán, a partir de ahora, el análisis, puesto que en el trabajo de campo constatamos que para las familias con retorno voluntario y definitivo no es necesariamente así.

Antes de explicar los procesos a los que hacemos referencia es necesario destacar dos aspectos. Por un lado, los tres inconvenientes señalados no son, necesariamente, causas de la migración, aunque la literatura revisada sí refiere estos hechos en sujetos migrantes transnacionales y nacionales, en este último caso, con población indígena. En segundo lugar, señalar que pueden pertenecer tanto al ámbito del aprendizaje sociocultural, como al del aprendizaje intercultural. Y esto es así porque existe una especie de choque cultural entre las comunidades y los contenidos que se enseñan desde la escuela hasta la universidad; es decir, ni siquiera se dan, por fuerza, en procesos migratorios.

La amplia documentación hace referencia a las sombras, mientras que las luces permanecen ocultas. Es por ello que centramos el trabajo empírico en las ventajas del aprendizaje intercultural en procesos migratorios con retorno voluntario y definitivo.

EVIDENCIAS EMPÍRICAS. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA MIGRACIÓN CON RETORNO DEFINITIVO Y VOLUNTARIO

A partir de las entrevistas realizadas a familias retornadas en los estados de Tlaxcala, Morelos y Veracruz, podemos afirmar que los retornos definitivos se realizan con un proyecto de vida que di-

fiere considerablemente de la realidad sociocultural del México profundo en la zona denominada Mesoamérica. Esto influye de manera notable en la vida cotidiana.

Respecto a la importancia del aprendizaje en el trabajo y en la vida cotidiana (primera de las tres categorías señaladas en el apartado anterior) encontramos un cambio en la escala de valores que repercute en la perspectiva de género. Las mujeres consideran que un trabajo fuera del hogar mejora las condiciones socioeconómicas familiares, que es un ejemplo positivo para la educación de sus hijos e hijas y, además, son apoyadas por sus parejas.

Antes, en el tiempo en el que se fue el papá de mi hijo y yo me quedé, antes de que yo fuera a conocer allá, yo no trabajaba. Y siempre, pues, él me mandaba [dinero], porque él tampoco tenía la idea de que yo trabajara. Tuve la experiencia de trabajar allá y de tener un ingreso. Ahora aquí no, porque mi hijo es pequeño todavía [tiene 4 años]. Yo me dedico a ellos, a estar con ellos, pero ... yo también quiero hacer otra cosa, y entonces, me da por aprender muchas cosas ... ya me meto a cursos. Trabajo sí, estoy trabajando [vendiendo] , y llego y, si mi horario es de algún curso que esté, pues, me voy y aprendo y me lo llevo [al niño] ... sí he aprendido y me ha ayudado a superarme más. Ya no limitarme y quedarme aquí. Cómo soy de aquí [de Ixtenco, Tlax.], aprendo lo tradicional de acá: el pepenado [bordado en pliegues], hojas de maíz, las sé trabajar, hago figuras con eso. Entonces, sí, le digo, veo una superación personal [por su experiencia migratoria], eso me ha hecho salir, porque ya no es como antes ... y ellos también aprenden [sus hijos] buscamos la manera de salir adelante (Madre de familia 3. Migrantes retornados).

En la segunda categoría, reportamos saberes en origen y en destino, junto con la oposición entre saberes tradicionales y saberes escolares. Pues bien, ambos resultan positivos en el caso de los retornados. La conjunción de saberes en origen y destino aporta mayor conocimiento y profesionalidad en los trabajos especializados como carpintería, electricidad, mecánica, entre otros. Por otro lado, la oposición entre saberes tradicionales y saberes escolares, sin el desprestigio de ninguno de ellos, conduce a una mayor profe-

sionalidad y a un mejor entendimiento en la interacción con los clientes. Además, los hijos, y en especial las hijas, valoran al igual que familias no migrantes, la realización de estudios profesionales o universitarios. Conseguir un trabajo relacionado con sus estudios es prioritario en su escala de valores, aprovechando, si es necesario, sus conocimientos del idioma inglés. Por su parte, los padres animan a los hijos e hijas a conseguir sus objetivos laborales, sin desvalorizar la importancia que recibe la familia en el patrón cultural de origen mesoamericano.

primero, trabajé lavando platos, no había de otra, estuve como dos meses; después, me dijo [el primo] “va a haber un chance de un ayudante de cocinero” ...era como el 90% menos de trabajo del que hacía al principio. Pero como eso no era lo mío. Y ahí conocimos a un amigo y me dijo que si quería trabajar en la construcción, es ese momento empezaba a despegar la construcción; me fui unos días a trabajar con ellos. Y dije sí me gusta, no me es pesado. *Y así estuve un tiempo, aprendiendo,*

E: ¿La experiencia en EEUU les sirvió [en familia] para tener aquí un mejor trabajo?

MR. Padre: creo que sí ... yo no tengo otra herencia que darles [a las hijas] más que apoyarlas aquí [en EEUU] y que aprendan inglés. Porque al fin de cuentas el inglés, dentro de 5 o 10 años va a estar en su apogeo, en los trabajos [México]. Porque aquí [Tlaxcala] hay muchos talleres de costura, y les dije, “si no quieres aprender [EEUU] al rato vas a ir a trabajar allá [Tlaxcala], y te van a pagar lo que ellos quieran. Y un idioma puede ser algo de superación, para que tú, el día de mañana, encuentres un trabajo que te reditué lo que tú quieras”.

MR. Madre: y mis hijas ya son maestras de inglés [en México].

MR. Hija 1: aquí hubo [Xaloztoc, Tlax.], un programa que se llamaba: El Cole, a tiempo completo, con

especialistas en inglés, y yo estuve de maestra, que no era una plaza, pero era del gobierno. Y, sí, nos pagaban bien ... ahora trabajo en la Universidad Tecnológica de Tlaxcala.

E: ¿eres profesora?

MR. Hija: Sí.

MR. Madre: el caso es que sí, nos sirvió [la experiencia en EEUU, para tener un trabajo mejor en el retorno], más que nada a ellas les ayudó (Familia 1. Migrantes retornados).

Un tercer ámbito en el que los informantes apuntan cambios en sus vidas se refiere a valores morales.

E: ¿Qué considera que pudo aprender allá?

MR. Mujer: pues es otra cultura, otra manera de ver ellos la vida. Aquí somos muy pegados a la familia, y muy fiesteros, celebramos todo, pero en familia. Allá no ... ellos ven más el futuro personal, y aquí no, somos muy *apapachadores* ... y yo siento que esa parte no nos deja crecer más. Aparte, somos muy religiosos, muy pegados a los santos, somos muy creyentes en eso, y eso también nos limita a ver la vida de otra manera Allá el país es muy liberal, allá la mujer y el hombre (si van mal las cosas se separan). Son de decir, si ya no estoy a gusto contigo, pues, “ahí nos vemos”, y ya, y seguimos. Allá siguen trabajando y no pasa nada ... Acá no, porque dicen: “cómo te vas a dejar, ¡aguántate! y si sufres con la pareja, ahí te quedas... toda la vida”. Si no te deja trabajar el marido, pues, aguántate a lo que te dé, y si te pega, pues, también aguántate, y si tienes muchos hijos, pues, ni modo. Allá no. Es otra manera de ver la vida. Si ya no estoy a gusto contigo, pues, mejor “mira, nos separamos y hacemos nuestra vida muy independiente y yo por acá trato de crecer y tú igual”.

Allá también es diferente el apoyo del gobierno, apoya mucho a la gente, cuando ve que uno le echa ganas. Y aquí no, aquí como que el gobierno es más limitante en ese sentido y, si quieres superarte, pues, “búscales tú”, y allá no, tiene muchos apoyos la gente que quiere salir adelante. Ésas son las diferencias que yo noté.

E: ¿Dónde estuvo?

MR. Mujer: en Carolina del Norte (Familia 3. Migrantes Retornados)

Se consideran afortunados por su éxito en el proceso migratorio, apuntando a las constantes ayudas recibidas, que se transforman en una especie de deuda moral con la sociedad. Por último, un aspecto tan controvertido como la circulación de menores, también puede ofrecer ventajas adaptativas si se realiza en condiciones adecuadas desde el afecto y el respeto, ya que, a ello, se suma el conocimiento y la experiencia de vivir en dos países culturalmente alejados, lo que proporciona mayor capacidad de adaptación al entorno y de respeto a las normas sociales.

Fue una experiencia muy grande, buscando un poquito de calidad... yo fui varias veces a EEUU, primero fui solo, la primera vez fui en el año 1989. Más o menos tenía 18 años... vi la oportunidad, con la persona que me pasó, que era también de acá (San Cosme Xaloztoc, Tlax.), pero él se fue también muy joven, como de 15 años se fue a EEUU y venía cada año. Entonces había como mucha facilidad para entrar y salir, o sea, sin documentos... Me fui y, la verdad, es muy triste estar solo... ellos se iban a trabajar y yo en mi cuarto [los primos], nadie me esperaba cuando volvía de trabajar... aquí, desde chivo, la mamá le lava a uno el plato donde había comido; allá había que llegar a lavar platos, aunque trabaje uno, pero se va adaptando.

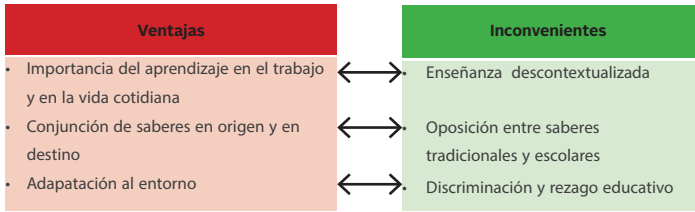
hasta que le dije a mi prima, “¿sabes qué?, me voy a ir a ver a mi esposa”, y ya me vine para acá... unos añitos, era muy difícil encontrar trabajo en [México], nada más me daban un contrato de 20 días y me descansaban 90 y digo: “no la voy a hacer”. Por ahí

empezamos a pensarlo, hablé con mi prima, y ahora me voy con mi familia.. y me dio la oportunidad y nos aventuramos, fue en el año 1999. Las hijas tenían 9 y 12 años... la persona que nos iba a colocar allá, dijo: “pues, primero paso a sus hijos y luego ya los paso a ustedes [les pasaron por distinto sitio a ellos y a sus hijas, y distinto día]. Estuvo muy difícil; la segunda vez que nos cruzaron, ya estuvo muy rápido.

Llegamos a la casa de una señora que nos acogía –en la frontera– [la primera vez que emigraban en familia] y allá estábamos, sin hacer nada, pues, hay que esperar a que haya salida, esperando allá, tanto día. Ella [la esposa] ayudaba [voluntariamente] en el quehacer de la casa, era por lo menos, para ganarte la comida. La verdad fue muy buena gente. Ahí nos tuvo hasta que llegó [el coyote], el día del trabajo, el 10 de septiembre, que lo celebran allá. Cierran un poco la frontera porque hacen convivio. Como es una caseta, dejan abierto y están por allá. Y allá fue donde pasamos nosotros [la pareja] y de ahí nos llevaron a Houston... y dijo la señora: “aquí se acaba mi trabajo. Yo ya estoy pagada y yo los entrego para que se vayan ustedes” ...y sin saber nada de las hijas... Y las niñas ya estaban en Houston ...siempre hay apoyo familiar... estuvimos 4 años, hasta 2002 (Padre de familia 2. Migrantes Retornados).

Llegados a este punto, es preciso recordar que, a partir del análisis bibliográfico, elaboramos tres categorías sobre los inconvenientes en el proceso migratorio. Mediante el análisis del trabajo empírico hemos revisado dichas categorías desde el punto de vista opuesto, ya que los informantes se referían a dichos aspectos como ventajas. A partir de ahí elaboramos la siguiente figura:

■ Figura 1: ventajas e inconvenientes en los procesos migratorios nacionales y transnacionales



Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 observamos que, entre las ventajas, se destaca la repercusión de los aprendizajes que se adquieren por medio del trabajo y la vida cotidiana, siendo, además, el trabajo altamente valorado por los miembros de las comunidades, tanto para hombres como para mujeres. Los niños y niñas colaboran en ambos ámbitos, por lo que desde edades muy tempranas adquieren los conocimientos respectivos y su aplicación en la práctica. Unido a ello, y en procesos migratorios, se conjugan el bagaje que adquirieron en origen, con nuevos aprendizajes teóricos, prácticos y culturales, y que son puestos en práctica para mejorar las condiciones de vida. Por último, la fusión y acomodación de dichos conocimientos, facilita la adaptación al nuevo entorno.

Como contrapartida, o como inconvenientes, encontramos reveladoras deficiencias en las instituciones educativas de México. La enseñanza se presenta descontextualizada, es decir, como aprendizajes, ya sean teóricos o prácticos, inconexos con la realidad y, por tanto, escasamente motivadores para la mayoría del alumnado.

¿Y Las niñas estuvieron en la escuela, allá en EEUU?

MR. Padre: sí [desde que llegaron], una iba a tercer año y le respetaron el grado... Y la otra hija también, había terminado sexto y entró a la secundaria... yo les preguntaba cuando volvía del trabajo: “¿cómo le va la escuela?” y decían que bien.

MR. Madre: pues, sí porque tienen maestros. Una maestra que les daba español [...] y varias compañeritas eran hispanas y les ayudaron.

- MR. Hija 1: nosotras no hablábamos inglés, pero aun así, no nos hablaban en español. Nos trataron de explicar más lento, pero en inglés... nada más nos dieron una clase en español, pero la tomábamos juntos con los demás compañeros... nos pusieron un compañero y ese compañero sí hablaba español y él nos decía [les explicaba qué tenían que hacer].
- E: ¿Y cómo les pareció el sistema escolar allá?
- MR. Hija 2: bueno, yo no me quería venir [regresar], tenía 16 años... yo me quería quedar con los tíos, y cuando venimos, lloraba, yo no quería estar aquí [México].
- MR. Madre: mi hija fue la primera hispana que entro el Cole [en EEUU], luego entró otra niña. A lo mejor para los niños de allá [Cole] era curiosidad, porque se llenó de amiguitas pero bien rápido. Incluso la maestra le regaló un libro bien grande de todas las cosas traducidas del inglés al español, para que pudiera entrar al sistema más rápido... Las niñas le motivaron mucho y la iban a visitar.
- Hija 1: allá los maestros son muy pacientes y, aunque no saben, te apoyan y todo el mundo te quiere apoyar para que... si no entiendes te expliquen... los que no entendíamos el inglés, nos mandaban a una clase, que no nos hablaban en español porque éramos de diferentes partes del mundo, pero todos tratábamos de aprender inglés. Entonces, nos enseñaban en inglés, pero más lento. Es muy diferente que aquí. Aquí como que a los maestros les vale.
- E: y aquí, en la escuela, ¿cómo te fue a la vuelta?
- MR. Padre: [interrumpe] no fue tan fácil. Tienen que revalidar todo lo que estudian allá para que sea compatible con lo que quieren estudiar acá...
- MR. Madre: y luego no en cualquier escuela... nosotros ya le habíamos apuntado en un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial (CBTI), le habíamos comprado libros, uniforme, y a los 15 días nos la sacan. Y ya estaban ocupados otros, no la querían recibir [en otros bachilleratos].

MR. Padre: y ya no había manera, pero fuimos a Tlaxcala y hablamos con el delegado de la SEP y dijo “yo les hablo”. Cogió el teléfono y dijo mañana se presenta a clases...

MR. Madre: la otra, que entraba a la secundaria... nos dijeron que teníamos que entregar un papel, una constancia (supongo que del delegado).

E: ¿te incorporaste normalmente a la secundaria? ¿Tuviste algunas dificultades en el grupo o con los maestros?

MR hija 2: un poco, porque me decían *gabacha*, porque había venido yo de allá. Entré con varios compañeros que tenía yo en primaria. Ah te extrañamos.

MR. Madre: le costó a mi hija [el retorno], porque le llevamos más chiquita, pues ella aprendió más rápido inglés que español, porque aquí (en la secundaria) ya le preguntaban, por ejemplo, la historia, y ella no sabía. Porque iba en tercero, y le costó un poquito más (Familia 2. Migrantes retornados).

No obstante, consideramos que la realidad del retorno voluntario y definitivo ve superadas las dificultades señaladas hasta el momento en numerosos trabajos, y requiere de un análisis que contemple otras variables.

RESULTADOS: UNA NUEVA CATEGORÍA DE INVESTIGACIÓN

Como hemos podido comprobar, las familias con retorno definitivo y voluntario señalan las ventajas de un proyecto migratorio que se inicia con la perspectiva de la temporalidad. Es decir, una vez conseguidos los objetivos, tanto económicos, como de formación escolar y laboral, se regresa. En ocasiones, esta vuelta se precipita por cuestiones imprevistas de la vida cotidiana y familiar de la comunidad. No obstante, siguen señalando el éxito en su proyecto migratorio. No pretendemos obviar los problemas derivados de cru-

zar de forma ilegal una frontera, pero consideramos que los inconvenientes han sido ampliamente estudiados, y no así las ventajas de los proyectos planificados.

En la misma línea, entendemos que el cambio producido en la escala de valores ha modificado las relaciones familiares, las expectativas laborales y, en especial, ha mejorado las relaciones y reducido las desigualdades de género.

Los migrantes retornados relatan sus experiencias con entusiasmo, en particular en lo que se refiere a los procesos de aprendizaje de nuevos saberes. Esta incorporación, articulación y acoplamiento de saberes es puesta en práctica en el retorno, lo que conduce a lograr trabajos más cualificados y con mejores salarios. Sin duda, se trata de un aprendizaje intercultural, que favorece la vida laboral y la adaptación a los entornos desconocidos, pero que encuentra sus mayores dificultades en una institución escolar que todavía no ha diseñado programas adecuados.

Consideramos que estas familias, adultos y jóvenes, pueden aportar su experiencia y, sobre todo, los nuevos conocimientos adquiridos y adaptados al contexto mexicano, proceso que favorecería el desarrollo integral de los adultos y de los niños.

Respecto a los problemas educativos, hemos señalado a la institución escolar en abstracto, como responsable de la falta de planificación y de programación específica para los niños retornados. Ahora bien, cada centro y cada docente también son responsables del fracaso y del rezago escolar y, por supuesto, del desconocimiento de las realidades individuales que suceden dentro de las aulas.

Por último, las diferencias entre retorno voluntario y definitivo, frente al temporal o por deportación han quedado descritas nítidamente, por lo que resulta muy pertinente presentarlo como una nueva categoría de investigación. Recomendamos a los científicos sociales que especifiquen, en sus trabajos, esta nueva categoría, y tengan presentes las ventajas del aprendizaje intercultural, puesto que podría repercutir de manera positiva en el diseño de políticas y de programas educativos adaptados a las necesidades de dichas familias.

CONTRIBUCIONES Y SIGNIFICACIÓN CIENTÍFICA

En conclusión, ¿podemos hablar de éxito en los procesos de migración y retorno? Es todavía un asunto a explorar. Tal vez los investigadores dedicados al estudio de la migración y el retorno no han considerado con la suficiente firmeza cuáles eran los objetivos de dichas familias, si los han cumplido y si les ha compensado el esfuerzo y el sacrificio invertido. Entendemos que este trabajo puede suponer una primera aproximación a la realidad social de la migración y a la articulación de saberes interculturales en la experiencia migratoria. El ejercicio docente debe ajustarse a la diversidad presente en las aulas. Dentro de esta diversidad encontramos dos diferencias notables: alumnos que sueñan con volver a los Estados Unidos y que consideren su paso por las aulas de México como temporal (documentado en amplitud), y niños y niñas que han dado por finalizado su proceso migratorio. En ambos casos, las expectativas y necesidades educativas son significativamente diferentes. Por tanto, los programas, proyectos y diseños educativos no pueden ser iguales.

Dar visibilidad a estos procesos y a estos nuevos sujetos en la realidad escolar contribuirá a la fundamentación de políticas educativas que atiendan la diversidad cognitiva e intercultural en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aikin, O., y Muñoz, A. A. (2013). Crisis de derechos humanos de las personas migrantes en tránsito por México: redes y presión transnacional. *Foro Internacional*, LIII(1), 143-181. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/23608361?seq=1#page_scan_tab_contents
- Ángel, G. L. (2001). Tenencia de la tierra y migración: el retorno y la pertenencia. *El Cotidiano*, 18(108), 31-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32510804.pdf>
- Antonio, V. (2011). *Discriminación Escolar y Vida Cotidiana. Etnografía de la Migración Indígena en Coyoacán* (Tesis de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Arroyo, J., Berumen, S., y Rodríguez, D. (2010). Nuevas tendencias de largo plazo de la emigración de mexicanos a Estados Unidos. *Papeles de población, nueva época*, 16(63), 9-48. Recuperado de <http://www.scie->

- lo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252010000100002&script=sci_arttext&tlng=en
- Bonfil, G. (1994). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Canales, A. (2001). Determinantes sociodemográficos del retorno y asentamiento de las migraciones México-Estados Unidos. En *Migración y trabajo. Impactos y perspectivas de la globalización* (pp. 139-157). México: Juan Pablos Editores, Universidad de Guadalajara y University of California at Los Angeles.
- Canales, A. (2002). Migración y trabajo en la era de la globalización: el caso de la migración México-Estados Unidos en la década de 1990. *Papeles de Población*, 8(33), 48-81. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252002000300003&script=sci_arttext
- Catino, M., Todone, V., y Contigiani, M. (2014). *Historias de familias entre generaciones, memorias y procesos de formación*. Perú: Asociación Latinoamericana de Investigación y Comunicación.
- Chant, S. (2007). Género y migración. En S. Chant y N. Craske, *Género en Latinoamérica* (pp. 389-428). México: CIESAS.
- Czarny, G. (2008). Escuelas, ciudades e indígenas: palabras y relaciones que ocultan rostros distintos. En P. Yanes, V. Molina y Ó. González (coords.), *El triple desafío: derechos instituciones y políticas para la ciudad plural* (pp. 141-162). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México y Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social.
- DAuberrete, M. E. (2012). Empezar de nuevo: migración femenina a Estados Unidos. Retornos y reinserción en la Sierra Norte de Puebla, México. *Norteamérica*, 7(1), 149-180. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35502012000100006
- DAuberrete, M. E., y Rívermar, L. (2009). Aquí en Pahuatlán, el pez gordo se come al chico: migración en la Huasteca poblana. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* 17. Recuperado de <http://alhim.revues.org/3150>
- DAuberrete, M. E., Marroni, M. D. G., y Rivermar, M. L. (2003). La feminización de la vida rural en el contexto de la migración masculina a los Estados Unidos en el estado de Puebla. Una perspectiva comparativa. *Anales de Antropología* 37(1), 205-228.
- DAuberrete, M. E. (2000). *El pago de la novia. Matrimonio, vida conyugal y prácticas transnacionales en San Miguel Acuecomac, Puebla, Zamora*. México: El Colegio de Michoacan, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- De Valadés, P. G. (2008). *La migración México-Estados Unidos y su feminización (I)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Tepepa, M.G. (2016). Diversidad Cognitiva y Aprendizaje Sociocultural en Situaciones Escolares y Extraescolares de Sujetos Migrantes Mexicanos. Un estado de la cuestión. Documento de Investigación, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Durand, J., y Massey, D. (2003). *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa.
- Franco, M. (2009) *Procesos de formación escolar y laboral de jóvenes migrantes*. México: CONACyT. Recuperado de <https://educacionadebate.files.wordpress.com/2009/12/procesos-de-formacion-escolar-y-laboral-de-jovenes-migrantes.pdf>
- Franco, M. (2011). Jóvenes escolarizadas en un contexto migrante. *Memooria XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Galeana, R. (2008). *Aprendizajes de usos pluriculturales en familias mixtecas migrantes: lenguas, objetos y cuerpos*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Glockner, V. (2008). *De la montaña a la frontera: identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero*. Zamora, México: Colegio de Michoacán. Recuperado de https://www.academia.edu/11855944/De_la_Monta%C3%B1a_a_la_Frontera_Identidad_Representaciones_Sociales_y_Migraci%C3%B3n_de_los_Ni%C3%B1os_Mixtecos_de_Guerrero
- Grau, J. (2010). La circulación de menores desde una perspectiva transcultural. En V. Fons, A. Piella y M. Valdés (eds.), *Procreación, crianza y género. Aproximaciones antropológicas a la parentalidad* (pp. 312-234). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Haquin, D. M. (2017). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica diálogos educativos*, 11(22), 4-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3931351.pdf>.
- Hernández, E. (2010). Los hombres que dispersó la migración: paternidades y compadrazgos indígenas transnacionales. En V. Fons, A. Piella y M. Valdés (eds.), *Procreación, crianza y género. Aproximaciones antropológicas a la parentalidad* (pp. 141-166). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Herrera, G. (2007). *La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hirai, S. (2013). Formas de regresar al terruño en el transnacionalismo: Apuntes teóricos sobre la migración de retorno. *Alteridades*, 23(45), 95-105. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-70172013000100008&script=sci_arttext&tlng=pt
- Jiménez, M. (1985). *Huancito. Organización y práctica política*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Lagarde, M. (2007). Por los derechos humanos de las mujeres: la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49(200), 143-165. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmspsys/article/view/42568>
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Leal, O. (2007). Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(1), 49-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80290103.pdf>
- Leibbrandt, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo: Revista de estudios literarios*, (32). Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>
- López García, B., Castro, G., Jacobo, H, y Armenta, M. (2002). Búsqueda de un modelo de formación docente para atender ambientes multiculturales: El caso de las niñas y niños migrantes del noroeste de México. *Foro Invisibilidad y conciencia: Migración de niñas y niños jornaleros agrícolas en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Marroni, M. G. (1999). Nueva crisis para los hogares y productores rurales: la coyuntura de 1994. En M. Estrada (coord.), *Familias en crisis* (pp. 17-41). México: CIESAS.
- Méndez, A., y Castro, L. (2011). Aprendizajes intergeneracionales en los surcos de chile y jitomate. Experiencias con niñas, niños y mujeres de familias jornaleras agrícolas migrantes. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos* (30), 78-85.
- Mummert, G. (2010). La crianza a distancia: representaciones de la maternidad y paternidad transnacionales en México, China, Filipinas y Ecuador. En V. Fons, A. Piella y M. Valdés (eds.), *Procreación, crianza y género. Aproximaciones antropológicas a la parentalidad* (pp. 167-188). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Odgers, O. (2008). Construcción del espacio y religión en la experiencia de la movilidad: Los Santos Patronos como vínculos espaciales en la migración México/Estados Unidos. *Migraciones internacionales*, 4(3), 5-26. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-89062008000100001&script=sci_arttext
- Ornelas, G. (2010). Cosmovisión en le escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. Cuicuilco. *Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 17(48), 189-202. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592010000100015&script=sci_arttext&tlng=pt
- Posada, L. (2012). *De pasos y quehaceres: migración y educación de jóvenes Rarámuris*. México: Editorial Torres Asociados.
- Preibisch, K. (2000). La tierra de los (no) libres: migración temporal México-Canadá y dos campos de reestructuración económica neoliberal. En L. Binford y M. E. D'Aubeterre (eds.), *Conflictos migratorios transnacionales y respuestas comunitarias* (pp. 45-66). México: Gobierno del Estado de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Rebolledo, N. (2007). La infancia indígena en México: aproximaciones antropológicas. En *Escolarización interrumpida, un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México* (pp. 78-95). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Robichaux, D. (2002). El sistema familiar mesoamericano: testigo de una civilización negada. En G. De La Peña y L. Vázquez (coords.), *La Antropología Sociocultural en el México del Milenio. Búsquedas, encuentros y transiciones* (pp. 107-161). México: Instituto Nacional Indigenista, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
- Robichaux, D. (2005). Principios patrilineales en un sistema bilateral: Herencia y residencia y el sistema familiar mesoamericano. En *Familia y parentesco en México y Mesoamérica: Unas miradas antropológicas* (pp. 167-272). México: Universidad Iberoamericana.
- Sánchez, J., y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México: Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12(30), 5-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60713488002>

- Sánchez, S. R. (2006). Los cargos comunitarios y la transpertenencia de los migrantes mixes de Oaxaca en Estados Unidos. *Migraciones internacionales*, 3(3), 31-53. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062006000100002
- Sierra, S. E., y López, Y. A. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera de México-Estados Unidos. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (4), 28-54. Recuperado de <http://www.polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/1461>
- Solares, D. (2011). Conocimientos matemáticos de niños y niñas jornaleros migrantes: algunas preguntas para la escuela. *Revista Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 2(4), 101-110. Recuperado de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/conocimientos-matem%C3%A1ticos-de-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-jornaleros-migrantes-algunas-preguntas-para-la-escuela>
- Solares, D. (2012). Conocimientos matemáticos en situaciones extraescolares. Análisis de un caso en el contexto de los niños y niñas jornaleros migrantes. *Educación Matemática*, 24(1), 5-33. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-58262012000100002&script=sci_arttext&tlng=en
- Zúñiga, V., Hamann, E. T., y Sánchez, J. (2008). Casos y visiones de los alumnos transnacionales de Nuevo León. En *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización* (pp. 95-111). México: Secretaría de Educación Pública.