

El capital cultural de niños migrantes provenientes de Estados Unidos en localidades de Tlaxcala

José Dionicio Vázquez Vázquez

Colegio de Tlaxcala, A.C.

Resumen

En el presente artículo se dan a conocer rasgos del capital cultural de los niños que cursan la educación básica, provenientes de los Estados Unidos acompañados de sus familiares, que llegan a San Simeón Xipetzingo y San Francisco Tetlanohcan, Tlaxcala. El capital cultural comprende la inculcación familiar de los niños migrantes, el uso del tiempo libre, actividades extraclase y su aplicación en las materias escolares y la movilidad social de los padres de familia, como parte de la herencia social y cultural. El papel del docente también es importante, pues su experiencia muestra cierta comprensión hacia el niño migrante retornado, en un contexto escolar donde este pone en práctica su capital cultural en estado incorporado en el capital cultural en estado institucionalizado; es decir, la escuela. Los principales hallazgos muestran que los niños migrantes trasladan sus capitales culturales desde sus hogares a la escuela.

Palabras clave: inculcación familiar, actividades extraclase, herencia social y cultural.

The cultural capital of migrant children from United States in localities of Tlaxcala

Abstract

In this article features of the cultural capital of children who attend basic education, from the United States accompanied by their relatives, who arrive in San Simeón Xipetzingo and San Francisco Tetlanohcan, Tlaxcala, are disclosed. Cultural capital includes the family inculcation of migrant children, the use of free time, extra class activities and their application in school subjects and the social mobility of parents, as part of social and cultural heritage. The teacher's role is also important, since his experience shows some understanding towards the returned migrant child, in a school context where he puts into practice his cultural capital in a state incorporated in the cultural capital in an institutionalized state; that is, the school. The main findings show that migrant children move their cultural capitals from their homes to school.

Keywords: family inculcation, extraclass activities, social and cultural heritage.

Artículo recibido el 7 de julio de 2019 y aprobado el 31 de octubre de 2019

INTRODUCCIÓN

Actualmente, se conocen algunas causas de la migración de retorno, como la crisis económica de Estados Unidos, que tuvo efectos en el obrero industrial relegado al sector servicios, debilitando aún más su organización, sumándose a las medidas en contra de los inmigrantes por parte del gobierno estadounidense (Castillo, 2012: 258-259) que se incrementaron desde 2008 a la fecha. Para algunos expertos, paradójicamente con aquellas medidas se ha incrementado la migración y frenado un poco el retorno de mexicanos de Estados Unidos (Canales y Meza, 2016). Hay un acuerdo más o menos generalizado respecto a las causas de la migración de retorno desde Estados Unidos a México: las expulsiones que datan del año 2007, y acentuándose en 2008 con la crisis económica norteamericana, que se le suma la crisis humanitaria y migratoria en el año 2014 de menores migrantes no acompañados, alcanzando la cifra de 61 mil 581, entre Centroamérica y México. No obstante, para México, los retornos (voluntarios) disminuyen y las deportaciones se incrementan (involuntarios). Al mismo tiempo, se reconoce en 2018, que los gobiernos de México y de Estados Unidos no contaban con políticas públicas adecuadas para este hecho social (Montoya-Ortiz *et al.*, 2018: 181-199). En el estado de Tlaxcala, retornaron en el período 2010-2015, 4 mil 107 personas, y la mayor parte encontró trabajo en el periodo mencionado, costándoles obtener un trabajo formal sobre todo en el sector agrícola. En 2017, la mayoría de los tlaxcaltecas (789) retornados eran hombres, sin tener una educación superior por lo que les costó menos conseguir empleo, aunque no formal (CONAPO, *et al.*, 2018: 77-79).

Si los trabajos sobre los efectos de la migración internacional de retorno tienen un tiempo relativamente corto (Sosa y Sandoval, 2018: 96), son casi inexistentes los que se refieren al capital cultural de los niños retornados y menos los que se refieren a su capital cultural incorporado, y sus efectos en el capital cultural institucionalizado, específicamente en las materias dictadas en el aula, o incluso en las diferencias de género en el aprendizaje y relacionadas con el capital

cultural de los alumnos (Mercenaro-Gutiérrez y López-Agudo, 2014: 1029).

Los niños que tuvieron una estancia escolar en Estados Unidos y que se reinserían a escuelas de sus lugares de origen, traen consigo una serie de prácticas que ahora replican en sus hogares. En este sentido, tales prácticas se denominan capital cultural en estado incorporado. Estas las desarrollan en sus clases escolares que de alguna manera le apoyan en materias específicas. Lo que abarca el capital cultural en estado incorporado (en adelante CCEI), son prácticas que tienen sus implicaciones en la socialización temprana de los niños migrantes: el uso del tiempo libre vinculado al aprendizaje actual y el reconocimiento que obtiene en sus centros escolares.

Así, el presente artículo tiene la siguiente estructura: en la primera sección se localiza la parte teórica y conceptual del capital cultural en sus tres estados: incorporado (CCEI), en el cual se hará énfasis y que se utiliza para fundamentar los resultados encontrados, seguido de los capitales culturales en estado objetivado (CCEO) e institucionalizado (CCEIN) (Landesmann, 1979). La segunda sección establece las relaciones que existen entre el capital cultural y los niños migrantes retornados en edad escolar, a través de estudios de caso, ubicados en distintos contextos. En la tercera sección abunda sobre la metodología empleada en el trabajo de campo. La cuarta sección menciona los resultados del trabajo de investigación sobre el capital cultural en los niños migrantes y de los docentes, más el aporte y traslado al sistema escolar en dos localidades de Tlaxcala. También se aborda la importancia del papel de los padres de familia en la inculcación de sus hijos y algunos aspectos de la movilidad social. La última sección aborda las conclusiones a las que llega el trabajo, considerando los alcances y limitaciones del mismo.

EL CAPITAL CULTURAL Y SUS TRES ESTADOS

Lo que denomina Bourdieu como Nuevo Capital es el capital cultural,¹ que ejemplifica con la institución escolar como el centro reproductor el cual contribuye a reproducir la distribución desigual del capital cultural y a través de ella, la estructura del espacio social. Así, la educación escolar pasa a formar parte de las estrategias de reproducción familiar

¹ Bourdieu y Wacquant (2005: 178) prefieren llamarlo capital informacional “para dar a la noción —su generalidad plena— que se da en tres formas: encarnado o inculcado, objetivado e institucionalizado”.

que tiende a perpetuar su ser social, es decir, hay una “relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” (Bourdieu 1997: 33). En la práctica, es donde los agentes articulan el *habitus* (como estrategia) y el campo, y es donde también surgen las estrategias, teniendo como principio básico no el cálculo, ni la “búsqueda consciente de la maximización de la ganancia específica, sino una relación inconsciente entre un *habitus* y un campo” (Bourdieu, 1990: 140-141). Sitúa Bourdieu un ejemplo del sistema escolar donde los agentes se anticipan en la selección de una buena escuela, a partir del allegamiento de una información que fluye y llega a nivel familiar y de conocidos. Los beneficios se proyectan en invertir en la escuela en condiciones óptimas para extraer el máximo provecho a su capital cultural. Estas mediaciones e intermediaciones se relacionan con el origen social donde se puede garantizar el éxito escolar y social; es decir, la elección de una escuela se relaciona y depende del origen social de los agentes (Bourdieu, 1997: 40).

En resumen, el capital cultural es el conjunto de hábitos personales adquiridos por los agentes, a través de la inculcación familiar, apoyados con ciertos recursos económicos, con inversión en tiempo para efectuar su práctica. Se objetiva tal capital en el lenguaje, apropiado e incorporado por la inculcación y por la lectura del contenido de los libros que cuentan en sus hogares, en la transmisión de dichos, refranes o consejos de familiares y amistades. Se considera también el conocimiento adquirido, consumido e incorporado por objetos materiales como fotografías, revistas, juguetes, esculturas, entre otros. Cuando es trasladado a la escuela, el capital cultural en estado incorporado se objetiva en calificaciones o en probar el grado escolar. En este sentido, la relación que existe entre las familias, los alumnos y los docentes, es que los capitales culturales en estado incorporado de los dos actores pueden aportar con sus prácticas elementos de aprendizaje para fortalecer los capitales culturales en estado institucionalizado (ver Figura 1). Se definen los capitales culturales por separado por cuestiones metodológicas, pues en la realidad es casi imposible separar tales prácticas. El desglose conceptual de los tres estados es el siguiente.

Capital cultural en estado incorporado (CCEI)

El capital cultural en estado incorporado es el conjunto de hábitos personales adquiridos por medio de la inculcación familiar, con

inversión en tiempo y en su práctica, por ejemplo, el lenguaje practicado de los padres hacia los hijos quienes lo incorporan, los dichos y consejos, las actividades diarias (tareas, recepción de disciplina, actividades extraescolares) que van incorporando y que utilizarán practicándolas en la escuela. Su cultivo es personal y se puede transmitir o heredar con el paso del tiempo y les puede ayudar a las personas a sortear obstáculos en la escuela, se practica en sus hogares, y funciona como complemento del talento o del esfuerzo. Este tipo de capital se apoya en recursos que permiten se reproduzcan los tipos de capitales culturales, tales como el ingreso de los padres, la educación recibida, servicio de salud o de algún apoyo como pensiones o algún fondo para el retiro, entre otros.

Capital cultural en estado objetivado (CCEO)

Las propiedades del capital cultural en estado objetivado se definen por su relación que tiene directamente con el capital cultural en forma incorporada; es decir, que el número de las propiedades que posee el primero, se definen por su relación con el segundo, en formas de apoyos materiales tales como los escritos, pinturas, esculturas, libros, revistas, entre otros, que son transmisibles en su materialidad. La vida de este tipo de capital en estado objetivado como capital material y simbólicamente activo, depende de la apropiación de los agentes y su compromiso en los campos culturales diversos (campo escolar, campo artístico, campo científico, etcétera), e incluso en el campo de las clases sociales (Landesmann, 1979: 13-14). En síntesis, para consumir simbólicamente (capital objetivado) libros, pinturas, etcétera, deben existir estos bienes (comprados, donados, por herencia, expropiación, ocupación) para afirmar que su tenencia indica cierto volumen de capital cultural (Fernández, 2007: 68-69). Un ejemplo del capital cultural en estado incorporado y objetivado, se refiere a los hábitos adquiridos por las personas a partir de lo aprendido de otras personas, como el lenguaje; o de elementos materiales, como el contenido de los libros. Aquí yacen ambos aspectos de forma inseparable.

Capital cultural en estado institucionalizado (CCEIN)

Otra forma del capital cultural es el institucionalizado, que bajo la forma (recepción) de títulos (académicos, científicos, de distinciones u honoríficos), se trata de neutralizar algunas de sus propiedades, y

ya que es también incorporado, su límite llega junto con su portador o contenedor biológico; por ejemplo, con el título escolar, su portador garantiza su valor, mientras que la sociedad se encarga de cubrir con un manto a tal portador, que le permite verlo con una autonomía, que pareciera que tuviera o ejerciera con dos títulos: uno, es el capital cultural que posee, y el segundo es la forma que le da la sociedad en un momento dado. Como si fuera magia, el portador de tal capital cultural, con su presencia sabedora de un título, instituye (con apoyo de la sociedad) entre los que son y no son, los que están y no están, creando e instituyendo diferencias que se objetivan en el nivel de competencia, donde, frente al simple capital cultural, este debe validarse de forma permanente. Ese es el poder de instituir, el poder de hacerse ver y notar, y de hacer creer, en síntesis: (hacerse) reconocer (Landesmann, 1979: 14). En la práctica, la institucionalización del capital cultural se refleja en los niveles alcanzados por los padres de los alumnos (número de años aprobados), como “credencial educativa” que considera Fernández (2007), y el nivel de avance escolar de los alumnos, indicado por sus calificaciones. Finalmente, es importante reconocer —aunque los autores no lo mencionan de esta forma—, que parte de los capitales en estado institucionalizado se localizan en los docentes, quienes hacen sus esfuerzos de forma similar a los alumnos, para realizar un aporte al aprendizaje, desde su capital cultural incorporan estas prácticas en sus hogares, hacia la institución escolar.

RELACIÓN ENTRE EL CAPITAL CULTURAL EN ESTADO INCORPORADO, OBJETIVADO E INSTITUCIONALIZADO

En la construcción de las redes de origen y destino, las familias migrantes toman en cuenta su herencia sociocultural, también de las percepciones que se van haciendo al internalizar las condiciones sociales en las que se encuentran, que consideran naturales, al igual que la cristalización de sus capitales económicos, sociales, simbólicos y culturales (Bourdieu y Wacquant 2005: 178). El capital lo entienden como la suma de recursos con posibilidades de acumulación, sean estos económicos (objetivos) como los ingresos que reciben por su trabajo, herencias en bienes o bienes socioculturales (subjetivos), así como la percepción que tienen de su condición social o la filigrana de sus contactos por redes virtuales, la transmisión del lenguaje, la disciplina de las actividades cotidianas, el ocio o uso del tiempo libre,

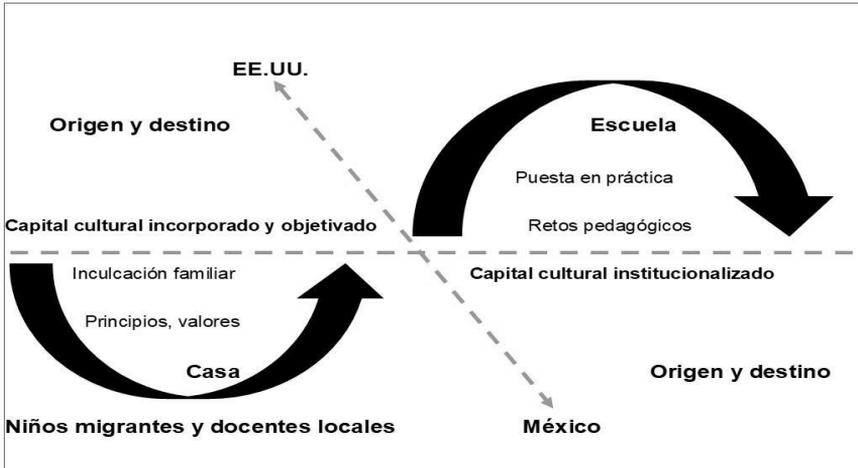
convertidas en habilidades, más el talento, que desarrollarán los hijos en las escuelas para sortear retos académicos, entre otros.

La relación que existe entre las estrategias familiares y la lógica de la institución escolar, es un viaje de ida y vuelta: la transmisión de conocimientos o “pre-saberes” que se inculcan en la familia como los deberes, quehaceres, formas de aprender el idioma, los cuidados de los padres sobre los hijos, la comunicación; estas estrategias se ponen en práctica en el sistema escolar que devuelve a las familias prácticas que funcionan como contrapeso de lo aprendido en el hogar. Cuando los padres seleccionan la escuela a donde irán sus hijos, los uniformes, útiles, transporte, inevitablemente las estrategias familiares ya pasan a formar parte de las estrategias de reproducción escolar, hasta las formas de darles la clase los docentes o cómo reciben las enseñanzas. Se reproducen las desigualdades de capital cultural que abarca ambas estrategias, y que incluso se pueden presentar a nuestros ojos como una sola. También tiene cabida el factor socioeconómico de los padres, que influye en el tipo de inculcación familiar de los hijos. La objetivación del capital incorporado (CCEI) se realiza en el sistema escolar en forma de reconocimientos, credenciales, títulos, diplomas, calificaciones, entre otros; es decir, el capital cultural en estado institucionalizado (CCEIN). En la familia se inculcan valores y prácticas que pueden ser retomadas en la vida escolar tanto de docentes como alumnos, aunque en las familias dotadas de un fuerte capital cultural útil, su acumulación inicia desde su origen sin algún contratiempo. Sus ventajas son evidentes, porque su acumulación considera la totalidad del tiempo de socialización (Landesmann, 1979: 12-13).

De forma paralela, se encuentran, al menos conceptualmente, otros recursos que hipotéticamente deberían acompañar al desarrollo de las familias migrantes como:

educación de calidad, la seguridad social, seguro de vida, intervención temprana y universal, condiciones laborales y de género, pensión para los padres y guarderías, programas sociales que apoyen a los sujetos que eligen estudiar en escuelas públicas (Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2013).

Figura 1. Los estados del capital cultural en niños migrantes y docentes locales



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Las anteriores nociones ubican los capitales de forma general, y aun cuando en el proceso migratorio concurren varios tipos de capitales, el presente artículo se enfoca en los rasgos del capital cultural, como a continuación se expone.

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS

Al derivar los aspectos del capital cultural en sus tres estados, se extrajo la siguiente lógica para considerar su aplicación en la recolección de datos, con base en la siguiente hipótesis de trabajo: Las dinámicas que se establecen para el capital cultural del niño migrante inicia con la migración junto a su familia, desde México a Estados Unidos, debido a multiplicidad de factores, objetivos (falta de un mejor empleo o carencia de él) y subjetivos (conocer otros lugares o alcanzar a familiares que en años previos han partido), siendo apoyados o no por redes familiares ya establecidas, padeciendo un desajuste socioemocional en ese proceso. De forma parecida ocurre en el retorno a México, de los niños migrantes acompañados por sus familias: los motivos tanto objetivos como subjetivos. Probablemente algunos niños y padres desean regresar tanto a estudiar como a trabajar en Estados Unidos, o porque dejaron a algún familiar allá. Ambos conocen otra forma de aprender.

Los aspectos de movilidad social de los padres a su regreso a México, como su salario, seguridad social o la educación recibida, pueden apoyar la socialización temprana de los hijos y de su inculcación familiar; es decir, la manera de formar un cierto capital cultural en estado incorporado (CCEI), en forma de cómo ocupan el ocio, el tiempo libre, el aprendizaje en el hogar y su puesta en práctica en la escuela, como actividades extraescolares que están más vinculadas con su hogar, pero que les apoyan en las materias escolares y se materializan u objetivan en una calificación escolar. Esto es lo que se denomina el capital cultural en estado objetivado. El proceso se completa con las prácticas propias de la vida escolar, que van de las resistencias que ponen para asistir a sus escuelas, las materias que más se les complica y que, por ello, más deben esforzarse por estudiar. Como resultado, tendrán una opinión respecto de su desempeño general escolar; es decir, de su capital cultural en estado institucionalizado. De forma similar al niño migrante, los docentes pasaron esas etapas, y ello hace que exista una cierta sensibilidad hacia cómo perciben el desempeño escolar de los niños migrantes al llegar al aula y de la opinión que tiene de sí mismo sobre su desempeño profesional.

Técnicas

Del 13 de noviembre de 2017 al 22 de marzo de 2018 ver (Tabla 1), se aplicaron 55 cuestionarios semiestructurados a niños, niñas, padres de familia y docentes, en los municipios de Hueyotlipan y San Francisco Tetlanhocan, Tlaxcala, considerados como de intensidad migratoria alta y media hacia Estados Unidos en 2010 (CONAPO, 2010: 208-210). En el primer municipio se trabajó en la localidad de San Simeón Xipetzingo, en una telesecundaria; y en el segundo en la cabecera municipal y en la localidad de Xolalpa, en una primaria general y otra en la que brindan educación bilingüe, además de una secundaria técnica. Como no se encuentran sistematizados los datos sobre los niños retornados y reinsertados en el estado por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) estatal, se procedió directamente a censar a los niños que toman clase en el momento de aplicar los cuestionarios, gestionando reuniones con los directivos de las escuelas. Solo en una escuela fue posible citar y entrevistar a los actores involucrados por la disposición y sensibilidad que mostraron ante el hecho de la migración de los niños retornados.

Se aplicaron varias preguntas abiertas a los niños migrantes retornados y a los padres, porque es donde se centró el interés sobre el papel del capital cultural en estado incorporado: levantar información sobre el grado que cursaba en el momento de aplicar los cuestionarios, el origen y la percepción de su experiencia educativa en Estados Unidos; la socialización temprana y el papel de las prácticas cotidianas y sus efectos en su vida escolar, específicamente en el aprendizaje de las materias de su educación básica. A los padres de familia se les aplicó el cuestionario sobre las actividades generales pasadas y actuales, haciendo varias preguntas abiertas sobre los motivos de su regreso y la opinión que les merece la educación de su hijo pasada y actual. También se les inquirió respecto a consideraciones sobre movilidad social como la percepción de sus ingresos y complementando la información referida a los cuidados tempranos de los niños.

A los docentes entrevistados se les aplicaron los cuestionarios con preguntas similares a las de los niños, al menos en la parte de la atención temprana. Se consideraron las siguientes temáticas: el origen del cual provienen, la socialización temprana y el ocio vinculado a las actividades que realizan fuera de la escuela pero que de alguna forma les apoyan en las actividades escolares. También se les interrogó sobre cómo las actividades cotidianas del hogar les sirven en sus materias y el efecto en sus actividades escolares. En las entrevistas, se les pidió la percepción que tienen sobre los niños y su aprendizaje en el aula; el origen social, movilidad social y de forma similar a como se les preguntó a los niños. Se tocaron temas como la socialización temprana del docente, y la relación entre las actividades realizadas de forma extraescolar y su práctica en el aula donde conviven tanto niños migrantes como no migrantes.

Es necesario señalar que existieron varios obstáculos al complementar los datos faltantes, pues se notó el desinterés y desdén por parte de las autoridades escolares ante la investigación, y las formas complicadas para dar citas y aplicar los cuestionarios. Esto ocurrió en tres localidades donde no hubo interés para citar a docentes y padres de los niños retornados. Fueron casi cinco meses de gestiones, citas donde no llegaba el director de la escuela, aduciendo mucho trabajo o problemas de salud. En una ocasión se señaló que en su escuela solo él daba las indicaciones y nadie más. En otra escuela, el subdirector recibió con entusiasmo la actividad de investigación, pero al cambiarles al director la nueva directora pidió que le mostrara

oficios actuales autorizados desde la SEP estatal para la aplicación de los cuestionarios. Se actualizaron los oficios y la titular fue dando citas por teléfono, que al responderlas fue posponiendo, aduciendo falta de tiempo, exceso de trabajo, reuniones o fechas festivas. Luego de estas incidencias, se optó por dejarle cuestionarios que no respondieron y se les dio paquetes de libros sobre la temática de la migración de niños, como una forma de atraer su atención y sensibilización, pero no hubo respuesta positiva para aplicar los cuestionarios semiestructurados faltantes. Finalmente, se les pidió que delegaran tal responsabilidad a algún docente para que se trabajara con él la aplicación de instrumentos, pero fue infructuoso y en vano el esfuerzo.

Tabla 1. Lugares donde se aplicaron cuestionarios semiestructurados, 2017-2018

Localidad y municipio	Escuela y nivel	Niños	Padres	Docentes	Instrumentos aplicados
Xolalpa, San Francisco Tetlanhocan	Primaria bilingüe "Telpochkali"	9	3	5	17
Cabecera municipal, San Francisco Tetlanhocan	Primaria "Xicohténcatl"	14	0	0	14
San Simeón Xipetzingo, Hueyotlipan	Telesecundaria "Lázaro Cárdenas del Río"	9	7	6	22
Xolalpa, San Francisco Tetlanhocan	Secundaria Técnica No. 10 "Emilio Sánchez Piedras"	2	0	0	2
Total de escuelas y actores	4	34	10	11	55

Fuente: Trabajo de campo, 2017-2018.

MIGRACIÓN DE RETORNO Y LA PERSPECTIVA TRANSNACIONAL

Es un hecho que los análisis que se hacen de la migración internacional tienen una deuda conceptual con la migración interna, que abarca la de retorno. Por ejemplo, en los años 80, la migración fue comprendida

como un desplazamiento en los territorios, como cambio de residencia habitual; a la par la circularidad fue entendida como forma de intercambio de personas y grupos con orígenes y destinos, donde la distinción residía en el hecho de que el desplazamiento culminaba en el mismo lugar en el cual iniciaba. Es en este tipo de movilidades donde se localiza la migración de retorno, además de la circular, laboral, o las movilidades/migraciones estacionales, que se vinculan básicamente con el trabajo de los jornaleros agrícolas (Rivera, 2017: 42). A fines de los años 80 y principios de los 90, los trabajos que analizaron el cómo se vinculaban los migrantes internos y sus familiares, influyeron en la posibilidad de asentarse en localidades rurales o en las periferias urbanas. A nivel internacional, este tipo de desplazamientos provocó una cierta especialización académica para analizar la migración de mexicanos a Estados Unidos. En la década de los años 90 es donde se observa con mayor claridad la independencia de los estudios sobre la migración a Estados Unidos, respecto a la migración interna, donde predominan los estudios con perspectiva de redes, económica, impacto de las remesas; el papel de la desigualdad entre orígenes y destino; la migración de jornaleros pobres hacia zonas de alta tecnología, con dos perspectivas principales: la transnacional y la que se centra en la geografía humana que habla de las nuevas ruralidades (Rivera, 2017: 47-50).

En ese contexto, la migración de retorno alude regularmente a un movimiento de personas que retornan por primera vez a su país o lugar de origen (Castillo, 1997: 32), o de volver al lugar en el cual permaneció; incluso, Castillo se refería a un retorno definitivo y estático, sobre todo en trabajos cuantitativos. En este aspecto, Calvacanti y Parella (2013: 15-16) sugieren junto a autores como Pries (1999) y Margolis (1994) (Citado en Calvacanti y Parella, 2013), que existen otras formas de retorno que están inmersas no solo como vuelta a casa de formas transitorias, sino que abarcan la circularidad y las relaciones transnacionales, entre las sociedades de origen y de destino, y que por ello, desde esta perspectiva, el acto de retornar no debe considerarse como una interrupción del proceso migratorio, sino como parte del mismo, pues en la práctica, “tales procesos contienen vínculos de corte pendular, retornos transitorios, no estáticos y con relaciones prácticas en el origen y el destino” (Calvacanti y Parella, 2013: 16).

La migración de retorno de los niños en compañía de su familia, por lo tanto, se da en un contexto del hecho o fenómeno de lo transnacional. Con las ideas siguientes, se quiere indicar que la pretensión del artículo no es abarcar a la migración de retorno de los niños migrantes con una perspectiva transnacional, más bien, se quiere dar énfasis a la migración de niños de retorno vinculados con su capital cultural, haciendo énfasis en el capital cultural incorporado. Desde una perspectiva transnacional, queda claro que los migrantes construyen sus prácticas en dos lugares diferentes, donde reproducen los objetos, imágenes, símbolos y tradiciones, con apoyo de la tecnología. Debido a errores cometidos en la utilización del concepto transnacional, utilizando solo su acepción más general, sin considerar la parte fuerte de la evidencia empírica, se cayó en una moda. Mínimamente, consideran Calvacanti y Parella (2013), retomando a Portes, Guarnizo y Landolt, que existen actividades justificando el término de lo transnacional:

- El proceso debe involucrar una proporción significativa de personas en el universo relevante (a saber, los inmigrantes y sus contrapartes en los países de origen).
- Las prácticas de objeto de estudio no pueden ser fugaces, transitorias o excepcionales, sino que deben mostrar cierta estabilidad y resistencia a través del tiempo.
- El contenido de dichas prácticas no debe ser capturado a partir de otros conceptos pre-existentes, puesto que ello supondría que la creación y uso de un nuevo término sería redundante y, por lo tanto, innecesario (Calvacanti y Parella, 2013: 13).

Dentro de las tipologías que se comentan, no se halló alguna que hable de alumnos de retorno, acompañados de sus familiares, donde la principal causa de su regreso a sus lugares de origen se deba a motivos no económicos. Existen las que hablan de los que retornan por fracasar, jubilarse y los que regresan con ideas para introducir innovaciones en su país de origen (Castillo, 1997: 37). Un aspecto de una tipología que se acerca a la problemática de los alumnos de retorno es el del retorno voluntario, pues como bien señala Durand (2014: 103-115), no se explica por sí mismo, porque sus casos requieren de una explicación mayor, al igual que un enfoque analítico con su propia propuesta teórica, reconociendo que se ha investigado poco el retorno del migrante. Se refiere a aquellos migrantes de larga duración que son exitosos, documentados y con la nacionalidad del país.

Es hasta el año 2000, específicamente en la primera década, donde, además de los motivos de retorno descritos, surgen otros estudios importantes:

Los niños retornados y las implicaciones de su situación en su salud mental y rendimiento escolar; los enfermos de sida; los problemas de integración; el retorno empresarial; los estudios comparativos; estudios de caso con sustento en el testimonio oral; estudios con un enfoque integrador de los efectos económicos y socioculturales, y el retorno y su vínculo con diferentes facetas transnacionales (Fernández, 2011: 47).

Reconoce Fernández (2011) que predominan los enfoques neoclásicos y no hay estudios de corte marxista, pero inician los estudios sobre la importancia de las redes sociales y las relaciones transnacionales con una perspectiva neoinstitucional. Esto nos lleva a afirmar que al igual que los estudios sobre la migración de retorno son de origen reciente, también lo son aquellos que se refieren a los niños migrantes de retorno en edad escolar, acompañados de sus familiares, excluyendo a veces las técnicas cualitativas que abarcan la percepción o elementos subjetivos.

CONTEXTO Y EXPERIENCIAS DE LOS NIÑOS MIGRANTES: PERSPECTIVA TRANSNACIONAL Y BINACIONAL

Considerando que no existe literatura suficiente que aborde las experiencias escolares de alumnos transnacionales desde una perspectiva personal, provenientes de Estados Unidos, Román y Carrillo (2017) rescatan las versiones de diez niños migrantes reinscritos en escuelas de Morelos que lo hacen por primera vez, quienes relatan las limitaciones y obstáculos que implica ese hecho. Destacamos la hipótesis de los autores que afirman el papel que tiene el niño o niña migrante respecto a la participación que tienen en el proceso de la decisión de migrar: decidir a qué escuela ir o dejar de ir (pública o privada), seleccionar la casa dónde vivir y de elegir entre quedarse en Morelos o continuar sus estudios en escuelas de Estados Unidos (Román y Carrillo, 2017: 17-18).

En el caso de las experiencias de docentes mexicanos de cinco estados de México, que han entrado en contacto con niños migrantes provenientes de Estados Unidos, Sánchez y Hamann (2016: 199-202) dan a conocer la versión de los docentes sobre los niños migrantes, los cuales mencionan la tendencia de estar imposibilitados como docentes

de atender a los alumnos transnacionales que retornan de Estados Unidos a México, debido a que no los preparan profesionalmente, y que, a pesar de ello, son impelidos a recibir a los niños en el proceso de aprendizaje. Algunos docentes comentaron que es difícil la atención a alumnos transnacionales, en el contexto de la inscripción de México ante la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), aunque ya ha tenido impactos en el diseño de programa sectoriales en México. Al tener que preparar a los niños para el mercado laboral (elevar índices de competitividad, evitar la deserción escolar, cumplir con estándares de países avanzados), las cargas burocráticas no les permiten a los docentes sentar las bases para atender a los alumnos transnacionales que siguen creciendo en número (Sánchez y Hamann, 2016: 204).

En otro documento reciente, Hamann, Zúñiga y Sánchez (2018: 339-349) vierten su experiencia obtenida de analizar la información de 805 escuelas de niños migrantes mexicanos con experiencia escolar en Estados Unidos. En las entrevistas a docentes, padres de familia y niños migrantes, rescatan las vivencias y aprendizajes de estos, donde comparan los recursos tecnológicos de las escuelas donde han estudiado, respecto a las escuelas de México, los problemas que afrontaron los niños junto a sus padres presentes y ausentes, que dependían o dependen de su estatus migratorio de los recursos económicos disponibles, a la hora de elegir dónde era mejor que siguieran sus estudios y en qué escuelas. Se resaltan las habilidades de la comprensión del idioma inglés con el apoyo de la familia ampliada y el deseo de varios de ellos por regresar a estudiar a Estados Unidos donde tienen familia, aun cuando su preparación en México se los pudiera impedir. Otros niños con mejores ventajas escolares y familiares (la presencia de ambos padres) cuentan con mejores oportunidades de destacar en su educación en Estados Unidos.

ANTECEDENTES DEL CAPITAL CULTURAL EN NIÑOS MIGRANTES RETORNADOS

En este apartado se da cuenta sobre las investigaciones que se centran en el capital cultural institucionalizado y no en el capital cultural incorporado de los niños migrantes, donde debería estar el mayor peso analítico para estar acorde al énfasis que le da el presente artículo. Son trabajos que muestran las problemáticas y los hechos que se manifiestan en las aulas, al retorno de los niños migrantes

provenientes de Estados Unidos, reduciendo los temas a algunos aspectos o variables de los ámbitos económicos, de capital humano y/o culturales, y que han tenido un enfoque cuantitativo, a través de la medición de algunos indicadores con grandes volúmenes de información provenientes, sobre todo, de encuestas nacionales.

Siguiendo el apartado teórico, las fuentes de la migración de retorno de niños en edad escolar las podemos aglutinar también según el tipo de capital al que pertenecen. Por ejemplo, hay información de trabajos que analizan la inserción escolar de los niños retornados de Estados Unidos a México, en entidades como Baja California (Camacho, 2014), que se refieren al rezago escolar y la inasistencia escolar de niños retornados (Vargas y Camacho, 2015). Otros especialistas explican realidades de la educación de los niños migrantes y sus vínculos institucionales en Sonora (Ruiz y Valdéz, 2017), o sobre las barreras legales que tienen a su regreso a México los migrantes mexicanoamericanos (Jacobo y Espinosa, 2017), las necesidades educativas que tienen los niños con experiencia educativa binacional en Chihuahua (Loya, 2017) y los retos socioculturales a los que se enfrentan niños de niveles secundaria y bachillerato de Cosalá, Sinaloa (García y Burgueño, 2017). Las anteriores fuentes se insertan en los capitales culturales institucionalizados, a diferencia de lo que busca el autor del presente artículo; es decir, rasgos de dos procesos anteriores: el capital cultural incorporado y objetivado, y sus efectos en el capital cultural institucionalizado.

Existen trabajos que se acercan al capital cultural en general, que hacen su incursión con análisis de datos cuantitativos, abarcando aspectos económicos de los hogares de los niños y procesos administrativos que inciden en su reinserción educativa en los lugares de destino. El documento de Vargas y Camacho (2015: 166-178) muestra que los niños reinsertados en el sistema educativo de México de manera reciente, y los cambios de residencia y de escuela por arreglos familiares, presentan más riesgo de inasistencia escolar y rezago, sobre todo si regresan a lugares muy urbanizados, o si nacieron en México. Comprenden al capital cultural como el nivel de la educación de los padres; el social como la estructura del hogar y la presencia o ausencia de los padres de aquél. Sobre el capital económico, consideraron aspectos financieros del hogar y los bienes de la vivienda, suponiendo que: a mayor número de bienes, mayor

sería la inversión en educación para los hijos y ello se convertiría en mayor inserción y menor rezago escolar.

Un trabajo cuantitativo similar, que buscó un acercamiento a las formas del capital cultural (humano-culturales, sociales y económicos), se localiza en el escrito de Camacho (2014: 54-87), que encontró que los niños inmigrantes recientes de Baja California, con datos del 2010, asistían a tiempo en menor medida a la escuela, respecto a los no migrantes. Sin embargo, los niños con inmigración reciente presentan asistencia con mayor rezago escolar que los no migrantes, a pesar de que los primeros cuentan con mayores bienes económicos en el hogar y sus padres cuentan con un nivel educativo superior.

De forma paralela, se localizaron al menos dos investigaciones, no necesariamente con objetos de estudio de migración internacional, pero que ya establecen vínculos entre la migración, el capital cultural incorporado y su importancia en el aula. La primera alude a un trabajo que amplía la concepción del capital cultural con el que llegan los niños inmigrantes e indígenas a una escuela de Pachuca de Soto, Hidalgo, provenientes de municipios de este estado y de Veracruz. En menor medida participaron niños de la Ciudad de México, Puebla, Chihuahua, Estado de México y Sonora (Durán y Raesfeld, 2012: 1-24). Consideran las autoras al capital cultural como el nivel de educación de los padres; al capital cultural incorporado refieren la inculcación de la lengua náhuatl y la importancia de las redes familiares que se tejen para migrar a la ciudad de destino, con la reproducción de las costumbres y tradiciones de sus lugares de origen. Hacen una mezcla de capitales al explicar los resultados, sobre todo en el contexto del capital cultural institucionalizado; es decir, el papel de los padres de familia en la educación escolar de sus hijos, las prácticas del náhuatl de los niños en la escuela, los cuales, al no entender el castellano o español, se les complica la comprensión de las materias como Matemáticas. Ligan la baja educación de los padres con la baja atención de los hábitos que apoyen al niño como lecturas en general, y la comprensión de textos. Se suma a esta dificultad la aplicación de evaluaciones oficiales estandarizadas, las cuales dicen que reprobarán; además, no cuentan en sus hogares con los materiales para desarrollarse en el aula.

La segunda investigación alude a la acumulación de capital cultural de niños y adolescentes de educación básica realizada en Ixtlilco, Morelos (Ramírez, 2018: 1-11). En ella supone el autor que el capital cultural se acumula por medio de la intervención de las redes. El capital

cultural material e inmaterial (o incorporado) fueron importantes para esta investigación, los cuales abarcaron bienes materiales y los incorporados tomados del ocio o el estudio, principalmente. El autor halló que la mayor intensidad de participaciones en redes familiares, producían mayores capitales culturales, y una mayor convivencia con los integrantes de las familias y libros leídos. Lo que no significa que una mayor participación en las redes evita que los estudiantes dediquen mayor tiempo a estudiar o acrecentar su promedio escolar (Ramírez, 2018).

Existe una investigación que refiere al capital cultural como parte del *habitus* que los niños inmigrantes del Perú y reinsertados en Chile, practican en sus aulas. Tijoux-Merino (2013: 95) denomina a estas prácticas la capa primaria del *habitus* que se inculca en la infancia,² en los hogares y con los familiares en su cotidianidad. Señala que el *habitus* secundario se administra por medio de la escuela, donde los niños son disciplinados por las órdenes cotidianas por los docentes, que buscan reproducir un sistema de enseñanza común (Tijoux-Merino, 2013: 95). Esto es lo que aquí se denomina capital cultural en estado institucionalizado.

RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

En este apartado se dividen los actores que participan en la transición educativa del niño migrante: niños migrantes, docentes y padres de familia, debido a razones metodológicas; sin embargo, se muestra el origen social de los padres de los niños migrantes, la movilidad social, en la inculcación familiar (socialización temprana y cuidados tempranos) y sus efectos en el capital cultural en estado objetivado de niños; en el uso del tiempo libre y la puesta en práctica en las aulas de ambos actores, así como en las actividades extraclase que los apoyan en el aprendizaje en la escuela; el uso de sus capacidades y de motivos que les provocan resistencia de asistir a la escuela, tanto para

2 Reconocemos esto como parte del capital cultural en estado incorporado. Tijoux-Merino se refiere a la construcción de un *habitus* de niños inmigrantes peruanos insertados en escuelas chilenas, como un modo de exteriorizar la capa primaria sobre la capa secundaria del *habitus*. Apunto que el *habitus* es una categoría general que representa la cristalización de los diferentes capitales culturales, así como la objetividad y subjetividad (inseparables) de los niños migrantes, y se debiera explicar específicamente el tránsito de cada capital, con evidencia empírica, para llegar a establecer, ahora sí, un determinado *habitus*, que genera, regenera, construye y crea prácticas; es decir, un sentido práctico (Bourdieu y Wacquant, 2005: 180-182).

estudiar, en el caso del estudiante, como para dar clase, en el caso de los docentes.

El capital cultural de niños migrantes de Hueyotlipan y San Francisco Tetlanhocan

El capital cultural se integra de los tres tipos vistos en la parte teórica: incorporada, objetivada e institucionalizada; debido a ello, la redacción de resultados se referirá a ellos indistintamente, haciendo la aclaración pertinente.

Se inicia comentando los motivos mayormente no económicos del regreso de los niños de nivel secundaria (11) y de nivel primaria (23), 16 niñas y 18 niños, quienes consideraron su regreso a México de los lugares donde estaban en Estados Unidos debido a motivos no económicos en su mayoría: por gusto y para visitar a sus abuelos maternos y paternos, tíos o primos; por problemas de salud que presentaron alguno de los padres o abuelos, la muerte de alguno de los padres, o por peleas entre ellos. Algunos no recuerdan desde cuando regresaron porque eran muy pequeños. Otros dicen que regresaron porque sus padres decidieron volver a la localidad en la cual nacieron y en la que ahora viven. Finalmente, algunos refieren que su regreso se debió a problemas económicos de los padres o asuntos laborales. Cabe la posibilidad que la decisión de migrar haya sido un asunto familiar, donde negociaron incluso con toda la familia, porque de forma similar a los hallazgos de Sánchez y Hamann (2016: 214), se encontró que los niños migrantes en las localidades de Tlaxcala cuentan con familiares en ambos países, afectando tanto el proceso de la migración como su regreso a México.

El hecho de referirse a visitar o regresar a la casa de los abuelos, hace suponer que regresaron al lugar de nacimiento de los padres, quienes algunos cuentan con casa propia. Solo dos niños afirmaron regresar a la casa de sus tíos. Los lugares en donde vivieron los niños de secundaria de Xipetzingo, Hueyotlipan, fueron Jackson, Wyoming y Chicago. Los alumnos de Tetlanhocan vivieron en New Haven, Connecticut y Ventura, California, y hablan con fluidez el idioma inglés y español. Los niños de primaria de la localidad de Tetlanhocan vivieron en San Francisco, California, Nueva York, Nueva Jersey y Filadelfia; y 1 provino de Neira, Caldas, Colombia. La diferencia de la situación familiar actual respecto a los niños no migrantes es que estos viven con la familia nuclear, en tanto que los niños retornados

viven con abuelos maternos, paternos y tíos. Incluso hay casos donde el padre o la madre han regresado a trabajar a Estados Unidos.

El tiempo transcurrido desde que llegaron los de nivel secundaria de las dos localidades mencionadas, va desde los que llegaron a Tlaxcala hace algunos meses (de cuatro a ocho meses), hasta los que retornaron desde hace cinco o 13 años. En el caso de los de nivel primaria la mayor parte llegó desde pequeño y solo cuatro niños regresaron hace cuatro, tres, dos, y un año. Prácticamente la mayoría de los que retornaron de los dos niveles son “alumnos binacionales, es decir, niños que nacieron en Estados Unidos y que llegaron muy pequeños a México” (Zúñiga y Hamann, 2019: 225).

Los niños retornados piensan ir o regresar a Estados Unidos. Seis alumnos de secundaria desean regresar a terminar sus estudios o a trabajar, mientras que el resto de niños no respondió; en tanto que los de nivel primaria, en su mayoría, piensan ir a visitar o conocer a sus familiares como padres y tíos. Algunos otros quieren continuar sus estudios y sobre todo aprender el idioma inglés. Una minoría desea conocer el lugar donde vivieron, para saber más sobre aspectos culturales. Un alumno de secundaria ha ido alguna vez a Estados Unidos, y 11 de nivel primaria han regresado de vacaciones, porque tienen algún familiar viviendo allá o cuentan con alguna vivienda a dónde llegar. La mayoría se siente de México o de la localidad de la cual son oriundos sus padres. Solo en tres casos, señalaron sentirse de ambos lugares.

En la parte del capital en estado institucionalizado (o capital escolar) los niños, (aproximadamente 19) que estudiaron allá, y de ambos niveles, primaria y secundaria tuvieron la siguiente experiencia: lo que les agradaba a los de secundaria de las clases tomadas en Estados Unidos era el orden, las actividades extraescolares, que no dejaban tarea, que la escuela fuera más grande, acogedora y moderna. Aprendieron algunas palabras en inglés, como los colores, saludar, operaciones básicas como sumar, multiplicar y restar. A alguno le disgustaba no saber hablar ni entender el idioma inglés. A pesar de que la mayoría del nivel primaria señaló no haber estudiado allá, porque eran muy pequeños e iniciaron sus clases en México, algunos afirmaron que les gustaba en su escuela la clase de gimnasia, que les enseñaran más o que todo les gustaba. Aprendieron inglés, una materia referida a las ciencias naturales o sobre el tema de los volcanes. Solo uno dijo haber padecido *bullyng*.

A 10 alumnos de ambos niveles les gustó la escuela de Estados Unidos, porque consideraron que era un buen lugar, les dictaban talleres, les impartían mejor las materias o más avanzadas, algunas clases eran más cortas y otras de tiempo completo, o simplemente se sentían mejor, se divertían más con sus compañeros que no eran groseros. La escuela era más acogedora o entendían mejor las clases en inglés; además, si alguien se accidentaba existía la atención de enfermería y contaban con mejores recursos. Por ello, consideraron que era mejor la escuela de allá.

Unos nueve niños prefirieron la escuela actual porque les enseñan bien, aprenden mejor, salen más temprano y no ven la diferencia en lo que aprenden porque consideran que es lo mismo, sobre todo en el nivel de secundaria; además pueden convivir con sus amigos de la misma forma que lo hacían allá. Los de nivel de primaria opinaron que les gusta la atención, salen más temprano y los maestros son buenos para enseñar. Algunos señalan, en el mismo nivel, que las escuelas de aquí son peor que las de allá porque se aburren más, aprenden menos, no hay orden y los compañeros de salón son más groseros.

Sobre los profesores de allá, los alumnos dijeron que eran buenos o excelentes porque les explicaban las cosas que no entendían (como el idioma inglés) o que no sabían y lograban entender al explicarles. Eran exigentes y enseñaban más, aunque fueran dos maestros para una sola clase. Solo una niña se quejó de los maestros que decía que los golpeaban. La percepción de los maestros de aquí es que son excelentes y buenos en su mayoría, porque les enseñan cosas que no sabían, tienen paciencia y no los regañan mucho, pero algunos no se toman su tiempo para explicar bien la clase, gritan mucho o cuentan con formas diferentes de enseñar. Estas experiencias tanto del origen como de destino contribuyeron de alguna manera a sortear los retos pedagógicos en ambos países y, por lo tanto, sumaron elementos para fortalecer su capital cultural en estado institucionalizado.

Dentro de la socialización temprana y cuidados tempranos (que integra el CCEIN), que forma parte de la inculcación familiar, afirman conversar con sus padres y les demuestran su cariño, algunos recuerdan haber estado en guarderías, estudiando el nivel preescolar, que fueron cuidados por otros familiares y tener amigos o amigas. En sus hogares cuentan con un mueble para desarrollar sus tareas, y material didáctico como libros, mapas y útiles escolares. Del total de niños entrevistados de los dos niveles escolares (34), casi la mitad

dijo no contar con computadora y una cuarta parte no contaba con conexión a internet ni máquina de escribir.

Los resultados siguientes muestran fundamentalmente qué partes del capital cultural de los niños retornados se concretan en las materias escolares, o sea, en el capital en estado institucionalizado, dando paso a una cierta solución a sus retos pedagógicos a los que se enfrentaron, lo cual —suponemos— no significa que los niños no migrantes no tengan similares experiencias. Sin embargo, esto último está pendiente de investigar.

Los vínculos entre ambos capitales se dieron como se refiere a continuación. Una parte del capital cultural en estado objetivado se puede observar desde el uso del tiempo libre o actividades lúdicas y sus efectos en la escuela: varios alumnos han asistido a ver alguna obra de teatro, conciertos musicales, han visitado museos, cines; tocan algún instrumento musical, leen libros de arte, de literatura, revista folletos; juegan con muñecos/muñecas, juguetes y miran la televisión e internet. Ahora bien, la pregunta es ¿qué tanto estas actividades han sido puestas en práctica en la escuela? Los de nivel secundaria casi no respondieron, pero los de primaria afirmaron que las actividades extraescolares que les ayudaron o las pusieron en práctica en la escuela (algo, poco o mucho) fueron las mencionadas anteriormente, excepto, tocar con algún instrumento musical, leer libros de arte o asistir a obras de teatro. Es decir, la mayoría ha participado en tales actividades, pero no todas han sido aplicadas en su escuela.

La práctica del capital cultural en estado incorporado se puede notar, de forma similar, en saber si las actividades realizadas en casa, como: hacer limpieza, ordenar cosas, recibir disciplina, hacer mandados, trabajar y recibir un pago, recibir castigos (no violentos); ser regañado o premiado; platicar con los adultos, usar dichos o refranes o uso de consejos de las personas que les rodean, les permitieron ponerlas en práctica en las materias de Español, Matemáticas, Inglés u otras. Las respuestas de los de nivel secundaria fueron ambiguas o no respondieron; no así las de nivel primaria, que mencionaron que las actividades como ordenar cosas, recibir disciplina, hacer mandados y usar los consejos de los mayores les sirvieron para aplicarlas en las materias de Matemáticas, Español y en Formación Cívica y Ética. La actividad que menos mencionaron es la de trabajar con pago, lo que permite suponer que se dedican exclusivamente a estudiar. Una idea de los efectos de lo que han respondido es la objetivación

o parte del capital cultural objetivado e institucionalizado que se refiere a la obtención de reconocimientos o títulos, pero también, la obtención de una calificación que objetivan las instituciones en la documentación de los alumnos. En este rubro, más de la mitad de los niños que respondieron señalaron promedios del ciclo anterior que no disminuyen del ocho y llegaban al 9.2.

De la escuela a la que actualmente asisten, la mayoría opina que no les agrada la distancia que existe de su casa a la escuela, la forma de dar la clase de sus docentes, se les dificultan las materias, los molesta algún compañero o se resisten a actividades obligatorias como participar en los honores a la bandera o en festivales. Si consideramos que casi la mitad de ellos llegaron de Estados Unidos a Tlaxcala a estudiar, parece que estos disgustos abarcan también a los no migrantes.

La tercera parte de los niños entrevistados de nivel primaria, de las materias que más estudian, más tiempo le dedican y más se le dificultan a la hora de prepararse para el examen, y donde deben recibir el apoyo familiar para alcanzar un buen promedio, están: en primer lugar, dijeron que la materia de Matemáticas, seguido de la materia de Español. En otros contextos, como el de alumnos andaluces en educación básica, los niños y niñas ven compensados sus esfuerzos al dedicar mayor tiempo de estudio a las matemáticas de dos o más horas (Mercenaro-Gutiérrez y López-Agudo, 2014: 1019).

A una mayoría, otras actividades extraescolares como la computación o las manualidades —incluso alguno mencionó las artes marciales—, les apoyaron en las materias de Español, Educación Artística, Historia y Matemáticas a los de nivel primaria. A los de nivel secundaria en Español, Inglés y Matemáticas. Uno de los 34 niños de ambos niveles, piensa seguir estudiando para ser reconocido, porque quiere conseguir después un buen trabajo, o porque el estudiar le ha traído reconocimiento escolar y en la familia, además de considerarse alumno talentoso capaz de resolver problemas. Muy pocos consideran que algunas veces hayan alcanzado calificaciones sin merecerlas, y también que sus docentes hayan tolerado no entregar tareas.

Finalmente, al inquirir sobre las principales motivaciones por seguir esforzándose en la escuela, casi la mitad dice que lo hace por la motivación de sus padres, la motivación de algún familiar, de un amigo o amiga; por las palabras de aliento de algún docente, por seguir un modelo de éxito; la aspiración de ser mejor que los demás y porque les exigen ser mejores cada día.

El capital cultural de los docentes en Hueyotlipan y San Francisco Tetlanohcan

Se considera relevante conocer la experiencia de los docentes porque, similar a los alumnos transnacionales, presentan una biografía, la cual contiene una cierta inculcación y movilidad social, pues al socializar con los alumnos dan a conocer su sentido profesional y humano ante estudiantes y padres de familia, sobre lo que deben y pueden hacer en la atención a niños migrantes (Sánchez y Hamann, 2016: 204). Respecto a la atención a alumnos transnacionales, Sánchez y Hamann (2016: 209) encontraron en su investigación en cinco estados de México respuestas como: 1) no cambiar el trato a los alumnos recién inscritos, porque sería injusto para los demás alumnos no migrantes; 2) aprovechar la experiencia de los alumnos transnacionales para que apoyaran en la instrucción del idioma inglés, resaltando la madurez de su experiencia binacional; y 3) considerar la situación de vulnerabilidad de los alumnos recién inscritos, al reconocer que sufrieron tensiones en su migración, tales como el desempleo de sus padres, problemas familiares, la comprensión de los idiomas y carencia en los recursos financieros.

Para el caso que nos ocupa, en las localidades de Tlaxcala (en forma homóloga que se hizo con los niños migrantes), se consideró interrogar a algunos docentes para tener una idea del papel ante los alumnos del capital cultural que han incorporado y llevado a la práctica en el aula, en forma de capital cultural en estado institucionalizado; es decir, en las aulas. En total se muestra la información de seis docentes de una telesecundaria y cinco de nivel primaria. Respondieron seis docentes mujeres y cinco hombres, con edades de entre 36 y 50 años, todos con estudios de nivel superior.

Los docentes, casi no respondieron si los niños migrantes apoyan en alguna materia al resto del grupo, mientras que los de nivel secundaria apoyan en la materia de inglés; un docente dijo que en ninguna y otro que regular. En el caso del nivel primaria solo uno comentó que en el idioma inglés, y esto se considera relevante pues la escuela es de educación indígena, donde se habla náhuatl y español, y la práctica del inglés pudiera ser novedoso para los demás niños del aula. Los docentes entrevistados perciben que varios niños extrañan el lugar donde vivieron en Estados Unidos, pues estos consideran que tenían mejores condiciones educativas que ahora, pero notan el apoyo de la

familia. Solo un docente percibió en su alumno que fue discriminado. Señalan que para mejorar la atención que brindan a los alumnos migrantes requieren recibir mayor capacitación como: maestrías, diplomados o talleres, estudiar idiomas y apoyos pedagógicos.

A modo de hipótesis se considera que si los docentes y padres de familia tuviesen una movilidad ascendente, los niños retornados tendrían una mejor calidad en su atención, de ahí que se pensó necesario preguntarles sobre algunos aspectos de la movilidad social, tales como: la intervención temprana universal (guarderías de calidad y educación para padres), obtener educación básica, media y superior de calidad (mayores competencias cognitivas y de personalidad); protección social focalizada en los más pobres (salud, seguro de vida e invalidez y pensión universal); y aplicar políticas de discriminación positiva (favorecer el ingreso de más mujeres al mercado laboral y eliminar barreras culturales) (Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2013). Los resultados se muestran en este apartado y en el siguiente.

Sobre el tema del origen social de los docentes se muestra que sus padres tuvieron acceso a estudiar el nivel de primaria, y solo cuatro de ellos alcanzaron el nivel de licenciatura, que ahora se encuentran jubilados. Los demás siguen vigentes y algunas madres de familia se dedican a las labores del hogar. Ellos apoyaron a los docentes a estudiar hasta el nivel de licenciatura. Sobre la movilidad social comentaron que sus padres o alguno de ellos percibe mensualmente entre ocho mil pesos y 11 mil pesos mensuales, cuentan con el servicio de salud del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), algunos, con seguro de vida y el servicio de una Administradora de Fondos para el Retiro (AFORE). Casi todos opinan que tuvieron una buena educación y solo dos docentes señalan que regular. A nivel laboral consideran que han tenido algunos problemas con el incremento de horas laborales, o estar mal pagados por ser mujer (un caso); ser señalado por faltar a su trabajo por cuidar a su pareja por salud, o por considerar que no tiene la fuerza suficiente para desempeñar su trabajo.

Al hablar sobre su socialización temprana, recuerdan haber tenido conversaciones con sus padres, recibir de ellos muestra de cariños, ser enviados a estudiar el nivel preescolar, vincularse con sus amigos; que los hayan enviado a guarderías y haber sido cuidados por otros familiares. En general, saben que aprendieron a hablar a la edad de los dos años, y a leer a los seis años, el mismo tiempo que les tomó para

aprender a escribir. Dentro del capital cultural objetivado, señalan que tuvieron muebles para hacer sus tareas y material didáctico para hacerlas, y muy pocos contaron con computadora e internet; varios de ellos trabajaron con máquinas mecánicas de escribir. Han ido a ver alguna obra de teatro, asistido a un concierto musical, visitado museos, fueron al cine, leyeron libros de literatura, revistas, folletos; contaron con juguetes, ven televisión y checan internet fuera de su casa. Nombraron poco las actividades de tocar algún instrumento musical y leer libros de arte. En general señalan haberlas puesto en práctica en el aula (poco y algo). Las actividades cotidianas como hacer la limpieza, ordenar cosas, recibir disciplina, regaños e incentivos; platicar con adultos, usar dichos o refranes y usar consejos, les ha permitido aplicarlas en su enseñanza de las materias de Español, Matemáticas e Inglés. No mencionaron las actividades de hacer mandados, trabajar con pago y recibir castigos no violentos, porque pensaron que esas preguntas solo cabrían en el contexto de los niños. Sin embargo, las anteriores actividades les han apoyado ahora en tener pláticas con los alumnos para aconsejarles mejorar en sus metas a futuro, a que terminen sus estudios, tener respeto y confianza en ellos mismos.

Actualmente, lo que les disgusta del lugar donde dictan clases es la apatía de los niños para aprender, la mala cooperación de los padres para apoyar a sus hijos, el exceso de trabajo encomendado como: la aplicación de programas, capacitaciones, elaboración de estadísticas, talleres, cumplir metas, etcétera. Falta apoyo didáctico y existe infraestructura deficiente. Al menos cinco docentes siguen estudiando y lo que no les gusta como alumnos de algún posgrado es la distancia de la escuela donde estudian, la forma de dar la clase de los docentes, sobrecarga de trabajos y comentan la dificultad de trabajar y estudiar. Solo a uno no le agradó las actividades obligatorias como exponer ante su grupo, leer y hacer trabajos como los ensayos que les piden como tarea. Las materias que más estudian, más tiempo le dedican y que se les dificultan más son Español, Matemáticas e Inglés. Reconocen recibir el apoyo de su familia para alcanzar un buen promedio. Por su parte, las actividades extraclase que les han servido de apoyo en las materias que dictan a sus alumnos son la computación, las clases de pintura, música, manualidades, canto y de baile; y en menor medida la danza y clases de escultura. Las materias que apoyaron sus clases para sus alumnos fueron: Español, Matemáticas e Inglés y Educación Física. Lo que los motiva a seguir esforzándose como docentes es la

aspiración de ser mejor que los demás, el incentivo que reciben de sus padres o de algún familiar, que les exigen mejores resultados cada día, siguiendo un modelo de éxito. También les motiva las palabras de algún maestro, valoran su puesto de trabajo porque consideran haberlo conseguido por sus propios méritos, y se consideran profesionales talentosos capaces de resolver problemas; piensan seguir estudiando para mejorar sus ingresos y ser reconocidos, al tiempo de considerar que su trabajo les ha traído éxito profesional, y solo un docente señaló no considerarse capaz de resolver problemas. Los efectos educativos que ven ahora fruto de su profesión es formar a excelentes alumnos, darles conocimientos adquiridos de la experiencia de sus hogares y de su formación escolar a los niños provenientes de Estados Unidos, de otros estados de México, niños indígenas y no migrantes.

LA SITUACIÓN DE LOS PADRES DE LOS NIÑOS RETORNADOS

Como se aclaró en la metodología, solo fue posible entrevistar a 10 padres de familia de seis mujeres y cuatro hombres de los niños retornados: siete de secundaria y tres de primaria de dos localidades; sin embargo, sus respuestas nos dan una idea de sus vínculos con los niños retornados. Las edades van de los 30 a 45 años, la mayoría con estudios de secundaria y algunos con bachillerato. La mayoría de los hombres se dedicaba en Estados Unidos a las actividades secundarias y terciarias. Las mujeres, tanto allá como acá, se han dedicado a las labores de la casa. Tres padres comentaron que regresaron a su lugar de origen por problemas con su documentación; otros cuatro no contestaron y el resto por problemas familiares, porque tenían una hija nacida aquí; el último comentó simplemente porque ya no quería estar allá. Regresaron a su propia casa o con sus familiares, acompañados de sus hijos, desde hace cuatro, seis, siete, ocho y nueve años, y casi la mitad no piensa en volver a Estados Unidos. Los que respondieron que sí, sobre todo los que tienen hijos a nivel secundaria, afirmaron que quisieran regresar para seguir trabajando y tener un ingreso mayor, o para darles una educación a sus hijas y apoyarlas en todo lo que se pueda.

Para contextualizar lo anterior, se sabe que la permanencia en Estados Unidos, en 2010, de las personas que migraron de Tlaxcala, “fue en promedio de un año y ocho meses, un mes más que el promedio nacional y cuatro meses menos que los estados de Oaxaca y Tabasco” (Sosa y Sandoval, 2018: 100). La mayoría de retornados de Tlaxcala

(87.5 por ciento), llegó a vivir a su misma vivienda, manteniendo las relaciones socioemocionales. A nivel nacional, los migrantes en 2013 no regresaron por cuestiones económicas, sino por eventos sociales y religiosos. Para el 2014, a nivel nacional, las causas para retornar de los migrantes eran la reunificación familiar, seguido de la falta de trabajo, o porque culminaron sus estudios, siendo más la cantidad de mujeres (21.5 por ciento) que hombres en este aspecto (8.3 por ciento), casi tres veces más que estos.

Para las localidades rurales al parecer son más importantes los vínculos emocionales y de redes, porque regresan por motivos de reunificación familiar (57.2 por ciento), respecto a las localidades urbanas (38.9 por ciento). Para las localidades urbanas el motivo fuerte del retorno fue la falta de trabajo (17.4 por ciento), respecto de las localidades rurales (2.1 por ciento) (Sosa y Sandoval, 2018: 101-104).

Casi todos cuentan con familiares en Estados Unidos que los reciban y todos cuentan con casa propia en México, y solo dos visitaron al país vecino, pero de eso ya hace 10 o 12 años. Todos se sienten de México o de Tlaxcala y no cuentan con documentos para ir y regresar, menos con la doble nacionalidad certificada o algún documento parecido. No contaban con algún negocio allá. La mayoría comenta que les gustaba la educación recibida de su hijo porque todo era mejor, explicaban muy bien y la atención era bilingüe con mayor tiempo en el aula. Aprendieron a desarrollar sus cualidades, socializar, hablar inglés, valores, respeto y ser responsable, además del conocimiento básico. En parte por eso les gustó más la atención que recibieron allá: más actividades, por las instalaciones, la atención hacia los alumnos, el sistema de trabajo, enseñanza de cosas más interesantes y en general opinan que están más avanzados en el sistema educativo. Consideran a los docentes de allá como regulares, buenos y excelentes, porque trataban mejor a los alumnos, les sabían explicar, eran bilingües, más conscientes de su actividad, y estaban mejor preparados. Ahora consideran a los docentes actuales como excelentes y buenos porque le saben explicar a los niños, les gusta la forma de enseñar, y porque en aprovechamiento van bien. Solo en un caso alguien señaló que las escuelas de ambos lados se encuentran en las mismas condiciones y enseñan igual.

De seis padres que respondieron, dos actualmente perciben menos de tres mil pesos y cuatro señalaron que entre tres mil y cinco mil pesos

mensuales; es decir, rebasan por poco al salario mínimo mensual, que al 2018 era de dos mil 686.14 pesos. Sobre el servicio de salud con el que cuentan actualmente, cinco respondieron que tienen el brindado por la Secretaría de Salud (Seguro Popular) y otros no especificaron; casi ninguno de los padres entrevistados está pensionado, pero tienen algún servicio de una administradora de fondos para el retiro (AFORE). La educación que recibieron los padres la consideran buena y regular. Complementando la información sobre los primeros cuidados que dieron a sus hijos, que fueron vitales en su inculcación familiar, y donde estos no recordaron datos debido a su corta edad, opinaron que aprendieron a hablar casi a los dos años y uno dijo que su hijo lo hizo hasta los cuatro años con dos meses. La mayoría de los hijos aprendieron a leer y a escribir a los seis años, edad en la cual ya ingresaron a la primaria. El alimento que dieron a sus hijos en su primer año de vida fue la leche materna, y en dos casos afirman que les dieron cereales. En general, señalan que sus hijos de los dos a los cuatro años se alimentaron de vegetales, fruta, carne, tortilla, pan, frijol, arroz, pescado, huevo, refrescos, agua de sabor, jugos procesados y yogur de sabor. Consumieron pocos dulces, golosinas y productos salados; por lo anterior, mencionan que sus hijos no presentan enfermedad alguna. Piensan brindar apoyo a sus hijos en educación hasta que alcancen la licenciatura, a pesar de no contar con beca. Solo un padre de familia indicó que cuenta con un apoyo de un programa: Seguro Popular.

CONCLUSIONES

Existen a la fecha temas sobre niños migrantes no acompañados, y las problemáticas que los acompañan en su estado de vulnerabilidad (Franco, 2017), así como propuestas para hacer menos complicado el regreso de las familias de migrantes a sus lugares de origen en su proceso de reinserción, considerando las debilidades de México en los ámbitos económicos y sociales para recibirlos (García-Zamora y Del Valle, 2017). Hay también trabajos en torno a las preocupaciones sobre los procesos administrativos que aquejan a las familias de niños retornados en su reinserción en el contexto de sus necesidades educativas (Jacobo y Espinosa, 2017; Ortega, 2017). Sin embargo, son incipientes los trabajos que se dediquen a tratar específicamente el capital cultural de los niños migrantes, y la atención de los padres que testifican el proceso de aprendizajes escolares y no escolares, tanto en los lugares hacia donde migraron como a los lugares a los que llegaron

al3 retorno, donde el docente, aun sea de forma mínima, aprovechó los conocimientos de los niños retornados. En este sentido, el trabajo que se presenta, contribuye a la literatura existente, al tocar aspectos de capital cultural que trae consigo el menor migrante, que, sumado a las prácticas que hacen en su hogar, les permite reproducirlas en su entorno escolar, permitiéndoles complementar tales conocimientos en las materias de la escuela.

El principal hallazgo del trabajo de investigación fue descubrir el valor del capital cultural con el que llegan los niños migrantes a su regreso a Tlaxcala, y cómo lo van incorporando en su vida escolar; es decir, en forma de capital cultural en estado institucionalizado, como se comenta a continuación: Del lugar del cual provienen de Estados Unidos, traen consigo un capital cultural en forma de conocimientos, el cual ha sido posible gracias a los cuidados de sus padres, en la parte afectiva, lactancia, alimentación, y en sus primeras palabras, lo que nombramos como socialización temprana, parte de la inculcación familiar, y que en conjunto denominamos capital cultural en estado incorporado. La parte objetivada de su capital cultural se manifiesta en las actividades realizadas en el tiempo libre y la diversión, así como el aprendizaje en el hogar. Estas actividades las han aplicado en las materias escolares, mediando ciertas resistencias para acudir en las mejores condiciones a la escuela. Situados en su vida escolar, la motivación de algún familiar, amigo o docente y la obtención de una mejora en sus calificaciones, realización de tareas y condiciones mínimas para realizarlas; más las actividades extraclase, de alguna forma les apoyaron en sus materias, siendo positiva su percepción en sus capacidades y estatus actual. Esto es, la puesta en práctica de los conocimientos de la vida en sus hogares y fuera de ella, por los niños retornados en sus escuelas actuales. Este conjunto de elementos son los que constituyen el capital cultural en estado institucionalizado.

El presente artículo coadyuva a atender al niño migrante y permite fomentar la inclusión en el clima escolar, además de enriquecer la formación educativa en la práctica de las clases. Otro elemento para el que podría utilizarse la información de los resultados de los capitales culturales, en alumnos y en docentes, es en la profundización y análisis de las formas de inclusión o exclusión de las modalidades pedagógicas (Díaz, 2019: 16), existentes tanto en quienes se encuentran encargados de aplicarlos como en quienes reciben tales enseñanzas; es decir, se deben considerar los efectos de las desigualdades pedagógicas, de

acuerdo al estado que guardan los capitales culturales, tanto de alumnos migrantes como de docentes que los atienden. En este orden de ideas, sin generalizar los resultados, podemos afirmar que hay elementos del capital cultural en estado incorporado que algunos niños trajeron consigo de Estados Unidos, y que el resto de los niños los practicaron desde pequeños en su retorno a las localidades de Tlaxcala, pero ello depende si estudiaron o no en el país vecino. La inculcación familiar y el uso del tiempo libre con actividades extraescolares, y las condiciones que tuvieron en sus hogares de alguna manera intervinieron en el aprendizaje, así sea mínimamente y en las materias que debieron estudiar en la escuela. Los padres, por su lado, estuvieron al pendiente de su desarrollo, a pesar de tener las condiciones salariales mínimas a su regreso a Tlaxcala. A decir de los padres, el regreso se debió a motivos emocionales, más que económicos, y eso parece una nueva tendencia en las localidades estudiadas.

No se puede determinar o caer en afirmaciones sobre el capital cultural, tanto de niños como de los docentes que los atienden, como del tipo: "A mejores condiciones de alimentación y cuidados, mayor aprovechamiento de sus clases y materias"; o decir: "A mayor ocio, mayor utilización en la escuela"; sino que tales prácticas, de alguna manera, apoyan, al diversificarse los conocimientos heredados y adquiridos desde sus hogares, y puestos en práctica en la escuela. En futuras investigaciones se requiere abordar los distintos capitales culturales que se encuentran en la vida de los hogares de los niños y docentes, porque de alguna forma, parafraseando a Bourdieu (2007: 28), existen homologías³ entre los capitales culturales de estos actores, que pueden permitir conocer a nivel de la percepción los capitales culturales en estado incorporado y las formas de cómo se van mimetizando con la vida escolar; es decir, con el capital cultural en estado institucionalizado, que de alguna forma se retroalimentan.

Aún se cree que solo de la vida escolar de niños retornados se desprende la mayoría de sus conocimientos objetivados en una calificación, o que ésta solo es producto de la excelencia docente. Lo cierto es que se desconoce el peso de las experiencias extraclase, los efectos del ocio y más elementos subjetivos a considerar. Paralelamente, tener una movilidad social ascendente, permitirá que tanto los niños

3 Es decir, se refieren a situaciones donde se aplican los mismos esquemas de percepción y de acción las mismas secuencias ritualizadas en dos momentos diferentes (Bourdieu, 2007). En este caso, al momento del agente que corresponde al niño migrante y al momento del docente local.

retornados como los no migrantes obtengan un contexto favorable para continuar transmitiendo su capital cultural desde sus hogares hacia el sistema escolar, inhibiendo las desigualdades, al menos en la educación pública básica. Un supuesto inicial sería que una movilidad ascendente (Martínez, 2017: 1-42) aumentaría los tipos de capitales culturales, sobre todo el del capital cultural en estado incorporado, del cual dependen el objetivado e institucionalizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI, España.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, México.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre y Loïc, Wacquant. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI, México.
- Calvacanti, Leonardo y Sonia, Parella. (2013). "El retorno desde una perspectiva transnacional", *REMHU-Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 21(41): 9-20.
- Camacho Rojas, Elizabeth. (2014). "Inserción escolar de niños de inmigración reciente de Estados Unidos a Baja California, México", *Tesis de Maestría en Desarrollo Regional*, COLEF: 123.
- Canales, Alejandro I. y Sofía, Meza. (2016). "Fin del colapso y nuevo escenario migratorio México-Estados Unidos", *Migración y Desarrollo*, 14(27) 65-107, Segundo semestre, México.
- Castillo, Castillo, José. (1997). "Teorías de la migración de retorno". En *Políticas de retorno de migrantes*, coordinado por Antonio Izquierdo Escribano y Gabriel Álvarez Silvar: 29-44, Coruña Universidad.
- Castillo Fernández, Dídimo. (2012). "Estados Unidos: crisis económica, reestructuración productiva y nueva precariedad laboral". En *Estados Unidos. Más allá de la crisis*, coordinado por Castillo Fernández Dídimo y Marco A. Gandásegui: 258-287. México: Siglo XXI Editores, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM.
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (2013). *Informe movilidad social en México*, presentación en PDF.
- Consejo Nacional de Población. (2010). Anexo B. Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos por entidad federativa y municipio. [medio electrónico], actualización del 24 de julio de 2019. Consultado el

22 de marzo 2018 en http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/intensidad_migratoria/anexos/Anexo_B2.pdf.

Consejo Nacional de Población, Fundación BBVA Bancomer y BBVA Research. (2018). *Anuario de migración y remesas: Conapo-Fundación BBVA Bancomer-BBVA Research*, México.

Díaz, Villa Mario. (2019). “¿Qué es eso que se llama pedagogía?” *Pedagogía y Saberes*, 50: 11–28.

Durán González Rosa Elena y Lydia Raesfeld. (2012). “Apropiaciones culturales de las familias de migrantes indígenas en la ciudad y arbitrario cultural de la escuela urbana en Pachuca de Soto, Hidalgo”. Ponencia :1-24.

Durand, Jorge. (2014). “Ensayo teórico sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente”. *Cuadernos Geográficos*, 35: 103-116.

Fernández Aguerre Tabaré. (2007). *Distribución del conocimiento escolar. Clase sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*, COLMEX, México.

Fernández Guzmán, Eduardo. (2011). “Revisión bibliográfica sobre la migración de retorno”. *Norteamérica*, 6(1) 35-68.

Franco Ramírez Ingrid Gabriela. (2017). “Niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados: un panorama jurídico en general”. En: *Tránsito y retorno de la niñez migrante*, coordinado por Gloria Ciria Valdéz Gardea e Ismael García Castro: 19-36. El Colegio de Sonora-Universidad de Sinaloa, Hermosillo.

García Castro Ismael y Nayeli Burgueño Angulo. (2017). Menores transnacionales: el proceso de incorporación sociocultural en el espacio educativo. El caso de la comunidad de Cosalá, Sinaloa. En *Tránsito y retorno de la niñez migrante*, coordinado por Gloria Ciria Valdéz Gardea e Ismael García Castro: 223-242. El Colegio de Sonora-Universidad de Sinaloa, Hermosillo.

García Zamora Rodolfo y Rosa Elena del Valle Martínez. (2017). “Programa de Apoyo a la Reinserción Integral de los Migrantes y sus Familias. Una propuesta de apoyo integral a los migrantes mexicanos de retorno de Estados Unidos”. En: *Tránsito y retorno de la niñez migrante*, coordinado por Gloria Ciria Valdéz Gardea e Ismael García Castro: 107-128. El Colegio de Sonora-Universidad de Sinaloa, Hermosillo.

Hamann, T. Edmund, Víctor Zúñiga y Juan Sánchez García. (2018). Where should my child go to school? Parent and child considerations in binational families. In *Parenting from afar and the reconfiguration of family across distance*. Editing by María Rosario T. Guzmán, Jill Brown and Carolyn Pope Edwards. United Kingdom: Oxford Press: 339-350.

Jacobo Suárez Mónica y Frida Espinosa Cárdenas. (2017). “Retos al acceso educativo en el contexto de migración de retorno en México: el caso de

la apostilla del acta de nacimiento extranjera". En *Tránsito y retorno de la niñez migrante*, coordinado por Gloria Ciria Valdéz Gardea e Ismael García Castro: 175-204. El Colegio de Sonora-Universidad de Sinaloa, Hermosillo.

Landesmann Mónica. (1979). Los tres estados del capital cultural, texto extraído y traducido de Bourdieu Pierre, de Actes de la Recherche en Sciences Sociales. *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, 5, 11-17.

Loya Ortega Carmen Griselda. (2017). Diagnóstico de necesidades educativas de estudiantes en el estado de Chihuahua: las condiciones de atención. En *Tránsito y retorno de la niñez migrante*, coordinado por Gloria Ciria Valdéz Gardea e Ismael García Castro: 205-222. El Colegio de Sonora-Universidad de Sinaloa, Hermosillo.

Margolis, Maxine. (1994). "Little Brazil: inmigrantes brasileiros". Em Nova York. *Campinas*: Papirus.

Martínez López, Cornelio. (2017). "Panorama general y alternativas legislativas para fomentar la movilidad social en México", (medio electrónico) revisión del 14 de enero 2019 (fecha de consulta 10 de julio de 2017) Mirada Legislativa, No. 130. Ciudad de México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, Disponible en <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/3660>

Mercenaro-Gutiérrez, Óscar y Luis Alejandro, López-Agudo. (2014). "El efecto del capital cultural sobre el rendimiento educativo diferencial por género". En: *I+G.2014. Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género*, Casados Mejía Rosa, et al, 1010-1034. Universidad de Sevilla, Andalucía

Montoya Ortiz, Merari Stephanie; José Aurelio, Granados Alcántar y José Alfredo, Jauregui Díaz. (2018). "Migración internacional de retorno de Estados Unidos a México en un contexto de crisis económica y política", *Papeles de Población*, (95)181-205. doi:10.22185/24487147.2018.95.08

Ortega Loya Carmen Griselda. (2017). "Diagnóstico de necesidades educativas de estudiantes migrantes en el estado de Chihuahua: las condiciones de atención". En: *Tránsito y retorno de la niñez migrante*, coordinado por Gloria Ciria Valdéz Gardea e Ismael García Castro: 205-222. El Colegio de Sonora-Universidad de Sinaloa, Hermosillo.

Pries, Ludger. (1999). "Migration and Transnational Social Spaces". *Sidney: Ashgate*, 1999.

Ramírez Pérez, Jorge Ariel. (2018). *Diferencias en la acumulación de capital cultural de niños y adolescentes de una localidad de alta intensidad migratoria internacional*. [medio electrónico] revisión del 14 de marzo de 2019, consultado el 9 de agosto de 2018, en <http://sociologia-alas.org/acta/2015/>

Rivera Sánchez, Liliana. (2017). "De la migración interna a la migración internacional en México. Apuntes sobre la formación de un campo de es-

tudio". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (58): 37-57. DOI: 10.1714/iconos.58.2017.2500

Román González, Betsabé y Eduardo, Carrillo Cantú. (2017). "Bienvenido a la escuela: experiencias escolares de alumnos y transnacionales en Morelos", México, *Sinéctica*, Universidad Jesuita de Guadalajara, 48: 1-19.

Ruiz Peralta, Liza Fabiola y Gloria Ciria, Valdéz Gardea. (2017). "Sonora en la migración internacional: Menores migrantes de retorno. Entre la reforma educativa y los procesos institucionales estatales". En: *Tránsito y retorno de la niñez migrante*, coordinado por Gloria Ciria Valdéz Gardea e Ismael García Castro: 145-173. El Colegio de Sonora-Universidad de Sinaloa, Hermosillo.

Sánchez García, Juan y Edmund, T. Hamann. (2016). "Educator responses to migrant children in Mexican Schools", *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 208. University of Nebraska-Lincoln. (medio electrónico) actualización 13 de julio de 2019, consultado el 30 de abril de 2019, en <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1207&context=teachlearnfacpub>

Sosa Márquez, María Viridiana y Eduardo Andrés, Sandoval Forero. (2018). "Las redes sociales en la migración de retorno de Estados Unidos a México", *Huellas de la Migración*, 3(5): 91-107.

Tijoux-Merino, María Emilia. (2013). "Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias", *Convergencia*, 61, enero-abril: 83-104.

Vargas Valle, D. Eunice y Elizabeth, Camacho Rojas. (2015). "¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de Estados Unidos a México", *Norteamérica*, 5: 157-186.

Zúñiga Víctor, Edmund, T. Hamann. (2019). "De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la 'gran expulsión'", 221-239, consultado el 21 de noviembre de 2019, en https://www.researchgate.net/publication/335703909_2019_La_Gran_Expulsion_desafios_de_politica_educativa

RESUMEN CURRICULAR DEL AUTOR

José Dionicio Vázquez Vázquez

Es Doctor en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala, A.C., donde imparte cursos a nivel de posgrado, como Profesor-Investigador "A". Las líneas de investigación que trabaja son: migración, uso y destino de remesas y transnacionalismo. Actualmente desarrolla el proyecto

“Los rasgos del capital cultural en estado incorporado del docente y alumnos transnacionales, desde la inculcación familiar en Tlaxcala”. Ha publicado diversos artículos y libros sobre migración internacional. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.

Dirección electrónica: josedioniciovaz@gmail.com