



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

“Después de migrar lo primerito es ir a la escuela”. Saberes contruidos por jóvenes en edad escolar a partir de sus procesos migratorios y sus escolaridades en México y en EUA

Presenta

Porfiria del Rosario Bustamante De la Cruz

Directora de tesis

Dra. Laura Selene Mateos Cortés

Comité tutorial

Dr. Alejandro Martínez Canales

Dr. Gunther Dietz

Junio de 2021

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

*Sabemos con certeza que la educación
es para toda la vida. El estatus legal es temporal.*

Gil Cedillo, asambleísta de California

*En Estados Unidos hay once millones de indocumentados.
A simple vista podría parecer que no, pero todos sabemos
que ahí están. Cuando vamos caminando por la calle,
se sube al metro, se sube a un freeway o pide el menú
en un restaurante de comida china, puede encontrarlos
volviendo de trabajar o recogiendo a los niños de la escuela,
esperando el autobús, cocinando o limpiando las habitaciones
en los grandes hoteles, incluso montando un negocio
ahí en la esquina. Es muy difícil que sepamos entre aquellos
a quienes vemos exactamente quién es indocumentado;
lo que todos sabemos de cierto es que nuestra vida cotidiana
sería diferente si no estuvieran aquí.*

Eileen Truax, en Dreamers

*Que los niños vayan a la escuela no es un fenómeno nuevo.
Que los niños crucen fronteras, tampoco es un fenómeno nuevo.
Lo novedoso está en el fenómeno de que crucen fronteras
y las vuelvan a cruzar, al tiempo que se inscriben en las escuelas.*

Víctor Zúñiga, Ted Hamann y Juan Sánchez, en Alumnos transnacionales.

Escuelas mexicanas ante la globalización

Dedico esta tesis como reconocimiento a las niñas, niños y jóvenes migrantes del mundo, como sujetos enteros en este fenómeno global; principalmente para los que transitan por el territorio mexicano cuyo destino es Estados Unidos, para los que habitan en la Posada del Migrante en Mexicali, Baja California; y para los que toman clases en la Escuela Digital de la Organización *Activist International Youth*/ Juventud Activista Internacional en Tijuana, Baja California. Cada una de las historias de vida de estas y estos actores son únicas e irrepetibles, la fuerza de voluntad que tienen para avanzar en su camino y afrontar los obstáculos políticos y personales es de total admiración, indudablemente son poseedores de un espíritu de gran valentía. Por infancias y juventudes migrantes libres, por una educación sin fronteras porque migrar es un derecho y nadie es ilegal.

Resumen

Esta investigación muestra que dentro de la dinámica escolar en contextos migrantes existe una dimensión intercultural, misma que puede ser clave para el éxito e inclusión o para la deserción y exclusión de estudiantes migrantes inscritos en las escuelas del lugar de acogida. En el trabajo predominan las y los jóvenes de educación secundaria y preparatoria en escuelas mexicanas y de preparatoria en EUA. Por tanto, en México hubo estudiantes que antes vivieron y estudiaron en EUA y en este país hubo provenientes de México y uno de Honduras. A esta población se reconoce como “migrante” sin importar su nacionalidad, sobre todo porque en la mayoría de las veces pasa desapercibida y con ello, los saberes y conocimientos adquiridos en el país de origen. El objetivo central de la tesis fue analizar los saberes construidos por jóvenes en edad escolar a partir de sus trayectorias escolares y migratorias en el que conocen otros sentidos y significados durante su transitar entre los sistemas educativos de estos países.

En el ir y venir de un sistema educativo a otro, las y los estudiantes migrantes traen consigo una nueva forma de ser en los mundos educativos. De ahí que se considerara pertinente conocer sus trayectorias migratorias y escolares. El estudio se basó en una metodología cualitativa, teniendo como propósito las voces de las y los estudiantes migrantes en México y en EUA. Para el proceso de construcción de los datos se trabajó con entrevistas semiestructuradas con elementos narrativos para ahondar en el ámbito donde esta población se desenvuelve y para conocer sus sentidos y significados. La muestra del estudio se conformó por 16 jóvenes migrantes –ocho en EUA y en México– con edades que van desde los 12 a los 17 años. La investigación se realizó durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020 según las estipulaciones del calendario de los sistemas educativos mexicano y estadounidense.

Palabras clave: educación migrante, estudiantes migrantes, interculturalidad, migración internacional, escolaridades.

*Para el Curro, alegría de la familia,
mejor amigo y confidente de mamá
el cacahuatito de mis abuelitos
y figura paterna D.E.P.*

Agradecimientos

Desde que inicié el doctorado en el Instituto de Investigaciones en Educación, de la Universidad Veracruzana siempre pensé en que llegaría el tiempo de escribir las siguientes líneas, pero el tiempo se detuvo desde marzo de 2020 y lo olvidé por un instante; hasta ahora, que a mitad de la noche me encuentro conmigo misma para abrazar cada emoción y habitar cada sentimiento que pasé en el camino de esta investigación. Continuar mis estudios en este posgrado ha sido una de las mejores decisiones que he tomado. No soy la misma que llegó en 2018 a Xalapa, aprender y desaprender en este espacio me transformó en todos los aspectos, tanto a nivel personal como profesional.

En particular, agradezco a las y los colaboradores en Mexicali, Baja California (México) y en Flagstaff, Arizona (EUA) por haber sido parte de esta investigación, sin ellas y ellos esto no hubiera sido posible. Su valentía y coraje fueron fuente de inspiración constante para continuar, gracias por permitirme ser una amplificadora de sus voces y así poder transmitir las formas en que perciben las movilidades humanas y las escolaridades en un país ajeno. La resiliencia que continúan construyendo los hace acreedores de todos los reconocimientos del mundo, las personas deberíamos de aprender de sus fortalezas y verlos como sujetos sociales enteros, pues poseen una gran capacidad de agencia. Del mismo modo, agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), su apoyo hizo posible que estos esfuerzos realizados durante tres años y medio se vieran plasmados en este documento.

Siento con una profunda nostalgia y tengo una deuda hacia mi familia por haber estado separada de ellos por tantos años, pero al verme de regreso en Veracruz y en este momento, sé que me apoyaron en cada oración, en cada llamada, en cada pensamiento dirigido a mi persona. Gracias infinitas por seguir ahí, al pendiente, por compartirme de su cariño, su bondad y amor incondicional, por las porras y buenos deseos. Saberles de forma presencial y a la distancia fue mi mayor motivación y motor en cada paso que he dado, me

siento orgullosa y plena de pertenecer a una familia tan numerosa y con una historia migrante que empezó con mis tatarabuelas (guatemaltecas) y tatarabuelos (cubano y español).

Agradezco al amor incondicional, la ternura y el aliento motivacional de Julia, mi madre y de mis abuelitos Yoli y Fallito, por recibirme con los brazos abiertos y con un plato caliente en mis visitas al rancho, sus abrazos fueron la mejor recompensa, regresar a ese pedacito de tierra me recarga de energía vital; los besos cálidos de buenas noches en la frente de Maju y la abuelita Yoli mientras yo escribía en el comedor están muy presentes, los recuerdo y los siento aún. Mi total amor, admiración y reconocimiento a mi hermano mayor, Isra, inspiración y confort en los días más tristes y desolados, gracias por escucharme y hacerme reír cuando más lo necesitaba, gracias por todo; a Lila y Lexi, mis sobrinas, gracias por sus ocurrencias, compartir con ustedes eran como bocanadas de aire fresco para respirar.

También agradezco a mis familiares, principalmente a mis tías Chavelita y Columba por haberme brindado su hospitalidad en sus hogares y por hacerme sentir como una hija más; también a las amistades que me han compartido su hogar. A doña Efrén mi abuelita postiza en el norte. A Lizbeth y Fernanda, gracias por tolerar mis ansiedades y mis cambios de humor, por abrazarme; su ternura y amor me hacen sentir poderosa. A Guadalupe y Yamileth, que a pesar de las latitudes siempre me han acompañado y me han puesto en mi lugar cuando lo necesito, las amo; a Michel, Víctor y Roberto. A Alejandra, Saira, Raphaël, Tania, Daniel, Alexandro, Gina y Maguito, con ustedes todo. Por su apoyo y cariño muchas gracias; y a las amistades que no he nombrado, las tengo presente, los momentos compartidos me ayudaron y por ello están en un rinconcito de mi ser. Gracias Luis por tu tiempo.

Llegar a la línea de investigación en Educación Intercultural/Estudios Interculturales fue el parteaguas de constantes reflexiones y autocríticas por lo que pretendí hacer en un inicio y que se fue transformando en este producto final. Primero agradezco a Laura Selene Mateos Cortés y a Gunther Dietz por su confianza, perspicacia y guía en cada proceso que me conducía la tesis, me siento profundamente agradecida por el cariño y el apoyo que recibí en uno de los momentos más críticos de mi transitar como doctoranda, me siento afortunada por coincidir en tiempos tan difíciles. Como seres humanos e intelectuales les admiro, me siento honrada de haber sido parte de sus tutoradas, por sus comentarios críticos que me hacían reflexionar y avanzar de forma constante. También, agradezco a mis lectores que me

han acompañado en diferentes momentos de la investigación, Alejandro Martínez Canales (CIESAS Noreste), Guadalupe Tinajero (IIIDE-UABC) y Ted Hamann (Universidad de Nebraska), gracias por su dedicación, su tiempo y comentarios críticos.

También agradezco a las y los docentes de la línea de investigación que estuvieron en cada curso y seminario durante el doctorado, Lilia Irlanda Villegas Salas, Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany. Asimismo, por la gestión del posgrado, a la Dra. Pilar Ortiz Lovillo y la Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez; así como el apoyo de Lic. Idalia Pérez. A mis compañeras de generación Eréndira y Flor, en especial a ti Ere que compartimos historias que siempre atesoraré; a mis compañeras y compañeros de diálogo en cada seminario con quienes compartí tanto de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) como del Doctorado en Investigación Educativa (DIE) y con los que sigo conviviendo. Gracias a todos y todas por enseñarme, por aprender juntos, mi estancia en Xalapa no hubiera sido la misma sin ustedes. En cada palabra y en cada abrazo, me hicieron sentir apreciada, en cada comentario hacia mi trabajo me hacían ver aspectos que sola no pude haber hecho.

Agradezco a las personas que han creído en mi trabajo y me han acompañado desde el inicio de mi andar como investigadora, Reyna Roa (vinculación PROBEM-FPIE) y Yara Amparo López (Coordinadora Estatal de PROBEM en Baja California). A las personas que me han guiado e invitado en otros espacios para compartir saberes pensados en las infancias y juventudes migrantes, a Marta Rodríguez (Universidad de Sevilla/UNAM), Mónica Jacobo (CIDE), Ariel Mojica (COLMICH), Norma Baca (UAEM), Sue Kasun (Universidad Estatal de Georgia) y Gloria Valdez (COLSON). A mis amigos y colegas de la UABC, Mónica Ayala, mi admiración y cariño siempre, Alma Ramírez y David Solorio; gracias infinitas por su apoyo intelectual, emocional y por sus ocurrencias. En especial a ti Alma, por tu acompañamiento, por enseñarme sobre la vida y de la academia en tiempos tan complejos.

Gracias al equipo Mariposas: Ángela, Miriam y Maricruz, compartir con ustedes a pesar de las latitudes ha sido una experiencia excepcional. Por último, agradezco con cada parte de mi ser a Ricardo, por el apoyo, las lecturas compartidas y lo aprendido juntos, tu fan siempre. Por espacios académicos críticos y reflexivos que apoyen a las infancias y juventudes migrantes.

¡Gracias a todas y todos por hacer esto posible!

Índice

Introducción	13
1 Juventudes e infancias migrantes en las escuelas de México y de EUA	20
1.1 Preguntas y objetivos de investigación.....	21
1.2 Genealogía de las juventudes migrantes que estudian entre México y EUA	23
1.3 Normativas de la educación para migrantes en el contexto México-EUA.....	27
1.3.1 La educación para estudiantes migrantes en México	35
1.3.2 La educación para estudiantes migrantes en EUA	38
1.4 Encuentros y desencuentros en secundarias y preparatoria de Mexicali, B.C.	44
1.5 Encuentros y desencuentros en High School de Flagstaff, AZ	53
2 Elementos teórico-conceptuales para el estudio de jóvenes migrantes.....	61
2.1 Redes y recursos de las juventudes migrantes.....	63
2.1.1 Ciudadanía juvenil en el marco educativo.....	69
2.2 Construcción de la trayectoria de vida de jóvenes migrantes.....	75
2.1.2 Implicaciones de las trayectorias escolares	79
2.3 Dispositivo y transculturación en contextos migratorios	85
2.3.1 Límites y colindancias de la identificación escolar y cultural.....	89
2.4 Marcos educativos de los fondos de conocimiento y saberes-haceres	91
2.3.2 Implicaciones de la migración en la escolarización de jóvenes	96
3 Recorrido metodológico en tiempos inesperados.....	102
3.1 Posicionamiento epistemológico	103
3.2 Locus de enunciación	107
3.3 Consideraciones éticas en la investigación educativa	113
3.4 Las y los jóvenes migrantes del estudio y su contextualización educativa	116
3.5 Diseño de investigación retomando elementos narrativos	121
3.5.1 Entrevistas semiestructuradas con elementos narrativos.....	124
3.5 Análisis y sistema de categorización	128
4 Percepciones de las y los jóvenes migrantes acerca de sus experiencias sociales y educativas entre México y EUA	136
4.1 El proceso migratorio de las y los jóvenes migrantes en México y EUA	139
4.1.1 “Mucha de mi familia está acá”: vínculos de las juventudes migrantes.....	141

4.1.2 “Al otro día nos fuimos”: preparativos y partida.....	146
4.1.3 “Nosotros pasábamos en el carro”: conexiones familiares y dónde llegar.....	154
4.1.4 “Me vine con mi hermanito”: acompañamientos en la migración familiar.....	157
4.2 Expresiones de la ciudadanía juvenil en la migración México-EUA.....	161
4.2.1 “Tengo un poquito más de derechos”: límites entre la legalidad e ilegalidad...	162
4.2.2 “Quizás no me bajan de grado”: obstáculos escolares de jóvenes migrantes....	164
4.2.3 “Es mejor aquí y que allá”: comparaciones sociales entre EUA y México.....	168
5 La construcción de saberes a partir de las experiencias educativas de jóvenes migrantes en México y EUA	176
5.1 Aproximaciones a las trayectorias de vida de las y los estudiantes migrantes...	178
5.1.1 “Ya pasamos al otro lado”: trayectorias migratorias entre el aquí y el allá....	179
5.1.2 “Yo empecé a estudiar aquí”: trayectorias escolares de estudiantes migrantes	185
5.2 Aprendizajes situados en el dispositivo transcultural de acogida.....	190
5.2.1 “Es como que me confundo”: competencias interculturales en las aulas	192
5.2.2 “Ya empiezo a entender un poco más”: dispositivo pedagógico curricular ...	198
5.3 Fondos y saberes interculturales que emergen en la escolarización.....	203
5.3.1 “Un día a la vez”. Lo realístico en la escuela después de llegar al país destino	204
5.3.2 “Nosotros también somos parte de la escuela”: lo realístico desde adentro...	209
6 Conclusiones.....	215
6.1 Objetivos y hallazgos de la investigación.....	215
6.2 Aspectos teórico-metodológicos.....	221
6.3 Conexiones entre la investigación educativa y la educación intercultural	224
6.4 Propuestas y notas pendientes	226
6.5 Sugerencias y recomendaciones	231
Bibliografía.....	236
Anexos.....	265
Anexo 1. Guía de temas para jóvenes migrantes.....	265
Anexo 2. Consentimiento informado dirigido a jóvenes	267
Anexo 3. Consentimiento informado dirigido a padres, madres y/o tutores	268

Índice de figuras, imágenes, tablas y gráficos

Figura 1 Genealogía de jóvenes migrantes en México y EUA.....	25
Figura 2 Condiciones estructurales y sociales de las y los jóvenes migrantes	73
Figura 3 Tipología de jóvenes migrantes en Mexicali, B.C. y Flagstaff, AZ.....	174
Figura 4 Ventajas, recursos y obstáculos en el contexto educativo México-EUA	177
 Imagen 1 Lugares donde se realizó la investigación en México y en EUA	22
Imagen 2 Dibujo 1, la vida en EUA y en México.....	171
Imagen 3 Dibujo 2, la vida en EUA y en México.....	172
Imagen 4 Dibujo 3, la escuela en EUA y en México.....	213
Imagen 5 Dibujo 4, la escuela en EUA y en México.....	214
 Tabla 1 Similitudes y diferencias de los sistemas educativos de EUA y México	34
Tabla 2 Reporte de escuelas atendidas por PROBEM a nivel estatal en 2019.....	49
Tabla 3 Jóvenes migrantes en los sistemas educativos de México en Mexicali, B.C. y de EUA en Flagstaff, AZ. entre los ciclos escolares del 2018-2019 y 2019-2020	117
Tabla 4 Características de las y los jóvenes migrantes en Mexicali, B.C. y en Flagstaff, AZ.	120
Tabla 5 Fases del proceso de investigación de diseño emergente de corte narrativo.....	127
Tabla 6 Sistematización de categorías.....	130
Tabla 7 Similitudes y diferencias de secundarias y preparatorias (públicas) en México y <i>High School</i> en EUA.....	202
 Gráfica 1 Comparación de los ingresos de jóvenes migrantes en los sistemas educativos mexicano y estadounidense.....	140

Lista de abreviaturas y siglas

ACLU of Arizona: American Civil Liberties Union of Arizona

ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

ADEA: Departamento de Educación de Arizona

AZELLA: Arizona English Language Learner Assessment or

CBP: U.S. Customs and Border Protection

CDN: Convención sobre los Derechos del Niño

CNDH: Comisión Nacional de los Derechos Humanos

Colef: Colegio de la Frontera Norte

CONAPO: Consejo Nacional de Población

CTM: Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares

CURP: Clave Única de Registro de Población

DACA: Deferred Action for Childhood Arrivals

DGAIR: Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación

DGRI: Dirección General de Relaciones Internacionales

DOF: Diario Oficial de la Federación

Dream Act: Development Relief and Education for Alien Minors

DUDH: Declaración Universal de los Derechos Humanos

DE: U.S. Department of Education

ELL: English Language Learner

ESEA: Elementary and Secondary Education Act

ESIEM: Encuesta sobre Integración Escolar y Migración

EUA: Estados Unidos de América

FERPA: The Family Educational Rights and Privacy Act

FPiE: Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

FUSD: Flagstaff Unified School District

GED: General Educational Development Test

ICE: Immigration and Custom Enforcement

ILLP: Individualized Language Learner Plan

IME: Instituto de los Mexicanos en el Exterior

IMJUVE: Instituto Mexicano de la Juventud

IMUMI: Instituto para las Mujeres en Migración

INEGI: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática

MEP: Migrant Emigration Program

NNJ: Niñas, niños y jóvenes

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

OEA: Organización de los Estados Americanos

OIM: Organización Internacional para las Migraciones

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PIDESC: Pacto Internacional de Derechos Económico, Sociales y Culturales

PROBEM: Programa Binacional de Educación Migrante

PRONIM: Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes

SB1070: Senate Bill 1070

SEEBEC: Sistema Educativo Estatal de Baja California

SEI: Structured English Immersion

SEN: Sistema Educativo Nacional

SEP: Secretaría de Educación Pública

UABC: Universidad Autónoma de Baja California

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

USCIS: U.S. Citizenship and Immigration Services

USNEI: U.S. Network for Education Information

Introducción

El presente estudio surge de un interés personal y académico por conocer las condiciones educativas y culturales que viven las y los estudiantes migrantes¹, que cursan la educación obligatoria, en México y Estados Unidos de América (EUA). Me centré en los mundos educativos que compartían estas y estos jóvenes en la medida en que se agudizaban los procesos migratorios dentro del territorio mexicano, la “oleada” de caravanas migrantes en el 2018.

El interés personal emerge de mi experiencia migratoria familiar en el contexto de EUA. He abandonado mi lugar de origen en la búsqueda de una “vida mejor” y, al igual que los sujetos del estudio, he vivido en una ciudad fronteriza. A partir de estas experiencias me tocó vivir algunas formas del *american way of life* cerca del *gabacho*. El muro fronterizo me recuerda que parte de mi familia es o era indocumentada, pero también los esfuerzos que hacen las personas que migran para sostener económicamente a todos aquellos que dejan atrás.

El interés académico, en cambio, surgió con la intención de visibilizar las condiciones de precariedad que viven las infancias y juventudes migrantes, pero sobre todo por mostrar las barreras que tienen para acceder a la educación como sujetos migrantes. Ambos intereses me condujeron a dos conceptos centrales del estudio: educación y migración, los cuales intenté abordar desde la perspectiva de los estudios interculturales (Dietz et al., 2013). La investigación se centró en las formas en que las y los jóvenes migrantes en edad escolar “construyeron” sus realidades durante su escolarización en el país de acogida.

Parto de la idea de que la migración es un fenómeno global y complejo. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2018) estima que los flujos migratorios mixtos² se relacionan con diferentes aspectos económicos, sociales y de seguridad que inciden en la vida de las personas. La misma OIM (2019) posiciona a Europa

¹ Para este documento usaré los términos “estudiantes migrantes” y “jóvenes migrantes en edad escolar” de forma indistinta para referirme a las y los actores de esta investigación.

² La OIM y el *United Nations High Commissioner for Refugees* (ACNUR) señalan que los flujos mixtos pueden incluir a refugiados, solicitantes de asilo y otras personas con necesidades específicas, como víctimas de trata, personas apátridas y niños no acompañados o separados, así como otros migrantes irregulares. Sin embargo, los grupos no son mutuamente excluyentes, ya que las personas con frecuencia tienen más de una razón para irse de sus lugares de origen (Kumin, 2014, p. 49).

y Asia como las principales regiones de residencia para migrantes internacionales que acogen alrededor de 82 y 84 millones de personas, esto suma el 61% de la población mundial; América del Norte tiene casi 56 millones de migrantes, equivalente al 22%; África presenta un 10%; América Latina y el Caribe un 4% y Oceanía un 3%. La OIM (2019) sustenta que el aumento registrado de la migración internacional ha influido en el cambio demográfico.

EUA se destaca como principal país de destino desde 1970. “Desde entonces, el número de personas nacidas en el extranjero que residen en el país se ha cuadruplicado con creces, pasando de menos de 12 millones en 1970 a cerca de 51 millones en 2019” (OIM, 2019, p.27). La relación entre los migrantes y las comunidades en las que residen es un componente intrínseco e importante del proceso migratorio. Vivir en una cultura diferente a la propia requiere una variedad de ajustes en el modo de pensar y en el comportamiento.

En el contexto México-EUA la migración es un fenómeno social que tiene repercusiones en el campo educativo, como consecuencia es importante centrar la mirada en las niñas, niños y jóvenes (NNJ)³. En el 2017 el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y la Fundación BBVA Bancomer (2018) estimaron que México era el segundo país con mayor número de emigrantes del mundo, con 13 millones de personas. EUA era ubicado en el primer lugar con casi 50 millones de personas adultas.

La migración entre México y EUA da cuenta de una tradición centenaria, Durand (2016) menciona “... que involucra a más de 11 millones de migrantes y a más de 35 millones de personas de origen mexicano y se materializa entre países vecinos que comparten más de 3 000 kilómetros de frontera” (pp. 22-23). Este contexto me hizo pensar en aquellas situaciones por las que tuvieron que pasar jóvenes en edad escolar dentro de los ámbitos social y escolar.

Entre la población que migra hay NNJ⁴, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2018) de México los concibe dentro del grupo con mayor relevancia y afirma que “... se necesitan mecanismos y servicios especiales de protección de sus derechos,

³ Para denominar primera juventud la muestra de este estudio retome los límites etéreos del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE, 2017), el instituto enuncia que la juventud abarca de los 12 a los 29 años. Para más información consultar el siguiente enlace: <https://www.gob.mx/imjuve/prensa/imjuve-18-anos-al-servicio-de-las-y-los-jovenes-de-entre-12-a-29-anos-de-todo-el-pais>

⁴Para más información consultar: http://www.cndh.org.mx/Ninos_Derechos_Humanos

que garanticen que no sean alojados en estaciones migratorias, y que se les brinde atención adecuada por personal especializado, de acuerdo con su interés”⁵. Sin embargo, algunos estudiosos de la migración centran sus análisis en la participación de personas adultas (Sánchez, 2013; Zúñiga y Guiorguli, 2019) y dejan de lado las voces de los NNJ. Las infancias y juventudes son las poblaciones más desdibujadas en los procesos migratorios.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011) calcula que cerca de 33 millones de migrantes internacionales tienen menos de 20 años. Esto representa el 15% del total de la población. “De éstos, aproximadamente 11 millones (33%) tienen entre 15 y 19 años; nueve millones (26%), entre 10 y 14 años; siete millones (22%), entre cinco y nueve años y seis millones (18%), entre cero y cuatro años” (p.8). En cuanto al continente americano, esta misma población con el rango de edad representa el 23%, lo que indica una gran concentración de infancias y juventudes en movilidad. En datos más reciente, la OIM menciona lo siguiente:

Según el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES) de las Naciones Unidas, el número estimado de personas de 19 años o menos que viven en un país distinto a aquel en el que nacieron pasó de 29 millones en 1990 a 40.9 millones en 2020. En 2020, los niños migrantes (de 19 años o menos) representaba el 14, 6 por ciento de la población migrante total y el 1,6 por ciento de todos los niños en el mundo. (OIM, 2021)⁶

De ahí la importancia de tomar en cuenta la participación y el protagonismo de las juventudes⁷ migrantes en edad escolar entre México y EUA. Es evidente que la matrícula de las infancias y juventudes que transitan entre los sistemas escolares de estos países va en aumento. Estos actores están tomando un papel central en investigaciones recientes (Vargas y Aguilar, 2020), en algunas de ellas se analizan sus procesos de adaptación e interacción con la población del lugar de acogida; todo esto a partir de sus trayectorias migratorias.

Un aspecto importante en la investigación es “la frontera” México - EUA, sus límites y colindancias a nivel geopolítico. Para Campos-Delgado y Hernández-Hernández (2015)

⁵Para más información consultar la siguiente liga: <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=30055>

⁶ Para más información se puede consultar la siguiente liga: <https://migrationdataportal.org/es/themes/ninos-migrantes>

⁷ Al respecto de este debate, González (2011) invita a reflexionar la identificación de esta población como menores o NNJ, para más información consultar el siguiente enlace: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3011/7.pdf>

“[las] fronteras son la expresión física del poder de las naciones, la materialización de su jurisdicción y a la vez indicadores y termómetros de las relaciones políticas” (p. 143). De acuerdo con Anzaldúa (1999) la frontera es diferente en ambos lados, pues conlleva implicaciones estructurales y de poder:

Las fronteras también son espacios continentes que sitian, detienen, regulan, establecen opciones de paso o conforman ámbitos intransitables. Son las fronteras de las gendarmerías, los agentes migratorios, las guardias nacionales, los grupos supremacistas y todos aquellos que tratan de bloquear el ingreso de los otros, los monstruos, los indeseables, los *illegal aliens*. (Valenzuela, 2014, p. 22)

Pensar la migración en la frontera norte de México me hizo reflexionar en las formas en que han sido concebidos los límites entre ambos países. La frontera norte de México lejos de ser porosa (Kearney, 2003) tiene la capacidad de desvalorizar a las personas que habitan en ella. Para Kearney la frontera es “... una línea sin anchura. Pero también es una zona social y cultural de amplitud indeterminada, y se podría aducir que corre profundamente desde México hasta Canadá” (Kearney, 2003, p.55).

Las y los jóvenes que atraviesan esta “línea fronteriza” se convierten en extraños, sujetos ambiguos, estigmatizados y vulnerables (Kearney, 2003). Para la investigación retomé la propuesta de fronteras subjetivas de Rodríguez (2018), las cuales “se desarrollan no sólo a partir de la convivencia con el otro sino también con base en las transformaciones que experimentan los sujetos a nivel de agencia política” (p.97). De acuerdo con la autora, la frontera simbólica es la más relevante para entender los fenómenos de las zonas fronterizas. En los procesos de movilidad internacional, las infancias y juventudes migrantes “no solo atraviesan fronteras meramente geográficas, sino también sociales, culturales, lingüísticas, políticas y jurídicas” (Rodríguez-Cruz, 2021, p.8). Las y los estudiantes en el momento de atravesar físicamente la frontera norte de México –para llegar a EUA o viceversa–, cruzan fronteras simbólicas.

Algunas y algunos jóvenes han acompañado a sus familiares durante el proceso migratorio, pero han sido invisibilizados por las esferas sociales y políticas. Se sabe que una vez instaladas las familias migrantes en el lugar destino los NNJ son inscritos en las escuelas, pero poco se ha investigado lo que sucede con ellos en el “nuevo” contexto escolar. De ahí

que el presente trabajo puso en escena a estos estudiantes para conocer los retos que enfrentan para adaptarse a la nueva cultura escolar.

En Latinoamérica, la Organización de los Estados Americanos (OEA) en el 2011 brindó un panorama sobre la educación de NNJ migrantes, a partir de un mapeo de políticas y programas educativos. En las conclusiones del informe se tuvo que:

La población de [NNJ] migrantes presenta necesidades específicas que deben ser tomadas en cuenta a la hora de pensar en políticas públicas, como el idioma, la integración cultural, el desarraigo con el país de origen, la separación de las familias y su reencuentro, la interrupción en los estudios y el reconocimiento de los certificados educativos. Los logros de los programas específicos pueden resumirse principalmente en acciones de cooperación internacional, de intercambio de metodologías y de información sobre los estudiantes, en particular entre los países que comparten frontera, como Bolivia y Argentina, [EUA] y México, Colombia, Venezuela y Ecuador. (OEA, 2011, pp. 23-24)

Este organismo estimó que algunas investigaciones se enfocaron en la reunificación familiar y en la integración general de las infancias y juventudes migrantes; el tema educativo en dichas investigaciones fue abordado de forma secundaria. Por ello, se planteó la presente investigación.

En la investigación me interesó ver la imbricación entre educación y migración. El trabajo se realizó con jóvenes entre los 12 y 17 años inscritos en los niveles educativos de secundaria y preparatoria. La situación migratoria fue diversa, hubo jóvenes documentados (con ciudadanía estadounidense) o indocumentados. En cambio, algunos de sus familiares (padre, madre, hermanos o hermanas) eran indocumentados en EUA. Las ciudades en las que se establecieron con sus familias fueron Mexicali, Baja California (México), y Flagstaff, Arizona (EUA). Para los casos de Mexicali, consideré a estudiantes ubicados en los niveles de secundaria y preparatoria; estos niveles presentan coincidencias con el *high school* estadounidense. Las nacionalidades de las y los estudiantes fueron mexicana y estadounidense; sin embargo, una estudiante estadounidense se identificó como mexicana, del lado materno, y guatemalteca, del lado paterno. En cambio, en Flagstaff las y los estudiantes se caracterizaron por cursar, al momento del estudio, entre el noveno y el décimo

grado de preparatoria⁸. Sus nacionalidades fueron mexicana, estadounidense y un joven de origen hondureño.

El objetivo principal del estudio fue analizar los saberes construidos por jóvenes en edad escolar a partir de sus procesos migratorios y a través de sus experiencias en los sistemas educativos de México y EUA. El contenido de la tesis se encuentra conformado por cinco capítulos. En el primer capítulo contextualizó el tema de investigación, presento las preguntas y objetivos de la investigación, la forma en que conceptualizó e identifico a los jóvenes, además de comparar la forma en que son vistos las y los jóvenes migrantes por los sistemas educativos de ambos países.

En el segundo capítulo presento el marco teórico-conceptual que me ayudó a definir el objeto de estudio. Presento la teoría de fondos de conocimiento y saberes-haceres que construyen las juventudes migrantes en su lugar de origen y los recursos culturales que desarrollan en el país receptor. Posteriormente, se describe la teoría de redes y de trayecto de vida para situar a las juventudes migrantes. Luego, presento los conceptos de dispositivo y transculturación como articuladores para entender las condiciones de la educación formal en contextos migrantes, para lograrlo tomo en cuenta los aspectos en los que se ven envueltos las y los jóvenes migrantes en los lugares de residencia actual.

En el tercer capítulo explico el entramado metodológico del estudio, el cual se caracterizó por ser cualitativo. Explicito mi lugar de enunciación, los aspectos éticos seguidos en el estudio, caracterizo la muestra y los métodos empleados para poder cerrar la investigación debido a la pandemia por COVID-19. Concluyo el capítulo presentando el proceso de análisis e interpretación de los datos.

El capítulo cuarto es el primero de los capítulos empíricos construido a raíz del sistema de categorización propuesto. Presento las experiencias sociales y escolares de las y los jóvenes migrantes. El capítulo se concentra en el proceso migratorio y la ciudadanía juvenil. Entre los aspectos que se abordan en el proceso migratorio, se intentan “reconstruir” las fases de preparación para emprender la migración familiar, se muestran las conexiones

⁸ Para la equivalencia de grados escolares, me basé en la tabla de correspondencia que propone la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI, 2016) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México. Para más información consultar: <https://www.mexterior.sep.gob.mx/tequivalencias.html>

familiares y el acompañamiento en pares. Por otro lado, en la ciudadanía juvenil, abordo los obstáculos que pasan en los sistemas educativos escolares en México y en EUA y las comparaciones sociales que perciben desde su condición como migrante.

En el capítulo cinco tomé en cuenta la construcción de saberes de las y los jóvenes migrantes acerca de sus experiencias escolares. Abordé la trayectoria de vida, fondos y saberes interculturales, así como el dispositivo transcultural. Las trayectorias de vida fueron una parte fundamental de la historia de estos jóvenes. Se intentó demostrar la conexión entre las trayectorias migratorias y escolares. El capítulo cierra presentando los fondos de saberes interculturales y dispositivos transculturales que emergen de la escolarización de las y los jóvenes.

Por último, el capítulo seis presenta las conclusiones de la investigación. En ellas se reflexiona sobre los objetivos alcanzados en la investigación, los aspectos teóricos y metodológicos, pero, sobre todo, en el quehacer de la educación intercultural y la investigación educativa en el estudio de las juventudes-estudiantes-migrantes. Se finaliza con algunas propuestas para ahondar en el tema y algunas recomendaciones.

1 Juventudes e infancias migrantes en las escuelas de México y de EUA

En este capítulo describo las características generales del contexto socioeducativo de las infancias y juventudes migrantes en México y EUA, principalmente en materia de derechos humanos. Concibo la educación como un derecho universal para todas las personas, sin importar su estatus migratorio. Asimismo, el derecho a la educación va más allá del acceso a la institución escolar: implica un convivio entre las y los estudiantes migrantes con la población del lugar de residencia.

Para el presente estudio tomé en cuenta la educación obligatoria en ambos países a partir de las particularidades de las y los jóvenes migrantes, pues se relacionan con su etariedad –menores de edad como categoría sociojurídica–. En EUA destacó la situación migratoria de las y los alumnos indocumentados, sin embargo, también hubo estudiantes documentados que se adjudicaban la nacionalidad y situación irregular de sus padres.

En cuanto al contenido de este capítulo, primero aborda los objetivos que orientaron el proceso de construcción de conocimiento. Después, se muestra una genealogía que integra las formas en que diversos estudios, desde diferentes miradas adultocéntricas, han nombrado a las infancias y juventudes migrantes, y los modelos “importados” para su identificación; se señala cómo algunos de estos estudios despojan a los jóvenes de su agencia.

Los subapartados siguientes pretenden señalar las similitudes y diferencias entre las normativas generales para la educación de alumnos migrantes en México y Estados Unidos. De este modo se da cuenta de las comparaciones entre los contextos (ciudades y estados) donde se realizó el estudio. En los dos últimos subapartados se indican los acuerdos estatales y locales de la atención educativa que aportan Baja California (México) y Arizona (EUA) para el apoyo escolar de NNJ migrantes, en los cuales se desdibujan los discursos orientadores de inclusión que estiman algunos acuerdos internacionales, y se observa el nulo abordaje realizado desde la interculturalidad.

Adentrarnos en el tema de las y los estudiantes migrantes en México y en EUA antes y después de la pandemia ocasionada por COVID-19, en la sociedad contemporánea marcada por su complejidad (Morín, 1998), da cuenta de la emergencia de los procesos y flujos migratorios. En este sentido, es importante conocer las vicisitudes en el marco jurídico del

acceso a la educación de las infancias y juventudes migrantes, pues existen fundamentos legales que les protegen.

Este es el primer marco antes de llegar a las condiciones reales que viven. Aunque el presente estudio se centró en sujetos cuyas edades oscilaban entre los 12 y los 17 años, su condición ante órganos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) y las constituciones políticas de México y EUA que los conciben como menores de edad.

Pensar las infancias y juventudes migrantes desde la complejidad (Morin, 1998) implica observar más allá de lo aparente, es decir, de los estereotipos o prejuicios que se han construido en torno a la imagen del migrante, tanto en su juventud como en su vida adulta. A la vez, implica pensar en las tensiones y en los posibles conflictos que pueden suscitarse durante su tránsito en las rutas que toma esta población para llegar a su destino; así como aquellas posibles dificultades u obstáculos en su proceso de inserción en el lugar de acogida.

Situar el fenómeno educativo de NNJ migrantes en las escuelas permite conocer las áreas de oportunidad, las deficiencias de las políticas y el alcance de los apoyos que proveen los respectivos países y sus sistemas educativos. A las y los estudiantes migrantes, el país de destino les resulta ajeno, no están acostumbrados a ser jóvenes en otro contexto socioeducativo, cada sistema educativo es controlador y burocrático de acuerdo con sus ideales. La educación de las y los estudiantes migrantes en México y en EUA supone grandes retos en sus respectivos sistemas educativos.

1.1 Preguntas y objetivos de investigación

Una de las principales características de los lugares donde se realizó la investigación fue que son fronteras; además son estados significativos para la migración internacional. La ciudad de Mexicali, Baja California es una ciudad fronteriza colindante con California, EUA. Este lugar empezó a figurar dentro de la ruta migratoria a finales del 2018, sobre todo por el éxodo de centroamericanos. Por su parte, la ciudad de Flagstaff, Arizona, está asentada entre fronteras culturales, se localiza en los márgenes de la Nación Navajo y otras fronteras políticas. Estas particularidades que comparten los contextos donde se realizó la

investigación, me llevaron a reflexionar sobre cómo el contexto escolar se ve interpelado. La imagen 1 muestra los lugares donde se realizó la investigación.

Imagen 1

Lugares donde se realizó la investigación en México y en EUA



Fuente: Elaborado con la herramienta Google Maps. Mexicali, Baja California está señalado con color naranja y Flagstaff, Arizona en color rojo.

La pregunta rectora de la investigación fue: ¿qué saberes construyen los jóvenes en edad escolar a partir de sus procesos migratorios y sus experiencias en los sistemas educativos de México y EUA? En cuanto a las preguntas específicas que guiaron la investigación, estas fueron:

1. ¿Cuál es el proceso migratorio y las estrategias de adaptación de las y los jóvenes migrantes que viven en Mexicali, B.C. y en Flagstaff, AZ?
2. ¿Qué relación existe entre la trayectoria migratoria y la escolar de las y los jóvenes migrantes en secundarias y en preparatoria que habitan en Mexicali, B.C. y en *high school* de Flagstaff, AZ?
3. ¿Qué cambios escolares y culturales identifican las y los jóvenes migrantes que se encuentran en secundarias y en preparatoria de Mexicali, B.C. y en *high school* de Flagstaff, AZ tras su ingreso en estos contextos?
4. ¿Cuáles son los saberes y conocimientos escolares que adquieren, así como las estrategias de atención que reciben las y los jóvenes migrantes en secundarias y en preparatoria de Mexicali, B.C. y en *high school* de Flagstaff, AZ?

En la misma lógica, el objetivo central de la investigación se enfocó en analizar los saberes construidos por jóvenes en edad escolar a partir de sus procesos migratorios y sus experiencias en los sistemas educativos de México y EUA. En el mismo orden de las preguntas anteriormente mostradas, los objetivos específicos fueron:

1. Reconstruir el proceso migratorio y las estrategias de adaptación, tanto sociales como escolares, de las y los sujetos que viven en Mexicali, B.C. y asisten a secundarias y preparatoria en esa ciudad, y de quienes viven en Flagstaff, AZ. y asisten a *high school*.
2. Analizar las trayectorias migratoria y escolar de las y los jóvenes migrantes de secundarias y preparatoria que habitan en Mexicali, B.C. y de *high school* en Flagstaff, AZ.
3. Vislumbrar los cambios escolares y culturales que identifican las y los jóvenes migrantes que se encuentran en secundarias y preparatoria de Mexicali, B.C. y en *high school* de Flagstaff, AZ tras su ingreso en estos contextos.
4. Identificar los saberes y conocimientos adquiridos y las estrategias de atención que reciben las y los jóvenes migrantes en secundarias y preparatoria de Mexicali, B.C. y en *high school* de Flagstaff, AZ.

1.2 Genealogía de las juventudes migrantes que estudian entre México y EUA

Existen distintas formas de ser y vivir la juventud. Un rasgo en común entre ellas es que configuran mapas sociales y simbólicos, los cuales varían de acuerdo con los “modos de apropiación cultural, de control social, de trayectorias laborales y educativas, de vivencias de la realidad sexo-genérica y de la creación de identidades” (Baca et al., 2018, p.11). Para este estudio, y como lo indiqué en un inicio, me refiero a las y los sujetos de entre 12 y 17 años como jóvenes migrantes –sin importar su nacionalidad– insertos en los sistemas educativos de México y EUA.

La juventud se diferencia de otras categorías sociales por ser el proceso previo a la adultez. En el mundo, es objeto de múltiples investigaciones, encuestas y estudios que analizan diversos aspectos (demográfico, educativo, participación social, salud, inclusión, participación política y migración, entre otros) para lograr comprenderla (Gómez et al., 2018, p.4).

La juventud, como un grupo social dinámico y discontinuo (Reguillo, 2000) en la migración, vive experiencias diversas dependiendo de sus trayectorias de vida, de su ciudadanía y, por ende, de su edad. Un aspecto clave de este tema es el derecho a la educación, pues brinda aprendizajes significativos, apoyo para potenciar sus conocimientos y, al migrar, permite a las y los alumnos transitar entre culturas. Autores como Nateras (2014), Reguillo (2012), Feixa (1998) y Valenzuela (2009) definen a la juventud como una categoría de análisis heterogénea a partir de sus vivencias. De acuerdo con Valenzuela:

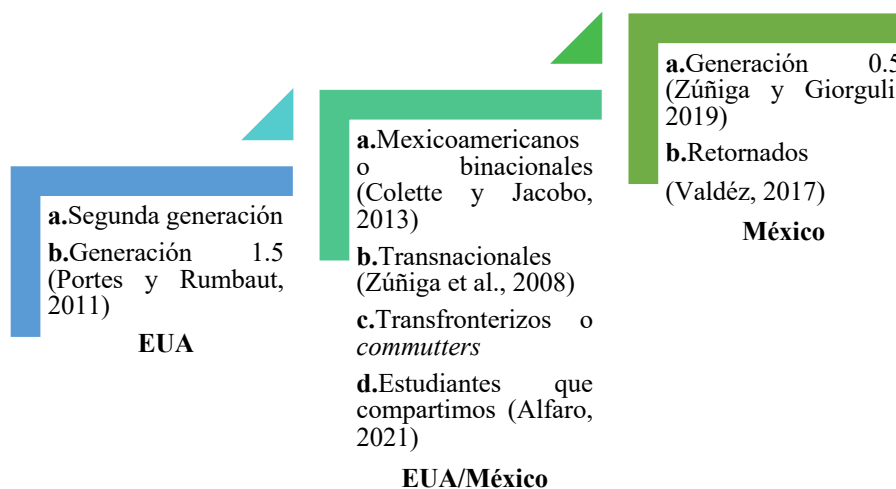
La juventud alude a construcciones heterogéneas históricamente significadas dentro de ámbitos racionales y situacionales. Ubicar las condiciones históricas de los estilos de vida y praxis juveniles conlleva a reconocer sus diversidades y transformaciones, por lo que el tema de las juventudes implica reconocer la dimensión diacrónica del concepto, pero también su heterogeneidad sincrónica, pues las expresiones juveniles han sufrido transformaciones importantes en el tiempo y presentan diferencia aun en los espacios sincrónicos donde los jóvenes construyen variados estilos de vida, procesos y trayectorias. (p. 34)

De esta forma, la juventud es una construcción social e histórica, lo que significa que las experiencias de las y los sujetos migrantes asumen nuevas formas y asumen protagonismo en una sociedad en constante cambio. Dicho mundo trae consigo nuevas formas de dar sentido y significado al contexto en el que están inmersos. Las juventudes migrantes adscritas al entorno escolar en México y en EUA construyen su propia realidad y son invisibilizados, pues son las y los estudiantes de aquí y de allá que siempre han existido. La migración internacional implica un profundo proceso de transición en la vida de esta población que se adapta a la idea del cambio, a la negociación o renegociación con el lugar receptor.

Rodríguez-Izquierdo (2015) indica que existe una brecha socioeducativa entre las y los estudiantes originarios del lugar y las personas que llegan. Esto provoca segregación laboral y marginación socioeconómica, al tiempo que causa conflictos sociales. Es clara la importancia del derecho y el acceso a la educación en la etapa obligatoria de la primera juventud migrante, para que esta continúe sus estudios y garantice su inserción en la sociedad y en el mundo laboral. Durante la etapa escolar, las y los jóvenes pasan por experiencias provocadas por múltiples convivencias en la cultura receptora -ya sea en México o en EUA; esto me condujo a valorar las formas en que han sido identificados. Para esclarecer esta investigación, tomé como base a Foucault (1995), con la intención de elaborar una genealogía

en la que recojo los diversos nombres que ha recibido la juventud migrante. A continuación, la figura 1 muestra a las y los estudiantes migrantes.

Figura 1. *Genealogía de estudiantes migrantes en México y en EUA*



Fuente: Elaboración propia.

De izquierda a derecha, estudios pioneros en EUA identifican como segunda generación a las y los hijos de inmigrantes que nacieron en este país. Se estima que esta población es la que podrá legalizar a su familia cuando llegue a la mayoría de edad, esto es a los 21 años. Posteriormente se habla de la generación 1.5, la cual se caracteriza por su llegada a EUA cuando estaban en la primera infancia; por lo regular, toda su escolarización ha sido en el país de acogida (Portes y Rumbaut, 2011).

Otras investigaciones dan cuenta de las y los estudiantes entre México y EUA e intentan clasificarlos desde su nacionalidad. En primer lugar, está el grupo mexicoamericano o binacionales, que se caracterizan por tener doble nacionalidad: la mexicana y la estadounidense. Luego están las y los estudiantes transnacionales. Zúñiga et al. (2018) los nombra a partir de la teoría del transnacionalismo y articula sus múltiples experiencias escolares entre los sistemas educativos de México y EUA. Posteriormente están las y los jóvenes transfronterizos o *commuters*, por lo regular viven en la zona fronteriza entre los países mencionados.

Ahora bien, estudios realizados en México destacan la ciudadanía y las experiencias escolares que viven las y los jóvenes migrantes. Primero está la generación 0.5, propuesta por Zúñiga y Giorguli (2019); esta generación es conocida por su movilidad migratoria entre México y EUA. Otro grupo relevante para considerar son las y los retornados. Valdéz (2017) menciona la importancia de estudiar este tema desde una perspectiva regional fronteriza. La autora les define por su regreso voluntario o forzoso a México después de vivir un tiempo significativo en EUA; a pesar de que sean de nacionalidad estadounidense, generalmente ambos padres o uno de ellos es mexicano.

En resumen, Zúñiga y Guioruli (2019) ofrecen definiciones acertadas sobre estas categorías, centrados en investigaciones que existen entre México y EUA: a) La segunda generación: hijos de inmigrantes que nacieron en EUA; b) La generación 1.5: hijos de mexicanos que migraron a EUA, y que nacieron en México; c) La generación 0.5: niños y jóvenes que vivieron en EUA y llegaron a México antes de la mayoría de edad. Cabe subrayar que la principal característica es su varia nacionalidad: están quienes nacieron en EUA y tienen derecho a la doble nacionalidad, otro grupo es el de las personas nacidas en México, y uno más, quienes nacieron en EUA.

Las categorías de la segunda generación y generación 1.5 son aplicables en EUA, mientras que la categoría de generación 0.5 se aplica en México. Aquí la razón por la cual me centré, principalmente, en la construcción de las realidades de las y los jóvenes migrantes de forma multisituada. Asimismo, hay investigaciones que han destacado por sus aportaciones, por ello la importancia de mediar la situación actoral de esta población en el campo educativo (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2002; Portes y Rumbaut, 2011; Zúñiga y Giorguli, 2019; Valdéz, 2017; Jacobo, 2016).

Por último, un aspecto a considerar en este subapartado, son las formas adultocréntricas que define a esta población (figura 1) pues tienen una intensidad hegemónica al ser las y los investigadores quienes establecen dichos nombres. De acuerdo con Zúñiga (2017) "...estamos en condiciones de superar la hegemonía adultocréntrica y tener una visión más holística del proceso migratorio" (p.2). Este tipo de genealogía, además de ser un ejercicio adultocréntrico, me parece una imposición para las y los estudiantes en relación a la diversidad de sus vivencias y trayectorias.

De ahí que sea de vital importancia en las investigaciones situadas que sean las y los sujetos de estudios quienes se autoidentifiquen de forma espontánea y auténtica a partir del acercamiento que tengamos. Para este estudio, los concibo como estudiantes migrantes por el contexto en el cual estaban inmersos, escuelas mexicanas y estadounidenses. Sin embargo, sus experiencias por sí solas permiten concebirlos como estudiantes transculturales, pues representan la promoción cultural que pueden brindar para los sistemas escolares. Estas y estos jóvenes simbolizan los puentes entre la cultura escolar de los respectivos países.

1.3 Normativas de la educación para migrantes en el contexto México-EUA

El alcance de la educación en diferentes partes del mundo, especialmente en Latinoamérica, tiene cada vez mayor alcance; sin embargo, aún hay temas emergentes por atender. En este apartado describo cómo la migración impacta en el ámbito educativo implicando a NNJ migrantes y que ejercen su derecho a la educación. La UNESCO (2019) considera este hecho como uno de los asuntos importantes que se debe atender para la Agenda 2030. En la cual se establecen lineamientos universales a favor de las personas, el planeta y la prosperidad; la iniciativa presenta 17 Objetivos de desarrollo sostenible (ODS)⁹.

El 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Los 17 ODS para el 2030 son: 1. Fin de la pobreza, 2. Hambre cero, 3. Salud y bienestar, 4. Educación de calidad, 5. Igualdad de género, 6. Agua limpia y saneamiento, 7. Energía asequible y no contaminante, 8. Trabajo decente y crecimiento económico, 9. Industria, innovación e infraestructura, 10. Reducción de las desigualdades, 11. Ciudades y comunidades sostenibles, 12. Producción y consumo responsables, 13. Acción por el agua, 14. Vida submarina, 15. Vida de ecosistemas terrestres, 16. Paz, Justicia e instalaciones sólidas y 17. Alianzas para lograr los objetivos.

El cuarto ODS garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad; además, promueve oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2019). Este objetivo representa por sí solo un desafío para todos los países, la mayoría debe actuar

⁹ Para más información consultar <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

con urgencia en un marco con límites u oposiciones de ciertos sectores; además la planta docente debe responder a las características o necesidades de la población, como las cualificaciones y aprendizajes previos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018) y la UNESCO (2019) afirman que en los últimos años se empezó a incluir a inmigrantes y refugiados en los sistemas educativos nacionales con el propósito de promover una educación que construya puentes y no muros.

De acuerdo con la OEA (2011), existen varios programas y proyectos dirigidos a la educación de NNJ migrantes. Algunos se orientan a mejorar sus condiciones de vida y toman en cuenta el contexto de pobreza en el que viven; además, hay programas de bilingüismo o de enseñanza de un nuevo idioma, y enfocados al acceso de las tecnologías de la información y la comunicación. “También hay iniciativas más formales o burocráticas, como programas para obtener permisos para estudiar (Trinidad y Tobago), o exámenes para que los alumnos puedan estudiar en el nivel que les corresponde (Guyana)” (OEA, 2011, p.22).

Es evidente que la presencia de NNJ migrantes en los sistemas educativos de algunos países representa un reto, pero también ofrece la oportunidad de aprender sobre otras culturas y otros saberes. De ahí la importancia de incluir programas para las infancias y juventudes migrantes. Por ejemplo, Canadá toma la iniciativa de adecuar los contenidos educativos de acuerdo con las características de las personas migrantes, promoviendo la convivencia y el respeto. Es así como algunos países toman medidas para su atención e inclusión social y educativa. Actualmente la UNESCO (2019) estima que:

... las leyes y políticas no cumplen sus obligaciones para con los [NNJ] migrantes y refugiados, al privarlos de sus derechos y hacer caso omiso de sus necesidades. Los migrantes, los refugiados y las personas internamente desplazadas figuran entre los grupos de población más vulnerables del mundo, e incluyen a quienes viven en tugurios, a los que se desplazan según las estaciones para poder ganarse la vida, y a los menores detenidos. Sin embargo, se les niega a menudo rotundamente el acceso a las escuelas, que son para ellos un refugio seguro y entrañan la promesa de un futuro mejor. (p.7)

Es un hecho que las leyes, convenios, programas y modelos establecidos no llegan a todas las infancias y juventudes migrantes; esto puede deberse a la interrelación entre migración, pobreza y marginalidad. La UNESCO (2019) advierte que, si no se toma en cuenta a la población migrante en la educación, se desaprovecha el potencial humano y menciona

que “la educación no puede esperar, es un nuevo e importante mecanismo para llegar a los más vulnerables” (p.8). Así, la educación tiene como cometido combatir prejuicios, estereotipos y discriminación, pues sistemas educativos mal diseñados propagan una imagen negativa, excluyente y despectiva de las personas que migran o piden refugio.

Simultáneamente, la UNICEF (2018) y la UNESCO (2019) piden garantizar los derechos de NNJ migrantes y refugiados en todo momento y en todo lugar. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948), a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en su artículo 26, estipula que “toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada...”¹⁰.

Por consiguiente, la educación en materia de derechos humanos se espera que constituya la base de la democratización de los sistemas educativos en el contexto de las reformas de la educación nacional, con miras a incluir el aprendizaje y la práctica de los derechos humanos. Ello incluye no solamente el contenido de los planes de estudio, sino también los procesos educativos, los métodos pedagógicos y el entorno en el que tiene lugar la educación, incluida la gestión de los sistemas educativos (OIM, 2008).

En efecto, la educación tiene como finalidad desarrollar la personalidad humana y el fortalecimiento a los derechos y libertades fundamentales, basándose en la convivencia entre todas las naciones para el mantenimiento de la paz. La población migrante que es objeto de este estudio representa un grupo variado y heterogéneo en el que se encuentran “aquellos que han sido víctimas de traficantes o que han sido introducidos clandestinamente en un país, con la esperanza de escapar de la pobreza, persecución o una situación de violencia generalizada; jóvenes que han migrado legalmente por estudios, trabajo o reagrupación familiar” (OIM, 2008, p. 42). También están los de segunda generación que nacieron en el país de acogida. La educación para la población infantil y adolescente migrante se consagra en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), en su artículo 28:

¹⁰ Consultar la Fundación Internacional de los Derechos Humanos en la siguiente liga: <https://dudh.es/26/>

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional...; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; y, e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos [ACDH], 2019).

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, en su artículo 22, establece que en la educación pública “los Estados Contratantes concederán a los refugiados el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental [y] concederán a los refugiados el trato más favorable...” (ONU, 1951). Así las infancias y juventudes migrantes refugiadas en cualquier país miembro a las Naciones Unidas —entre ellos están México y EUA— tienen el derecho a recibir una enseñanza elemental.

La capacidad de la educación para atender a NNJ migrantes guarda una estrecha relación con las realidades o reordenamientos sociales actuales, que pueden limitar o favorecer su inclusión en la sociedad. Ante esta situación, la UNESCO (2019) menciona que, en 2016, los Estados Miembros de las Naciones Unidas firmaron la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes con el objetivo de “reforzar y perfeccionar los mecanismos de responsabilidad compartida e iniciaron dos pactos mundiales, relativos a los migrantes y a los refugiados respectivamente” (p.13).

En el proyecto de pacto mundial para una migración segura, regular y ordenada, incluye el acceso a la educación básica en la escuela y fuera de esta. A pesar de las iniciativas de la OCDE (2018) y de la UNESCO (2019) existen otras normativas que protegen a NNJ migrantes y salvaguardan su derecho a la educación. Destacan la Cumbre Mundial de la Infancia, el Sistema Nacional de Derechos Humanos; la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley para Prevenir y Sancionar la Trata de Personas y los Derechos de la Niñez Migrantes (Ramírez et al., 2009; UNICEF, 2011).

También se cuenta con la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (CTM, 1990), la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (Convención sobre los Refugiados, 1951) y su Protocolo de 1967 (artículos 4, 22), así como la Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la Educación (1960, artículo 4) (Muñoz, 2014; UNICEF, 2011); además del Pacto Internacional de Derechos Económico, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966), el cual, en su artículo 13, alude que:

Toda persona tiene derecho a la educación. Los Estados parte en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita ... (ACNUDH, 2019)

Este pacto da cuenta de las especificaciones de la educación elemental de los niveles de educación primaria y secundaria, pero dados los cambios en cada país, hay que considerar las reformas y modelos educativos modificados. Esto evidencia la diversidad de normativas internacionales que garantizan la educación a NNJ migrantes, al respecto, Tomasevsky (2006) menciona que los derechos actuales son más selectivos que universales, son sustanciales para los que nacen en países industrializados y adquieren estos derechos mediante la ciudadanía. De modo que los tratados antes mencionados pretenden salvaguardar el derecho a la educación para las infancias y juventudes migrantes.

En este sentido, el derecho a la educación va más allá de que esta sea gratuita o del acceso a una escuela, implica una responsabilidad colectiva de respeto hacia las particularidades de cada persona. En palabras de Muñoz (2006) es la praxis de la diversidad “...en la medida en que el aprendizaje supone el reconocimiento y el respeto *del otro y la otra* y por lo tanto de la posibilidad del consenso, la aceptación del disenso y del diálogo respetuoso dirigido a la convivencia pacífica” (p.112). Las protecciones internacionales reconocen que todas las infancias y juventudes, sin importar su nacionalidad o extranjería, o su condición como migrante regular o irregular, tienen derecho a la educación; pero en la práctica, la atención no se implementa (Masferrer et al., 2019). Por su parte, Ortega (2015,

2019) menciona que NNJ migrantes presentan dificultades al momento de querer acceder a la educación por cuestiones institucionales, prácticas y sociales.

Las cuestiones institucionales se deben a las legislaciones discriminatorias que no cumplen con los modelos internacionales de derechos humanos. Las cuestiones prácticas se deben al escaso conocimiento del idioma que tienen NNJ migrantes del país donde migran, a la falta de recursos económicos y las condiciones de vida. Las cuestiones sociales se relacionan con el estatus migratorio de los padres o tutores, puesto que es común que los primeros (en su mayoría migrantes irregulares) no matriculan a sus hijos en las escuelas por miedo a ser deportados. Ante este panorama, Ortega (2015) propone que:

...la normativa internacional aún debe reflejarse e incorporarse de forma apropiada en las leyes, las políticas y los programas nacionales que afectan de forma directa las vidas de los niños migrantes irregulares. Resulta, por lo tanto, necesario instaurar leyes nacionales que brinden garantías más completas para la protección de los derechos de estos niños. Es preciso resaltar que, si bien los estándares internacionales son una herramienta útil en este proceso, la legislación nacional es fundamental, toda vez que es una forma más directa, rápida y efectiva en provocar cambios en la situación de grupos humanos tan vulnerables como (NNJ). (p. 216)

Se aprecia que esta población enfrenta diversos obstáculos para acceder y disfrutar el derecho básico de la educación. Por ello, es indispensable conocer las políticas, programas y leyes que salvaguardan sus derechos básicos. De modo que los países deben reformular sus políticas migratorias y educativas para garantizar los derechos civiles, económicos, sociales y culturales de NNJ (Ortega, 2015). Los organismos que garantizan su derecho a la educación propician que las escuelas sean lugares de encuentro entre culturas. Uno de los contextos con mayor historicidad y vecindad que hay es entre México y EUA.

Si bien la migración no es un fenómeno nuevo, este se intensifica y se requieren acciones inmediatas¹¹. De acuerdo con la UNESCO (2003), la educación en materia de derechos humanos no debe ser solo teórica, sino que debe ofrecer a las infancias y juventudes migrantes las oportunidades para desarrollar y practicar las aptitudes que permitan respetar los derechos humanos y la democracia a través de la vida escolar. De modo que la educación

¹¹ De acuerdo al Informe sobre las migraciones en el mundo 2022 (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021) se estima que hay un aumento en el desplazamiento mundial pese a las restricciones de la movilidad por COVID-19.

bajo la perspectiva de los derechos humanos pretende formar parte integrante de la escolarización y de los agentes educativos.

Asimismo, los flujos migratorios que se dan entre México y EUA convierten a las escuelas en espacios donde confluye la diversidad cultural y lingüística. En efecto, NNJ abandonan su país para vivir en uno diferente, que puede resultarles extraño, ya que el idioma y la cultura, por lo regular, les son ajenos. Además, esta población corre el riesgo de ser discriminados o incluso criminalizados. Por ello:

... es importante que los derechos de los migrantes a la educación sean ampliamente reconocidos como derechos humanos inalienables y no solos como simples metas que deben alcanzarse a través de medidas políticas. Las autoridades nacionales, locales y escolares deben tener conciencia de ello y actuar en consecuencia. (UNESCO, 2019)¹²

Asimismo, Ceriani (2012) menciona que las causas por las que migran NNJ en la frontera de Guatemala hacia EUA y México son las mismas que la de los adultos. “En términos generales, la privación de derechos fundamentales y la expectativa de mayores oportunidades en los países o regiones de recepción, sobresalen entre los principales factores determinantes de la migración” (p. 89). Entre otras causas están la reunificación familiar y la demanda de mano de obra barata de algunos sectores informales y precarios del mercado laboral (Appleseed, 2011).

El panorama actual brinda la oportunidad de tomar en cuenta la diversidad de nacionalidades de las infancias y juventudes migrantes. Zúñiga, et al. (2008) y otros autores han realizado trabajos donde analizan las problemáticas que enfrentan estudiantes migrantes en escuelas mexicanas. Gran parte nació en México y otra en EUA, pero tienen en común su trayectoria escolar entre estos países.

Ahora bien, para acercarnos a la atención educativa que ofrece México y EUA, es importante conocer la conformación contextual de cada país. Franco (2017) hace un excelente trabajo al esquematizar las similitudes y diferencias de los sistemas educativos de EUA y México (ver tabla 1), la autora asegura que “la suma de ellas, en su intento de ofrecer

¹² Para más información: <https://es.unesco.org/courier/2018-4/educacion-migrantes-derecho-humano-inalienable>

una educación integradora en cada país refuerza las desigualdades entre los estudiantes migrantes y sus pares” (p. 717).

Tabla 1

Similitudes y diferencias de los sistemas educativos de EUA y México

Sistema educativo en EUA	Sistema educativo en México
1) Descentralizado	1) Centralizado
2) Plantea la libertad educativa	2) Plantea la educación obligatoria
3) Ideal educativo basado en la razón de Occidente	3) Ideal educativo basado en la razón de occidente a pesar de reconocer que el país es pluriétnico y pluricultural
4) Implementa reformas educativas tanto federales como estatales	4) Implementa reformas educativas federales
5) Realiza evaluaciones estandarizadas internas y externas	5) Realiza evaluaciones estandarizadas internas y externas
Respecto de los estudiantes migrantes A pesar de brindarles una educación pública que en el discurso tiende a la calidad, eficacia, eficiencia, libertad de elección e igualdad de oportunidades; se observa, en su operatividad, gran desigualdad educativa respecto a los niños migrantes o hijos de migrantes frente a los estudiantes norteamericanos de clase media.	Respecto de los estudiantes migrantes A pesar de brindarles una educación pública que en el discurso tiende a implementar una educación de calidad y equidad; es evidente la desigualdad y carencias, las cuales impactan de manera negativa en los estudiantes migrantes, cuando se incorporan a escuelas marginadas.

Fuente: Franco (2017)

De acuerdo con Franco (2017) los sistemas educativos de México y EUA “...tienden a consolidar su propio proyecto, asimilando al diferente o excluyéndolo cuando se resiste a adaptarse a la cultura escolar” (p.721). De este modo, los sistemas educativos de México y EUA ofrecen programas educativos encaminados a “subsana o enmendar” las deficiencias de NNJ migrantes, pero esto deja ver una constante desigualdad educativa. Así, los programas tienden a excluir más que a incluir (*Ibid.*).

1.3.1 La educación para estudiantes migrantes en México

En México las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública indígena en el último cuarto de siglo XX –y de la mayoría de las naciones latinoamericanas– (Antolínez, 2011). Asimismo, la diversidad solo se visibiliza con la población indígena. En esta situación Dietz y Mateos (2008) y Mateos (2009) plantean la migración de los discursos interculturales entre países anglosajones y europeos continentales. En México, esta adopción fue mediante una política educativa bajo el tópico de la educación intercultural bilingüe.

Antolínez (2011) destaca que la educación intercultural en su versión bilingüe ha seguido un camino semejante en Latinoamérica, de modo que la interculturalidad como concepto está vinculada con la población indígena, minoría que plantea demandas sociales y políticas. Estas tienen que ver con su posición ante el Estado nación y se derivan de su historia colonial y de dominio. De acuerdo con Martínez (2018), los proyectos educativos interculturales en las ciudades se relacionan con la diversidad cultural de la población indígena; en este sentido, la población migrante diversa no entra dentro de la categoría de la diversidad cultural en México. De ahí que el Sistema Educativo Nacional (SEN) priorice las propuestas educativas que respondan a las necesidades de los Pueblos Indígenas. En cuanto a la población migrante en el contexto escolar, solo hay intenciones para una propuesta intercultural que da elementos de reflexión para comprender y explicar la situación actual (Sánchez y Zúñiga, 2010).

Actualmente, en México se pretende implementar el enfoque intercultural en el SEN. El 15 de mayo de 2019 entró en vigor la nueva Reforma Educativa, en la que el presidente Andrés Manuel López Obrador propone, entre sus principales objetivos, “Una educación inclusiva que esté al alcance de todos” (México, Gobierno de la República, 2019)¹³. Así, bajo el *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para libertad y la creatividad*, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) explica la reorganización del sistema

¹³ Consultar el resumen ejecutivo de la Reforma Educativa en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf

educativo en cinco ejes que contribuyen a que niñas, niños y jóvenes desarrollen su potencial para ser exitosos¹⁴.

Los ejes de este Modelo Educativo consisten en el planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo profesional docente, inclusión y equidad y la gobernanza del sistema educativo. Con especial interés en el eje de inclusión y equidad, el modelo ofrece reconocimiento de NNJ a partir de su contexto social y cultural; además, ofrece "... las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades" (SEP, 2017, p. 29).

El eje de la inclusión y equidad con relación a la atención migrante sugiere una educación inclusiva y puede deducirse que tiene sus bases en la interculturalidad, donde los principios pedagógicos de la labor docente conciben a esta como mediadora entre los saberes y los estudiantes, el mundo escolar y social. Para favorecer la cultura del aprendizaje, el modelo educativo invita a que las y los docentes "...reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación de todos y el diálogo, son herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes" (SEP, 2017, p.91).

Pero esto no es suficiente para cubrir la expectativa de "educación para todos", ni para la población migrante; se requiere de acciones educativas a partir de enfoques que reflejen la pertinencia educativa. En respuesta al principio de inclusión y diversidad cultural, y con la finalidad de asegurar que NNJ migrantes en México ejerzan su derecho constitucional a recibir educación básica, la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE, 2015) menciona que la SEP inició la campaña de "Ingreso de alumnos migrantes en escuelas de educación básica de México".

La campaña tiene como propósito informar a directores de planteles educativos, a padres y madres de familia o tutores con historia migratoria sobre el derecho que tienen sus

¹⁴ Se toma en cuenta el modelo educativo de 2017 ya que las y los jóvenes migrantes del estudio que habitaban en México fueron escolarizados bajo los ejes que lo componen: planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo profesional docente, gobernanza del sistema educativo e inclusión y equidad.

hijos a recibir una educación sin importar la situación migratoria. La campaña brinda las Normas de Control Escolar sobre la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica, y explicita que “...en ningún caso la ausencia de documentación académica o identidad obstaculizará el acceso a los servicios educativos en México, el ingreso a las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria se realizará de manera inmediata al grado que corresponda” (SRE, 2015).

Sobre el acceso a la educación para las infancias y juventudes migrantes en México, la Ley de Migración en su artículo octavo enuncia que “los migrantes podrán acceder a los servicios educativos provistos por los sectores público y privado, independientemente de su situación migratoria” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019)¹⁵. Por tanto, la escuela se percibe como el lugar donde la cultura se dinamiza, en tanto que los valores que poseen los estudiantes se transmiten, se crean, se vuelven a recrear, y se dan los encuentros entre estudiantes de diferentes lugares de origen.

De acuerdo con la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la SEP (2019), las normas específicas de control escolar que se aplican para el ingreso de la población migrante¹⁶ en las escuelas de educación básica, se establece la integración inmediata a la escuela: “...al grado que corresponda según el documento probatorio de los estudios efectuados por el educando. Aun y cuando no cuente con documento de identidad o académico”. La SEP (2019) menciona que los documentos que debe presentar el estudiante son:

Acta de nacimiento o documento equivalente; Constancia de la Clave Única de Registro de Población (CURP); documento escolar obtenido en el país de procedencia que respalde el último grado cursado; documento de transferencia del estudiante migrante binacional México-EUA, documento válido en ambos países y no requiere trámites adicionales de legalización; resolución de revalidación de estudios. Requisitos; la autoridad de la institución educativa pública o particular con autorización del nivel educativo correspondiente debe inscribir a las niñas, niños y adolescentes de preescolar, primaria y secundaria, así como integrarlos de manera inmediata al grado correspondiente, aun y cuando no cuenten con la documentación que respalde su identidad o escolaridad.

¹⁵ Para más información: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5190774&fecha=25/05/2011

¹⁶ Secretaría de Educación Pública, <https://www.sep.gob.mx/es/sep1/migrantes>

Al mismo tiempo, hay casos en que las y los estudiantes migrantes no presentan o no cuentan con documentos que comprueben su escolaridad en EUA. Al respecto, la SEP (2019) indica lo siguiente:

Para el ingreso de [NNJ] que no presenten documentos de escolaridad, las autoridades de la escuela en coordinación con los padres, las madres de familia o tutores determinarán el método pedagógico conveniente para su ubicación en el grado escolar que les corresponde y las medidas compensatorias que fueran necesarias para nivelar los conocimientos de los educandos.

1.3.2 La educación para estudiantes migrantes en EUA

Durante varias décadas, los cambios demográficos ocurridos en EUA generan problemáticas que desafían las políticas educativas de la forma en la que cubren las necesidades de los hijos de familias que han migrado de Latinoamérica y en particular de México (Soltero y Soltero, 2014). Los mismos autores enfatizan que, en EUA, las leyes federales y estatales garantizan el acceso a una educación de calidad, sin importar su estado migratorio. Por su parte, Tinley (2009) asegura que “conocer la situación educativa de los mexicanos en [EUA] podrá no solo ayudar a las instancias gubernamentales a tomar decisiones sobre acciones para los programas educativos binacionales, sino a formular políticas educativas para México” (p.267). Menciona que:

Por lo general, los diferentes programas diseñados por el gobierno mexicano para apoyar el desarrollo educativo de los mexicanos en Estados Unidos han tenido menor impacto del deseado, dado su potencial. Una razón que pudiera explicar esto ha sido la falta de una visión amplia que tome en cuenta un entendimiento de los factores que inciden en los resultados escolares de los mexicanos en Estados Unidos (p. 265).

En EUA existe una política antinmigrante para la inclusión de estudiantes, compleja debido a la designación de la ministra de Educación Betsy DeVos y su política de vales de subsidios para que los padres elijan la escuela, que implica “...un financiamiento menos en las escuelas públicas y sus programas a favor de la equidad de oportunidades de aprendizaje para los grupos vulnerables, como los inmigrantes” (Vargas y Aguilar, 2017, p.39).

En consecuencia, EUA tendrá menos apoyo para las y los estudiantes inmigrantes y pueden pasar obstáculos en su inclusión en la escuela. Este tema se puede volver aún más aislado y superficial si se sigue tomando en cuenta la perspectiva desde las autoridades educativas y no desde la población de estudiantes migrantes. Por su parte, el Departamento

de Educación, en la Ley de Derechos Civiles y el Departamento de Justicia en la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas, enuncian que:

Los estudiantes aprendices del inglés (EL) constituyen el nueve por ciento de todos los estudiantes de las escuelas públicas, y están inscritos en casi tres de cada cuatro escuelas públicas... [Estas] tienen que asegurarse de que los estudiantes aprendices del inglés pueden participar de forma significativa y equitativa en los programas educativos. (*U.S. Network for Education Information* [USNEI], 2007, p.1)¹⁷

En cuanto a la caracterización de las y los jóvenes migrantes, el sistema educativo estadounidense considera a estas personas como limitadas en el manejo del idioma inglés, o que tienen pocos conocimientos de la lengua; por ende, asumen que no logran apropiarse de los contenidos curriculares (USNEI, 2007). Esta situación les resta posibilidades de inclusión en el contexto escolar. Sin embargo, el aprendizaje del idioma inglés es una opción para incluirles en la vida social de EUA, la cotidianidad de las y los estudiantes migrantes se ve trastocada, vuelven a empezar, ingresan a una escuela nueva y retoman otras prácticas (Franco, 2017).

Por su parte, el *U.S. Department of Education* (ED, 2014) informa sobre los servicios educativos para inmigrantes menores de 17 años y aquellos recién llegados al país y estima que hay alrededor de 840 mil estudiantes inmigrantes. EUA ha aprobado leyes que han representado un avance significativo en la educación, el más importante fue la Ley de Derechos Civiles de 1964 que prohibió la discriminación en las escuelas públicas con base en su raza, color o nacionalidad (Suriñach, 2017). Para el proceso de inscripción de estudiantes inmigrantes¹⁸ (o indocumentados), cualquier menor de edad tiene derecho a una educación pública sin importar su estatus migratorio o el de sus padres. Además, las escuelas no pueden reportar información sobre la situación de sus estudiantes a las autoridades de migración (ACLU de Arizona, 2019; *Intercultural Development Research Association*, 2011)

¹⁷ Por sus siglas en inglés, *United States Network for Education Information*, consultar: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/dcl-factsheet-el-students-201501-sp.pdf>

¹⁸ El Departamento de Justicia de EUA y el DE han publicado y distribuido una carta aconsejando a administradores de escuela que el negar o disuadir a estudiantes indocumentado o de padres indocumentados es ilegal y contra este dictamen legal. La carta comienza así: “Bajo la ley federal, agencias educativas tanto estatales como locales están obligadas a proporcionar a todo niño la igualdad de acceso a la educación pública a nivel de primaria y secundaria” (*Intercultural Development Research Association*, p.2, 2011). Ver: https://www.idra.org/images/stories/School_Opening_Alert_2011.pdf

Habría que decir que la ley *The Family Educational Rights and Privacy Act* (FERPA, sobre los derechos educativos de la familia y ley de privacidad)¹⁹ no permite que las escuelas entreguen archivos de sus discentes a agentes federales que se encargan de asuntos migratorios. La escuela puede entregar el archivo si un padre da su consentimiento y les da permiso o si la información no contiene el estatus migratorio del estudiantado. Los funcionarios de la escuela no están obligados a reportar a los inmigrantes indocumentados a los agentes federales. Cualquier padre o tutor puede solicitar a su escuela la información o los expedientes de las y los alumnos; sin importar su estado migratorio.

El sistema educativo estadounidense es descentralizado y las áreas de la ciudad están divididas y asignadas a distritos escolares que van de educación primaria (*elementary*), secundaria (*middle school*) y preparatoria (*high school*). Tales distritos están supervisados por cada estado. Los documentos necesarios para la inscripción de esta población en escuelas públicas de EUA son una identificación del padre, madre o tutor; verificación de residencia, recibo de servicio a su nombre, partida original de nacimiento de las y los estudiantes, documentación comprobando el registro de vacunación actualizada y registro escolar oficial del estudiante de la escuela en México. Sin embargo, cada estado tiene su propio distrito y los documentos pueden variar (Martínez, 2011).

Entre los principales recursos que ofrece el DE (2014) para estudiantes migrantes, está el servicio educativo para niños desfavorecidos en la Ley de Educación Primaria y Secundaria (*ESEA*, por sus siglas en inglés *Elementary and Secondary Education Act*), que proporciona fondos para aumentar el éxito de los niños que asisten a escuelas de alta pobreza y que “...proporciona fondos para aumentar el éxito de los niños que asisten a escuelas de alta pobreza”. Los niños inmigrantes recién llegados que asistan a las escuelas de Título I, pudiesen recibir los servicios de Título I, Parte A.” (DE, 2014, p.1).

También existen los Programas de Aprendizaje del Idioma Inglés, ESEA estipula que los estados están obligados a reservar hasta un 15 por ciento de sus fondos para subvencionar a las LEA (por sus siglas en inglés, *Local Educational Agencies*: Agencias Locales de Educación) que experimentan un aumento significativo de estudiantes inmigrantes. Los

¹⁹Para más información consultar el siguiente link: <http://www.colorincolorado.org/es/ellbasics/alumnos-inmigrantes-y-matriculación-en-las-escuelas-de-estados-unidos-preguntas>

fondos pueden ser utilizados para “...la mejora de la enseñanza, proporcionar tutoría y enseñanza intensa, y la realización de programas de participación comunitaria. Tales fondos pueden ser utilizados para servir a los niños inmigrantes recién llegados, independiente de si estos niños son aprendices de inglés” (DE, 2014, p. 2)

Otro programa de apoyo educativo es el Programa de Educación Migrante (MEP, por sus siglas en inglés: *Migrant Emigration Program*)²⁰, el cual “ofrece servicios educativos y de apoyo a los niños que son trabajadores agrícolas migratorios o pescadores o que andan con un padre o tutor que es trabajador agrícola migratorio o pescador” (Westchester hispano, 2016); también está el Centro de Información Nacional para la Adquisición del Idioma Inglés que brinda asistencia acerca de las estrategias “...fundadas en la investigación y enfoques tales como el desarrollo del lenguaje, y también puede compartir datos y modelos para la creación de Centros para Recién Llegados que sirvan a estudiantes inmigrantes recién llegados...” (DE, 2014).

Sin embargo, se desconocen las formas en que estos servicios y programas funcionan. En los últimos años, en EUA ha surgido una serie de movimientos sociales que busca brindar apoyo para el acceso a la educación en este país. Moreno (2012) menciona que, en 2010, la Asamblea de EUA aprobó la iniciativa de la ley llamada *Dream Act* (por sus siglas en inglés *Development, Relief and Education for Alien Minors*: Desarrollo, Auxilio y Educación para Menores Extranjeros) que posibilitaría que menores indocumentados pudieran legalizar su estado migratorio si van a la universidad o se enrolan en las Fuerzas Armadas.

Pero un día después, en el Senado, los demócratas frenaron la votación en un intento de evitar que la bancada republicana la rechazara definitivamente. Al respecto, Moreno (2012) menciona:

La iniciativa plantea que los estudiantes que llegaron a los Estados Unidos en la niñez y son hijos de padres indocumentados paguen las mismas tarifas universitarias de los estudiantes residentes y no las paguen como estudiantes extranjeros que en algunos casos se triplica el pago, además permitiría a los estudiantes una visa temporal y, una vez concluidos sus estudios, la posibilidad de la residencia legal permanente. (p. 34)

²⁰ Cabe señalar que en los EUA, los términos (en inglés) ‘migrant education’ y ‘migrant student’ tienen usos específicos. Se refieren al programa federal y a las y los estudiantes que participan en dicho programa. En este sentido, para el trabajo estos terminos se emplean con el fin de caracterizar las trayectorias migrante y escolar de las y los actores del estudio.

En la atención educativa de NNJ migrantes en EUA, Soltero y Soltero (2014) mencionan que los estudiantes que no hablan inglés representan “...un problema conectado muy cerca al contexto sociopolítico de los movimientos sociales en contra de la inmigración, de los sentimientos racistas, y de las ideologías asimilacionistas” (p.80). La educación para aquellas personas en edad escolar que no hablan inglés ha propiciado dos posicionamientos ideológicos antinmigrantes: la revocación de la educación bilingüe, y convertir el idioma inglés como oficial en EUA. De modo que el dominio del idioma inglés es indispensable para los estudiantes migrantes.

El principal obstáculo que se identifica para la población migrante es que no saben inglés. Ante esta situación, se han introducido en el congreso de EUA enmiendas para hacer del inglés la lengua oficial; 28 estados han aprobado leyes en favor de esta iniciativa (Soltero y Soltero, 2014). Las políticas que restringen las minorías lingüísticas se ligan con la educación, un ejemplo de ello es la aprobación de la ley o proposición 227 en 1998 en California conocida como:

... la iniciativa para la educación en inglés en estudiantes de las escuelas públicas hizo que se terminase la educación bilingüe en el estado e instituyó la obligación legal de implementar programas de inmersión en inglés por un año para los estudiantes en vías de aprender el inglés. (p.93)

Soltero y Soltero (2014) mencionan que pasó algo similar en Arizona, donde “... se aprobó la *ley o proposición 223* en el año 2000, la cual también eliminó la educación bilingüe para los estudiantes que no hablan inglés” (p. 93). Los autores agregan que la implementación de estos programas bilingües permitió creer que fracasaban mediante falsas opiniones. A pesar de lo anterior, surgieron nuevos proyectos que favorecieron a algunos estudiantes.

Para el 2012, y durante su presidencia, Barack Obama puso en controversia el tema de la reforma migratoria y la iniciativa *Dream Act*²¹, presentada en 2006, al anunciar que a los inmigrantes ilegales que llegaron a EUA cuando eran niños (menores de 16 años)²² se les

²¹ En 1996, el Congreso de Estados Unidos aprobó la ley de inmigración IIRIRA (Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act), ley que estableció las bases para la criminalización de la migración en Estados Unidos. Respecto a los jóvenes indocumentados, en el Título V, sección 505, IIRIRA los excluyó de cualquier beneficio de educación postsecundaria. (Castañeda, 2017, p.2)

²² Los lineamientos para calificar consistían en que estos estudiantes debieron haber llegado a EUA “antes de los 16 años, tener menos de 31 años de edad (antes del 15 de junio de ese año), haber estado inscrito en la preparatoria o contar con el equivalente, y no tener antecedentes penales (Castañeda, 2017).

permitiría permanecer en el país sin temor a la deportación, y que podían trabajar en virtud de una acción ejecutiva del gobierno. Las y los estudiantes que se encuentran en esta situación se identifican como *dreamers*. Obama durante su presidencia, que duró hasta el 2016, declaró que se trata de niñas, niños y jóvenes idénticos a cualquier estadounidense, salvo por la posesión de los “papeles” (Moreno, 2012; Santibañez, 2014).

Para el mismo 2012, los esfuerzos que hicieron los *dreamers* llegaron a buen término cuando Obama se unió a sus peticiones y anunció el programa Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA, por sus siglas en inglés Deferred Action for Childhood Arrivals). Esta orden ejecutiva plantea que Inmigración y Control de Aduanas (ICE, por sus siglas en inglés *Immigration and Custom Enforcement*), así como la Patrulla Fronteriza, deberán detener cualquier proceso de deportación a quienes cubran el perfil establecido en el memorándum, y otorga permiso de trabajo por dos años con posibilidad de renovación a quienes se beneficien del programa.

Actualmente, DACA sigue “vigente” en la presidencia de Joe Biden, pero no siempre fue así: en el 2017, Trump propuso finalizar el programa DACA con el objetivo de concretar la deportación de personas indocumentadas que residen en EUA, discurso que promocionó durante su campaña electoral. La administración argumentó que los *dreamers* eran infractores de la ley y que perjudicaban a los trabajadores nativos al aceptar empleos. -No obstante, los tribunales federales de distrito en San Francisco, Nueva York, Columbia y Texas determinaron que los Servicios de Ciudadanía e Inmigración de los Estados Unidos (USCIS, por sus siglas en inglés: U. S *Citizenship and Immigration Services*) deben aceptar solicitudes de renovación.

USCIS aceptó las solicitudes de renovación a principios de 2018; sin embargo, a finales de 2020, la Corte de Apelaciones del Noveno Circuito falló en contra de la rescisión de DACA y declaró que “los demandantes proporcionaron evidencia sustancialmente mayor de motivación discriminatoria, incluido el impacto dispar de la orden de rescisión en latinos y personas de herencia mexicana” (CNDH & *Center for Comparative Immigration Studies*, 2019). Pero no todo está dicho, aún puede haber cambios.

A partir de lo anterior, Franco (2017) menciona que el sistema educativo estadounidense, en cuanto a los procesos de equidad y calidad, apunta hacia el fracaso escolar

y la deserción en porcentajes elevados de estudiantes de origen mexicano y latino. La realidad educativa en ambos lados de la frontera norte de México es incierta, lo único seguro son las migraciones y deportaciones masivas. Además, para México y EUA se suma el reto de los éxodos infanto-juveniles centroamericanos (Nateras, 2019) y su inserción en los respectivos sistemas educativos.

1.4 Encuentros y desencuentros en secundarias y preparatoria de Mexicali, B.C.

La escuela, desde el punto de vista formativo, proporciona a jóvenes migrantes las herramientas necesarias para ser competentes de acuerdo con las exigencias sociales que el Estado nación estipule para los fines que le convenga. En Baja California, el Colegio de la Frontera Norte (Colef), en 2017 aplicó la Encuesta sobre Integración Escolar y Migración (ESIEM); entrevistaron a 1010 estudiantes de zonas metropolitanas de Tijuana, Tecate y Playas de Rosarito. Los resultados mostraron que el 70% de jóvenes migrantes cuenta con nacionalidad estadounidense y el 45% tiene doble nacionalidad (Navarro, 2018).

Los resultados de la encuesta se interpretan como las consecuencias del fenómeno de la dinámica migratoria que se da entre México y EUA, y pone en perspectiva a las y los jóvenes migrantes. El conjunto de interacciones de este grupo que transita entre los sistemas educativos de ambos países evidencia la posibilidad de conflictos interculturales. Pero también, permite que las y los actores involucrados diseñen competencias a partir de su transición en la escuela. Pensar más allá del corte político en la educación y la diversidad cultural; de la etnicidad y la reapropiación del sujeto a partir de simbolismo abre un panorama donde otras realidades son posibles.

El acto de migrar implica cruzar una o más fronteras geopolíticas; este estudio, al ubicarse en la zona fronteriza de Mexicali, implica identificar los cambios que se han suscitado en dicho lugar por motivos migratorios. En este sentido, la migración representa una movilidad que ocasiona cambios. De acuerdo con Newman (2014), la migración es una pauta cultural que repercute en todos los espacios socializantes del mundo infanto-juvenil, incluida la escuela. Para llegar a ellos es importante conocer los lugares donde se llevó a cabo la investigación y lo que pasaba en estos lugares. Como expresa el Instituto para las Mujeres

en Migración (IMUMI, 2013), varias investigaciones han explorado las experiencias educativas de NNJ en México que nacieron o fueron criados en EUA:

Aunque la [SEP] tiene un documento de transferencia para estudiantes binacionales, no mantiene estadísticas sobre el número jóvenes que van a las escuelas en México, y en las comunidades donde las escuelas ya operan con pocos recursos, los educadores y administradores se oponen a las solicitudes de servicio adicionales para estudiantes que llegan de EUA. (IMUMI, 2013, p. 58)

El Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME, 2016) señala que hasta ahora son pocos los programas que abordan la situación de estudiantes migrantes en México; uno de ellos es el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)²³, el cual empezó con los esfuerzos de colaboración entre los sistemas educativos de México y EUA en 1976, específicamente, con los estados de Michoacán y California. Tal resultado dio origen al PROBEM de 1982. Posteriormente, hacia 1990, en Washington D.C. se firma el Memorándum de entendimiento sobre Educación entre los gobiernos de México y EUA.

PROBEM pretende abordar las necesidades de índole pedagógica e inclusiva de NNJ migrantes entre los sistemas educativos de México y EUA. No obstante, cada entidad federativa trabaja de formas diferentes. El objetivo de este programa se enfoca en cuatro ejes temáticos: en el acceso a las escuelas, el intercambio de maestros, los apoyos educativos y culturales, y la información y difusión pertinente (DGRI, 2018).

La actividad de PROBEM sobre el intercambio de docentes entre México y EUA tiene como fin promover el entendimiento en ambos países, así como los procesos educativos por los que atraviesan las y los estudiantes migrantes. La SEP y la SRE permiten a docentes mexicanos viajar a EUA por un periodo de tres a ocho semanas durante el verano o el ciclo escolar. Del mismo modo, los docentes estadounidenses visitan durante una o dos semanas escuelas mexicanas cuyas entidades hayan enviado maestros de intercambio (IME, 2016). Este intercambio de docentes entre México y EUA se realiza mediante la postulación en una convocatoria anual²⁴.

También existe el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). Como señala el DOF (2019), su objetivo es

²³ Para más información consultar: http://www.mexterior.sep.gob.mx/2_prob_ini.html

²⁴ Para mayores informes se puede consultar <https://www.gob.mx/ime/documentos/convocatoria-probem-2019>

“proporcionar atención educativa en los niveles de inicial y básica a la niñez [preescolar, primaria y secundaria] en situación y contexto de migración, desde un enfoque educativo que atienda la diversidad social, cultural y lingüística”. Tanto el PRONIM como PROBEM, se enfoca en niñez y juventud migrante, pero en contextos diferentes. PRONIM apoya a NNJ con familias migrantes agrícolas²⁵ y PROBEM a la población mestiza en zonas urbanas.

Entre las condiciones sociales de este trabajo, uno de los acontecimientos más representativos fue el levantamiento del muro fronterizo entre México y EUA por iniciativa de Trump. El nuevo muro inició entre Mexicali, B.C. y Calexico, CA. y se considera como imponente y desmesurado. La justificación del cerco se basó en que el diseño actual, construido en los años 90, ya no cumplía con las demandas de seguridad requeridas de acuerdo con Aduanas y Protección Fronteriza (CBP por sus siglas en inglés: U.S. *Customs and Border Protection*). El reemplazo de 11 millas (17.7 kilómetros) del muro empezó en julio de 2018²⁶, este acto lo interpreto como un recordatorio del endurecimiento de las políticas y programas para migrantes.

A propósito del fenómeno migratorio en Baja California, Moreno (2017) menciona que este estado y sus ciudades fronterizas, como Tijuana y Mexicali, figuran a un laboratorio de fenómenos migratorios. Sin embargo, Mexicali ha sido un contexto poco explorado, pues la ciudad representa un lugar de origen, tránsito y destino donde coexisten diversas culturas. Hay migrantes que recorren miles de kilómetros para llegar a Mexicali, tal es el caso de las personas que vienen de países como Honduras, Guatemala, El Salvador y Venezuela. La ciudad también se reconoce por la diversidad cultural que posee, principalmente por la presencia de chinos, japoneses y, en años recientes, de haitianos.

La migración en Baja California se vuelve parte de la realidad educativa, por esta razón las escuelas de educación básica (preescolar, primaria, secundaria y media superior) sufren modificaciones considerables. Cabe señalar que Baja California está en el primer lugar entre de los 10 estados con mayor concentración de NNJ migrantes en México, siguiéndole

²⁵ Consultar: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013

²⁶ Martínez (2019) menciona que “los segmentos del muro son de nueve metros de altura hacia la zona poniente en la frontera de Mexicali. Se estima que las obras concluyan para el 2020, las cuales fueron fondeadas con recursos del presupuesto de CBP del año fiscal 2018, asignados a la empresa SLSCO Ltd”. Para más información, consultar el siguiente enlace: <https://www.elimparcial.com/mexicali/mexicali/Reanudan-ampliacion-de-muro-de-Calexico-20190628-0025.html>

Chihuahua, Jalisco, Tamaulipas, Michoacán, Sonora, Guanajuato, Estado de México, Puebla y Coahuila (Aguilar y Ortiz, 2018).

Los cambios sociales, culturales y económicos como consecuencia de la migración México-EUA han provocado escuelas diversas. A partir de la inserción de estudiantes migrantes, estas se encuentran en proceso de continuo cuestionamiento sobre su finalidad y el modelo que deben ofrecer. De conformidad con el Sistema Educativo Estatal (SEE), PROBEM (2018) estima que, ante el peor escenario en Baja California, haya un aumento del 100 por ciento en la demanda educativa de NNJ migrantes con edades de entre 5 y 17 años; lo que equivaldría a 19 mil estudiantes provenientes de EUA entre el 2017 y el 2020.

Según el IME (2016), las y los alumnos migrantes en México provenientes de EUA presentan diversas vulnerabilidades²⁷: la primera enfatiza la invisibilidad en las escuelas, la segunda indica el fondo de conocimientos ignorados por parte de las autoridades educativas, la tercera aborda los prejuicios nacionalistas provocados por la herencia cultural de sus padres mexicanos; la cuarta implica las evaluaciones atípicas, repetición y abandono de grados escolares; la quinta refleja el dilema de los idiomas: las y los estudiantes migrantes no dominan totalmente el español, y la sexta refiere a la movilidad geográfica, pues algunos estudiantes van y vienen del sistema educativo estadounidense al mexicano y viceversa.

Anualmente, el PROBEM (2018) de Baja California registra estadísticas sobre la cantidad de “estudiantes extranjeros” que se incorporan o se reincorporan a escuelas de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) en los sectores públicos y privados. En Baja California se han identificado seis vulnerabilidades educativas de menores migrantes en sus municipios: Ensenada, Mexicali, Tijuana, Tecate, Rosarito y San Quintín. Sierra y López (2013) plasman la realidad que viven NNJ en Tijuana. López, como funcionaria del PROBEM, estima que no es suficiente con reconocer a esta población ni quedarse con el discurso construido por las autoridades educativas sobre la diversidad que hay en México y en sus aulas. Las esferas que permiten acercarnos a la escolarización de la población migrante se distinguen por la carga económica, política, pedagogía, social y cultural.

²⁷ Por no mencionar otras vulnerabilidades generales como “... la ausencia de participación en la decisión de migrar, hasta la falta de información sobre lo que se encontrarán en destino, pasando por las barreras legales para la migración” (Revilla, 2011, p.398).

Para la identificación de las y los jóvenes migrantes de este estudio, acudí a la coordinación de PROBEM en Mexicali. Contemplé esta ciudad por dos razones: por la alta presencia de estudiantes migrantes en las escuelas y por el poco protagonismo que tiene para las esferas institucionales, principalmente en el campo educativo. A pesar de que PROBEM inició en 1990 en Tijuana, en Mexicali empezó a operar en el ciclo escolar 2015-2016, a través de grupos de apoyo en algunas secundarias estatales y federales. Su primera intervención fue en el ciclo escolar 2016-1.

Respecto a la forma de operar en Baja California, PROBEM funciona a partir de los recursos con los que cuenta cada municipio. En Tijuana se trabaja desde la SEE. En esta ciudad está la coordinación estatal del PROBEM; en el caso de Tecate, el PROBEM cuenta con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y en Mexicali con la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)

PROBEM (2008) permite identificar a tres tipos de estudiantes migrantes: primero están quienes tienen problemas de adaptación, cuya conducta repercute en su aprovechamiento, tienden a ser indiferentes, suelen mostrar una actitud pesimista y se resisten ante la nueva dinámica cultural de la escuela; luego se encuentran las y los estudiantes “en proceso de adaptación”, quienes tienen buen comportamiento, disponibilidad para aprender y cumplir con tareas, y establecen lazos de compañerismo. Por último, está el grupo de estudiantes con actitud positiva, con iniciativa, que tienen disponibilidad para el trabajo colaborativo, autoafirmado y buena autoestima. Asimismo, la orientación educativa de PROBEM se centra en las áreas pedagógica, psicológica, vocacional, profesiográfica y comunitaria, en aras de promover valores basada en el respeto entre todos. La principal estrategia de PROBEM en la intervención pedagógica consiste en “contribuir en la formación integral de estudiantes que poseen experiencia educativa en EUA y otros países y que por diversas circunstancias han llegado a nuestro país” (PROBEM, 2018).

La propuesta para la atención de migrantes en las escuelas consiste en la apertura a la diferencia, la revaloración de la cultura e identidad propia, y en el combate a los estereotipos y prejuicios. De acuerdo con PROBEM (2018) tales propuestas se pueden alcanzar siempre y cuando se comprenda el contexto social e histórico de las escuelas, se conozca las historias de vida de las y los estudiantes migrantes, se relacionen los saberes familiares con los

contenidos curriculares, se realicen mapas de progreso de los aprendizajes de los estudiantes; se promuevan redes sociales de interconexión entre ambientes transnacionales y se transformen las relaciones entre estudiantes-docentes-escuelas-familia-comunidad.

A partir de las intervenciones pedagógicas que realiza PROBEM (2018) en los diferentes municipios de Baja California, reconoce los siguientes retos para el SEE: más estudiantes con problemas de adaptación; las infancias y juventudes migrantes son altamente vulnerables al no poder incluirse en las escuelas mexicanas por barreras administrativas, lingüísticas (dificultad para tomar clases en español) y socioeconómicas; redoblar la difusión y las acciones del PROBEM en las transferencias escolares, capacitación de maestros, español como segundo idioma; atención psicopedagógica, por último, reconoce la urgencia de una atención oportuna y focalizada a niños migrantes. En la tabla 2, PROBEM (2020) da cuenta de las escuelas que atendieron el año pasado en Baja California.

Para fines de esta investigación, en la tabla se aprecia que en Mexicali se atendieron 17 escuelas, con un total de 7, 452 estudiantes matriculados y 19 docentes que recibieron capacitación sobre el objetivo que persigue el programa. Respecto de la cantidad de estudiantes atendidos por PROBEM, figuraron 2, 670 estudiantes, de esta cantidad, 172 eran de nacionalidad extranjera (estadounidenses). Asimismo, otras estadísticas del PROBEM mostraron un aumento considerable de estudiantes migrantes en el nivel secundaria del ciclo escolar 2015-2016 al ciclo de 2019-2020.

Tabla 2

Reporte de escuelas atendidas por PROBEM a nivel estatal en 2019

Municipio	Escuelas	Matrícula	Cantidad de docentes	Alumnos atendidos	Alumnos extranjeros
Ensenada	4	1.630	4	639	37
Mexicali	17	7.452	19	2.670	172
Playas de Rosarito	-	-	-	-	-
San Quintín	1	316	1	149	3
Tecate	2	1.212	2	454	45
Tijuana	12	7.358	13	2.327	280
Total	36	17.968	39	6.239	537

Fuente: PROBEM (2020)

Este estudio, al concentrarse en escuelas secundarias, muestra únicamente el número de estudiantes con nacionalidad estadounidense registrados en el SEE –sin haber sido atendidos por el PROBEM. Para el ciclo escolar 2015-2016 hubo un registro de 2, 859 estudiantes de nivel secundaria; en el periodo 2016-2017, de 3, 039; en el 2017-2018, de 3, 323; en el 2018-2019, de 3, 527 estudiantes, y para el ciclo escolar 2019-2020, de 3, 532. No obstante, la cantidad de estudiantes atendidos en la ciudad muestra otra realidad. Se puede encontrar a jóvenes de nacionalidad estadounidense que no han ido a escuelas en EUA, jóvenes de nacionalidad mexicana que han estudiado en EUA y jóvenes de otras nacionalidades.

A partir del compromiso que he compartido con PROBEM en Mexicali desde el 2016, descubrí que su forma de operar consiste en identificar a escuelas con mayor incidencia de jóvenes migrantes que hayan cursado previamente en el sistema educativo estadounidense o en otros sistemas educativos. Posteriormente se aplica un diagnóstico de índole psicopedagógico para conocer los posibles conflictos que tienen las y los jóvenes migrantes luego de su inserción en la secundaria. El siguiente paso de PROBEM consiste en planear los módulos del grupo de apoyo para estudiantes de secundaria, con la supervisión de la UABC se adecuan las sesiones mediante planeaciones a partir del análisis de los diagnósticos.

Los talleres de PROBEM se caracterizan por tener flexibilidad; el contenido de las sesiones puede adecuarse en función de los alcances o dificultades que tenga el grupo de estudiantes migrantes. Por lo regular, los temas se centran en la cultura de acogida, incluyendo las tradiciones y costumbres. Tales contenidos pretenden que la inclusión del estudiante migrante sea amena. Asimismo, en Baja California, PROBEM registra de forma bimestral la cantidad de estudiantes con otras nacionalidades que se incorporan o reincorporan a escuelas de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) en los sectores públicos y privados.

Para el primer grupo de apoyo realizado en Mexicali, se identificaron algunas nacionalidades registradas en el SEE, mediante la aplicación de los diagnósticos (primera etapa); predominaron las personas nacidas en EUA, con 2,794 estudiantes matriculados; de origen chino, con 23 alumnos; de Honduras, con un registro de cinco alumnos; de España, Guatemala, Filipinas y Venezuela, con tres alumnos de cada nacionalidad, y de otros países

con una participación menor (PROBEM, 2016). Después, se aplicaron sesiones semanales para atender algunas necesidades que consideró pertinente la supervisión de PROBEM.

Posteriormente hubo más talleres y el segundo grupo fue en 2017, mientras que el tercero se llevó a cabo en 2019 y continuó a principios el 2020, sin concluir debido a la contingencia de salud de COVID-19. Para este último, se identificaron algunas secundarias (federales y estatales) con un alto índice de estudiantes de nacionalidad estadounidense. En la localización de esta población, identifiqué que las autoridades educativas estaban desinformadas sobre el objetivo y la forma de operar del PROBEM.

PROBEM opera mediante grupos de apoyo en Mexicali, durante 10 sesiones; estas consistieron en lo siguiente: i) Propósitos del grupo de apoyo, ii) Historia de migrante, iii) Sistemas educativos: México, EUA, iv) Símbolos patrios, v) La vida allá, la vida acá, vi) Motivación y autoestima, vii) *Science, Technology, Engineering, Art y Mathematics (STEAM)*, viii) Acoso escolar y resiliencia, ix) Calidad de vida y proyecto de vida, y por último, x) Clausura de actividades. Dichos talleres tuvieron como propósito la inclusión de la población migrante en las escuelas donde estudiaban.

Continuando con el hilo relator de la atención educativa de PROBEM, en Mexicali las sesiones se imparten en las escuelas y se adecuan a los horarios de los estudiantes. Si bien se prioriza la atención migrante en las escuelas con mayor índice, algunas autoridades educativas niegan la existencia de estos estudiantes; esto puede deberse a que algunos estudiantes solo tienen la nacionalidad estadounidense, pero no cuentan con la experiencia de haber estudiado en EUA, lo que provoca la tergiversación del total de estudiantes que requieren apoyo educativo.

Es importante mencionar que en virtud de que el PROBEM no es un programa que proporcione servicio como tal, las acciones tienen impacto en las escuelas en cualquier época del ciclo escolar en México como en EUA. Para que los talleres ofrecidos por PROBEM puedan realizarse dentro de las secundarias de Mexicali, el o la directora de cada plantel tiene que autorizar la intervención. En segundo lugar, se les informa a los estudiantes si están interesados en el taller. Finalmente, la institución informa a los padres o tutores de los estudiantes para que estos puedan aprobar la intervención.

Los casos de atención a menores migrantes en Mexicali son pocos y aislados, es decir: no todas las escuelas de la ciudad saben de los grupos apoyo. El limitado conocimiento de este grupo de estudiantes con experiencias educativas en otros sistemas educativos de esta ciudad resalta los pocos trabajos académicos hasta el momento (Bustamante, 2016) y la emergencia de conocer aquellos aspectos que puedan potencializar las intervenciones para que sean más pertinentes. Si este es el caso de una ciudad que se encuentra en un estado con alto índice de estudiantes migrantes, ¿qué se puede esperar de otra ciudad con características similares ubicada en EUA?

La situación que se presenta en Mexicali es un ejemplo de lo que Zúñiga et al. (2008) enfatizan cuando dicen que ni las escuelas, ni las y los docentes, ni la estructura educativa de México en general, están preparados para recibir o atender a esta comunidad de estudiantes en tránsito entre sistemas educativos de México y EUA, pues “... resultan ser personas invisibles, ya que poco se sabe de su procedencia y movilidad en las escuelas de los dos países.” (Zuñiga et al., 2008, p. 23).

Si bien este tipo de estudiantes “no tienen un peso porcentual muy importante con respecto de la matrícula escolar total de nuestro país, ...son numerosos, en términos absolutos” (Zuñiga et al., 2008, p.152); sin embargo, el tema no ha sido abordado en profundidad. En EUA tampoco se ha estudiado mucho acerca de la población que inició su educación en dicho país y que ahora continúa estudiando en México, que regresa a EUA, o bien, que ha estudiado en México y ahora está en EUA (Zuñiga y Hamman, 2006).

Por su parte, Mckenzi (2006) hizo una revisión de los resultados de las remesas en los hogares migrantes en México, tomando en consideración tres aspectos: el primero aborda el efecto de la migración en la salud de niños, niñas y jóvenes, la segunda arista enuncia la creación de redes, y el tercer aspecto gira en torno al impacto de la educación durante el periodo escolar. El autor reconoce que, si bien algunos estudios señalan que hay efectos positivos en la educación, por otra parte, existen otros que describen los impactos negativos de la educación en las aspiraciones para seguir estudiando.

Hecha la precisión acerca del lugar que ocupan en Mexicali los actores sociales en los cuales se enfoca la presente investigación, es posible ahondar en la participación de estos jóvenes en EUA. Para ello, cabe recordar que algunos autores identifican a estas juventudes

a partir del lugar donde se realizó la investigación. Dado el interés de este estudio, hacer un contraste sobre el transitar entre culturas de las y los jóvenes migrantes, es importante conocer la socialización que se da en las escuelas de EUA.

1.5 Encuentros y desencuentros en *High School* de Flagstaff, AZ

Existen estudios sobre el proceso de adaptación e incorporación de jóvenes migrantes en escuelas estadounidenses, tales espacios se caracterizan por el encuentro con el otro. Esta población descubre y reconoce las diferencias que hay entre su país de origen y el nuevo; de igual forma, conocen y entienden los códigos que les permitirán construir su realidad (Gómez, 2003). Los procesos de migración y escolarización que viven las y los jóvenes migrantes en ambos lados de la frontera norte de México pueden ser similares; pero la forma en la que se da el fenómeno varía de acuerdo con su contexto sociohistórico.

Entre los antecedentes que me llevaron a considerar el estado de Arizona para la realización del estudio se encuentran Valdéz y Rivera (2017), quienes mencionan que, desde 2007, se observa un retorno voluntario o no de NNJ hacia México “...provocado por las dinámicas en el entorno internacional como la severa crisis económica y la aguda política antiinmigrante en estados como Arizona, California y Texas, que afectaría al escenario de la migración internacional” (p. 203). Por su parte, CONAPO y la Fundación BBVA Bancomer (2018) estiman que:

En 2017, los cinco principales estados de residencia de los mexicanos de segunda generación fueron, en orden descendente: California, Texas, Illinois, Arizona y Washington. Para la tercera generación: Texas, California, Arizona, Colorado e Illinois. Los migrantes mexicanos y los de segunda y tercera generación coinciden en cuatro estados, pero el rango de importancia difiere de un grupo a otro. (p.68)

En ese marco, Arizona se caracteriza por estar en el cuarto lugar como el estado con mexicanos de segunda generación. Se estima que hay alrededor de 759, 236 personas (*Ibid.*). En otros aspectos sociales, Arizona se considera por su discurso racista y xenófobo, Galindo (2017) estima que se usan estas acciones como estrategias políticas en EUA, ejemplo de ello fue la campaña de gobierno que usó el entonces Donald Trump.

También consideré Arizona porque me interesaba averiguar si había puntos en común con las y los jóvenes migrantes que estudian en EUA y en México. De esto se desprende la

idea de percibir los encuentros o desencuentros de una misma población con experiencias educativas en sus lugares de origen y de destino. Para ello, tomé en cuenta la ciudad de Flagstaff, perteneciente al condado de Coconino. A pesar de la condición migratoria que tiene la mayoría de los estudiantes de origen mexicano en el sistema educativo estadounidense (población indocumentada), los considero por igual como jóvenes migrantes; pues sus experiencias se vuelven más significativas que su situación.

La atención educativa que reciben las y los estudiantes migrantes en Arizona varía de acuerdo con los distritos. La *American Civil Liberties Union of Arizona* (ACLU de Arizona, 2019)²⁸ menciona que, en EUA, cualquier NNJ tiene el derecho a recibir educación pública gratuita sin importar su raza, clase, género, orientación sexual, idioma o estatus migratorio. La ley federal provee varias protecciones para las y los estudiantes y para sus padres, con el fin de asegurar que puedan asistir a la escuela y participar de su experiencia educativa.

En cuanto a la inscripción de estudiantes indocumentados, en 1982, la Suprema Corte decidió un caso llamado *Plyler vs. Doe*, el cual establece que estos actores tienen el derecho a la misma educación pública que se le ofrece a los ciudadanos o a quienes están presentes legalmente. Al respecto, la institución dicta que no se debe dar a conocer el estatus de inmigración o ciudadanía del padre o tutor "...o el de su hijo(a) para inscribirlo en la escuela. A un niño(a) no debe negársele la inscripción en una escuela pública a causa del estatus de inmigración de él o ella" (ACLU de Arizona, 2019)²⁹.

Este panorama se vuelve sombrío desde que entró en vigor la *Senate Bill* 1070 (SB1070) impulsada en 2008 en Arizona. La propuesta la hizo el senador republicano Russell Pearce, en un intento por implementar una medida que fortaleciera las fuerzas del orden público para combatir a "los invasores de la soberanía americana", es decir, para reducir los índices de inmigrantes (Grageda, 2018). Entre otras cosas, la ley SB1070, en su artículo 3, considera que una falta administrativa como la entrada no regular al país, sea considere un acto criminal mayor en Arizona.

²⁸ Para más información: <https://www.acluaz.org/en/issues/immigrants-rights>

²⁹ Consultar el siguiente link: <http://acluaz.org/sites/default/files/documents/FAQ%20School%20Registration%20in%20AZ%20FINAL%20-SPANISH.pdf>

La ley SB1070 permite que migrantes indocumentados puedan ser procesados en condiciones de excepción, en un marco legal exclusivo en este estado. En dicho contexto, el artículo 2 promueve que un agente de migración o miembro de la Patrulla Fronteriza, sin supervisión alguna, tenga la facultad para determinar el estatus legal o ilegal del detenido. De modo que esta ley exige que los extranjeros porten sus documentos de ingreso legal durante todo el tiempo que se encuentren en Arizona (SRE, 2016).

Al momento en que los migrantes pisan suelo estadounidense, se aplica el artículo 8 de la ley SB1070, al contemplar como delito toda ayuda, movilidad y traslado para personas que ingresaron irregularmente a EUA y sin exceptuar casos de ayuda humanitaria. Por su parte, el artículo 5 es el que genera polémica, pues otorga la facultad a todos los burócratas de Arizona para corroborar el estatus legal de las personas “extranjeras”, cuando haya la “duda razonable” de que son ilegales. En cuanto al personal de la Patrulla Fronteriza y aduanas, a este se le autoriza, sin orden de arresto previa, realizar aprehensiones cuando “tengan elementos para suponer que el extranjero ha cometido un crimen” (SRE, 2016).

Grosso modo, la ley SB1070 trata como criminal a las personas que entraron irregularmente en EUA. De acuerdo con la jurisprudencia en Arizona, las personas están sujetas a reclusión e investigación, decomiso o interrogatorio. De acuerdo con Grageda (2018), la aprobación de esta ley es el resultado de combinar “...temas sensibles para la población, como el aumento de la representación de inseguridad, el abandono federal de la frontera, la violencia en México y el combate al terrorismo, lo cual alimentó el temor de una supuesta invasión inmigrante a Arizona” (p. 8).

Al entrar en vigor la ley SB1070 en Arizona, personas con estatus irregular se cuestionaban si la ley incluía un cambio en los requisitos para inscribir a NNJ migrantes en la escuela; ACLU de Arizona (2019) asegura que no afecta “que un padre pueda inscribir a sus hijos(as) en la escuela o el derecho de los niños(as) inmigrantes de recibir una educación en las escuelas públicas de Arizona”³⁰. La ACLU de Arizona (2019) también menciona que

³⁰ Consultar el siguiente link:

<http://acluaz.org/sites/default/files/documents/FAQ%20School%20Registration%20in%20AZ%20FINAL%20-SPANISH.pdf>

la ley SB1070³¹ no requiere preguntar a las escuelas sobre el estatus de inmigración de los estudiantes o de sus progenitores:

La SB 1070 no le otorga a las escuelas ninguna autoridad de preguntar acerca del estatus de inmigración de los estudiantes o de los padres, o de reportar ese estatus de inmigración a una agencia del orden público, ya que de hacerlo entraría en conflicto con la ley federal. Generalmente, la ley federal prohíbe a los distritos escolares y a sus empleados que den a conocer los documentos del estudiante a terceras personas, ni tampoco a las autoridades de inmigración o las agencias del orden público. Arizona no puede requerir que las escuelas violen sus obligaciones federales.

Se aprecia que la ley SB1070 traspasa la seguridad de los padres y madres inmigrantes y de sus hijos e hijas para vivir en Arizona, ellos también tienen incertidumbre acerca de si es viable inscribir a sus descendientes a la escuela. Es evidente pensar que la ley SB1070, además de trastocar los programas educativos de atención a estudiantes inmigrantes, prejuicios de algunos estadounidenses, también atraviesa los estilos de vida de las familias inmigrantes, principalmente la de las y los menores. En EUA hay diferentes distritos y escuelas que atienden a estudiantes inmigrantes de diferentes maneras.

Con respecto a Flagstaff, esta ciudad pertenece al Distrito Escolar Unificado de Flagstaff (FUSD por sus siglas en inglés, *Flagstaff Unified School District*)³², este distrito tiene una larga historia en ofrecer una experiencia educativa rigurosa y completa para estudiantes. El distrito se compone por 10 escuelas: dos intermedias (secundarias), tres escuelas de nivel preparatoria, educación en línea y programas especializados. El FUSD (2020) cuenta con un departamento de Educación Bilingüe y, en cada plantel hay un especialista; además, brinda servicios y programas en todas sus escuelas públicas para estudiantes que estudian inglés como segundo idioma (ELL por sus siglas en inglés, *English Language Learner*). Estudiante ELL es aquel o aquella que habla otro idioma diferente al inglés y se valora como limitado en este último. Existe un lineamiento para determinar si el estudiante es un ELL:

³¹ Para más información <https://www.colorincolorado.org/es/ell-basics/alumnos-inmigrantes-y-matriculaci%C3%B3n-en-las-escuelas-de-estados-unidos-preguntas>

³² Ver: <https://www.fusd1.org/Page/104>

Todos los padres completan una Encuesta de idiomas en el hogar cuando registran a sus hijos en cualquier escuela de FUSD. Si un padre o tutor indica que se habla un idioma que no es el inglés en el hogar, se evalúa al estudiante para ver si él / ella es competente en inglés. Usamos la Evaluación estatal de Aprendices del Idioma Inglés de Arizona o AZELLA para las pruebas. Los ELL se vuelven a probar anualmente para medir su progreso. (FUSD, 2020)

Como se menciona en un inicio, la Suprema Corte estadounidense establece que cualquier menor de edad tiene derecho a recibir educación sin importar su estatus migratorio; además, ni estudiantes ni padres de estudiantes están obligados a proporcionar este tipo de información, ni las escuelas deben cuestionarlo. Esto posibilita a las familias la seguridad de residir en la ciudad. Las y los NNJ migrantes en cualquier escuela de Flagstaff tienen el mismo acceso que cualquier ciudadano o residente de EUA. En efecto, la escuela se vuelve un espacio de encuentro y desencuentro con diferentes culturas generando una dinámica cultural; NNJ migrantes en su cotidianidad aprenden saberes-haceres de la educación escolarizada en EUA y construyen un fondo de conocimiento específico dentro de los límites que le permite el país. Para los estudiantes ELL, el FUSD (2020) ofrece tres programas:

- Programa Estructurado de Inmersión en Inglés (SEI por sus siglas en inglés). Los estudiantes reciben cuatro horas de inglés intensivo diariamente en las siguientes áreas: conversación, lectura, gramática y vocabulario.
- Programa Individualizado para la Adquisición del Idioma (ILLP por sus siglas en inglés): Los estudiantes participan del currículum regular. El maestro desarrolla un plan individualizado para asegurarse que las necesidades lingüísticas del estudiante del inglés sean cubiertas.
- Educación Bilingüe: Este programa se ofrece en Puente de Hózhó Bilingual Magnet School. Los padres deben solicitar una excepción por escrito para que su hijo/a pueda participar en un programa bilingüe. Si la Solicitud de Excepción es aceptada, los estudiantes pueden participar en el Programa Dual en Inglés/ Español o en el Programa de Inmersión en Navajo. La meta de estos programas es que los estudiantes lleguen a dominar el inglés y otros idiomas (español o navajo) oralmente, en la lectura y en la escritura.

Actualmente, estos programas están vigentes y, por derecho, las y los NNJ inmigrantes pueden participar en el que sus padres crean más adecuado para su educación. Las metas de los programas consisten en apoyar “a los estudiantes a aprender, hablar, leer y escribir en inglés” y “a alcanzar y rebasar los parámetros académicos establecidos por el Estado a través de las Normas Académicas” (FUSD, 2019). Sin embargo, no siempre es así,

los padres con estatus inmigrante o con hijos (as) inmigrantes desconocen los programas, y si los conocen, temen por la seguridad de sus familias y por una posible deportación. El miedo que pueden llegar a tener las familias inmigrantes se debe, en gran parte, a su estatus y, a la fecha en la que se realizó esta investigación, al discurso del presidente, Donald Trump.

El interés del FUSD demuestra el compromiso que tiene con estudiantes de diferentes orígenes. También, consideran la atención bilingüe a partir de la migración que se da en esta zona, que bien pueden ser grupos de origen o ascendencia hispana, o nativos de la ciudad, más conocidos como navajos. Conviene subrayar que para este estudio se toma en cuenta una preparatoria de este distrito, donde se localiza a jóvenes migrantes, preferentemente ubicados en los primeros grados de escolaridad.

Elegí esta escuela por la apertura que me brindaron las autoridades educativas. Una de las iniciativas de esta preparatoria es el Club de Español, en este espacio, cualquier estudiante de la escuela puede participar en diferentes actividades de recreación, como programar películas para la convivencia de todo el estudiantado y recaudar fondos mediante venta de productos típicos mexicanos, raspados y churros, por ejemplo. Esto, con el fin de tener visitas guiadas en otros lugares. La mayoría de los estudiantes que aquí participan tienen como primer idioma el español.

Las docentes que coordinan el Club de Español actualmente son de origen latino, dan clases de español como segundo idioma y brindan las posibilidades para que los estudiantes participantes puedan comunicarse en el idioma con el que se sientan más cómodos, el español predomina. El Club de Español es una actividad extracurricular y las reuniones dentro de la escuela son un día a la semana después de la jornada escolar. El club es un espacio de esparcimiento, en el cual, además de hacer diferentes actividades para promover la sana convivencia, estudiantes de origen latino con diferente estatus migratorio pueden conocerse, externar preocupaciones de índole educativo y migratorio.

En lo que atañe a la representación que tienen las docentes del club de español sobre las interacciones del estudiantado en la preparatoria, un evento fue el más significativo. Mencionan que, tras la toma de protesta del presidente de Trump, algunos estudiantes empezaron a reproducir el discurso xenófobo de este, pero la directora del plantel mostró una postura diferente y anunció que las actitudes discriminatorias no iban a ser toleradas.

Entre los estudios más destacados están los de Portes y Zhou (1993), Rumbaut (1997), Suárez-Orozco et al. (2008) y Portes y Rumbaut (2001). Portes y Zhou abordan su estudio de jóvenes migrantes desde la asimilación clásica³³, aseguran que difícilmente, como segunda generación, tendrían acceso a las oportunidades de movilidad social. Años más tarde, Portes y Rumbaut proponen la nueva asimilación segmentada³⁴, la cual implica diferentes resultados de adaptación a la clásica. En estos trabajos, la integración social fue el eje central de análisis; los problemas de las y los jóvenes migrantes se concentraron en la capacidad de adaptación a la escuela, y, por ende, a la nueva cultura y su idioma. A grandes rasgos, los autores estimaron puntos en los cuales inciden las juventudes migrantes en la educación en EUA, así como sus aspiraciones y desempeño escolar. En este sentido, esta población considera la educación como un medio de movilidad social.

Al mismo tiempo, Rumbaut menciona que el proceso de adaptación de las y los jóvenes inmigrantes en las escuelas estadounidense no es un proceso fácil. Las y los estudiantes “hispanos” en general y a los mexicanos o de origen mexicano, en particular, tienden a tener mayores problemas con relación a los niveles de aprovechamiento y de éxito escolar. Por otro lado, Suarez-Orozco et al. (2008) se enfoca en las variables que les permiten a las y los alumnos alcanzar logros académicos tales como: género, estructura de la familia, empleo del padre, actitudes hacia la escuela, la educación de la madre, años en EUA, su compromiso con la escuela, habilidad para hablar inglés, entre otros.

El trabajo de Suarez-Orozco et al. (2008) con relación a las y los jóvenes migrantes de nacionalidad mexicana, destaca que las y los docentes reconocen que estudiantes que recién llegan a EUA tienen actitudes positivas hacia la escuela, incluso más que jóvenes estadounidenses. Esto puede deberse a que el primer grupo puede ver posibilidades que sus compañeras y compañeros de clase nacidos en el país dan por sentadas. Otro aspecto es que parte de la población estudiantil migrante tiene la facilidad de llegar a escuelas donde hay más estudiantes provenientes de México y, por lo tanto, la socialización posibilita su inserción en la escuela. Es así, en gran medida gracias al compañerismo entre discentes

³³ De acuerdo con Warner y Strole (1945) la asimilación de las y los migrantes se determina por la capacidad de interiorizar los modelos socioeconómicos y culturales de la sociedad de acogida.

³⁴ Sobre el análisis del concepto de la asimilación segmentada en estudiantes migrantes en EUA, Rumbaut et al. (2006) lo aterriza en el estudio La asimilación segmentada sobre el terreno. La nueva segunda generación al inicio de la vida adulta.

migrantes, que aquellos que recién llegan pueden entender las clases y las tareas, pues son otros alumnos y alumnas quienes les sirven, incluso, de traductores.

Estas investigaciones que analizan a las juventudes migrantes en EUA permiten un acercamiento al conjunto de relaciones que capturan en sus trayectorias escolares y en el intercambio elementos culturales. La educación escolarizada en la que se ven inmersos las y los jóvenes migrantes ofrece la oportunidad del intercambio de saberes, esta población tiene la posibilidad de adentrarse y conocer dos sistemas educativos de modo que se pueden sumar los conocimientos adquiridos, en vez de menospreciarlos.

2 Elementos teórico-conceptuales para el estudio de jóvenes migrantes

Como lo he mencionado, la migración México-EUA se caracteriza por su historicidad de más de 150 años, su vecindad y por el número de migrantes que han transitado por estos espacios. La migración es un fenómeno complejo y multidimensional que trae consigo consecuencias en los países –de origen, destino y tránsito– y en las y los actores involucrados. Kearney y Becerra (2004) afirman que la movilidad de personas y el cruce de fronteras refleja el orden global, de modo que esta investigación concibe la migración como “un movimiento que atraviesa una frontera significativa que es definida y mantenida por cierto régimen político –un orden, formal o informal- de tal manera que cruzarla afecta la identidad del individuo” (Kearney y Becerra, 2004, p. 4).

En este sentido, el fenómeno de la migración atraviesa diversas áreas de las y los sujetos que migran. Para las y los migrantes más jóvenes, la escuela representa una constante en sus vidas, pues deben de continuar estudiando. Como punto de partida de este capítulo considero a la escuela como espacio de socialización por excelencia, donde las infancias y juventudes migrantes inician el proceso de reconocimiento social; y, por ende, de adaptación sociocultural, aquí se apropian de otros saberes como un nuevo idioma, reglas de convivencia y de civilidad de la estructura social del nuevo contexto (Fimbres, 2012). De ahí que la escuela tome un papel importante en los países de acogida ante el fenómeno de la migración internacional.

Entiendo que las escuelas públicas se conciben como instituciones para formar ciudadanos. La relación que existe entre el fenómeno de la migración y las escuelas se basa en que “la composición étnica del alumnado y el contenido mismo de la educación tienen que ser considerados para explorar los vínculos entre escuela, nación y pertenencia” (Newman, 2014, p.150). Por ende, el sentido de pertenencia resulta de acciones cuyo significado es consciente, explícito, visible y a la vez es inconsciente.

Para este capítulo me baso en la distinción que hacen Levitt y Schiller (2006) entre “formas de ser y de pertenecer” (p.199) en la migración, pero también la escuela y en la sociedad donde están inmersas las juventudes migrantes; aunque esto alude a las formas de la construcción de la identidad, lo retomo de forma práctica para la construcción de la realidad de las y los jóvenes. Newman (2014) considera que existe sentido de pertenencia desde abajo

(desde la perspectiva del sujeto) y pertenencia desde arriba (desde la ciudadanía, se hace la distinción entre los ciudadanos y los no-ciudadanos).

Las formas de pertenencia desde arriba y desde abajo son dinámicas, empleando las palabras de la autora “pensarlas como algo estático, sería hablar de estereotipos o esencias” (Newman, 2014, p.24), reducciones que no vienen al caso para esta investigación. En este sentido, “la identidad está relacionada con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás” (Giménez, 2009, p.11). Para este estudio he retomado algunas teorías y conceptos relacionados con las juventudes migrantes en la escuela con el propósito de entender cómo construyen sus realidades.

Este capítulo esboza un entramado teórico-conceptual que guio la investigación. El capítulo se compone de cuatro apartados, en el primero específico las características de las cadenas migratorias que construyen las familias migrantes, para esto me baso en la teoría de redes (Massey et al., 1999); además considero la construcción de su ciudadanía juvenil.

En el segundo apartado describo el trayecto de curso de vida de las y los jóvenes migrantes, tomo en cuenta la trayectoria migratoria y el cambio escolar de un sistema educativo a otro. Para ello la perspectiva del curso de vida de Elder (1999) se centra en los cambios que hay en la experiencia de los sujetos. La experiencia en las distintas dimensiones de la vida de las y los jóvenes como: el ingreso a la escuela, el paso a una vida laboral o aquellas acciones que sean distintivas de sus vidas.

Para el tercer apartado detallo los dispositivos transculturales, el cual emergió en la investigación. Recurrí a la articulación de los conceptos de dispositivo (Fanlo, 2011) y de la transculturación (Valenzuela, 2003). Indico los dispositivos transculturales a los que están expuestos las y los jóvenes migrantes como son la percepción del idioma de origen (L1) y el segundo idioma adquirido (L2), la identificación cultural y el dispositivo pedagógico que predomina en los sistemas educativos de México y EUA.

En el cuarto apartado expongo los fondos y saberes interculturales que se generan en las escuelas donde las y los jóvenes migrantes inician su educación formal y aquellos saberes que adquieren en su vida cotidiana. En este primer apartado presento y articulo dos

conceptos: saberes-haceres (Chamoux, 1992) y fondos de conocimiento (Moll et al., 1997) y los elementos que los constituyen y atraviesan a las y los actores.

2.1 Redes y recursos de las juventudes migrantes

Es imprescindible pensar en teorías que traten de explicar el fenómeno de la migración, si bien existen algunos enfoques -desde diversas disciplinas- como: la teoría neoclásica, la teoría de la nueva economía de la migración, la de la causalidad acumulativa, la teoría de redes -o cadenas migratorias-, entre otras (Hernández, 2014). Hasta el momento no hay alguna teoría que se centre en la migración o en las razones de migración de las infancias y juventudes migrantes (en edad escolar). Por lo regular esta población se sujeta a las decisiones de los adultos, de modo que, no se pueden explicar las realidades de las y los jóvenes en las escuelas. Por su parte, Sayad (2010) plantea un escenario europeo, específicamente de Francia, que devela las lógicas que transitan y configuran las migraciones contemporáneas. En esta lógica, y de acuerdo con el autor, es importante partir de la mirada de las y los sujetos inmigrados.

En el mundo hay millones de personas que migran por diferentes motivos, los cuales son explicados desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas, en este apartado mencionaré dos. En primer lugar, está la teoría *push-pull* (Lee, 1966). En los estudios migratorios sobresale este modelo por considerarse una de las primeras explicaciones de las migraciones, es relevante para este trabajo porque nombra el rol de la población migrante joven. La segunda teoría y central para esta investigación es la teoría de redes (Massey, et al., 1989), la cual involucra a la familia y/o conocidos de las y los jóvenes migrantes en México y EUA.

Una de las primeras teorías la propone Lee (1966), con el modelo de *repulsion-attraction*, más conocida como la teoría *push-pull* que hace referencia a las fuerzas de expulsión-atracción que producen los lugares de origen y destino de la migración. Los factores de la teoría *push-pull* se relacionan con las condiciones laborales, las desigualdades sociales, las condiciones naturales -climatológicas-, también se tienen en cuenta las violencias estructurales a las que es sometida la población afectada. Lee (1966) menciona que son cuatro los factores de la migración: i) aquellos asociados al lugar de origen, ii) los

asociados al área de destino, iii) obstáculos que intervienen, y, por último, iv) factores personales. Sin embargo, esta explicación se ve rebasada ante el panorama que trae el siglo XXI en el que se puede considerar como la era de las grandes migraciones.

De ahí que los motivos de las migraciones no son exclusivos del ámbito económico, en el contexto México-EUA se pueden encontrar que algunas surgen por celebraciones comunitarias, como por ejemplo en California, EUA, por comunidades indígenas; entre otras causas están la reunificación familiar, las expectativas individuales y la diversidad de violencias sociales. Las migraciones, de acuerdo con el ordenamiento jurídico que rigen cada Estado-nación, se considera como legal e ilegal, y acorde a las estrategias de resistencia, se dan de forma grupal e individual; también están las migraciones que emergen de la toma de decisiones en el núcleo familiar, o bien, en la comunidad por motivos de un cálculo de costo-beneficio. Sobre este último aspecto, Massey, Durand y Malone (2008) lo denominan macroeconomía acompañada por la microeconomía.

Por un lado, Durand (2012) menciona que para México la salida de connacionales ha sido una válvula de escape para las presiones del mercado de trabajo; por otro lado, para EUA consiste en la búsqueda de mano de obra barata. No obstante, en la actualidad destacan otros aspectos más allá del económico, como el cultural, social, de salud y educativo, por solo mencionar algunos. En efecto, el fenómeno de la migración en el contexto México-EUA representa una serie de desafíos para ambos países y trae consigo una serie de complejidades; de ahí que la relación educación-migración es el motivo que convoca a este apartado, igualmente, es un tema pendiente en la agenda política de ambos países. Por tanto, un aspecto a considerar del modelo de Lee (1966) del contexto migratorio México-EUA y articulándolo al contexto escolar, es la visibilización de la población más joven. De acuerdo con el autor, no todas las personas que emigran toman la decisión de migrar, como es el caso de NNJ - menores de edad- que fueron llevados “gustosamente” por los padres. Aunque la propuesta de Lee (1966) no reconoce a la población joven como actores en la migración, los considera como entes de compañía, pues están condicionados a las decisiones de las personas adultas, principalmente, por sus padres y/o tutores.

Al respecto de los estudios sobre familias migrantes, Pries (2017) sostiene que “hasta la fecha no se dispone de datos suficientes que permitan dar forma a un enfoque integral, el

cual incluya patrones de desarrollo longitudinales” (p. 53). Es notable que la familia es una variable dependiente para el estudio de las juventudes migrantes escolarizadas entre México y EUA. Las familias crean redes en la migración ya que, por lo general, se decide y organiza al interior de la red familiar. Para abordar este fenómeno retomo la teoría de redes por la relación que tienen las y los jóvenes migrantes al interior de sus procesos de la construcción de su realidad.

Las condiciones de vida de la familia y las particularidades de las comunidades de origen o de procedencia de los [jóvenes] migrantes son los contextos sociales en donde empieza a fraguarse la emigración como una posibilidad, cristalizándose posteriormente en la salida, el tránsito y el cruce de fronteras. (Silva, 2019, p.33)

Es oportuno conocer la representación que se tiene de NNJ migrantes sobre el proceso migratorio, dada su naturaleza de la migración se entiende desde el punto de vista demográfico. Oso (1998) afirma que la migración consiste en el desplazamiento de las personas “de un lugar de origen a uno de acogida y que conlleva el traspaso de divisiones geográfico-administrativas, bien sea al interior de un país (regiones, provincias, municipios) o entre países. Se habla de estadías no inferiores a un año...” (p.33). El proceso migratorio para cada joven varía de acuerdo con las decisiones de la familia para migrar de México a EUA o de EUA a México.

En estas condiciones, tomo en cuenta el proceso migratorio que atraviesan las familias migrantes, Durand (2016) resalta tres dimensiones básicas: social, temporal y espacial. En la dimensión social, el autor toma en cuenta los alcances de las experiencias del migrante, “se explica por un conjunto de factores económicos y políticos con repercusión en múltiples áreas de la sociedad” (p.16). Este proceso social no solo afecta a los migrantes, también a sus familias, a la comunidad, al país, así como a las regiones de origen y destino. Las decisiones de las familias migrantes se encuadran en procesos históricos y sociales complejos. La dimensión temporal se enfoca en la temporalidad:

... porque se desarrolla en un discurrir histórico y en un proceso evolutivo. En ese sentido, el proceso implica ciertas fases clásicas como la partida, donde se destacan las causas; el tránsito, donde se analizan las características del flujo; el arribo, donde se destacan las dinámicas de adaptación e integración y, finalmente, el retorno y la reintegración. Es decir, deben tomarse en cuenta estas tres dimensiones y al mismo tiempo poder definir etapas que subdividan un proceso de mediana o larga duración. (Durand, 2016, p.17)

La dimensión espacial supone un cambio de residencia y de adscripción laboral, Durand (2016) menciona que “incluso, este cambio puede conllevar la adquisición de una nueva nacionalidad. La mudanza se desarrolla en un espacio con referente geográfico muy preciso, que al mismo tiempo puede ubicarse en un contexto geopolítico internacional” (p.17). En efecto, las tres dimensiones que comprenden el proceso migratorio es diferente para NNJ migrantes; por lo regular, suelen acompañar a sus padres y/o tutores, o bien, los padres ya integrados en EUA manda a buscarlos para una reunificación familiar.

Los NNJ migrantes se encuentran con otro tipo de (re)inserción que se distingue por la escolarización que tienen en los sistemas educativos: en el país de origen y destino. Entre las características generales de esta población, se tiene que al menos un NNJ cruzó una vez la frontera de México para llegar a EUA o viceversa (o varias veces); además, en la mayoría de los casos comparten los motivos familiares de migrar cuyo fin consiste en lograr una vida mejor o de calidad. Por lo regular los padres o alguno de ellos son indocumentados.

En cuanto a la dimensión de este fenómeno en México, el Censo de Población y Vivienda elaborado en 2015, por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2016) identificó a 550 492 personas de 0 a 17 años con nacionalidad estadounidense, a 32 675 de otros países y a 38 413 NNJ retornados nacidos en México. Mientras tanto, en EUA, el Census Bureau, 2010-2012 *American Community Survey Brief* (ACSB, 2014), estimó cerca de 10.3 millones de personas como noncitizen (no ciudadanos) por debajo de los 35 años. Aproximadamente tres de cada cinco han vivido en este país durante 5 años o más, y más de la mitad llegaron cuando eran menores de 18 años. También se enuncia que cerca de dos millones de estas personas están en un rango de 0 a 17 años³⁵.

Los datos anteriores brindan un panorama sobre la cantidad NNJ migrantes que hay en las escuelas sin contar los *native born* (nacido en el país), que refiere a los nacidos en EUA y de padres extranjeros. Este panorama confirma que la migración provoca que las aulas en ambos lados de la frontera norte de México se conviertan en espacios de diversidad cultural y de encuentro entre saberes, convirtiéndose en un reto para la escuela. Como he

³⁵ Se tomó en cuenta el Censo de 2015 por la temporalidad de esta investigación. De acuerdo al Censo de 2020, se estima que 797 266 personas nacieron en EUA (INEGI, 2021), esta estadística permite conocer la cantidad de personas en edad escolar para seguir estudiando este fenómeno y sus respectivas consecuencias en el SEN.

indicado, en México, la CNDH (2018) afirma que las personas migran por cuestiones laborales, económicas y académicas; aunque también existen las migraciones forzadas por violencia social, crisis o situación de guerra.

Hasta finales del 2020 la situación migratoria México-EUA se le conocía como “la era de las migraciones de Donald Trump”³⁶ por las deportaciones masivas que empezaron al inicio de su mandato en 2017. Durante su campaña electoral, el mandatario prometió deportar hasta tres millones de indocumentados durante su periodo presidencial (Vargas y Aguilar, 2017). De ahí que el miedo por una posible deportación entre migrantes indocumentados en EUA se haga presente. A pesar de los mecanismos antinmigrantes que Trump ha impulsado, las personas siguen cruzando de México hacia EUA, situando a la población migrante como tema prioritario en la agenda nacional de México.

Ahora bien, que NNJ migrantes vayan de un sistema educativo a otro, no es un fenómeno nuevo (Zúñiga, et al., 2008), tiene como precedente la migración de por lo menos un integrante de la familia y de la historia que comparten México y EUA. De ahí que este fenómeno implique pensar en un enfoque educativo pertinente –entre lo fronterizo y lo global– que habría de considerar el contexto histórico-social de la migración México-EUA. Al respecto, Bustamante (2007) menciona que hace varias décadas el fenómeno migratorio tradicional de México se ha internacionalizado, de modo que México “...dejó de ser un país sólo de emigración, para convertirse en un país de inmigración y trasmigración de quienes atraviesan el territorio mexicano para acudir a la demanda de fuerza de trabajo que se origina en [EUA]” (p.11). Así EUA cobra importancia como país destino y México como país de emigración y tránsito.

Hay una relación de carácter histórico estructural entre México y EUA que se materializa en un trabajo binacional, así, a los migrantes mexicanos, les toca la función de operar como mano de obra de reserva del capitalismo estadounidense (Durand y Massey, 2003). A su vez, Portes y Ariza (2010) mencionan que a pesar de las oleadas históricas entre México y EUA se experimentan cambios relevantes en las últimas décadas que componen la acumulación de tendencias previas “...como el efecto de procesos estructurales de más corto

³⁶ Entre las primeras acciones que impulsó Trump: “se encuentra la ampliación de los criterios de deportación, lo cual indica que el mandatario se esforzará por demostrar su capacidad de cumplir sus promesas al electorado que lo llevó al poder” (Vargas y Aguilar, 2017, p.37).

plazo Tales cambios son perceptibles no solo en la conformación de los flujos migratorios, sus orígenes y destinos, su temporalidad, la emergencia de nuevos actores sociales (p.11).

Asimismo, Zúñiga (2000) menciona que desde principios de los años 90 la migración es cada vez más un fenómeno familiar, por lo que incluye a NNJ. Por ende, Zúñiga y Hamann (2011) aseguran que esto “explica por qué cientos de miles de niños y adolescentes nacidos en México están inscritos en escuelas de [EUA], un fenómeno ampliamente estudiado y fuente de preocupaciones y discusiones en materia de políticas educativas” (p.29). Otro aspecto al que aluden los autores es que las y los estudiantes migrantes que estuvieron previamente en EUA ahora están en escuelas mexicanas. En este sentido, identifiqué a las y los jóvenes migrantes como escolarizados a partir de su proceso educativo obligatorio.

Como lo hace notar Pries (2017) la decisión de migrar que toman las familias se compone de factores que la hacen posible entre los que destacan “...la recopilación de la información, el suministro de fondos y contactos, así como la organización del alojamiento, el trabajo y los contactos sociales en la región de acogida...” (p.56). Estos elementos se dan primordialmente dentro de las propias redes familiares, de modo que la teoría de redes busca explicar los procesos migratorios como procesos sociales. Si bien esta teoría no descarta el hecho de que las personas migren para tener mejores oportunidades y condiciones de vida; a la vez explica cómo están insertos en una serie de relaciones con otros migrantes. En muchos casos también proceden del mismo lugar de origen y por medio de estas relaciones el proceso de migración se desarrolla. Para este estudio concibo las redes o cadenas migratorias como:

... conjuntos de vínculos interpersonales que conectan a los migrantes, antiguos emigrantes y no migrantes en su área de origen y de destino a través de lazos de parentesco, amistad o comunidad de origen compartida. Se sostiene como hipótesis que la existencia de estos lazos aumentan la verosimilitud de la emigración al bajar los costes, elevar los beneficios y mitigar los riesgos del movimiento internacional. Las conexiones de la red constituyen una forma útil de capital social que la gente utiliza para acceder al empleo y a salarios altos. (Massey et al., 1998, p. 229)

La teoría de redes considera a las redes migratorias como un conjunto de conexiones interpersonales que vinculan a los inmigrantes, a migrantes retornados o a candidatos a migrar con parientes, amigos o compatriotas. La propuesta más polémica de esta teoría, posiblemente, es que con el tiempo las redes migratorias “tienden a la autosuficiencia debido a que representan “capital social” para los nuevos migrantes” (Hernández, 2014, p. 68). En

la investigación pude constatar la importancia que tienen las redes para las juventudes migrantes.

Las familias migrantes cuentan y a la par se hacen de una infraestructura de vínculos familiares y/o no familiares que posibilitan la inserción de sus integrantes en EUA. Algunas estructuras de lazo con o sin parentesco que forjan las familias migrantes con otras, se vuelven parte de las estrategias para su asentamiento. Cabe destacar que las familias migrantes se identifican como una entidad cuya composición y negociación se modifican constantemente; además son adaptables a su tiempo y espacio (Pries, 2017). Actualmente las condiciones para las familias de estatus mixto –familias que tienen al menos un integrante indocumentado- o irregular, se ven amenazadas ante las posibles deportaciones de Trump.

2.1.1 Ciudadanía juvenil en el marco educativo

Comprender la situación que caracteriza a los flujos migratorios en general y la presencia de migrantes en EUA y el retorno de estos a México, es una tarea teóricamente ligada a los procesos históricos de la construcción del Estado-nación, así como el tipo de nacionalismo que se impone. En este subapartado brindo una forma en que se construye la ciudadanía juvenil de las y los jóvenes migrantes. Entre los infortunios que pasan algunos migrantes están la desigualdad, la deshumanización y la estigmatización, que conforman obstáculos en pro de un reconocimiento de ciudadanía.

Para entender la ciudadanía en este trabajo la concibo como una categoría de mediación que define a las personas frente al Estado-nación y a su vez los protege frente a los poderes del Estado. Se trata “de un complicado y delicado mecanismo (histórico y situado) de derechos y obligaciones, que sirve en primer término para pautar las reglas del juego social, cuyo sentido último es el de mantener el equilibrio entre la libertad y la seguridad” (Reguillo, 2003, p. 13). En efecto la cuestión migratoria es uno de los procesos globales que reta y altera la concepción clásica de la ciudadanía, esto requiere un planteamiento de otra ciudadanía para jóvenes migrantes.

Vivir en un mundo globalizado resulta impensable y nada viable un modelo de “ciudadanía universal” (Estévez, 2008). Los flujos migratorios ponen en evidencia las complejas relaciones entre los Estado-nación, así como la influencia de otros agentes supra

y transnacionales. Ahora bien, la diversidad de las y los jóvenes migrantes que conforman este fenómeno es imposible, se cuestiona la atención a la diversidad desde su ciudadanía y el acceso a los bienes y servicios que tienen por su situación. La migración tiene un gran impacto en el desarrollo de las nuevas generaciones que han migrado, pensando en la necesidad de una ciudadanía universal, nace del hecho de que, gran parte de las movilidades humanas son consecuencia de un modelo político y económico que genera desequilibrios, que abre abismos entre la calidad de vida de países desarrollados y menos desarrollados, lo que hace infalible los flujos (Ortega, 2019). Sin embargo, la autora enfatiza que esta ciudadanía es una idea utópica, pues dada la concepción moderna del Estado:

Los ciudadanos son iguales en derechos, pero esto no significa que todos tengan realmente las mismas oportunidades ni que todos sean idénticos. Se requiere volver a pensar la ciudadanía tomando en cuenta lo siguiente: 1. En que la ley reconozca a todos los mismos derechos no significa que, en la realidad, todos tengan las mismas oportunidades para que éstos se cumplan. Se requiere compensar las desigualdades de hecho que no permiten a todos estar en el pie de igualdad. 2. Debe tomarse muy en serio el hecho de que los seres humanos tenemos historias culturales y, por ende, sensibilidades distintas. (Ansion, 2007, p.56)

Ante esta situación, causada por la globalización, es necesario pensar en los derechos desde una ciudadanía desde una perspectiva intercultural, donde puedan participar las personas sin importar su estatus migratorio y sus orígenes, así como disfrutar el progreso económico y político de cualquier sociedad. Reclamar esta ciudadanía nace en el marco de los derechos complejos, en los que las y los migrantes se ven sometidos a un estado indolente causados por la biopolítica de Estado-nación. Entre los derechos universales sometidos también por esta lógica son los procesos educativos. Ansion (2007) considera que para construir una ciudadanía en tal perspectiva debe comenzar "...por reconocer y analizar las múltiples influencias que se han forjado entre nuestros grupos culturales y étnicos... aunque estas influencias nunca son de un solo sentido. Solo sobre la base de ese reconocimiento es posible construir desarrollo y una ciudadanía amplia" (p. 60).

La educación convencional obligatoria no garantiza la inclusión social, principalmente para las y los jóvenes migrantes, es necesario replantear el derecho a la educación como base de una ciudadanía que se enfrenta a un reordenamiento social y cultural como parte de la globalización. Proponer una ciudadanía universal en coyunturas de tanta decadencia social, implica reivindicar la educación en compañía de otras disciplinas que

diseñan y gestionan proyectos interculturales en el marco internacional. En este sentido, dónde queda la ciudadanía juvenil de las y los jóvenes migrantes.

Citando a Estévez (2008) es importante conocer las condiciones que vulneran a los migrantes porque son causa de conflictos que pueden tener alcances globales. Para distinguir cuáles son los factores que llevan a violaciones de sus derechos humanos, que posteriormente guían a expresiones negativas de la autonomía parcial. Considero necesario un modelo de integración que asuma en la política pública estos conflictos que trascienden globalmente. Para que esto sea posible, la interculturalidad da la pauta de este modelo de ciudadanía universal. Sin embargo, a nivel estructural va en contra de la soberanía de cada Estado-nación, se pudiera interpretar como una forma de corromper las políticas antimigratorias. Para esta investigación recurro al concepto de ciudadanía juvenil por la condición de juventud de las y los actores y por su estatus migratorio en México y en EUA. De acuerdo con Reguillo (2003) la ciudadanía juvenil:

... insiste en producir un discurso en el que se ofrecen garantías a los jóvenes para que gocen de derechos y beneficios, pero la realidad corre en otras direcciones, al dificultar su acceso pleno al espacio público, dificultad que se articula no solo a su edad, sino a la pobreza, a sus pertenencias étnicas, a su apariencia. (p.29)

La ciudadanía juvenil en este proyecto se aborda desde la perspectiva de la interculturalidad en el marco educativo, en la que involucra expresiones, sentires y formas de pensar de las juventudes migrantes. Es necesario pensar a las y los jóvenes desde esta categoría porque se construyen desde la contingencia, la subjetividad juvenil es diversa y diferenciada, en tanto se engarza de modos múltiples con la estructura social, de la que derivan pautas culturales y simbólicas igual de diversas (Reguillo, 2000, Valenzuela, 2009, Nateras, 2001). Definir la ciudadanía juvenil es complejo, una las particularidades hacen referencia a las formas en las que se construye. Al respecto, González (2010) menciona:

La ciudadanía juvenil se construye desde su propio espacio, en las calles, en los diversos lugares donde se junta a expresar y pensar ideas y problemas con gente del mismo rango de edad, desde donde cuestiona a la misma ciudad en el presente para poder divisar su futuro, tanto propio como colectivo. (p. 8)

El aspecto de la ciudadanía en las juventudes migrantes implica límites y colindancias con las juventudes nativas; pero uno de los aspectos que comparten es el reconocimiento del derecho a la educación. La educación por sí sola es un eje que atraviesa todos los campos

disciplinarios, esta situación, en esta investigación se ve influenciada por la migración. En la opinión de Zúñiga (2017), existe una urgencia de poner en escena a las infancias y juventudes migrantes como actores sociales, en especial las estrategias que utilizan para incorporarse a los procesos educativos y a la vida dentro de la escuela.

Los sistemas educativos de países con un alto índice de estudiantes migrantes como México y EUA cuentan con estrategias de atención educativa que van de la mano con normativas internacionales que salvaguardan su derecho a la educación. Asimismo, Valenzuela et al., (2019) estiman que las realidades físicas e imaginarias construidas a través de las experiencias de NNJ migrantes poseen una carga simbólica que forman parte de sus historias de vida y demuestran el reto que tienen los países de tránsito y acogida. La mayoría de las juventudes migrantes que aquí abordo tienen la satisfacción de nacer y crecer en los países de acogida (generación 0.5, 1.5, 2.0), o bien de nacer en un país, iniciar su formación escolar y continuar en otro (por lo regular generación 1.5, transnacionales, retornados). En el caso de EUA, Portes y Rumbaut (2009) refieren:

Una mayoría de los jóvenes de la segunda generación aseguran sentirse discriminados en la escuela y otros ámbitos. La principal fuente de discriminación se halla en los compañeros de estudios, los profesores y los vecinos de raza blanca. Pero también en este punto se da una considerable variabilidad entre nacionalidades. (p.66)

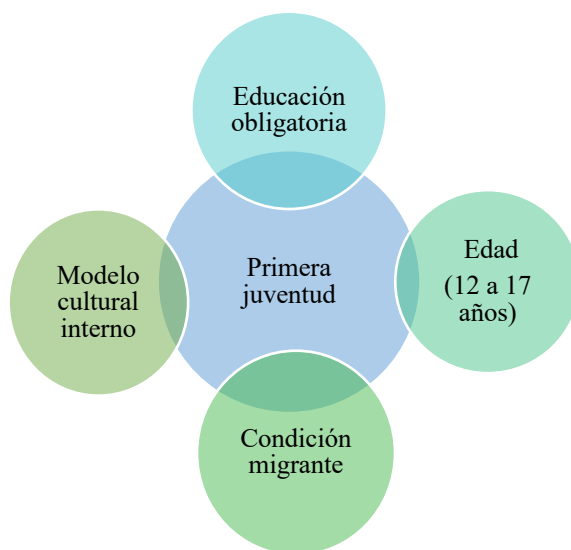
Empero, con las fuertes restricciones migratorias de EUA y México, el sentido de la no pertenencia y la discriminación se imponen con tensiones significativas en la sociedad. Este sentido de no pertenencia también emerge en aquellos jóvenes, aunque posean la nacionalidad del país receptor. Se habla de una identidad cultural que se fundamenta en el sentido de pertenencia a un grupo social en el que se comparten rasgos culturales tales como costumbres, tradiciones, valores y creencias. Los programas educativos establecidos para la población no son para toda la población estudiantil migrante, ya sea por miedo a ser identificados en EUA como ilegales o bien, por desconocimiento o por falta de difusión en el caso de México.

En la opinión de Valdéz (2018), el fracaso de las políticas neoliberales, la militarización, la violencia, el desempleo, así como la red de desinformación y rumores en torno a una supuesta amnistía otorgada por EUA en el 2017, ha detonado la llegada de miles de NNJ en compañía de sus madres a la frontera norte de México. Este fenómeno de “crisis

humanitaria” no es nuevo, tampoco son nuevas las políticas antiinmigrantes que han ocasionado escepticismo económico, educativo y social en las familias con estatus mixto en EUA.

La migración México-EUA desafía posturas en el campo educativo en el que se conectan geografías, espacios y actores que antes pasaban desapercibidos. Dentro de este marco, las y los estudiantes migrantes forman parte de las políticas y acuerdos nacionales e internacionales y tienen derecho a recibir educación. A pesar de que México y EUA cuentan con programas de atención migrante, no están preparados para atender las necesidades debido a que sus sistemas educativos se caracterizan por ser monolíticos, hegemónicos y desiguales (Despaigne y Jacobo, 2016; Franco, 2017 y Sánchez, 2018³⁷). En relación con las condiciones sociales y estructurales entre las que se encuentran las y los jóvenes migrantes escolarizados son: minoría de edad, educación obligatoria, condición migrante y modelo cultural interno (ver Figura 2).

Figura 2. *Condiciones estructurales y sociales de las y los jóvenes migrantes.*



Fuente: Elaboración propia.

Por lo que se refiere al marco educativo donde se encuentran las y los jóvenes migrantes pueden encontrar conflictos interculturales a lo que Vargas (2018) llama barreras

³⁷ Sánchez (2018) en la Conferencia magistral Estrategias de Educación Inclusiva para alumnos transnacionales en el Colegio de la frontera Norte.

para la integración e inclusión escolar de migrantes. La autora define tres barreras: estructurales (administrativas y económicas); culturales y sociales. Las barreras que menciona Vargas (2018) especifican los obstáculos que viven algunos estudiantes que vienen de EUA a México. Las barreras estructurales dan cuenta de los obstáculos administrativos que pasan algunos estudiantes (in)migrantes al momento de inscribirse al sistema educativo.

Seguidamente están las barreras culturales, se caracterizan una vez que las y los jóvenes entran a las escuelas, estos se encuentran con desafíos de orden cultural como: aprender el español académico, sobre la convivencia, las formas de aprendizaje y valores patrióticos, así como de contenido curricular. Por último, las barreras sociales, se relacionan a nivel familiar, donde la ausencia de un familiar directo como la padre o madre limitan el apoyo que reciben las y los jóvenes (in)migrantes para los quehaceres educativos (Vargas, 2018). Este tipo de barreras muestran las condiciones estructurales que pasan algunas juventudes migrantes, Porras (2016) destaca que:

Los datos de las dos últimas décadas, tanto en el ámbito mundial como en el regional y nacional, registran el peso significativo que hoy tiene la migración joven; pese a ello, la temática en cuestión ha sido muy poco explorada y constituye de hecho un campo de investigación emergente y, por ende, bastante fecundo para permitirnos una comprensión y una reflexión crítica acerca de esta problemática. (p.176)

Es un hecho que la migración de jóvenes en las escuelas tanto de los lugares de destino y su posible retorno al lugar de origen es una realidad inmanente. Es un nuevo campo de estudios que obligan a reconsiderar en paralelo los lugares de origen y de llegada, las condiciones en las que se emigra o se transita, así como los impactos que este fenómeno produce principalmente en los inmigrantes en la sociedad receptora. Así los estudios *in situ* “cobran importancia, en atención no solo a condiciones estructurales, sino en términos de las dinámicas sociales, culturas y sus expresiones en acciones, práctica y trayectoria de vida individual y colectiva de los jóvenes migrantes” (Porras, 2016, p. 176).

La edad de las y los jóvenes migrantes influye en su escolarización, cuando son menores de edad, están sujetos a las decisiones de los padres, y en ocasiones los llevan consigo al momento de migrar. Son los padres quienes deciden la educación que le ofrecen a sus hijos migrantes, no obstante, ellos usan los recursos culturales y sociales para construir sus propios proyectos de vida. Las y los jóvenes migrantes crecerán y tomarán sus propias

decisiones para continuar su escolarización en México o en EUA, siempre y cuando se encuentren las estrategias para mantenerse dentro de los límites que cada estado-nación demanda a sus ciudadanos.

2.2 Construcción de la trayectoria de vida de jóvenes migrantes

Son muchas las estrategias que usan las familias migrantes para cruzar la frontera entre México y EUA, sin importar cuál sea, los hijos de estas familias se insertan en las escuelas. Las y los jóvenes migrantes en ocasiones van y vienen entre México y EUA trayendo consigo un deber ser en el lugar destino, interactúan en dos sistemas educativos y se ven sometidos al transitar entre el aquí y el allá. Después del traslado del lugar de origen al destino, las y los jóvenes (in)migrantes al llegar a la sociedad receptora, pasan por un proceso de adaptación que implica ciertas situaciones que se relacionan con la discriminación, la xenofobia, distinción de clase, entre otros. De acuerdo con Sayad (2010) “únicamente las trayectorias emigrantes reconstituidas íntegramente pueden dar cuenta del sistema completo de determinaciones que, habiendo actuado antes de la emigración y seguir actuando, con una forma modificada, durante la inmigración, han llevado al emigrado a la actual situación” (p.57). Hay condiciones que condujeron a los sujetos de estudio a su lugar de residencia.

Para las y los jóvenes migrantes, la escuela se convierte en el primer contacto institucional con la nueva sociedad (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova, 2008). Recogiendo la experiencia migratoria de estas y estos actores, su escolarización implica un profundo proceso de transición en sus vidas, el cual requiere una adaptación, negociación o renegociación en el lugar receptor. Existe una brecha socioeducativa entre los estudiantes originarios del lugar y los inmigrantes, la cual no es solo la causa de la segregación laboral, sino también de su marginalidad socioeconómica, que a su vez origina conflictos sociales (Rodríguez-Izquierdo, 2015).

De acuerdo con Elder (1991) la trayectoria, de cierta forma, corresponde a la visión a largo plazo del curso de vida, para este caso se puede definir a partir del proceso de escolarización o a las movilizaciones que han tenido las y los jóvenes migrantes. “El concepto de trayectoria se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción (Elder, 199, p. 63). Por tanto,

las trayectorias abarcan una diversidad de ámbitos como de trabajo, escolaridad, migración, etc., que son interdependientes. Para este estudio solo nos enfocamos en el análisis del entrelazamiento de la trayectoria migratoria y escolar.

Otra de las propuestas a las que recurro es la que proponen Dávila, Ghiardo y Medrano (2008) quienes apuestan por nuevas posturas de análisis relacionadas a las juventudes; estos autores piensan en las trayectorias de vida como una especie de continuo transitorio, por tanto, definen la trayectoria en función de un sector poblacional en específico:

La trayectoria está puesta en otro plano, en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales... Si para el análisis de las transiciones el paso de estudiante a trabajador importa en sí mismo, si la edad en que se produce es un factor que influye en la descripción de la estructura de las transiciones, para las trayectorias importa el grupo social de origen, el nivel de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar, el título y el tipo de trabajo al que se accede con ese título, la valoración social y simbólica del título obtenido. (p. 73)

Este matiz que proponen los autores sobre las trayectorias es trascendental en la medida que el presente trabajo se centra en casos específicos que comparten ciertos procesos sociales. En la perspectiva teórica de curso de vida, Elder, et al. (2003) mencionan que tiene como objetivo explicar el proceso de configuración de las biografías y/o relatos en función de los eventos que tanto a nivel individual como contextual se experimentan a lo largo de la vida. En este trabajo dejo en claro que los sujetos están construyendo sus cursos de vidas, por lo que abordar las juventudes migrantes permite conocer cómo perciben la realidad y hacia donde se dirigen sus proyectos de vida. Esta perspectiva en los estudios migratorios da por hecho la progresión del curso que toma cada sujeto, por ende, concibo el curso de vida como “una secuencia de eventos y roles socialmente definidos que cada individuo desempeña a lo largo del tiempo” (Giele y Elder, 1998, p. 22).

Los eventos en los que están enmarcados las y los jóvenes migrantes principalmente son sus procesos educativos y sus roles como hijo, hermano, estudiante, incluso como ciudadano o ciudadana, entre otros -en México, en EUA y entre estos países-. La perspectiva del curso de vida también permite considerar la interrelación establecida entre las distintas trayectorias vitales de las y los jóvenes, para este caso tomo en cuenta la trayectoria familiar, residencial y, por ende, la educativa. Estos cambios pueden ser esenciales para las juventudes

migrantes, pues mucho depende de su estatus migratorio o el de sus familiares; también tiene que ver las decisiones de los padres para que las y los jóvenes migrantes replanteen sus posibilidades y limitaciones. Las implicaciones de la trayectoria de vida en este trabajo “... hace referencia al itinerario de vida de los sujetos; el proceso que marca el comienzo y el fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario...” (Sepúlveda, 2010, p. 34). Asimismo, el autor menciona que:

...la perspectiva de curso de vida se organiza a partir de dos conceptos centrales, trayectoria y transición. El primero hace referencia al itinerario de vida de los sujetos; el proceso que marca el comienzo y fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario, mientras que el segundo hace referencia a los diversos episodios en que se desagrega esa trayectoria, no necesariamente predefinidos o predeterminados, pero que marcan cambios en el estado, posición o situación de los individuos al interior de la sociedad. (Sepúlveda, 2010, p. 34)

Para entender las trayectorias que realizan NNJ migrantes, es importante partir del enfoque del curso de vida que propone Elder (1999). Este enfoque se compone por un conjunto de trayectorias más o menos entrelazadas y relacionadas con las diferentes esferas en que se desenvuelve el sujeto, tales como lo escolar, profesional, etc. La vida de NNJ migrantes está trazada por las trayectorias migratorias y escolares en las que se mueven de acuerdo con las posibilidades que tienen a partir de la red familiar. Empleando las palabras de Elder (2001) “el curso de la vida se refiere a una secuencia de eventos y roles sociales, graduados por la edad, que están incrustados (*embedded*) en la estructura social y el cambio histórico (p. 817).

En el curso de vida de las y los jóvenes migrantes, el proceso migratorio que viven es atravesado principalmente por su edad. Como plantea Tizón (1993), la trayectoria migratoria que comprenden NNJ en compañía de su familia o de un adulto, pasa por las siguientes etapas migratorias: i) preparación, ii) el acto migratorio, iii) el asentamiento y la iv) integración (incorporación). La etapa de la preparación es la organización del evento del desplazamiento; seguidamente está el acto de migrar que consiste en las estrategias empleadas por las familias en su movilidad del lugar de residencia al punto destino; una vez que llegan al lugar destino la familia y/o las y los jóvenes se asientan e integran y aquí emplean los recursos que las cadenas migratorias les proporciona. Micolta (2005) indica que:

Los [NNJ en edad escolar] suelen cambiar de país acompañando a sus padres, generalmente al mismo tiempo o después que éstos. Se trata de un dato importante porque, tanto en un caso como en otro, los niños van a padecer doblemente el hecho migratorio: directamente y a través de lo que les transmiten los padres. Además, cuando emigran después de los padres, lo hacen tras un periodo en el que se han visto privados de éstos y, posiblemente, han podido vivir una situación de mayor o menor privación afectiva. No obstante, si tal carencia afectiva ha sido adecuadamente substituida desde el mismo punto de vista (afectivo), a la larga les será más fácil integrarse en la nueva tierra, ya que es probable que se hallarán menos integrados en el origen, que sus mayores. (p.65)

La perspectiva del curso de vida incorpora el tiempo y la dimensión temporal como expresión crucial de la vida social e institucional. Considero que los procesos migratorios que viven las y los jóvenes migrantes les deja aprendizajes de la cultura de migrar que les enseñaron familiares y/o conocidos. Por tanto, conocer cómo son estos procesos desde las y los actores directos es una manera de percibir la realidad que construyen. Además, la trayectoria migratoria implica que las juventudes reconsideren su proyecto de vida, el cual puede ser en México o EUA según el estatus migratorio de la familia y del involucrado.

La trayectoria migratoria de NNJ migrantes, representa un parteaguas para el plan de vida que tienen idealizado, durante este proceso tal plan puede cambiar a partir de los límites en los que pueden formarse. El comportamiento académico de un individuo incluye el desempeño escolar, la aprobación, la reprobación, el promedio logrado, etc. a lo largo de los ciclos escolares. El análisis de la trayectoria escolar implica la observación de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares especificados en una cohorte (Barranco y Santacruz, 1995).

La importancia del derecho a la educación en la etapa obligatoria de las y los jóvenes en edad escolar obligatoria toma relevancia, ya que se vuelve un acto fundamental en sus cursos de vida para que garanticen su inserción social y laboral. En la escuela, las y los jóvenes pasan por experiencias provocadas por múltiples convivencias en la cultura receptora -ya sea en México o en EUA-. Por tanto, es importante tener en cuenta que la cultura admite grados de “visibilidad” y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas (Martínez-Otero, 2007). Todo lo anterior se lleva a cabo a partir de sus propias trayectorias migratorias familiares.

Dado que en las escuelas hay jóvenes de diversas nacionalidades y distintos orígenes étnicos, lo que caracteriza a las sociedades como heterogéneas y a su vez representa un reto para los procesos de escolarización. Esto demanda estrategias educativas acordes a las características (individuales y culturales) de los estudiantes. Pero estas características no siempre son tomadas en cuenta ni en la escuela, ni en la sociedad. Tampoco se toma en cuenta la perspectiva de las y los jóvenes migrantes en su curso de vida.

La trayectoria de vida de las y los jóvenes migrantes se relaciona con dos conceptos que también forman parte de la perspectiva del curso de vida, la transición y el punto de inflexión. La transición se toma en cuenta cuando esta población cambia de un país a otro y, por tanto, de un sistema educativo a otro. En cuanto al punto de inflexión son eventos detonantes que marcan la construcción de la realidad de las y los jóvenes para edificar sus proyectos de vida. En este sentido, al considerar el curso de vida de las y los jóvenes migrantes y tomar en cuenta la relevancia del marco contextual se podría tener un acercamiento a la forma en que esta población aprecian la realidad.

Sobre las juventudes migrantes con relación a los procesos de inclusión en una nueva cultura, Feixa (1995) señala que las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de las y los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios de intersección de la vida escolar.

2.1.2 Implicaciones de las trayectorias escolares

Las trayectorias escolares, también denominadas trayectorias de escolaridad (Rojas y Yurén, 2011), refiere al movimiento que hacen los sujetos dentro del espacio social de la escolarización. Parto de la idea de que las trayectorias escolares solo pueden entenderse "... en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo" (Toscano, Briscioli y Marrone, 2015, p. 1). Generalmente, los recorridos que hacen las y los estudiantes en las trayectorias escolares, son de un grado escolar a otro en un mismo nivel educativo y de un nivel a otro. Las autoras definen tales las trayectorias definen como "... la serie de posiciones sucesivas en el sistema escolar que un sujeto recorre a lo

largo de su vida... la trayectoria de escolaridad se manifiesta como decisiones y comportamiento del sujeto a lo largo de su paso por la escuela y en su transición de un nivel de escolaridad a otro” (Rojas y Yurén, 2011, pp. 3-4).

Por su parte, Terigi (2007) considera que hay que distinguir entre las trayectorias escolares teóricas (o ideales) y trayectorias escolares no encauzadas (o reales). Las primeras se caracterizan por ser lineales, esto es, se rigen por los periodos escolares establecidos por los sistemas educativos: “organización del sistema por niveles, gradualidad del currículum, anualización de grados de instrucción” (Terigi, 2007; p. 2). En resumen, reflejan el ideal de avances de los jóvenes según los sistemas educativos y el currículum oficial. Las segundas tienen la particularidad de mostrar la heterogeneidad y complejidades que enfrentan las y los estudiantes en su vida diaria; en otras palabras, se sujeta a los itinerarios escolares que viven los sujetos escolarizados (Toscano, Briscioli y Marrone, 2015).

Dentro de las trayectorias reales de las y los estudiantes migrantes se pueden enfrentar ante situaciones de riesgo de fracaso y/o abandono escolar, así como de exclusiones en la sociedad y en la escuela (Zúñiga et al., 2008). La escolaridad de las y los sujetos migrantes implica una vida y una socialización fragmentada. Por su parte, Zúñiga et al. (2008) afirman que para que el proceso de socialización “sea exitoso, es importante que las nuevas generaciones internalicen el mundo social como un mundo que no tiene rivales” (p.15). La colaboración del gobierno y de toda la comunidad educativa, representan una variable para favorecer la escolarización real de esta población migrantes en el mundo educativo donde están inmersos.

El fracaso y el abandono escolar en cualquier país pone en manifiesto que no se ha obtenido la certificación escolar esperada en relación con el número de años que cada país estipula. En los casos de México y EUA como mencioné en el capítulo uno, su certificación es similar, pues ponen de manifiesto la educación secundaria y preparatoria como educación obligatoria. De modo que concibo como trayectoria escolar aquellos elementos que permiten a NNJ migrantes continuar sus grados escolares en un sistema educativo, desde su ingreso hasta el momento actual.

Las infancias y juventudes migrantes en su transitar en los sistemas educativos de México y EUA aportan ideas, actitudes, valores y aprendizajes desde sus vivencias en el aula,

en la escuela y en la sociedad receptora. A partir de la construcción de la realidad desde la subjetividad de las y los jóvenes migrantes otro concepto de interés para esta tesis sobre el curso de la vida; es la que enfatiza la dimensión institucional. Lalive d'Epinay et al. (2011) postula que:

El modelo o modelos de currículum que, en una sociedad y en un tiempo determinado, organiza/n el desarrollo de la vida de los individuos con sus continuidades y discontinuidades. Estos modelos consisten, por un lado, en sistemas de normas y de asignación de recursos que toman la forma de perfiles de carrera y de estatus de edad, así como en las transiciones asociadas a las edades típicas; por otro, en un conjunto de representaciones colectivas y de referencias compartidas. Constituyen una de las mediaciones centrales entre el sistema sociocultural y los individuos (p. 24)

Las trayectorias escolares de las y los jóvenes migrantes y las transiciones que hacen en sus respectivos niveles educativos, conllevan a repensar en la experiencia escolar de estos sujetos. De acuerdo con Rockwell (1995), las experiencias escolares contemplan las pautas, relaciones y costumbres caracterizadoras de la escuela que se proyectan hacia el entorno social inmediato, y amplían así el ámbito formativo de la institución hacia los contextos familiares, laborales y de vida civil. Las pautas con las que se forman las y los jóvenes migrantes se relacionan con las formas de ser y comportarse en la cultura receptora.

Rockwell (1997) estima que la experiencia escolar cotidiana deja huellas en las y los estudiantes, ya que “se transmite a través de un proceso real, complejo, que sólo de manera fragmentada refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial” (p.13). El contenido de este proceso subyace en las diversas formas de transmitir el conocimiento en cada sociedad, así como de las actividades de enseñanza-aprendizaje. La autora escatima que el conjunto de prácticas y de interacciones que se da en las escuelas “comprende tal variedad y riqueza de contenidos que sería imposible sistematizarlos todos con los análisis y las herramientas conceptuales existentes” (Rockwell, 1997, p.19).

De modo que, se perciben algunas dimensiones pertinentes y posibles de describir en los diferentes sistemas educativos: a) la estructura de la experiencia escolar, b) la definición escolar del trabajo docente, c) la presentación del conocimiento escolar, d) la definición escolar del aprendizaje y e) la transmisión de concepciones del mundo. Estas dimensiones pueden explorar las formas en que las y los jóvenes (in)migrantes conciben sus vivencias en su escolarización. La realidad escolar de México y EUA no es inmutable o resistente al

cambio, esto tiene que ver con las formas de ser joven y estudiante (regular, indocumentado, retornado y/o deportado).

Articular la población migrante en el contexto escolar facilita la interpretación y análisis de sus experiencias a través de sus relatos. El desempeño académico y la inclusión o no, al ambiente educativo van de la mano con el conocimiento previo, la confianza, incluso el interés hacia la escuela, el lenguaje materno y el idioma por aprender, además de la convivencia con la comunidad educativa (Ruiz y Valdéz, 2015). Es en las trayectorias escolares donde las y los jóvenes migrantes hacen una comparación entre las escuelas mexicanas y estadounidenses.

Los procesos sociales a los que se ven sometidos las y los jóvenes migrantes en su escolarización, varían de acuerdo con el contexto donde se encuentren: en el sistema educativo mexicano o estadounidense. Sin embargo, ambos contextos se caracterizan en que esta población diferente debe de “incluirse” en la cultura escolar y consecuentemente, a la vida social. De acuerdo con Ramírez (2019) la inclusión social alude a las posibilidades de las personas para satisfacer sus propias necesidades de desarrollo personal y social, así como las oportunidades y condiciones para poder ser en su entorno inmediato y así transformarlo en la búsqueda de su bienestar.

La búsqueda de un bienestar social surge a partir de las desigualdades económicas a la que están expuestas algunos grupos sociales. La profundización de la desigualdad social en las últimas décadas en América Latina y la búsqueda de acciones que posibiliten la inclusión de los desfavorecidos “...demandan el análisis de las dimensiones que provocan la exclusión, así como del rol de los agentes involucrados en la búsqueda de mejores condiciones de vida para toda la población” (Ramírez, 2016, p. 178). La inclusión social se presenta en las escuelas a través de las propuestas de trabajos que aborden la diversidad y la diferencia Al respecto, Aguado (2016) menciona que:

La educación es un proceso que aspira a que las personas desarrollen al máximo sus capacidades, adquieran autonomía, libertad y dispongan del conocimiento que les permita tomar decisiones sobre su propia vida y transformar la sociedad para el bien común. La educación es aquello que sucede no solo dentro de las escuelas y que es realizado no sólo por maestros y maestras. Educación no es lo mismo que escolaridad. (p. 6)

Para Aguado (2016), la escolaridad obligatoria es la vía para que los Estado-nación se comprometan a brindar a las personas, los objetivos que ella señala. Se propone la educación inclusiva como una alternativa de socialización en el que las y los jóvenes (in)migrantes se desenvuelvan en la cultura receptora. La educación obligatoria tiene impacto en los indicadores sociales, en la participación política, así como en la igualdad de oportunidades. Se apuesta por una educación inclusiva que favorezca la convivencia entre estudiantes de diferentes orígenes, en el caso de México y EUA, como países vecinos estaría interesante que siguieran apostando por una educación de esta índole. La escuela como espacio de transformación social, tiene el ideal de una inclusión educativa. Al respecto, Echeita (2008) explica que:

...es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación. (p. 1)

La inclusión educativa se centra en aquellos sujetos desfavorecidos o vulnerados³⁸. Para el caso de las y los jóvenes (in)migrantes, se considera que pasan por un conflicto intercultural en su escolarización. Las modificaciones culturales que experimentan estos sujetos, al salir y entrar de un sistema educativo a otro lo demuestra. Otelli y Sartorelo (2001) mencionan que el conflicto intercultural "... caracteriza las relaciones entre la sociedad y la cultura nacional-mestiza, y las sociedades y culturas indígenas. Este conflicto se concreta en relaciones objetivas y subjetivas de dominación-sumisión que resultan clave para comprender las relaciones interculturales entre jóvenes ... de culturas diferentes" (p. 116).

Es evidente que las migraciones son una constante en la historia de la vida humana, en el mundo globalizado, cada vez más, la diáspora constituye una norma. Al efecto de las migraciones, el encuentro entre diferentes culturas provoca conflictos inevitables, que

³⁸ Kasun y Mora (2021) retoman el concepto de "malinchismo" para explicar el rechazo que viven migrantes retornados en México.

pueden ir en función de la diversidad de valores, costumbres y significados. Sin embargo, los conflictos verdaderos son los que generan desigualdades sociales y políticos.

Para fines de este trabajo, en el marco de poder y opresión, se abordan los conflictos que suponen la integración de las y los jóvenes migrantes a las culturas receptoras. Se entiende por conflicto intercultural a la incompatibilidad de valores, expectativas y procesos que pasa un grupo social a partir de su inserción a ese contexto. En relación al conflicto cultural que viven las y los jóvenes migrantes, se toma de referencia el primer contacto con la cultura de acogida y las formas de la sistematización de su escolaridad.

Cabe mencionar que, en Latinoamérica, la OEA (2011) realizó un diagnóstico sobre la educación de NNJ migrantes. Los resultados principales demostraron que este tema no era un campo de investigación propio. Se detectó de los pocos estudios que hay del tema desde la interculturalidad que vinculen México y EUA de forma directa; lo que si se identificó es que el tema de la migración se incluye dentro de las políticas públicas sobre diversidad o minorías étnicas. Asimismo, el informe señala dentro de sus conclusiones que:

La población de niños y jóvenes migrantes presenta necesidades específicas que deben ser tomadas en cuenta a la hora de pensar en políticas públicas, como el idioma, la integración cultural, el desarraigo con el país de origen, la separación de las familias y su reencuentro, la interrupción en los estudios y el reconocimiento de los certificados educativos. El currículo escolar debe contemplar las diferencias culturales, de lengua y de identidad de los sujetos. (p.23)

Existe una estrecha relación entre la trayectoria migratoria que viven las y los jóvenes migrantes con las políticas públicas que hay para salvaguardar su integridad como menor de edad. Sin embargo, la condición de esta población y el espacio en el que edifican su realidad se ven sometidos a ejercicios de poder por el Estado-nación y por la escuela. Entonces las formas en que reciben apoyo escolar varía en cada país y en ocasiones se ve alejado de lo esperado por las políticas públicas y educativas dirigido a la población migrante. Aguilar (2021) menciona dos desventajas que enfrenta la población migrante en el contexto mexicano, y considero que, del lado estadounidense sucede algo similar. En la primera, el autor menciona que las y los estudiantes por “no contar con piso parejo entre migrantes y no migrantes” (Aguilar, 2021, p.95) puede implicar un retraso en la trayectoria escolar. La segunda consecuencia, es el rezago escolar y comenta que:

...en este escenario la población puede asistir o no a la escuela y que, además, su avance en grados es de dos años por debajo del grado que idealmente debería estar cursando. Este resultado impacta no solo a la población migrante, sino también a la población que no migró. Esto podría indicar que hay condiciones estructurales que dejan en riesgo latente de abandono a la población de menores que se encuentran en él, sin importar si son migrantes o no... (Aguilar, 2021, p.95)

De acuerdo con Zúñiga et al. (2008), en las trayectorias escolares reales de estas y estos actores, se tiene que han cambiado una o dos veces entre los sistemas educativos; del lado mexicano, dominan el idioma inglés y del lado estadounidense, predomina el dominio del español; por solo mencionar algunos aspectos.

2.3 Dispositivo y transculturación en contextos migratorios

La frontera norte de México se concibe como parte transversal por tener la experiencia de ritual de cruce de un país a otro (de forma paulatina o permanente según sea el caso) impregnada del cruce legal o ilegal; y como referente de la contradicción en la política estadounidense inscrita en el sujeto ajeno denominado como el “extraño” (Kearney, 2003). Hoy en día las fronteras militarizadas retornan como medida de seguridad ante la pandemia por COVID-19, pero tiene sus antecedentes en los procesos migratorios. En este trabajo recurro los conceptos de dispositivo y transculturación porque pueden tener otras connotaciones en los procesos de escolarización de las juventudes migrantes. Para el empleo de estos conceptos considero prudente recurrir al concepto de frontera nuevamente, pues las y los jóvenes deben de cruzar o verse atravesados por una realidad fragmentada; de sentirse entre “el aquí y el allá”.

En términos formales, la frontera entre México y EUA es una línea sin anchura “pero también es una zona social y cultural de amplitud indeterminada, y se podría pensar, que ocurre profundamente desde México hasta Canadá” (Kearney, 2003, p.55). El acceso a esta zona transnacional, el “extraño” queda marcado como un ser ambiguo, estigmatizado y vulnerable. Cualquier actor social -con o sin documentos- que se mueva de México hacia EUA, es vigilado, las miradas en este caso se dirigen a las y los jóvenes inmersos en las escuelas entre ambos países. En el contexto educativo las diferencias pesan y se hacen evidentes ante la cultura dominante, y de este proceso, surge la resistencia de algunos grupos por ser reconocido como sujeto de derecho.

El área fronteriza es un área liminar donde las energías creadas son liberadas, creando signos e identidades que crecen fueran de los proyectos nacionales de México y EUA. Esto causa conflictos a los Estado-nación a la hora de controlar las identidades legales y culturales de la población fronteriza (Kearney 2003). De acuerdo con Valenzuela (2001) entiendo por frontera al espacio de “intersección cultural horizontal” en el que hay elementos culturales compartidos entre distintos grupos sociales que no necesariamente tienen vínculos de opresión, ni redes o formas de interacción institucionalizadas.

Las intenciones de la (OCDE, 2018) y la UNESCO (2019) en promover una educación que construya puentes y no muros, es la iniciativa pertinente para considerar las realidades de las juventudes migrantes. Por lo regular las escuelas esperan el éxito escolar de toda la población estudiantil, generalmente se piensa en una población homogénea, de modo que el rendimiento académico esperado en cada Estado-nación es el idóneo (escuelas sin estudiantes reprobados). Entonces el bagaje cultural deseado de la población estudiantil se mantiene a través de su respectivo sistema educativo; sin embargo, la existencia de estudiantes migrantes rompe tal idealización.

La educación no puede ser entendida simplemente como un acto formal o académico, debe incluir todas las formas de aprehensión, entendimiento y percepción que tiene el ser humano en todos los niveles: personal, cultural y socialmente. Las y los jóvenes migrantes se relacionan con diversas modalidades y estrategias a las realidades sociales que enfrentan; estos aspectos funcionan como ámbitos configuradores de su ciudadanía juvenil (y cultural) y como medios de estructuración de identidades. En este estudio está implícito el concepto de frontera, este concepto en plural implica una clasificación desde diferentes posicionamientos. En este sentido Valenzuela (2014) declara que:

Las fronteras también son sistemas de clasificación social que recurren a elementos significados y significantes que delimitan sistemas de pertenencia y exclusión o de adscripción y diferenciación. Para ello, recurren a elementos que operan la distinción en los ámbitos cotidianos y los incorporan como referentes estructurantes de diferencias y desigualdades, como ocurre con los símbolos nacionales, el color de la piel, el sexo, el idioma, los emblemas religiosos o las estéticas reconocibles. (p.18)

A partir de la propuesta de Valenzuela retomo el concepto de dispositivo en primer lugar, pues el hecho que las fronteras sirvan como sistema de clasificación social, es importante pensar en los ejercicios de poder. Considero que aquellos elementos que operan

la distinción en los ámbitos cotidianos tienden a la discriminación e incluso en la racionalización de las personas (migrantes o no).

Con propósitos teóricos, retomo el debate de poder a partir de Foucault (2002) ya que hace una observación de las interacciones que tienen las instituciones sobre los sujetos sociales. El autor señala que las instituciones tienen diferentes funciones, en el caso de las cárceles su función es la corrección; en el caso de las escuelas, su función es controlar el saber y las creencias sociales. La forma en que las escuelas llevan a cabo este ejercicio de poder es por el establecimiento de valores que aseguren su control. En otras palabras, hablo de *disciplinamiento* mediante métodos de control de las operaciones del cuerpo.

El poder viene a deslizarse sobre toda la superficie de contacto entre el cuerpo y el objeto que manipula; los amarra el uno al otro. Constituye un complejo cuerpo-arma, cuerpo-instrumento, cuerpo-máquina. Se está lo más lejos posible de aquellas formas de sujeción que no pedían al cuerpo otra cosa que signos o productos, formas de expresión o el resultado del trabajo. La reglamentación impuesta por el poder es al mismo tiempo la ley de construcción de la operación. Y así aparece este carácter del poder disciplinario: tiene menos una función de extracción que de síntesis, menos de extorsión del producto que de vínculo coercitivo con el aparato de producción. (Foucault, 2002, pp.141-142)

Continuando con este orden de ideas, el poder se ejerce, atraviesa a los sujetos, es una relación entre el dominante y el dominado. El poder existe en actos y se ejerce sobre estructuras ya existentes (Foucault, 1988) como en el caso de las escuelas. El ejercicio del poder es viable a través de dispositivos. En palabras de Fanlo (2011) el dispositivo es un:

Complejo haz de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos, sociales, técnicos y tipos de clasificación de sujetos, objetos, relaciones entre éstos, un juego de relaciones discursivas, de regularidades que rigen una dispersión cuyo soporte son prácticas. Por eso no es exacto decir que los dispositivos “capturan” individuos en su red, sino que producen sujetos que como tales quedan sujetos a determinados efectos de saber/poder. (p.3)

Fanlo (2011) postula que el dispositivo se representa mediante una red de discursos, leyes, instituciones que establecen una forma de pertenecer a los límites o colindancias que estos establecen; la finalidad es dar sentido a las y los actores para que puedan ser controlados. Esta pudiera representar la función de las escuelas en ambos lados de la frontera norte de México. Para el ámbito educativo, recorro al concepto de dispositivo pedagógico propuesto por Bernstein (1990) en el que lo describe como “el medio a través del cual el

poder puede ser relacionado con el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio por el cual se yuxtaponen poder y conocimiento” (p.103).

No obstante, el concepto de dispositivo no es suficiente para entender otras adscripciones involucradas en los marcos de la educación, pues el idioma y la identificación cultural son otros conceptos que transitan en la realidad de las y los jóvenes migrantes. Estas concepciones me llevan a la propuesta situada de transculturación³⁹ que propone Valenzuela (2003), pues “se refiere a procesos de doble o múltiple apropiación cultural, en los que los grupos ‘intercambian’ elementos culturales... tiene lugar en campos de relaciones desiguales donde a menudo los grupos, sectores o naciones dominantes diseñan estrategias para imponer sus modelos culturales a los grupos menos poderosos” (pp.59-60). El autor menciona que este modelo ha definido buena parte de las relaciones entre México y EUA. Cabe destacar que término de transculturación nace en Cuba por Ortiz (2002) quién planteó de manera precisa las implicaciones del concepto, señalando:

Todo cambio de cultura, o como diremos desde ahora en adelante, toda transculturación, es un proceso en el cual siempre se da algo a cambio de lo que se recibe; es un ‘toma y daca’, como dicen los castellanos. Es un proceso en el cual ambas partes de la ecuación resultan modificadas. Un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente. Para describir tal proceso, el vocablo de latinas raíces transculturación proporciona un término que no contiene la implicación de una cierta cultura hacia la cual tiene que tender la otra, sino una transición entre dos culturas, ambas activas, ambas contribuyentes con sendos aportes, y ambas cooperantes al advenimiento de una nueva realidad de civilización. (p. 125)

Este término en Latinoamérica se ha acuñado a estudios de traducción lingüística, Villegas (2020) y Cabrera (2020) realizaron un exhaustivo análisis sobre el devenir y evolución de este concepto. En lo concerniente a la Investigación Educativa, Villegas (2020) comenta el ejercicio que hicieron de poner en práctica la “traducción transcultural” mediante textos selectos y pusieron “...especial énfasis en las contribuciones de esta como herramienta investigativa en educación” (p.355). Un aspecto relacionado con este estudio fue el resultado que obtuvo de la valoración del translenguaje como detonador cognoscitivo en un trabajo en colaboración con la Universidad de Texas-Austin. Resulta interesante el concepto de

³⁹ Como es bien sabido, dicho concepto fue acuñado por Fernando Ortiz en su ya clásico texto Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar (1940) para reemplazar al equívoco término de aculturación.

traducción transcultural para usarlo para el análisis de la traducción convencional que hacen las y los estudiantes migrantes tanto en México como en EUA; así como los aspectos que involucran la agencia e identidad de estas y estos actores educativos.

2.3.1 Límites y colindancias de la identificación escolar y cultural

Desde una perspectiva de corte narrativo, para esta investigación la identidad se determina como “elaboran, construyen acerca de sí mismos y de los demás en una fase o momento particular de su existencia” (Aceves, 2001, p. 12). En este caso, los marcos educativos configuran la idea principal para pensar en las prácticas comunicativas que emplean las y los NNJ para poderse comunicar con la sociedad de acogida. En uno de los aspectos que más se ha trabajado en EUA es lo que García y Homonoff (2015) denominan como translenguaje, sin embargo, estas prácticas necesitan un acercamiento y profundización en los contextos. Otro aspecto para considerar es la propuesta de identificación cultural por Giménez (1997) a la que acceden las y los jóvenes migrantes de la investigación.

En este sentido, la transculturación permite explicar los aspectos como el translenguaje, García y Homonoff (2015) mencionan que esta conceptualización plantea reflexiones en torno a lo que significa la lengua materna (L1); es decir, el idioma en el que aprendieron a hablar las y los jóvenes migrantes, pues en contextos de diversidad, las personas aprenden simultáneamente más de un idioma. De modo que, para una persona bilingüe, no existe propiamente una L1, o un segundo idioma (L2), excepto, tal vez, por el orden cronológico de adquisición. Por otro lado, otro aspecto a considerar es la identificación cultural representa en las juventudes migrantes:

[esa] perspectiva de polaridad entre autorreconocimiento y heterorreconocimiento -a su vez articulada según la doble dimensión de la identificación (capacidad del actor de afirmar la propia continuidad y permanencia y de hacerlas reconocer por otros) y de la afirmación de la diferencia (capacidad de distinguirse de otros y de lograr el reconocimiento de esta diferencia). (Giménez, 1997, p.11)

Considero que la identificación cultural va de la mano con las prácticas comunicativas de las y los estudiantes migrantes en el aula, pues al poseer una lengua heredada –el español– se da por sentado que deben de conocer la gramática. En México es donde predomina esta idea, en el caso de EUA, se pueden pensar que algunas de las y los jóvenes migrantes tienden

a resistir al inglés como lengua dominante. De modo que más allá de que puedan o no existir políticas de atención a la población migrante principalmente para las infancias y las juventudes, queda una enorme responsabilidad para las y los docentes en ambos países.

A pesar de que se conozcan las necesidades específicas de esta población en el aspecto comunicativo, las y los docentes no están preparados ante esta temática, en la mayoría de las veces pasan desapercibidos. De ahí que el rendimiento educativo es el determinante más importante en la posición socioeconómica y la inclusión cultural de las y los migrantes en el aspecto de las prácticas comunicativas. Por su parte, Tacelosky (2021) menciona que las y los estudiantes migrantes en México predominan las trayectorias lingüísticas, que se caracterizan por el lenguaje empleado en el hogar y por el lenguaje usado en la escuela. Siguiendo esta lógica, se espera que lo mismo pase en EUA.

En este sentido, el lenguaje es el camino para la identificación escolar y cultural para esta población. Por tanto, entre mayor tiempo pasen las y los actores en el respectivo sistema educativo, el dominio del idioma y de identificación prevalecerá en su fluidez del lenguaje. Las y los estudiantes migrantes, donde quieran que estén resignifican el espacio escolar a partir de las formas en que se comunican, principalmente con sus pares.

De ahí que, la investigación educativa se vuelva una herramienta importante para iniciar los procesos de cambio educativo orientado a situaciones derivadas de la migración. Más allá del enfoque hacia las y los docentes, primero es importante que personas interesadas en el tema, se busquen respuestas que puedan interferir en la realidad logrando una adecuada inclusión de las infancias y juventudes migrantes al nuevo entorno. Por tanto, es necesario tomar en cuenta las competencias interculturales, García-Cano (2010) las definen como las capacidades de comunicarse y “desempeñarse e interactuar en situaciones de diversidad y heterogeneidad con personas procedentes de diferentes contextos culturales o subculturales, de clase social, étnicos, nacionales, de diferentes grupos de edad y/o de diferentes roles de género así como de diferentes situaciones de capacidad-discapacidad” (p.294). Por su parte, Dietz (2020) las considera como indispensables:

... porque en cada acto de traducir entre textos, entre situaciones, entre lenguas y/o entre culturas, implica un saber-hacer específicamente intercultural, resultado de un

tramado de denotaciones y connotaciones que remiten al grupo emisor de un mensaje lingüístico, pero que van más allá de lo lingüístico, que reflejan contextos culturales más amplios que una relación estrecha, denotativa, entre significante y significado. (pp.44-45)

2.4 Marcos educativos de los fondos de conocimiento y saberes-haceres

Las y los jóvenes migrantes que están en las escuelas de EUA por lo regular tienen algo en común, dejaron la escuela en el momento en que sus padres migraron -aunque hay casos que no necesariamente dejaron la escuela como la segunda generación-; también sucede que una vez inscritos en las escuelas del lugar destino, con frecuencia no tienen buen rendimiento o desertan porque se les dificultan contenidos de las clases, esto por no contar con los conocimientos básicos de la cultura escolar receptora. Otro aspecto para considerar es cuando NNJ son discriminados por docentes y/o por sus pares (Vargas, et al. 2018). Igualmente se puede pensar en casos similares en México, esto me hizo repensar que el fenómeno más allá de su formalidad también se da en los marcos de la educación no formal e informal. Para esta investigación tomo en cuenta las definiciones de Sirvent et al. (2006):

Educación formal. La comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.

Educación no formal. Toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje, a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

Educación informal. Proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. (p. 3)

La escolarización y los marcos de la educación son esenciales para este estudio, por lo que es necesario pensar a las juventudes migrantes en todos los marcos de la educación. El camino educativo en el que transitan las y los jóvenes migrantes en México y EUA está sujeto a los saberes y fondos de conocimiento. Los marcos de la educación ayudan a considerar cómo ocurren los fondos de conocimientos y/o los saberes en la educación formal, no formal e informal. La educación formal como bien se indica, es fácil de identificar por los cánones social y culturalmente establecidos en los sistemas educativos de México y EUA.

En cambio, la educación no formal varía de acuerdo con las especificaciones de cada contexto escolar tanto en México como en EUA. Un ejemplo de cómo se da este tipo de educación son los programas establecidos para grupos minoritarios en cada país y que no están dentro del currículum oficial. En el caso de México puedo sugerir PROBEM y las formas en que opera según cada entidad, específicamente en Mexicali; mientras tanto en EUA, a pesar de que hay clases dentro del currículum oficial como español como segunda lengua, también hay espacios dedicados principalmente a (in)migrantes como es el Club de español en Flagstaff, y tantos casos en diferentes lugares que se desconocen. Tales espacios surgen en función de los saberes y/o conocimientos que comparten las comunidades migrantes y en los aprendizajes de su vida diaria (educación informal).

Así la escuela y la escolaridad se conciben como hechos sociales derivados de la existencia misma de la institución como totalizadora (Goffman, 2001) del quehacer docente, regido por un currículum. En la escolarización, donde la dicotomía inclusión-exclusión se refleja en los grupos sociales inmersos en las escuelas, en este caso en las y los jóvenes (in)migrantes. A medida que las y los jóvenes migrantes inician su educación formal en un sistema educativo y continúan en otro, construyen las bases de la información que les servirá para convivir socialmente. De ahí que en esta investigación considere que saber y conocimiento son conceptos próximos, pero no equivalentes (Zambrano, 2000).

En cuanto a la teoría de fondos de conocimiento⁴⁰ nace como parte de un proyecto educativo a inicios de los 90 por Moll, González y Amanti con familias de habla hispana en EUA. Los investigadores descubrieron cuerpos de conocimientos acumulados históricamente, así como habilidades y estrategias empleadas por estudiantes. Para este estudio concibo como fondos de conocimiento a los “cuerpos de conocimiento y habilidades culturalmente desarrollados e históricamente acumulados esenciales para los hogares, el desarrollo individual y el bienestar” (Moll et al., 1992, p. 133). Tomar esta propuesta como teoría, permite incidir en las pautas culturales de las y jóvenes migrantes para reconocerlas e incorporarlas como aprendizajes válidos y tomarlos en cuenta en las escuelas.

⁴⁰ El “Proyecto Tucson” (“*The Tucson Project*”) liderado por Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992) surge, en la década de los 80 y tenía el objetivo de estudiar los sistemas de intercambio de la comunidad de origen mexicano de Tucson (Arizona), posteriormente se sumaron otros investigadores como Moll, González y Amanti.

Además de retomar las habilidades que desarrollan NNJ migrantes en sus hogares Moll et al. (2001) también toman en cuenta las redes sociales que conectan a las familias para obtener recursos culturales. Los fondos de conocimiento representan un puente en la construcción de saberes de las juventudes migrantes entre los recursos que traen consigo en su cultura de origen o donde iniciaron su formación y la sociedad de acogida en la que están actualmente. Tales fondos de conocimientos se construyen en la interacción en los marcos de la educación. En este sentido, González et al. (2005) destacan que:

El término presupone una coherencia dentro de los grupos, que puede no existir. En cambio, nos centramos en la práctica... De este modo, abrimos un panorama de la interculturalidad de los hogares, es decir, cómo los hogares se nutren de múltiples sistemas culturales y utilizan estos sistemas como recursos estratégicos. (p. 10)⁴¹

González et al. (2005) señalan la amplitud del concepto de cultura, reconociéndolo como un término en constante evolución y controvertido. Desde la teoría de la educación, la autora considera que el concepto de cultura estudiantil la discusión se dirige en el fracaso escolar vista como déficit o diferencia culturales. González et al. (2005) afirman que estas concepciones de cultura “enmascara los problemas subyacentes de las relaciones económicas y de poder entre las poblaciones dominantes y las minoritarias y buscar respuestas a través de la ‘fijación’ de los patrones de interacción de los profesores” (González et al., 2005, p. 35)⁴².

Otro concepto relacionado con la teoría de fondos de conocimiento es la propuesta de Chamoux (1992) de saber-hacer en comunidades indígenas nahuas de la Sierra Norte de Puebla en México. Las similitudes de este grupo con las y los jóvenes migrantes es la capacidad de agencia y su denominación hegemónica como grupos minoritarios. De acuerdo con Chamoux (1992) estos saberes-haceres representan el “conjunto de conocimientos y saberes humanos que permiten, a la vez, el funcionamiento binomio herramienta-materia prima, el desarrollo de las secuencias operativas y la obtención de un resultado cercano a lo deseado” (p.16). La autora menciona que se trata de saber-hacer inseparable de los procesos

⁴¹ “The term presumes coherence within groups, which may not exist. Instead, we focused on practice...In this way, we opened up a panorama of the interculturality of households, that is, how households draw from multiple cultural systems and use these systems as strategic resources. (p. 10)

⁴² “Made the underlying issues of economic and power relations between dominant and minoritized populations and sought answers through “fixing” teachers’ interactional patterns” (p. 35).

históricos y de las relaciones sociales. Así los saberes se transmiten de generación a generación.

Recurro a la noción de Chamoux (1992) en jóvenes migrantes de no adscripción étnica dada la pertinencia en reconocer los saberes humanos que construyen cuando están en México o por la conexión que tienen con la cultura originaria de sus padres. La educación migrante como creación colectiva de saberes y de haceres permite adentrar a la realidad de las juventudes migrantes. Chamoux (1992) analiza a profundidad los saberes-haceres y señala que se presentan bajo múltiples aspectos “pueden ser gestuales e intelectuales, colectivos e individuales, conscientes e inconscientes” (p.16).

Retomando el campo de la educación migrante, hay saberes-haceres permitidos social y culturalmente dependiendo del lugar en el que se encuentren los NNJ migrantes. Así la diversidad cultural en el sentido de la experiencia que tienen las juventudes migrantes se ve desde una supuesta carencia y desde el currículo escolar. Los saberes-haceres de migrantes son una oportunidad de construcción de conocimientos que permiten acercar a saberes distintos y promover diálogos horizontales.

Para este estudio entiendo como saberes-haceres migrantes a los “saberes prácticos, aplicados, que se obtienen en el contexto educativo. Resultan de la aplicación de lo aprendido en el aula, de la combinación de lo teórico y práctico” (Mateos, et al. 2016, p. 822). Estos saberes se movilizan con las y los estudiantes migrantes y se transforman. Así pues, como existe un marco de la educación, también lo hay en el aprendizaje. El marco del aprendizaje para esta investigación los retomo de la UNESCO (2012)

Aprendizaje formal. Ocurre en instituciones de educación y formación, es reconocido por las autoridades nacionales pertinentes y conduce a la obtención de diplomas y calificaciones. El aprendizaje formal está estructurado según dispositivo tales como los currículos, las calificaciones y los requisitos de la enseñanza-aprendizaje.

Aprendizaje no formal. Es el aprendizaje que se ha adquirido adicional o alternativamente al aprendizaje formal. En algunos casos también está estructurado según dispositivos de educación y formación, pero más flexibles. Usualmente ocurre en contextos comunitarios locales, el lugar de trabajo y mediante actividades de las organizaciones de la sociedad civil...el aprendizaje no formal puede conducir también a obtener calificaciones y otros tipos de reconocimiento.

Aprendizaje informal. Es el aprendizaje que ocurre en la vida diaria, en la familia, en el lugar de trabajo, en comunidades y es mediado por los intereses o actividades de las personas. Mediante el proceso de reconocimiento, validación y acreditación las

competencias obtenidas en el aprendizaje informal pueden ser visibles y contribuir a obtener calificaciones y otros tipos de reconocimiento. (p.8)

Los aprendizajes para la vida que propone la UNESCO son claros; sin embargo, se desconoce si son los deseables para grupos minoritarios como los jóvenes migrantes. Blum (2019) plantea las referencias del aprendizaje formal en la actualidad como “el conocido aprendizaje centrado en la escuela, que se produce con una planificación deliberada e intencionada, a menudo con orientación y un conjunto de objetivos predefinidos. También puede abarcar el aprendizaje, la preparación para los ritos de paso u otras secuencias y planes de estudio socialmente reconocidos” (Blum, 2019, p.5)⁴³. A pesar de que este trabajo se centra en los conocimientos y en los saberes que adquieren las y los jóvenes en los sistemas educativos, el aprendizaje formal es el puente que articula las visiones que se tienen de la escolarización de jóvenes migrantes.

En cuanto al aprendizaje informal, Blum (2019) propone que este se produce en entornos fuera de las escuelas y a menudo sin la presión de la evaluación, no obstante, puede estructurarse y guiarse, como en las clases de música o las excursiones a museos. Por otro lado, el aprendizaje no formal es todo lo demás que se aprende en el curso de la vida sin intención deliberada. La autora propone estas concepciones desde la antropología educativa en el contexto estadounidense, habría que reconsiderar las propuestas desde las juventudes migrantes en México y en EUA.

Las y los jóvenes migrantes escolarizados, al salir y entrar en otro sistema educativo, comienzan a dotarse de mundos de vida y prácticas vivenciales cotidianas que ya no son identificables con un determinado país, cultura o lengua en particular. Más bien se trata de un mundo de vida que trasciende las fronteras del Estado-nación. La escolaridad de las y los jóvenes migrantes entre los sistemas educativos de México y EUA les permite construir este mundo de vida mediante fondos de conocimientos y saberes-haceres que le permitan interactuar en la sociedad receptora.

Que las y los jóvenes migrantes sean conscientes de sus acciones, movilidades y procesos educativos va implica percibir las realidades que pasa cada actor. A grandes rasgos,

⁴³ Versión en inglés: “the familiar school-centered learning, occurring with deliberate, intentional planning, often with guidance and a set of predefined goals. It can also encompass apprenticeship, preparation for rites of passage, or other socially recognized sequences and curricula” (Blum, 2019, p.5).

esta población juvenil se ve sometida a desafíos curriculares e interculturales dentro y fuera de la escuela. Pensar las escuelas en el marco de la diversidad, inclusión e interculturalidad, exige la reflexión para la elaboración de políticas culturales y educativas, que contribuyan a enriquecer el ámbito democrático, entre los procesos económico, social, cultural, educativo y lingüístico. Asimismo, los conocimientos y saberes que construyen las juventudes migrantes escolarizadas son algunas de las implicaciones que produce la migración internacional.

2.3.2 Implicaciones de la migración en la escolarización de jóvenes

La migración implica un traslado, un cambio de un lugar a otro que puede ser transnacional (cruzar más de una frontera geopolítica para llegar al lugar destino), internacional (de un país a otro) o interno (dentro del mismo país). El traslado –ya sea temporal o permanente, dentro o fuera del país de origen– implica cambios como la adaptación del migrante; a su vez este proceso implica interacciones sociales y culturales con el nuevo entorno. La dinámica migratoria cada vez más asume formas complejas que responden a momentos históricos.

Este estudio se centra en la migración internacional, la cual se origina por las transformaciones sociales, económicas y políticas que acompañan la expansión de los mercados y que, en ocasiones, generan conflictos sociales en los países de origen. La entrada de mercados y sistemas de producción que requiere inversiones en las sociedades donde el capitalismo es poco, afectando los pactos sociales y económicos existentes; esto produce las movilidades humanas que buscan nuevos modos de subsistencia (Massey, Pren y Durand, 2009).

Como lo mencioné en el primer capítulo, las causas por las que migran las personas varían, pueden deberse por la búsqueda de una vida digna para el migrante y su familia, por conflictos políticos -incluyendo la violencia, la guerra y, por ende, crisis-, hasta por la degradación del medio ambiente o bien el éxodo de profesionistas (CNDH, 2017; UNFPA, 2001). Desde los ochenta, Canales (2009) menciona que se han generado cambios en Latinoamérica, manifestándose en nuevas modalidades y patrones migratorios. Las

migraciones en Latinoamérica se caracterizan por sus países de carácter emisor hacia países desarrollados, donde EUA y España son los principales destinos.

Canales (2015) menciona que la migración internacional representa las desigualdades estructurales entre países y regiones asociados a los procesos de globalización; de modo que, las personas en movilidad obtienen una multiplicidad diversa de patrones migratorios complejos y dinámicos. En la dinámica México-EUA se ha reconocido con el tiempo que existe una historia de episodios únicos y distintivos, la migración entre estos países tiene una larga tradición y en contextos de frontera pudiera concebirse como práctica. Particularmente, la línea fronteriza entre México y EUA mide aproximadamente 1, 9141 millas o 3, 107 kilómetros de largo y más de 155 años de antigüedad, además:

Se extiende sobre una región peligrosa por naturaleza con el río Bravo/Grande, las montañas y los desiertos entre California, Arizona y Coahuila/Texas y los canales de riego con aguas del río Colorado. El fenómeno migratorio indocumentado y el cruce clandestino siempre se dieron en las distintas fronteras que históricamente compartieron [EUA] y México. Algunos de los hitos históricos más importantes del fenómeno fueron el inicio y la finalización del Programa Bracero (1942-1964), la regularización migratoria (IRMA) de 1987 y los operativos de control agresivo y fuertemente financiados a partir de 1933. (Meneses, 2005. p.166)

Puesto que las deportaciones y retornos masivos de EUA a México no iniciaron con Trump, tienen sus inicios en la implementación de las llamadas “políticas antimigratorias⁴⁴”, las cuales están acompañadas por el incremento racista y xenófobo. En 1994, el gobierno de California aprobó la Proposición 187 que alude a la restricción de servicios públicos a los migrantes indocumentados, esto incluía a NNJ, principalmente en el acceso a la educación y salud (Escala, 2005). Otro acontecimiento relevante fue el 11 de septiembre de 2001, esta fecha ocasionó que la perspectiva del extranjero se fundara en el miedo y el odio.

Posterior al 11 de septiembre, Appadurai (2006), Massey, Pren y Durand (2009) afirman que en EUA se respiraba miedo e inseguridad. La población extranjera fue responsabilizada de este ataque, los mexicanos indocumentados y la frontera sur de México

⁴⁴ Ley de Inmigración y de responsabilidad del inmigrante. Coincidiendo con el espíritu xenófobo de la frustrada Proposición 187 del gobernador de California, Pete Wilson, el 30 de septiembre de 1996 entró en vigor la llamada “Ley para Reformar la Migración Ilegal y la Responsabilidad de los Inmigrantes”. Lo preocupante de esta ley es que institucionalizó la criminalización de la migración laboral, a través de una serie de normas arbitrarias de procedimiento, que trasgreden los derechos humanos y laborales de los trabajadores migrantes. (Munguía, 2005, pp. 123-124).

sufrieron las consecuencias inmediatas. De forma inmediata, el gobierno estadounidense promulgo la Ley Patriota⁴⁵ con el que daba más poder a la policía migratoria para detener y deportar migrantes (Munguía, 2005). Esta situación implicó una tensión entre los inmigrantes en EUA, algunas familias migrantes principalmente indocumentadas no se sentían seguras.

A pesar de la multiplicación y militarización de las fronteras, y de las políticas antinmigrantes, las personas siguen migrando, esta acción es motivada por diversos factores exponiendo a las personas a condiciones vulnerables, y a sus hijos que los acompañan. La migración es cada vez mayor y se extiende en diferentes ámbitos, como en el sector educativo. En el área educativa que compete a esta investigación, no sólo es importante conocer hasta qué punto se ven afectados los niveles de aprovechamiento escolar de las y los jóvenes migrantes implica conocer sus historias de vida en la escuela.

Ciertamente, los procesos migratorios son inminentes y van en aumento, así como la participación de NNJ migrantes. En efecto, la UNESCO (2019) promueve la función de las escuelas como agentes “inclusivos” donde se encara el desafío de favorecer la inclusión y de reconocer las necesidades educativas. Esta iniciativa brinda la posibilidad que NNJ migrantes asistan a la escuela sin ningún impedimento social y cultural; otra forma de interpretar la inclusión en las escuelas consiste en reconocer sus experiencias (aprendizaje cultural).

Sin embargo, las escuelas y sus agentes educativos han de superar algunas desigualdades ante la inserción de jóvenes migrantes en el lugar destino. Entre los obstáculos están la lengua, la escolarización tardía en el sistema educativo prevaleciente y/o la dificultad de la inclusión de NNJ migrantes. En México y EUA existen enfoques de atención educativa de acuerdo con las características de sus respectivos sistemas educativos para atender la diversidad. El estudio parte del proceso social migratorio que viven las y los jóvenes migrantes; consideró que sin importar su nacionalidad estos jóvenes asumen su pertenencia a dos culturas de manera compleja entre tensiones y contradicciones (Anzaldúa, 1999).

Uno de los factores que impulsan el fenómeno de la migración son las desigualdades sociales en el mundo. “En general, en México el estrato económico y la calidad de la escuela

⁴⁵ De acuerdo con la política migratoria, restrictiva y determinada por los hechos del 11 de septiembre, bajo la idea de asimilar terrorismo con trabajador migrante, se estableció la Ley Patriota...diseñada en nombre de la seguridad nacional, el 26 de octubre del 2001. (Munguía, 2005, p.190).

(en enseñanza, infraestructura, capital social y actividades extraescolares) inciden en conjunto en los riesgos de abandono escolar de los estudiantes de nivel secundario...” (Vargas y Camacho, 2019, p.231). Esta realidad se puede observar la pertenencia desde arriba partiendo de su identidad nacional. Ahora bien, escuchar a las y los jóvenes migrantes, prestar atención a sus vivencias, a la forma en que dan sentido a lo que son y a lo que hacen, pudiera constituir un acercamiento a la comprensión de la realidad; es decir, conocer la pertenencia desde abajo.

Existe una invisibilización institucional hacia las juventudes en la migración, en la opinión de García (2010) es necesario considerar a NNJ como actores sociales; esto significa visibilizar las contribuciones que hacen a la sociedad. Las “[NNJ] crean y participan en su propia cultura de pares tomando y apropiándose de la información del mundo adulto para llevarla a su cultura” (García, 2010, p.196). Las NNJ interiorizan y contribuyen a la sociedad desde su participación y la educación es el parteaguas. Dando seguimiento a la escolarización de la población social y culturalmente diversa, Aguado (2009) estima que la heterogeneidad en la escuela es normal.

La educación debe ser buena para todos. La obligatoriedad de asistir a la escuela en algunos niveles de enseñanza implica que lo que cada estudiante reciba durante su escolarización será bueno para él o ella. En este caso bueno significa que logrará los objetivos que la escuela y la sociedad estiman valiosos y que se hacen visibles a través de las calificaciones académicas y las acreditaciones para acceder a otras opciones educativas. (p.19)

En este sentido, la escolarización es la progresiva extensión de la población infantil y juvenil, desde edades tempranas hasta la edad adulta, de la asistencia y permanencia durante unas determinadas horas en determinados días en instituciones que, creadas en principio para el adoctrinamiento, la enseñanza y la transmisión de determinados saberes, cumplen otras varias funciones sociales. En definitiva, se refiere al paso en el hecho escolar, desde la exclusión de determinadas categorías o grupos sociales a su inclusión (Viñao, 2008).

Partiendo de la experiencia migratoria de las juventudes migrantes, Rockwell (1995) postula que las experiencias escolares contemplan las pautas, relaciones y costumbres caracterizadoras de la escuela que se proyectan hacia el entorno social inmediato, y amplían así el ámbito formativo de la institución hacia los contextos familiares, laborales y de vida

civil. Tomando en cuenta la experiencia escolar previa de las y los jóvenes en su lugar de origen, significa el inicio de la construcción de sus fondos de conocimiento.

De modo que existe un “modelo cultural interno” (Charle et al., 2006) de la cultura dominante, el cual se construye mediante las prácticas escolares y sociales (Dietz y Mateos, 2013). Para hablar de las y los jóvenes migrantes en las escuelas, me basó en el lugar donde iniciaron su educación formal. El modelo cultural interno representa la construcción cotidiana de las y los estudiantes durante su escolaridad en un sistema educativo. Esta población al migrar viaja con su modelo cultural interno. Ciertamente, las y los jóvenes migrantes se encuentran ante un “nuevo modelo cultural”, distinto al de ellos, al que tienen que adaptarse o fusionarlo con el que ya han construido.

Desde la posición de Dietz y Mateos (2013), el modelo cultural interno da elementos para concebir la forma en que las personas piensan y actúan, este modelo: “...está integrado por aquellas reflexiones que nuestros actores establecen como punto de referencia para explicarse, definir, reproducir la interculturalidad...” (p. 46). El modelo cultural interno para esta investigación sirve conceptualmente para estudiar la escolarización de una misma población en diferentes sistemas educativos.

Las y los jóvenes migrantes en México y en EUA están inmersos en contextos donde los pasajes y tránsitos entre los sistemas educativos implican fracturas lingüísticas, cognitivas, pedagógicas y nacionalistas, pero simultáneamente favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales que les permite vincular los aprendizajes formales e informales que les brinda la escuela con los contextos donde viven, lo que denomino capacidad de transitar. Por su parte la OIM (2019) revela que esta población pueden ser objetos de prejuicios y discriminación en la escuela.

Sin embargo, las escuelas pueden ser también espacios que promuevan la tolerancia y la cohesión social. Un creciente número de países está integrando la diversidad en sus planes de estudios, pero los docentes aún necesitan apoyo y capacitación para trabajar eficazmente con clases caracterizadas por la diversidad, por ejemplo, mediante programas de orientación y mentoría. (OIM, 2019, p. 211)

De ahí que el modelo cultural interno se edifique en las y los jóvenes a partir del primer contacto que tienen en la educación informal, formal y no formal. A nivel cultural y social las juventudes migrantes se hacen de conocimientos y saberes que les permite ser y

pertenecer, tales conocimientos y saberes se transforman al migrar. En este sentido, se pudiera esperar que en las escuelas se reconozcan los fondos de conocimiento (Moll et al., 1997) así como los saberes-haceres (Chamoux, 1992) que construyen y/o deconstruyen las y los jóvenes migrantes cuando inician sus trayectorias escolares entre México y EUA para evidenciar sus potencialidades y aprovecharlas. En este tenor, al pensar en una inclusión de saberes y conocimiento también remite a una exclusión de estos, esto también sucede en las prácticas sociales y simbólicas que se dan en las escuelas.

La perspectiva de los estudios interculturales y de la educación intercultural se convierten en opciones viables, situadas y pertinentes para el estudio de las y los jóvenes en edad escolar entre los sistemas educativos de México y EUA. Sus consideraciones teóricas conllevan a pensar en diálogos con las y los actores, pues más allá de identificar o analizar dificultades, se apuesta por ahondar en los aspectos potencializadores de su escolaridad. De acuerdo con Ramírez (2020) es importante pensar la escuela en el marco de los procesos migratorios, pues estos:

... exigen que tanto su estructura como su proyecto pedagógico respondan a las diferentes características del alumnado que, si bien era un aspecto que ya se consideraba necesario, la migración ha evidenciado y exigido la necesidad de una reconsideración de la diversidad presente en los centros educativos, especialmente la que se relaciona con la multiculturalidad y el multilingüismo. Esto último como un elemento que la migración hace explícito en los espacios escolares y que determina de manera importante el logro educativo. Así, la educación intercultural ha representado un referente teórico que ha favorecido tanto la comprensión de los procesos educativos que consideran la diversidad como uno de sus ejes principales, como el diseño de propuestas dirigidas al logro del aprendizaje de todas las personas desde sus particularidades y condiciones de vida. (p.59)

Vivir en una cultura diferente a la propia requiere una variedad de ajustes en el modo de pensar y en el comportamiento. Las y los estudiantes migrantes cuando llegan al lugar destino tratan de adecuarse a las normas o reglas de la sociedad de acogida, a su vez intentan mantener su idioma y sus costumbres. Sin embargo, este esfuerzo no se hace sin conflictos y recurren a una negociación, principalmente en el ámbito escolar, ahí radica la pertinencia de la educación intercultural en contextos migratorios.

3 Recorrido metodológico en tiempos inesperados

En este capítulo describo cómo fue mi proceder para acceder al campo y las adaptaciones que se hicieron para continuar el trabajo a pesar de la pandemia. El estudio se realizó desde la metodología cualitativa, se concentró en conocer los significados que las y los jóvenes les atribuyeron a sus experiencias derivadas del proceso migratorio, así como de los acontecimientos más relevantes de su vida (Taylor y Bogdan, 1987; Flick, 2004; Vasilachis, 2006).

En los primeros dos apartados describo el posicionamiento epistemológico y el *locus* de enunciación desde el cual emergió el proceso de construcción de datos. Posteriormente, muestro las consideraciones éticas que tomé en cuenta para realizar la investigación y presento a las y los jóvenes migrantes. Finalmente, describo la ruta metodológica de la investigación y los pasos que realicé, así como las estrategias y métodos empleados.

En un principio la investigación se pensó con un enfoque biográfico, para ello contemplé dos acercamientos en las ciudades de Mexicali y Flagstaff. El primero se realizó a mediados de 2018 y el segundo, a principios de 2020. Sin embargo, las condiciones del trabajo de campo de la segunda visita no fueron las óptimas y opté por un diseño que tuviera relación con lo que hasta ese momento había construido. Para febrero de 2020, di comienzo al trabajo de campo en la ciudad de Mexicali, pero el mundo pasaba por la pandemia del Coronavirus (SARS-CoV-2/ COVID-19). Fue cuestión de semanas para que el virus llegara a EUA y a México, ambos países empezaran a tomar algunas medidas de seguridad para evitar la propagación, como el cierre de fronteras.

México se declaró en cuarentena el 23 de marzo del 2020. Las entrevistas que tenía programadas se suspendieron y solo pude terminar las realizadas con dos familias de Mexicali. Como consecuencia se optó por un diseño emergente de corte narrativo que me permitiera continuar con el proceso de la investigación. A inicios de la pandemia, Tapia (2020)⁴⁶ mencionó que el SEN estaba: “...en un momento crítico, ya que, según los datos del INEGI, dentro de las escuelas se alberga al 25% de la población mexicana. Lo anterior refleja

⁴⁶ Para más información, ver: <http://www.educacionfutura.org/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus/>

que la escuela, como lugar físico de interacción social, [representaba] un foco de infección latente”.

La suspensión de clases en todos los sistemas educativos fue evidente y hasta el momento en el que escribí este capítulo, ciclo escolar 2020-2021, la mayoría de las escuelas imparten clases de forma remota. Por todo lo anterior, se generaron cambios en el diseño de la investigación para poder continuar y concluir el estudio.

3.1 Posicionamiento epistemológico

En una investigación es importante contemplar un posicionamiento desde el cual se tomen decisiones teóricas, conceptuales y metodológicas. La constitución de dicho posicionamiento se determina a partir de la forma en que se construye el conocimiento y se interpreta la realidad del estudio. La vigilancia epistemológica (Bachelard, 1987) me permitió poner a examen mis prejuicios, mi experiencia, esto es, puse en “tela de juicio” mis intuiciones. Intenté superar aquellos obstáculos que interrumpieran mi proceder metodológico.

Por otro lado, el abordaje del mundo empírico para este estudio lo fundamenté en el modelo narrativo de pensamiento (Brunner, 1988), el cual se centra en las particularidades de la experiencia, las acciones humanas orientadas por las intenciones y emociones. A partir de este modelo, busqué narrar historias de los otros e indagar en la verisimilitud, es decir, en un relato creíble.

Este modelo narrativo del pensamiento se relaciona con el paradigma del construccionismo social, ya que las narrativas, además de organizar, definen significados y sentidos de las experiencias de los sujetos siendo “instrumentos incrustados en las secuencias conversacionales” (Gergen, 1996, p. 234). Guba y Lincoln (1994) lo definen como paradigma constructivista, en el que las realidades son comprendidas bajo la forma de múltiples construcciones mentales intangibles, estas se ven atravesadas por la experiencia y lo social. La forma y el contenido en que se elaboran las construcciones dependen de los sujetos a nivel individual o grupal.

Tomando en cuenta que la premisa central del constructivismo es la construcción de la realidad, el lenguaje del diseño narrativo constituye un proceso de gran coyuntura para la

construcción de significados y de la realidad. De modo que el conocimiento se genera en la interacción entre el o la investigadora y las y los actores del estudio, pues existe una conexión entre estas partes. Los descubrimientos o hallazgos se crean en el proceso de la investigación. Guba y Lincoln (1998) vislumbran la necesidad de meterse en la realidad de los sujetos para comprender tanto su lógica interna como su especificidad.

El método en la que sustentó la investigación en un inicio fue el biográfico (Pujadas, 2002) el cual me permitió conocer y analizar las experiencias de las y los estudiantes en México y en EUA debido a "... la capacidad evocativa de la narración biográfica que nos sumerge, no solo en unos hechos concretos, sino que nos familiariza con los sistemas de normas de una sociedad y nos ayuda a comprender los límites impuestos al comportamiento individual" (Pujadas, 2002, p. 50). Sin embargo, para la segunda fase de la investigación se optó por la aproximación del modelo narrativo (Riessman, 2008), el cual fue fundamental. Como se indicó anteriormente esta orientación se originó debido la pandemia por COVID-19.

Partí de su forma como posicionamiento epistemológico (Bruner, 1988; Ricoeur, 1980) y de su uso como herramienta metodológica (Riessman, 2008; Tamboukou, 2015). Este modelo me ayudó a valorar, comprender, cuestionar y visibilizar los recorridos de las y los jóvenes migrantes en el momento específico de sus escolaridades en México y en EUA. Cabe aclarar que el concepto de narrativa es una noción polisémica, ha sido definida, apropiada y utilizada por diferentes disciplinas (Riessman, 2008). Me basé en el esquema narrativo para presentar las experiencias de las y los sujetos de estudio. Esta perspectiva me brindó la oportunidad de comprender el constructivismo a partir de los principios que usan los sujetos para producirla.

Como sostiene Vasilachis (2012), estamos en el tránsito entre "la forma de conocer, legitimidad, admitida, a las diferentes formas de conocer" (p.11), implicando el abandono de las pretensiones universalistas y objetivistas, así como la restitución del protagonismo o bien, el agenciamiento del otro. En cambio, para Bruner (1988), en el modo narrativo se pueden conocer y pensar las experiencias de los sujetos, construir la realidad y, así, entender el mundo. Lo narrativo como posicionamiento epistemológico se caracteriza por presentar la

experiencia de una forma concreta, pues se centra “en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos” (Bolívar, 2002, p. 9).

Por todo lo anterior, asumí que los sujetos nombran el mundo y actúan en él a partir de las realidades construidas. Los significados que construye este grupo se configuran con base en la forma en que viven y comprenden su realidad, de modo que la vida social supone un proceso de construcción de conocimientos que inciden en las formas de actuar. Para comprender y reconstruir las experiencias de las y los jóvenes migrantes, mi objetivo consistió en analizarlas desde un acercamiento como “participante apasionado” (Lincoln, 1991), es decir, como facilitadora de las múltiples voces involucradas.

Además, partí de la idea de que las y los jóvenes son edificadores de sentidos y significados, a partir de sus vivencias y no por su edad —por encontrarse en un nivel educativo obligatorio—. Si bien las y los sujetos asignan, de manera gradual, sentidos y significados cuando entran en contacto con el entorno donde radican, las y los jóvenes migrantes asumen un papel político-social dentro de sus posibilidades o limitaciones como documentados o indocumentados en EUA, o como persona retornada en México, ya sea por voluntad o no.

En el estudio la noción de experiencia está intrínsecamente involucrado en la vida de los sujetos y la narración (Bruner, 2004). Para Ricoeur (2000), la narrativa como postura epistemológica puede llevarse a cabo como una diversidad de sentidos diferentes en su forma y en su uso. Esta investigación me permitió señalar, articular y aclarar la dimensión temporal de la experiencia de las y los individuos. El *self*, o bien la identidad, es, en algún sentido, una construcción narrativa. La narratividad organiza los significados para dar sentido a las experiencias, al mundo, a los otros y nosotros mismos. Las personas se conciben como narradores de sus propias historias (Bruner, 1994). En otras palabras, la narratividad es abordada como una facultad humana para integrar conocimientos nuevos dentro de las redes semánticas que dan representatividad a la experiencia de los sujetos.

En el paradigma constructivista “las construcciones individuales son derivadas y refinadas hermenéuticamente, y comparadas y contrastadas dialécticamente, con la meta de generar una (o pocas) construcciones sobre las cuales hay un consenso substancial” (Flores, 2004, p.5). En este trabajo, al poner en práctica la hermenéutica pude interpretar las

construcciones narrativas de las y los actores. Lo dialéctico se basó en comparar estas construcciones, observando la relación con su realidad.

Otro aspecto importante del cual partí es de la idea de que el dato no es preexistente; por ello, en la investigación se habla de construcción de datos y no de recolección de información. Desde mi postura el dato pasa por un proceso de creación, de gestación, el escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje.

Además, tuve presente que la realidad es heterogénea, diversa, múltiple, compleja y, sobre todo, cambiante. En palabras de Blanco (2011), es otra forma de conocer el mundo. Tomé como punto central la manera de entender y estudiar la realidad educativa, pero hablar de una o uno mismo no es sencillo. De acuerdo con Riessman (2008) cuando las personas comparten sus experiencias se mezclan aspectos de clase, género, y de raza/ etnicidad/ nacionalidad, lo que parece ser ordinariamente la conversación sobre una vida. Lo anterior me llevó a pensar que las y los jóvenes migrantes están inmersos en estructuras de desigualdad y de poder.

Tamboukou (2015) señala que, en el diseño narrativo, la subjetividad se constituye en relación con la narrativa, significado, poder y deseo. Así, el diseño narrativo representa la ruta cartesiana. El punto de partida de esta investigación se basó en “quién es una/ uno en su irrepetible singularidad⁴⁷” (Tamboukou, 2015, p.42). De modo que la investigación narrativa está saturada e impulsada por los intereses en las singularidades y diferencias que pueden imaginarse como relacionadas o enraizadas en cómo hacer conexiones.

Mi posicionamiento epistemológico me llevó a reconocer mi propio proceso de construcción de conocimientos, trazado por un contexto y una posición política. Sobre mi posición política, me cuestioné acerca mi papel como investigadora y lo que me condujo al estudio de estos grupos. Considero que algunas y algunos investigadores nos convertimos antes, durante y después del proceso investigativo en intermediarios o sujetos políticos que buscan transformar realidades.

⁴⁷ Versión en inglés: “who one is in his/her unrepeatability uniqueness” (Tamboukou, 2015, p.42).

3.2 Locus de enunciación

Mi locus de enunciación parte de la revolucionaria expresión feminista “lo personal es político” retomada de Carol Hanisch (1969)⁴⁸. Dicha expresión comparte otra forma de crear saberes a través de las realidades en las que nos encontramos inmersos, de las conexiones y de las conversaciones horizontales entre mujeres. Como dice Facio (2013): “reconocer que nuestras vidas individuales son los hilos de los que está hecho el mundo, la sociedad y la vida misma” (p.8). Relacionando esta cita con el tema de esta investigación, la migración es parte de mi vida y de mi familia; asimismo, he aprendido de las situaciones que viven millones de migrantes, tales como desigualdades, discriminaciones, exclusiones e incluso de violencias sociales.

Esta expresión feminista me llevó a identificar grupos en la migración que han sido vulnerados a lo largo del tiempo debido a sus condiciones biológicas y sociales (clase social, edad y género): las mujeres y, por supuesto, las infancias y juventudes. A partir de estas condiciones, las personas con ciertas situaciones sociales en un contexto y circunstancias específicas deben ser analizadas desde la interseccionalidad (Crenshaw, 1991)⁴⁹.

Pensar que lo personal es político me llevó a reflexionar sobre mi historia y trayectoria de vida, así como de la relación con el tema de esta investigación. Soy una joven que se identifica como jarocho porque nació y creció en el Puerto de Veracruz, Veracruz. Al cumplir los 18 años, migré hacia Mexicali, Baja California, y con el paso del tiempo me encariñé con ese cachito de tierra en el norte. Pertenezco a dos ciudades muy peculiares, únicas por sus dinámicas sociohistóricas y culturales. La ciudad del sur tiene 502 años de su fundación, mientras que la fronteriza tiene 118. Soy del desierto y del mar, me concibo de ambos lugares porque puedo ir y regresar.

La primera vez que empezó a tener sentido la migración en mi vida, fue cuando mi hermano se fue a EUA. Él tenía 18 años y yo 13, y a pesar de que otros familiares del lado materno (dos hermanos y una hermana de mi madre) ya estaban en ese país cuando mi hermano se fue, sentí su ausencia por mucho tiempo. Las partidas de estos familiares,

⁴⁸ Hanisch, Carol, “Lo personal es político.”. Para más información: <http://biblioteca.efd.uy/document/133>.

⁴⁹ En este sentido, las y los jóvenes a quienes entrevisté fueron abordados como actores en edad escolar, pues su etariedad los ubicó en el plano de la educación obligatoria en México y en EUA.

principalmente la de mi hermano, me llevaron a replantear el significado del “sueño americano” para quienes nos quedamos en México. Parece una transacción de oportunidades de una vida digna en este país a cambio de la salida de un familiar. De ahí que escribir sobre los procesos de la migración me incita a analizar la perspectiva de las juventudes.

En ese sentido, a los 13 años, la migración representó para mí el intercambio de un familiar por sustento económico. No supe del trayecto que hizo mi hermano, ni el de los familiares que residían en EUA de forma indocumentada. En cuanto a los motivos de migración de mi hermano fueron porque se convirtió en el proveedor económico del hogar: él migró al “otro lado” (EUA) para solventar los gastos familiares. Durante mucho tiempo, su estatus en Flagstaff, AZ, fue de indocumentado. Sus esfuerzos y responsabilidades son de mi total admiración y respeto. Él trabajaba y asistía a clases en una preparatoria pública para aprender el idioma inglés y así poder familiarizarse con la cultura en la cual estaba inmerso. Mi hermano ha sido mi ejemplo que seguir.

Sobre mis motivos para migrar, estos respondían al deseo de reencontrarme con mi hermano y a la búsqueda de una “vida mejor”. Pensé que, al llegar a la mayoría de edad — 18 años—, podría tomar decisiones que me llevarían a este camino. Migré debido a las condiciones sociales a las que estaba sujeta. A pesar de que en ese momento contaba con el apoyo económico de mi hermano, en el último año de preparatoria en Veracruz conseguí un trabajo de medio tiempo y empecé a ahorrar para reunirme con él en la frontera norte de México. Aunque mi madre, con sus esfuerzos admirables, me brindó las herramientas para terminar la preparatoria, costear una carrera universitaria era imposible.

Pensar que lo personal es político me llevó a considerar los procesos implícitos en la migración como los preparativos de la partida hacia el lugar destino. Mi viaje fue por vía aérea, era la primera vez que subía a un avión, pero aun así recuerdo que no fue mucha mi emoción. En el camino no pensé en nada, mi cabeza era como una hoja de papel en blanco, llevaba una maleta de tamaño mediano y mil pesos en mi cartera. Al llegar al aeropuerto de Mexicali, ciudad que conocí a finales de 2008, sentí el calor seco y sofocante sobre mi cara, ese del que me hablaba mi tía Chavelita por teléfono. Ella es la mayor de los 10 hijos que tuvieron mis abuelos maternos, es una mujer extraordinaria, como mi madre, ambas tienen un gran parecido: son de estatura mediana, de tez blanca y con cabellera rizada. Mi tía

Chavelita llegó a aquella ciudad cuando tenía 16 años, y cuando yo lo hice, a los 18 años, ella me recibió en su hogar.

Una vez instalada en la casa de mi tía, las primeras semanas en Mexicali fueron de reconocimiento del lugar, conocí algunas rutas de camiones y el muro fronterizo colindante con Calexico, California (EUA), el cual me pareció sorprendente y a la vez violento. Me hizo sentir, de cierto modo, transgredida. La llegada a esta ciudad no fue un evento azaroso, tuvo su antecedente en la llegada del bisabuelo materno, Salvador, en compañía de su segunda esposa⁵⁰. Mi experiencia como una joven de Sur en una ciudad fronteriza me llevó a adentrarme a la construcción de sentidos identitarios caracterizados por su historia, sus costumbres y tradiciones. A finales de 2008, postulé para estudiar en la UABC, y quedé. Mis clases empezaban en febrero del siguiente año en la FPIE. Mi primera impresión de la universidad fue de asombro y esperanza: supe que otra vida era posible.

Cuando me preguntan “¿qué te parece Mexicali?”, respondo que me sabe a tierra y huele a esmog y caño. Esto no significa que no me guste vivir aquí. Lo mismo pasa cuando me preguntan sobre el Puerto: les digo que sabe y huele a pescado y caño. Ambos son mis lugares favoritos por lo que tengo allí: memorias, familiares, amistades y conocidos. Cuando llegué a Mexicali, el polvo en las calles con olor a esmog (provocado por tantos carros que había) y caño predominaban. Durante el verano, las temperaturas rondan cerca de los 50 grados centígrados, mientras que en el invierno se ha alcanzado los cinco grados. Me parece una ciudad muy extrema.

Aún recuerdo cuando, a principios del año 2009, mientras me adaptaba a Mexicali, camine por las calles y sin sombrilla. Fue una mala decisión, eso provocó que me insolara, se me rompieran los vasos de la nariz y las suelas de mis tenis se chamuscaran. Vi a muy pocas personas caminar y parecían inmunes al intenso calor. Acostumbrada a caminar en Veracruz, pensé que sería lo mismo. En cuanto a la comida, los tacos de carne asada con tortillas de harina, la comida china, el agua de cebada y los churros locos de maíz atraparon

⁵⁰ Esta investigación me condujo a indagar sobre mi árbol genealógico, descubriendo, finalmente, el legado migrante de mi familia materna. Mis tatarabuelas emigraron, junto con su padre, de Guatemala a México. Una se casó con un migrante de origen español y la otra, con un cubano; considero que su herencia migratoria ha prevalecido en algunos integrantes familiares, incluyéndome.

mi paladar, no así la capirotada, postre típico en la cuaresma. Mientras iniciaban las clases en la UABC, estuve aprendiendo un poco de la vida fronteriza.

Para febrero de 2009, inicié mi camino profesional dentro de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica y empecé a trabajar para solventar mis gastos, mientras mi hermano me apoyaba con las inscripciones de la universidad. Mi horario de clases era de siete de la mañana a una de la tarde y mi horario de trabajo era de tres de la tarde a 11 de la noche. En mi transitar de la vida escolar y laboral conocí a varios jóvenes en mi condición, y también migrantes, eso me hizo pensar en Mexicali como un crisol de la migración. Poco a poco me adentraba a la vida fronteriza y del aclamado *american way of life* entre la universidad y el trabajo. Asimismo, me percaté que el salario mínimo es más elevado en esta ciudad que en la zona sur del país.

En Mexicali aprendí otras formas de nombrar las cosas, por ejemplo, *chilo* es sinónimo de chido, *goma* significa cualquier tipo de pegamento, *refri* es igual a aire acondicionado y el *splanglih* es una herramienta lingüística cotidiana que aprendes a usarla –por ejemplo: *parkearse* significa estacionarse, *wachar* es sinónimo de mirar, entre otras palabras–. Cuando me di cuenta, había pasado dos años ahorrando para ir a Veracruz. Regresé junto con mi hermano en las vacaciones de verano y nos fuimos en autobús. Recuerdo que salimos un domingo a las seis de la tarde y llegamos un martes por la mañana. Al llegar al rancho donde viven mis abuelos maternos, percibí que el lugar y las personas habían cambiado. Este recuerdo es representativo porque me dijeron que no era la misma.

Ser otra persona en el lugar de origen significó para mí que algo era diferente y ese algo era yo. Mis abuelos se veían más mayores, con más arrugas; era como si hubiera perdido la cuenta que llevaba. A mi mamá la vi un poco más baja de estatura que yo, sentí que mis familiares me miraban con una extrañeza y con alegría a la vez; noté que la pronunciación sureña era más notable, me dijeron que hablaba con tono norteno y luego me percaté de ello, pero a los pocos días recuperé el acento jarocho, pues a veces me comía la letra “s” al hablar. En cuanto a la comida, las tortillas de maíz hechas a mano que salían del fogón de mi abuelita, untadas con manteca de cerdo y frijoles negros; su mole y las picadas de mi mamá representaron el significado máximo de hogar, aún lo hacen.

La visita que hicimos mi hermano y yo a Veracruz duró poco más de un mes, adelanté algunas materias para así tener tiempo para pasarlo con mi familia. En esta visita celebramos el cumpleaños de mamá. Después de siete años, al fin estuvimos juntos. Hasta la fecha es el único cumpleaños donde nos hemos reunido. Para finales de julio de 2009, regresé a Mexicali y tenía otro propósito: ir ahora a EUA. Mi hermano se quedó unas semanas más en Veracruz y luego se regresó a Flagstaff, pues había iniciado su proyecto de construir una familia. La esposa de mi hermano es de nacionalidad estadounidense, ella es de complexión delgada, estatura media y de tez blanca. En esas fechas estaba embarazada.

Para poder conocer a la familia de mi hermano en EUA, tramité la visa de turista y pasó un año hasta que pude obtenerla. Meses después, a finales de 2010, viajé a Flagstaff, Arizona; sería el primer cumpleaños de mi sobrina, a quien conocí en aquella visita, a ella y a otro sobrino, hijo de primer matrimonio de mi cuñada. La segunda vez que estuve en la ciudad fue a mediados de 2012. La estancia allí estaba planeada por dos semanas, pero se extendió por casi seis meses. Esta decisión provocó que no cursara mi último semestre en la universidad. Durante esta visita, viví con mi hermano y mi sobrina. Vivir con ellos fue como regresar a la casa donde crecimos en el puerto, pero ahora sin mamá y en otro país. En esta experiencia vi la migración desde aquel lado de la frontera.

Durante mi estancia en Flagstaff, mi hermano me presentó a *miss* Vargas, una maestra de origen mexicano que enseñaba inglés en un programa de una escuela elemental. Ella es de estatura mediana, tez morena y tenía un cabello ondulado que le llegaba hasta los hombros. Cuando hablaba con ella, era como si estuviera en México. Asistía a clases por la mañana y retribuía este servicio cuidando a niñas y niños de preescolar durante el receso. Esta vivencia provocó que me adentrara en el tema de esta investigación. Por las tardes o entre semana trabajaba como niñera, cuidaba a una niña y a un niño, hijos de una amiga de mi hermano, ella era mexicana y estaba tramitando su residencia estadounidense.

Pensar que lo personal es político me llevó a dar sentido a la experiencia de acercarme a niñas y niños migrantes durante la hora del recreo en la escuela de Flagstaff. Conocí cómo viven la migración y la escolarización algunas infancias mexicanas y centroamericanas en EUA. Escuchar a esta población generó en mí una preocupación y un interés por conocer cada vez más del tema. Aprendí que el juego es la mejor forma de convivir y que el idioma

inglés era un idioma complejo, pero más aún la cultura escolar estadounidense. El patio de la escuela era muy amplio, había mucho espacio con césped natural y juegos infantiles; además, se contaba con material como pelotas, aros hula-hula, cuerdas, entre otras cosas.

En mi primer día de cuidados, estaba nerviosa porque yo esperaba cuidar a estudiantes que solo hablaban inglés, pero al llegar al patio, la realidad fue otra: ese día cuidé cerca de unos cinco niños y todos hablaban español. Para el segundo día, más niños y niñas se sumaron a las actividades, y en los días siguientes dirigí juegos para cerca de 15 a 20 niñas y niños. En ese momento conté con el apoyo de algunas madres migrantes del programa. Hubo estudiantes que me compartieron sus historias migrantes. Sus muestras de afecto fueron la mayor recompensa. Entre las actividades que realizamos, la mayoría se trató de juegos infantiles, como “pato, pato, ganso”, la “víbora de la mar”, los “encantados”, “atrapadas” o la cuerda, (acompañada con canciones típicas de México), etc.

Para finales de 2012 regresé a Mexicali. Esta ciudad era la misma, pero sentía que yo había cambiado, era como regresar al lugar donde podía ser libre, pues conocía la ciudad y me podía desplazar. Además, al salir a las calles, ahora escuchar a todos hablar español con acento norteno. Asimismo, la perspectiva de la migración era otra, más cruda, con otras miradas. Conocí otras historias que siempre han estado presente en la migración México-EUA y que hasta ese momento desconocía y en el cual no me había detenido a reflexionar. A principios del 2013 retomé el último semestre de mi carrera en la universidad, y en este periodo tuve un acercamiento exploratorio al estudio de jóvenes migrantes de nivel secundaria. Los principales hallazgos de ese trabajo fueron la invisibilización de esta población y el poco conocimiento que se tenía del tema en la facultad y en la misma ciudad.

Durante la universidad, cursé la materia de Metodología de la Investigación con la Dra. Reyna Roa. A pesar de no conocer el tema relacionado a estudiantes migrantes, creyó en mí y me apoyo para realizar una tesina. Pero el interés no quedó en la universidad: para mediados del 2014 realicé la maestría en Estudios Socioculturales en la misma UABC e inicié el estudio con estas y estos actores. Durante dicho periodo tuve mi primer contacto con la coordinación de PROBEM a nivel estatal y municipal, gracias a la maestra Roa, pues ella conocía a la coordinadora estatal, Yara Amparo López y desde entonces sigo en contacto con

los encargados del programa. A partir de esta experiencia, inició mi estudio de estudiantes migrantes en la facultad.

Mis experiencias como migrante interna en el país y como migrante en EUA fueron el hito de mi configuración identitaria; estas experiencias me ayudaron a llegar a este punto de mi vida, el de estudiar un doctorado. Las huellas que te deja el camino como migrante representan la construcción de conocimientos previos que como individuo has ido recopilando para construir otros. Estas experiencias me permitieron comprometerme a nivel político en mi práctica como docente y como investigadora en formación. Ser migrante en tu país y en el extranjero te abre oportunidades como construir otros saberes; conocer a personas extraordinarias y aprender de ellas por las historias que me compartieron; para abrirte a otros mundos y, por ende, a otras realidades.

Pensar que lo personal es político me dio razones para seguir construyendo mi camino personal y profesional, para continuar el camino que este posgrado me ha permitido construir en pro de las infancias y juventudes migrantes, para visibilizar a otras y otros actores sociales que han sido ignorados por diversas miradas adultocéntricas. Este estudio me permitió reconocer las potencialidades que tienen las juventudes migrantes al estudiar y crecer en dos culturas diferentes, en dos sistemas educativos (en dos escuelas), teniendo vidas compartidas. Por ello, la educación para las infancias y juventudes que cruzan la frontera hacia otro país es complicada, pero también lo es para sus familias.

Hilar las narrativas de las y los jóvenes en esta investigación me ha permitido reconocer los privilegios que tengo, escribir desde la empatía, seguir trabajando por una educación que los incluya y saber mi papel como representante o amplificadora de otras voces vulneradas.

3.3 Consideraciones éticas en la investigación educativa

La investigación educativa se distingue de otras investigaciones en su uso y la relevancia de la práctica educativa. Nixon y Sikes (2003) afirman que este tipo de investigación requiere una comprensión holística sobre lo educativo. “La investigación educativa está cimentada, epistemológicamente, en los fundamentos morales de la práctica

educativa. Son sus propósitos epistemológicos y morales los que subrayan la utilidad y la relevancia de la investigación educativa que importa” (Nixon y Sikes, 2003, p. 2).

En palabras de Sañudo (2006), la investigación educativa tiene un propósito educativo, requiere de preguntar a los prácticos qué debe ser educativo de la investigación; no solo es cuestionar la escuela, hay que involucrarse en la mejora en la sociedad en su conjunto. Este campo de la acción humana está determinado por el componente ético. Dicho aspecto es fundamental a la hora de acercarme a las y los jóvenes en México y en EUA. De modo que, la autoconciencia debe de prevalecer como una responsabilidad inherente en el quehacer de la investigación educativa.

Asimismo, Sañudo (2006) menciona que este ejercicio de reflexión profunda toma en cuenta que el o la investigadora se situó desde la empatía, pues “esto permite ponerse en el lugar del otro, hacer planes de futuro y lograr la intervención de los demás de la obtención de sus deseos y expectativas” (Sarduño, 2006, p. 7). Por tanto, la comunicación afectiva permite acercarnos con las y los actores, este tipo de conexiones son posibles si nos preocupamos por sus emociones; sobre todo, si compartes historias relacionadas a lo que están viviendo.

Investigaciones educativas, pertinentes, sensibles y críticas confieren las realidades desde las y los actores. En palabras de Lerbet-Sereni (2016), en el proceso de la investigación es indispensable ser consciente de nuestra experiencia como investigadoras e investigadores. Igualmente es importante conocer el trabajo que desempeñamos, pues “ser ético es parte de un proceso de planeación, tratamiento y evaluación inteligente y sensible, en el cual el investigador busca maximizar los buenos productos y minimizar el riesgo y el daño” (Sieber, 2001, p. 25).

En este sentido, la investigación educativa es viable si las repercusiones producidas logran afectar la práctica, y si se incrementa el conocimiento en la teoría educativa. Uno de los aspectos que consideré para la investigación fue, en primer lugar, reconocer a las y los jóvenes migrantes como actores sociales y su capacidad de agencia. Sin embargo, dada su etariedad, se conciben como infancias con sujetos de derechos en la legislación internacional, tal como lo indica la UNICEF (2002), el cual define que las y los niños son aquellos que

tienen menos de 18 años, pero la realidad y el significado de las infancias y juventudes en edad escolar difieren alrededor del mundo y de las acciones que los atañen.

En este trabajo de investigación, concebí a las y los colaboradores del estudio como jóvenes en edad escolar, de modo que sus derechos se enmarcaron en la Convención sobre los Derechos del Niño (CND, 1990). Por cuestiones éticas, los nombres de las escuelas donde localicé a las y los jóvenes migrantes en Mexicali y en Flagstaff se mantuvieron en anonimato. En el siguiente apartado muestro la tabla 3, en la que enumero las secundarias y la preparatoria donde identifiqué a las y los estudiantes migrantes en México; y la preparatoria que abordé en EUA.

De acuerdo con los “principios de la investigación social ... de integridad, dignidad, privacidad y bienestar social” (Hall, 2017, p. 28), los riesgos de la presente investigación fueron mínimos. En este rubro se contemplan a las y los jóvenes migrantes por la categoría de población vulnerable a la que pertenecen según el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (COIMS, 2016). Para este análisis contemplé la gravedad del daño posible y su posibilidad (Hall, 2017), principalmente para los que estaban en EUA de forma indocumentada.

Para salvaguardar la integridad de las y los jóvenes migrantes sus nombres reales los mantuve en anonimato y les creé una identidad alterna; para ello, algunos decidieron elegir su seudónimo y en otros casos les elegí otro nombre. Su colaboración fue de manera voluntaria y con la autorización de los padres, madres y tutores. Les extendí un formulario de consentimiento informado⁵¹ a las y los jóvenes y a sus padres (ver Anexos 2 y 3).

El consentimiento informado consiste en “... ampliar la autonomía proporcionando capacidades a los sujetos en lo posible. Al informar a un sujeto acerca de un estudio, su capacidad para hacer una elección libre se incrementa” (Koepsell y Ruíz, 2015, p. 86). En

⁵¹ La Ley General de Salud de México y el Reglamento relativo a Investigación científica hacen el consentimiento informado de los participantes un requisito legal. Dice el Reglamento: Artículo 20. Se entiende por consentimiento informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o, en su caso, su representante legal autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos y riesgos a los que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna (Reglamento, 1986). El consentimiento consiste en tres aspectos: 1) la capacidad para decidir, 2) la libertad de decisión y 3) información adecuada (Hall, 2017, p. 37). Tomé como referencia este consentimiento informado para la investigación debido a la regulación que respalda los derechos que tienen las personas, principalmente los menores de edad.

otras palabras, este documento se basa en la presentación formal de la investigación en el que se explica detalladamente el proceso de la investigación.

3.4 Las y los jóvenes migrantes del estudio y su contextualización educativa

Realicé la investigación en Mexicali, Baja California, México, y en Flagstaff, Arizona, EUA, contexto en el que estuve inmersa desde el 2008. La muestra del estudio se compuso por cuatro hombres y 12 mujeres, ocho vivían en Mexicali y el resto, en Flagstaff; sus edades oscilaban entre los 12 y 17 años. Durante el segundo y último acercamiento en Mexicali, me adentré en el núcleo familiar de dos jóvenes migrantes.

La selección de la muestra fue intencional (Olabuenaga, 2007), pues había previsto los espacios donde existen estudiantes migrantes. La ruta que seguí consistió en relacionarme con las autoridades educativas correspondientes en México y EUA. En Mexicali recurrí a la coordinadora del grupo de apoyo para alumnos transnacionales de PROBEM en la Facultad de Pedagogía de la UABC. Durante el ciclo escolar 2018-2019 contribuí con talleres de sensibilización hacia estudiantes universitarios, que fungieron como aplicadores de las sesiones de PROBEM. También gestioné la participación de las secundarias, colaboré en la modificación del cuestionario-diagnóstico de este programa y los apliqué. Posteriormente, identifiqué a las y los sujetos del estudio.

En Flagstaff acudí con *miss* Vargas, docente que imparte la clase de español como segundo idioma y que coordina el *Spanish Club* (Club de Español), además, hablé con la directora de la *high school* para solicitar acceso a la preparatoria; con el fin de retribuir el apoyo brindado, fui voluntaria de la clase español como Segunda Lengua, durante mi estancia en Flagstaff. Conforme transcurrieron los acercamientos en ambos contextos, realicé la invitación a las y los jóvenes, e inicié las gestiones para obtener la autorización de sus padres, madres y/o tutores. Después de haber convivido con las y las estudiantes, empleé la estrategia del efecto bola de nieve (Bertaux, 1994), provocando que la misma muestra me condujera hacia otras y otros posibles colaboradores.

Considero que el acceso al trabajo de campo para la investigación funcionó por los procesos personales y académicos que construí en ambos lugares desde tiempo atrás. En Mexicali continué participando con el grupo de apoyo para alumnos migrantes de PROBEM

desde su inicio en 2016. En Flagstaff, la colaboración con *miss* Vargas también sigue vigente y tiene como fin apoyar a las y los estudiantes que necesiten información sobre la continuación de sus estudios en México. La tabla 3 muestra algunos datos de identificación de las y los actores en el que señalo los nombres de las y los estudiantes, el país de origen, la edad, el lugar de residencia, el nivel educativo y, por último, el grado escolar en el que se encontraban al momento de ser entrevistados.

Tabla 3

Jóvenes migrantes en los sistemas educativos de México, en Mexicali, B.C., y de EUA, en Flagstaff, AZ., entre los ciclos escolares del 2018-2019 y 2019-2020

Escuelas	Nombre del estudiante	Nacionalidad	Edad en años	Ciudad de residencia	Nivel educativo	Grado escolar
1	Nadia	Estadounidense	12	Mexicali	Secundaria	1°.
	Emilio	Estadounidense	14	Mexicali	Secundaria	3°.
2	Jaime	Estadounidense	13	Mexicali	Secundaria	2°.
	Mercedes	Estadounidense	12	Mexicali	Secundaria	1°.
	Nabila	Estadounidense	13	Mexicali	Secundaria	2°.
	Carly	Estadounidense	13	Mexicali	Secundaria	1°.
3	Isela	Mexicana	16	Mexicali	Preparatoria	1°.
-	Yajaira	Estadounidense	17	Mexicali	Secundaria	Concluido en EUA
5	Eduardo	Hondureña	14	Flagstaff	<i>High school</i>	9°.
	Darío	Estadounidense	15	Flagstaff	<i>High school</i>	9°.
	Susana	Estadounidense	15	Flagstaff	<i>High school</i>	10°.
	Diana	Mexicana	15	Flagstaff	<i>High school</i>	9°.
	Sol	Mexicana	14	Flagstaff	<i>High school</i>	9°.
	Celia	Estadounidense	17	Flagstaff	<i>High school</i>	12°.
	Amalia	Mexicana	16	Flagstaff	<i>High school</i>	11°.
	Jessica	Estadounidense	16	Flagstaff	<i>High school</i>	10°.

Fuente: Elaboración propia, los datos se obtuvieron durante las entrevistas.

A partir de las narraciones con las y los estudiantes, elaboré una tipología en la que muestro las situaciones donde estuvieron inmersos en los contextos educativos de Mexicali y Flagstaff. Al mismo tiempo, describo sus principales características. Las y los colaboradores abordados en esta investigación fueron casos de alto impacto por sus experiencias migratorias y escolares. Pero, ante la pandemia por COVID-19, realicé algunos ajustes sobre la muestra previamente seleccionada y tomé algunas decisiones metodológicas, como trabajar con el diseño narrativo emergente (ver apartado 3.5). A continuación, presento a las y los jóvenes migrantes del estudio.

Estudiantes en Mexicali, Baja California, México:

1. *Nadia*. 12 años, nació en EUA y estaba en el primer grado de secundaria en la escuela 1 del turno matutino. Su escolaridad inició en Mexicali del preescolar hasta segundo grado de primaria, tercer y cuarto grado los estudió en Los Ángeles (LA), quinto grado lo cursó en Mexicali y sexto grado lo continuó en LA.
2. *Emilio*. 14 años y nacido en EUA. Cursaba tercer grado de secundaria en la escuela 2 del turno matutino. Estudió el preescolar en California, el primero y segundo grado de primaria, en Mexicali; el tercer grado, en California. De cuarto grado a primero de secundaria, estudió en Mexicali, y su segundo grado lo cursó en California.
3. *Jaime*. 13 años, nació en EUA. Estaba en segundo grado de secundaria en la escuela 2 del turno matutino. Su formación de preescolar la empezó en Mexicali, continuó en Calexico, donde cursó el primer grado de primaria; en Mexicali cursó segundo de primaria; posteriormente regresó a Calexico para hacer de tercero a sexto de primaria y finalmente, en Mexicali, inició la secundaria.
4. *Mercedes*. 12 años y de nacionalidad estadounidense. Cursaba segundo grado de secundaria en la escuela 2 del turno matutino. Era la primera vez que ingresaba al sistema educativo mexicano. Inició sus estudios en Arizona hasta el cuarto grado de primaria y continuó sus estudios en Mexicali a partir del quinto grado de primaria.
5. *Nabila*. 12 años, estadounidense. Estaba en segundo grado de secundaria en la escuela 2 del turno intermedio. Comenzó sus estudios en Mexicali desde preescolar hasta segundo grado de primaria. En California cursó de tercero a quinto grado de primaria y cada fin de semana regresaba a Mexicali, luego inició sexto grado de primaria.
6. *Carly*. 13 años, nació en EUA. Cursaba primer grado de secundaria en la escuela 1 del turno matutino. Comenzó su escolarización en EUA hasta cuarto de primaria e ingresó por primera vez al sistema educativo mexicano en quinto de primaria durante agosto de 2017.
7. *Isela*. 16 años, nacida en México. Cursaba primer grado de preparatoria. Inició su escolarización de preescolar en Mexicali. Migró con su familia a Texas e hizo sus estudios de primaria hasta segundo de secundaria. Luego retornó a Mexicali, pero allí no le revalidaron sus estudios, así que volvió a cursar segundo de secundaria en agosto de 2017.
8. *Yajaira*. 17 años, estadounidense. Su escolarización de preescolar la inició en Mexicali. Desde la primaria hasta la secundaria estudió en Calexico. Durante el último grado escolar de secundaria vivió en Mexicali y cruzaba todos los días para asistir a la escuela. No pudo ingresar a la preparatoria en México.

Estudiantes en Flagstaff, Arizona, EUA:

1. *Eduardo*. 14 años, hondureño. Cursaba el noveno grado de *high school*. Empezó su escolaridad de preescolar hasta quinto grado de primaria en Honduras, ingresó a la escuela elemental de Flagstaff en 2015 y continuó sus estudios de sexto grado hasta la preparatoria. Sus padres son inmigrantes en EUA, ingresó al país acompañado de su madre y de su hermana.
2. *Darío*. 14 años, nació en EUA. Cursaba el noveno grado de *high school*. Inició sus estudios en San Luis Río Colorado, Sonora desde preescolar hasta terminar la primaria. Llegó a Flagstaff en 2016 e ingresó a la secundaria y continuo su escolaridad en esta ciudad. Su madre es inmigrante en EUA.
3. *Susana*. 15 años, estadounidense. Cursaba el décimo grado de *high school*. Su escolarización de preescolar y primaria la inició en Miami. Se mudó a Jalisco con su madre y realizó sus estudios de secundaria. Posteriormente, regresó a Miami por ocho meses, aproximadamente, y entro a la preparatoria, Luego se fue a Flagstaff.
4. *Diana*. 15 años, mexicana. Cursaba el noveno grado de *high school*, nació en Zacatecas y vivió ahí por 11 años. Después se mudó a Aguascalientes, de modo que su escolaridad fue desde preescolar hasta la secundaria. Llegó a Flagstaff en 2018, apenas había ingresado a la preparatoria. Su papá consiguió un permiso de trabajo y se encontraba en trámites para la residencia de toda la familia.
5. *Sol*. 14 años, mexicana. Cursaba el noveno grado de *high school*, nació en Nayarit y su escolaridad fue desde preescolar hasta primero de secundaria. Llegó a Flagstaff en 2015 e inició octavo grado de secundaria. Viajó acompañada de su hermano un año menos que ella junto con una mujer coyote. Sus padres son inmigrantes en EUA.
6. *Celia*. 17 años, estadounidense. Cursaba el décimo segundo grado de *high school*. Nació en Texas e inició su escolaridad de preescolar hasta primero de primaria. Migró a Durango y continuó sus estudios de segundo de primaria hasta primero de preparatoria. Llegó a Flagstaff en 2017 e ingresó en el onceavo grado. Sus padres se quedaron en Durango y viajó con una tía a EUA.
7. *Amalia*. 16 años, nació México. Cursaba el décimo grado de *high school*, nació en Guadalajara y empezó su escolaridad desde preescolar hasta sexto de primaria. Migró a Flagstaff en 2014 e inició la secundaria hasta la preparatoria. Su papá estaba en proceso obtener la residencia estadounidense.
8. *Jessica*. 16 años, nació en EUA. Cursaba el décimo primer grado de *high school*, inició su escolaridad desde preescolar hasta segundo de primaria. Migró a Guerrero con su mamá y su papá se quedó en Flagstaff. Continuó sus estudios de tercero de primaria hasta segundo de secundaria. Regresó a Flagstaff en 2014 y repitió segundo grado de secundaria. Ella tomó la decisión de regresar a EUA.

Si bien este trabajo contempló las diferentes experiencias migratorias y escolares de las y los jóvenes migrantes, conocer sus trayectorias me condujo a señalar aquellos aspectos que los hizo candidatos para esta investigación. Por tanto, no me enfoqué en un tipo de estudiantes en específico, pues reconocí la diversidad de alumnado que hay en las culturas escolares de México y EUA. La tipología me permitió construir una diferenciación de las y los colaboradores de esta investigación en Mexicali y Flagstaff; la nacionalidad que poseían jugó un papel importante. En la Tabla 4 señalo tales características.

Tabla 4

Características de las y los jóvenes migrantes en Mexicali, B.C. y en Flagstaff, AZ.

Jóvenes migrantes en Mexicali, B.C.	Jóvenes migrantes en Flagstaff, AZ.
a) De nacionalidad mexicana por retorno:	a) De nacionalidad mexicana y hondureña (indocumentado o <i>no citizen</i>):
i) de forma voluntaria	i) de familia mixta, uno de los padres trabaja de forma regular en EUA
ii) de forma forzosa, por decisión de los padres o deportación	ii) con visa de turista vigente o caduca
b) Con dos nacionalidades: mexicana y estadounidense (binacional):	b) Con dos nacionalidades, mexicana y estadounidense (o binacional):
i) con uno o dos padres de nacionalidad mexicana	i) con uno o dos padres de nacionalidad mexicana
ii) de padres estadounidenses	ii) de padres estadounidenses
c) De nacionalidad estadounidense:	c) De nacionalidad estadounidense:
i) con uno o dos padres mexicanos (generaciones 0.5 y 1.5 ⁵²)	i) con uno o dos padres mexicanos (segunda generación y 1.5)
ii) de padres estadounidenses	ii) de padres estadounidenses
d) De nacionalidad mexicana:	
i) un padre de nacionalidad mexicana	

Fuente: Elaboración propia.

Las experiencias migratorias y escolares de las y los estudiantes migrantes del estudio se definieron a partir de su estatus migratorio y de las veces en que cruzaron la(s) frontera(s) de los países que los delimitan geográficamente. En la tabla se aprecia que las y los jóvenes no tuvieron los mismos recursos para su estadía en EUA. En ambos lugares, la mayoría de la población mencionó que, tras su llegada a México o a EUA, ya conocían a alguna persona o contaban con el apoyo de un familiar. Una de las primeras características infiere que hubo estudiantes como indocumentados en EUA. Otro aspecto que se reconoce de esta población

⁵² Cabe recordar que se conoce como generación 0.5 a los jóvenes que presentan movilidad migratoria y generación 1.5 a los que se han migrado en su niñez, esto es, se han socializado en la ciudad que los recibe.

es su binacionalidad, pues les facilita entrar y salir de un país a otro. Por último, cabe señalar que algunos de las y los jóvenes que estaban en Flagstaff, podían de EUA a México con visa de turista.

3.5 Diseño de investigación retomando elementos narrativos

Durante la investigación fue importante generar una mirada comparativa (Ariza y Gandini, 2008) y multisituada (Marcus, 2001) del proceso migratorio que vivieron las y los jóvenes entrevistados. Por un lado, la mirada comparativa contribuyó al estudio a la comprensión de la migración en México y en EUA con una población que en una e. Por otro, apoyó el estudio pormenorizado de la vida de las y los jóvenes en el “proyecto migratorio” que, en la mayoría de los casos la decisión de migrar fue impuesta por la familia (Castles y Miller, 2004; Izquierdo, 2000). En cuanto a la mirada multisituada me ayudó a atender la composición multifacética de la migración. En consecuencia, la propuesta que abordé la llamé “diálogo multisituado”, pues implicó conocer los escenarios de los mundos educativos de jóvenes en edad escolar inmersos en escuelas de México y EUA.

El diálogo multisituado lo tomé como una herramienta metodológica en la que el o la investigadora toma en cuenta las vivencias de las y los actores que comparten un espacio similar en contextos diferentes. De modo que este ejercicio se puede realizar en diversas latitudes, no necesariamente en el contexto México-EUA. Las voces de las juventudes migrantes en la educación, contribuyó al entendimiento de los saberes construidos –tanto positivos como negativos– por los que pasan en las escuelas. De modo que el diálogo multisituado me llevó a considerar ejes significantes de la acción pedagógica, y también me dio elementos explicativos que trascienden lo que acontece en la educación monolítica (Despaigne y Jacobo, 2016) de cada país y los cuales condicionaron los desempeños escolares de esta población.

A partir del confinamiento por la contingencia sanitaria opté por un diseño pertinente y que ajustara a las condiciones que estaban emergiendo provocados por la pandemia. El diseño por el que opté fue de corte narrativo, pues no pude culminar la implementación del método biográfico, sin embargo, así inicié la investigación. Las bondades de este diseño me permitieron interpretar las formas en que las y los estudiantes migrantes percibieron la

realidad en la que estaban inmersos, el sentido que le dieron y las acciones sociales que realizaron durante su proceso de escolarización. Por tanto, el principal potencial de la narrativa radica en la forma en que se accede a los significados que encierra lo que se cuenta en las entrevistas.

El trabajo de campo lo hice en dos fases. En la primera, las actividades que realicé entre Mexicali y en Flagstaff se orientaron al diseño biográfico. Sin embargo, para la segunda fase, las condiciones se vieron limitadas por la contingencia de COVID-19. Este acontecimiento me llevó a realizar un replanteamiento metodológico. Los métodos empleados variaron en cada contexto y, por tal motivo, me adecué a las condiciones del campo en el momento de la construcción de dato. Para la primera fase me enfoqué en el aspecto biográfico, y para la segunda, ahondé en los relatos situados en Mexicali, pues la frontera norte de México se cerró.

Para adentrarme en algunas secundarias de México y en la *high school* de EUA tomé elementos de la etnografía de Díaz de Rada (2011). Empleé esta orientación por su carácter descriptivo en el cual se intenta “captar significados y reglas de acción social en un contexto particular” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 91). Específicamente hice uso de dos técnicas: notas de campo (McKernan, 1999) y la observación participante (Guber, 1991). Estas técnicas se caracterizan por el corte etnográfico, propio de la antropología, para ir a contextos desconocidos o poco explorados. Me permitieron registrar la otredad y comprender la diversidad humana (Dietz, 2017).

La primera fase de trabajo de campo de la investigación la inicié a mediados de 2018, en la ciudad de Mexicali. En ella pude identificar a las y los jóvenes migrantes por mi colaboración con el grupo de apoyo de PROBEM con la Facultad de Pedagogía de la UABC. En cambio, en Flagstaff inicié en una *high school* del distrito Coconino. Mi acercamiento fue con la directora del plantel y con *miss* Vargas. En la escuela estuve en su salón de clases bajo su supervisión, en este espacio también se llevaban a cabo las reuniones semanales del *Spanish Club*. Este trabajo de campo se realizó en dos etapas, la primera tuvo una duración de cuatro meses y la segunda de mes y medio aproximadamente, se interrumpió debido al confinamiento por la pandemia.

La primera fase concluyó de forma exitosa en Flagstaff y en Mexicali, sin embargo, para la segunda fase solo la abordé en Mexicali. El primer momento del trabajo de campo fue posible en ambos contextos dada la historia que comparto con los lugares. En Mexicali inicié como colaboradora en PROBEM-FPIE desde el 2015, mientras que en Flagstaff fui voluntaria en una escuela elemental (cuando viví en esa ciudad) y conocí a la encargada, misma que, al momento de hacer la investigación estaba impartiendo clases en *high school*. Estas ventajas y redes que fui construyendo en mi historia de vida me apoyaron para poder acceder a estos contextos escolares. Al respecto, considero que solo algunas y algunos investigadores tenemos estos privilegios y alcances en los estudios.

La segunda fase la realicé en febrero del 2020, pero las condiciones del campo no fueron las mismas que tuve en el primer momento. En Arizona, la cuarentena comenzó al mismo tiempo que en Baja California. De acuerdo con el Departamento de Educación de Arizona (ADE, 2020), el gobernador Doug Ducey y la superintendente de educación Kathy Hoffman, anunciaron la extensión de los cierres de escuelas hasta el final del año escolar 2019-2020. Asimismo, el ADE propuso un espacio de Orientación y sugerencias sobre COVID-19 en su página oficial⁵³. Mientras que la Secretaría de Educación del Estado de Baja California (SEEBC, 2020) declaró, de forma apresurada, cuarentena para el nivel de educación básica y las clases presenciales se suspendieron desde el 18 de marzo⁵⁴.

En ambas fases hice uso del diario de campo como “...instrumento de registro fundamental del proceso de investigación...” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 96) en el que me basé para hacer algunas anotaciones sobre el contexto escolar. De acuerdo con McKernan (1999), las notas de campo “son registros en un lenguaje cotidiano, de los fenómenos observados, decisiones metodológicas, observaciones teóricas e información relevante” (p.117). Este recurso me permitió registrar, en un lenguaje cotidiano, mis reflexiones sobre lo encontrado en campo, hacer vínculos entre lo teórico y lo vivido en el campo.

⁵³ El ADE tomó medidas del Plan de contingencia Covid-19 y en su página oficial ofrece estrategias de enseñanza en línea. Para más información sobre las medidas que hace <https://www.azed.gov/communications/2020/03/10/guidance-to-schools-on-Covid-19/>

⁵⁴. Para más información sobre las medidas que hace la Secretaría de Educación del Estado de Baja California consultar su página oficial: <http://www.educacionbc.edu.mx/ecv/>

El registro de observaciones me sirvió como recurso para tener un acercamiento con la población en el terreno, construir y percibir algunas acepciones por parte de las autoridades educativas y de los mismos sujetos de estudio. Al momento de realizar las entrevistas en las escuelas recurrí al registro de observaciones (Sánchez, 2013). Ambas técnicas me permitieron un acercamiento profundo con las y los colaboradores.

3.5.1 Entrevistas semiestructuradas con elementos narrativos

La investigación comenzó con la propuesta de Osorio (2014), guiada por Sanz (2005), sobre la práctica de la investigación biográfica. Por su parte, Osorio (2014) recomienda la entrevista no estructurada o a profundidad porque en ella surgen acontecimientos que suponen un cambio de rumbo en la trayectoria personal del entrevistado. La orientación biográfica con la que inicié este estudio me dio la posibilidad de proponer entrevistas semiestructuradas con elementos narrativos. En las que recupere hitos de las vidas de las y los actores sobre su proceso migratorio y, principalmente, su escolaridad. Las narrativas se centraron en el momento actual de sus vidas, por tanto, si bien recurrí a las memorias que poseen sobre su desplazamiento, premié sus experiencias escolares.

Asimismo, las conversaciones informales⁵⁵ se dieron en todo momento de la investigación, durante las fases de este estudio, así como en los procesos de las entrevistas en México y en EUA. En cuanto a la propuesta de Sanz (2005), se basa siguientes etapas:

- i) Etapa inicial: delimitación de objetivos y diseño del proyecto (observar).
- ii) Fase de localización y construcción de datos (escuchar).
- iii) Transcripción y registro.
- iv) Análisis de datos (comparar – para fase tres y cuatro—).
- v) Presentación y publicación de relatos biográficos (escribir).

⁵⁵ En EUA tuve acercamientos más estrechos con las y los colaboradores de la investigación, ya que pude colaborar en algunas de sus actividades escolares como elaborar un periódico mural sobre el día de la raza, fue impresionante la forma en que se abrieron sobre las dudas que tenían de lo que estaba haciendo y lo que ellos querían hacer al salir de la escuela. En una de las entrevistas realizadas una de las estudiantes fui invitada a su fiesta de XV años; la joven estaba muy emocionada por la celebración, ya que en México este ritual tiene una carga simbólica donde las jóvenes pasan de la niñez a una vida casi adulta. Se trató de una joven de nacionalidad mexicana y con estatus de indocumentada. La fiesta se realizó en el 2019, sin embargo, no pude acudir.

Al inicio de esta investigación, como lo he mencionado, la propuesta del autor fue el eje rector para realizarla. En el primer momento de trabajo de campo pude realizarla hasta la tercera etapa; e hice un preanálisis bajo la propuesta de Díaz de Rada (2011). Los datos contruidos en la primera fase de la investigación junto con las notas de trabajo de campo las vacié en una tabla y las vincule a ejes temáticos, categorías y subcategorías de análisis. De acuerdo con el autor, este proceso fue de *glosado* (ver tabla 6), lo que me condujo a retomar la fase de localización y construcción de datos (escuchar), mismos que se vieron interrumpidos debido a la contingencia sanitaria y recurrí a los elementos narrativos que había recuperado en el primer momento de trabajo de campo.

La decisión de hacer entrevistas semiestructuradas con elementos narrativos surgió al considerar la propuesta de Pujadas (1992) acerca de las entrevistas de orientación biográficas que se realiza mediante guías semiestructuradas. A través de dichas entrevistas se consiguen relatos interesantes de las y los colaboradores. Al aplicar esta estrategia en la primera fase de la investigación me propuse adentrarme en los sentires y discursos más íntimos de esta población. Me basé en Dietz (2016), con la intención de elaborar una guía de entrevista la cual usé en función del grado interpretativo de los datos:

...según las preguntas que formule, mis interlocutores responderán describiendo determinados aspectos de su realidad (pasada, presente o futura) o interpretaran activamente dichos aspectos, opinando, valorando, juzgando lo que me van narrando. Aparte, las entrevistas etnográficas varían en su grado de emotividad vs. Intelectualidad: hay entrevistas, temas y tipos de preguntas que invitan a expresar emociones frente a otras entrevistas en las que se opta por un estilo de respuestas más frío, abstracto e impersonal. (pp. 14-15)

Una de las características de esta entrevista es que recurre a las historias de vida oral o historias de vida de las y los sujetos (Dietz, 2017). En este sentido, realicé una guía de *ítems* que usé para construir los datos con las y los jóvenes migrantes. Aplicarlas me permitió complementar el estudio y reconstruir diacrónicamente las etapas más significativas de sus experiencias migratorias y escolares⁵⁶.

Trabajar con elementos narrativos de las y los estudiantes migrantes supone para la “investigación educativa un compromiso para el investigador con la comunidad científica

⁵⁶ Las entrevistas realizadas a las y los jóvenes migrantes en EUA fueron realizadas en pareja. En cambio, en México algunas de ellas fueron individuales y otras en pareja. La decisión la tomó cada uno de los actores.

tanto a nivel teórico...como a nivel práctico en tanto que, desde lo que hay, se procura una mejora en la eficiencia, eficacia y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Mateos y Núñez, 2011, p. 114). En el caso de las y los jóvenes migrantes, el antes y el después de una situación relevante en sus vidas como los cambios ocurridos dentro de un país, que llevaron a una alteración en la escolarización, marcó la pauta para la comprensión de sus narrativas.

Las narrativas fueron importantes para este estudio, pues consideré reconstruir los procesos migratorios de las y los jóvenes migrantes desde sus vivencias. Como agentes sociales, los hace depositarios de múltiples saberes-haceres que construyeron cuando empezaron su escolarización en otro país. De acuerdo con Graue y Walsh (1998) la investigación es un proceso creativo y generar datos, con niñas, niños y jóvenes desafía a los investigadores a ser creativos.

La entrevista narrativa se inicia utilizando una “pregunta generadora de narración” que se refiere al tema de estudio y está destinada a estimular el relato principal del entrevistado. Esto se sigue por un estadio de preguntas de narración en el que se completan los fragmentos que no se detallaron antes exhaustivamente. El último estadio de la entrevista es la fase de balance, en la que puede hacerse también al entrevistado preguntas que se apuntan a explicaciones teóricas de lo que sucedió y a hacer el balance de la historia, reduciendo el significado de la totalidad a su común denominador ... (Flick, 2007, p. 111)

Consecuentemente, mientras se avecinaba la contingencia de COVID-19 en Mexicali, tomé como una propuesta didáctica el uso del dibujo (Bland, 2017) para recrear procesos que vivieron las jóvenes con las que inicié el trabajo de campo. El ejercicio consistió en pintar sus vidas en EUA y, luego, en México. Además, tendían que mostrar cómo era la escuela en ambos países. Los dibujos se realizaron con acuarelas, el ejercicio fue propuesto después de una asesoría con Carly e Isela. Estuve presente durante el proceso de lluvia de ideas para generar sus diseños. Empezaron a pintarlos cuando inició el confinamiento y los terminaron después de algunas semanas. Antes de que me los entregaran les pedí que me explicaran sus trabajos.

La pintura representó una actividad didáctica recurrente en la clase de artes de Isela, por ello, emergió esta iniciativa. Por tanto, fungió como una actividad creativa con la que me pude apoyar para las y los estudiantes migrantes profundizaran sobre sus experiencias, conocí su “voz”. Stanczak (2007) menciona que el significado de las imágenes reside más

significativamente en la forma en que las y los sujetos las interpretan, más que como una propiedad inherente de las mismas.

En la Tabla 5 señalo las fases que seguí en esta investigación teniendo presente las voces de las y los jóvenes migrantes.

Tabla 5

Fases del proceso de investigación de diseño emergente de corte narrativo

Fases	Descripción y uso de métodos
<i>Primera fase en México y en EUA</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Primer momento.</i> Acercamiento exploratorio en los contextos escolares: secundarias en Mexicali y <i>high school</i> en Flagstaff. - <i>Segundo momento.</i> Identificación y selección de la muestra en Mexicali y en Flagstaff. - <i>Técnicas aplicadas:</i> Entrevistas semiestructuradas con elementos narrativos, observación en las escuelas, conversaciones informales.
<i>Pre-análisis</i>	Análisis guiado de la propuesta de Díaz de Rada (deductivo-inductivo)
<i>Segunda fase en México</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de campo en Mexicali e inicio del confinamiento por COVID-19. - <i>Técnicas aplicadas.</i> Entrevistas con elementos narrativos, conversaciones informales y propuesta didáctica de pintar con acuarelas sobre la vida y la escuela de jóvenes migrantes.
<i>Análisis final</i>	Análisis guiado por la propuesta de Díaz de Rada y de relatos guiado por la propuesta de Riessman y triangulación metodológica.

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas realizadas en la primera fase de la investigación se aplicaron en Flagstaff. En un principio, la dinámica con las y los jóvenes se tornó cerrada, ya que pensaron que representaba alguna autoridad migratoria. Por ello, les compartí mi experiencia como migrante y, a partir de este momento mostraron empatía y se abrieron al diálogo. Parte importante de tales acercamientos, fue la comunicación horizontal. Algunos de ellos optaron hacer las entrevistas en parejas. Entre dichos casos destacaron Darío (de nacionalidad estadounidense) y Eduardo (de nacionalidad hondureña), que eran amigos. La conversación tuvo lugar en un cubículo de la preparatoria de uso común entre docentes proporcionado por *miss Vargas*. El espacio era reducido y tenía la función de almacén para material escolar. El suelo, como en el del resto de la preparatoria, estaba cubierto de alfombra, de modo que los tres estuvimos sentados en el suelo.

Para las entrevistas con Sol, Susana y Diana, *miss* Vargas me proporcionó otro espacio más personalizado y con mayor privacidad dentro de su salón de clases. En este lugar cité a las tres interlocutoras restantes: Amalia, Celia y Jessica. Sin embargo, Celia comentó que prefería que las entrevistas fueran en su domicilio. Considero que el espacio privado me permitió una mayor apertura. Para aplicar las entrevistas grupales y en pareja, comencé con un tema generador (ver anexo 1), de ahí las y los participantes iban tomando la palabra en orden y respetando lo mencionado por sus compañeras y compañeros; en ocasiones, invitaba la participación de las y los que en un inicio se mostraron tímidos.

Las entrevistas en el contexto de Mexicali, durante la primera fase las realicé dentro de las secundarias. Los principales espacios proporcionados por las y los directores de los planteles fueron la biblioteca y, en otras ocasiones el salón de junta para docentes. En las secundarias la comunicación con las y los jóvenes se tornó con menos confianza al inició, pues pensaron que les aplicaría un examen por parte de PROBEM. Finalmente, en la segunda fase de la investigación, la cual se abordó solo en Mexicali, las entrevistas las realicé en los domicilios de las personas, en la casa de Isela y Carly, y en el hogar de Naila y Yajaira.

3.5 Análisis y sistema de categorización

Para el análisis me basé en la estrategia de Ariza y Gandini (2008) del análisis comparativo cualitativo –inclinado en la subjetividad– para el estudio de las migraciones. Las autoras conciben que esta estrategia se orienta “a casos que permiten el análisis formal y sistemático de la causalidad... provee herramientas que mejoran el análisis empírico cuando el objetivo es la comparación de un reducido número de casos... cuya contrastación envuelve no obstante cierto grado de complejidad” (Ariza y Gandini, 2008, p.502). A pesar de que la estrategia se considera como parte de la metodología mixta, la parte cualitativa es la que permitió explorar otras formas de analizar las complejidades en la migración. Me ayudó a ver las coincidencias que comparten las y los jóvenes en las escuelas.

Considero que, ante temas emergentes, se requieren propuestas analíticas pertinentes para comprender fenómenos socioeducativos. Ariza y Gandini (2015) mencionan que, entre las ventajas de la estrategia comparativa cualitativa, se tiene “... deslindar lo general de lo particular, lo que es específico de cada caso de lo que es común en ambos...” (Ariza y

Gandini, 2015, p. 527). Para el análisis de los datos, me basé en la propuesta de Díaz de Rada (2011) y en el análisis de narrativas de Riessman (2008). Ambos me permitieron construir un sistema de categorías para abordar la realidad de todas las y los jóvenes migrantes que participaron en el estudio.

Díaz de Rada (2011) señala que las y los investigadores, más que recoger los datos, los construyen al fijar la atención hacia los hechos que las y los actores destacan. El autor menciona que “los datos se producen porque es el investigador con sus procedimientos de observación, entrevista, documentación y registro, orientados por una guía de campo de la que es autor, quién les confiere existencia” (Díaz de Rada, 2011, p. 283). Este proceso fue un reto por los espacios y contextos en los que realicé la investigación.

Por su parte, Riessman (2008) menciona que el análisis narrativo “...hace referencia a una familia de métodos para interpretar textos (orales, escritos o visuales) que tienen en común el que toman una forma de relato” (Riessman, 2008, p. 11). En este sentido, el análisis temático narrativo lo entendí como un concepto parteaguas que da cobijo a distintas maneras de concebir y hacer investigación no necesariamente narrativa, sino que permite construir otros procesos de análisis alternos. En el estudio me sirvieron las entrevistas semiestructuradas, los dibujos y las fotografías que me compartió Isela sobre su trayecto de Texas hasta llegar a Mexicali.

Para identificar las narrativas, tomé en cuenta aquellas construcciones de las y los estudiantes migrantes, significativas debido a su saturación; es decir, a las coincidencias de sus desplazamientos y vivencias como estudiantes ajenos a la cultura de acogida. La propuesta de Riessman (2008) hace referencia a una estrategia en la que se debe de cuestionar el “qué se dice” más que el “cómo se hace”; pues se basa en el contenido de la narrativa de las y los actores, quienes indican cuáles son los hitos más relevantes de su vida actual.

Para el análisis de los datos y la categorización me fue útil la propuesta de Dietz (2017), en la cual se combinan dos niveles de análisis el “vertical” y el “horizontal”. Según el autor, el análisis vertical se realiza con el fin de “llevar a cabo una condensación de los datos contruidos de un [interlocutor] en particular, dando una respuesta parafraseada a todos los ámbitos de las preguntas” (Dietz, 2017, p. 250). Mientras que el análisis horizontal tiene el propósito de “llevar a cabo una categorización contrastiva de los datos proporcionados por

cada uno de los [interlocutores], obteniendo así el abanico tipológico de todas las respuestas posibles” (Dietz, 2017, p.250). Para la categorización retome a Díaz de Rada (2011):

El proceso de trabajo sobre las categorías analíticas constituye la columna vertebral de la investigación, al poner en relación el material empírico con las ideas teóricas. Ese proceso es un camino de ida y vuelta de la mesa al campo y del campo a la mesa... Sin análisis teórico, solo tenemos papel escrito... Las piezas básicas que constituyen esos argumentos teóricos son las categorías analíticas. (pp.228-229)

El sistema de categorización propuesto por Díaz de Rada (2011) fue de forma manual –también considerado como artesanal–, de modo que no empleé alguna plataforma de apoyo. Su propuesta consiste en basarse en el material empírico y categorías de análisis. A partir de los datos construidos, realicé un sistema de categorización dividido en tres ejes temáticos. Por cada categoría analítica desprendí categorías centrales y propuse subcategorías en cada caso. En la tabla 6 muestro las categorías *etic* y *emic*, y las subcategorías. Seguidamente defino cada eje temático con las categorías y subcategorías correspondientes.

Tabla 6
Sistematiza de categorización

Ejes temáticos	Categorías	Subcategorías
Cadenas migratorias	Proceso migratorio (etic)	Preparación o partida
		Conexiones familiares
		Acompañamiento entre pares
	Ciudadanía juvenil (etic)	Obstáculos escolares
Trayectoria de vida	Trayectoria migratoria (etic)	Comparaciones sociales
		Hecho migratorio
		Saberes migrantes
	Trayectorias escolares (etic)	Proyecto de vida
		Discontinuidad escolar
		Inserción/ reinserción
		Recibimiento/ bienvenida
Dispositivo transcultural	Competencias interculturales (etic)	Desempeño escolar
		Competencias bilingües
		Prácticas de traducción
	Dispositivo pedagógico (etic)	Identificación cultural
		Prácticas curriculares
Conocimientos y saberes interculturales	Realístico (emic)	Identidades escolarizadas
		Escolaridad compartida
		Inclusión-exclusión escolar
		Mediaciones estandarizadas
		Convivencia escolar
		Saberes escolares locales

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, consideré el eje temático de “cadenas migratorias” (Massey et al., 1998) a partir de la condición como migrantes de las y los jóvenes en este estudio. Este eje se conforma por las siguientes categorías: *proceso migratorio* (etic) y *ciudadanía juvenil* (etic). En un intento por acercarme al mundo educativo desde la mirada de las y los actores, retomé la definición de Massey, et al. (1998) sobre las redes o cadenas migratorias:

Los conjuntos de vínculos interpersonales que conectan a los migrantes, antiguos migrantes y no migrantes en su área de origen y de destino a través de lazos de parentesco, amistad o comunidad de origen compartida. Se sostiene como hipótesis que la existencia de estos lazos aumenta la verosimilitud de la emigración al bajar los costes, elevar los beneficios y mitigar los riesgos del movimiento internacional. Las conexiones de la red constituyen una forma útil de capital social que la gente utiliza para acceder al empleo y a salarios altos. (p. 229)

La categoría del proceso migratorio la recuperé desde el punto de vista demográfico, que consiste en el desplazamiento que hacen las familias migrantes incluyendo a las y los colaboradores. Además, existen ciertas etapas que distinguen a estas juventudes migrantes, principalmente, por las investigaciones presentadas desde miradas adultocéntricas. Consecuentemente, las subcategorías que comprenden el proceso migratorio fueron: la preparación o partida de las juventudes migrantes con su familia, las conexiones familiares que poseen y el acompañamiento entre pares, es decir, con hermanos o primos, en el proceso de movilidad entre México y EUA.

Sobre la categoría de la ciudadanía juvenil, la tomé en cuenta desde la postura de Reguillo (2003), la cual indica que la ciudadanía va más allá de lo discursivo, pues existe una parte real que se manifiesta en los accesos y límites que tienen las juventudes migrantes en México y en EUA. Las subcategorías que conformaron la ciudadanía juvenil fueron los obstáculos escolares (que viven las y los actores en el lugar de acogida) y la comparación social (constante entre “el aquí y el allá” desde sus perspectivas). La segunda subcategoría se compone por los obstáculos escolares (dificultades sobre acceso a la educación principalmente) y las comparaciones sociales (se relacionan en los desafíos de orden social y cultural).

En segundo lugar, atendí el eje temático de la “trayectoria de vida” (Sepúlveda, 2010) que según el autor “... hace referencia al itinerario de vida de los sujetos; el proceso que marca el comienzo y el fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario...” (p. 34).

Las categorías que lo hicieron posible fueron las *trayectorias migratorias* y las *trayectorias escolares*. Las trayectorias migratorias infieren en la articulación de nudos que muestran la salida de las y los jóvenes que abandonan su lugar de residencia, el tránsito a su lugar de destino y su posible permanencia en este punto (Tizón, 1993). Las subcategorías fueron el hecho migratorio (que implicó las vivencias de las y los sujetos sobre las estrategias que su familia usó para llegar a EUA o a México); los saberes migrantes (que les permitieron obtener algunos conocimientos sobre lo permitido en el país de acogida) y; el proyecto de vida (hace referencia a las aspiraciones, anhelos o metas que tenían y tomaron en cuenta a partir de su nacionalidad y movilidad).

La categoría de las trayectorias escolares de las y los jóvenes migrantes, representan las formas en que se desempeñaron y progresaron en un sistema escolar (De Garay, 2012). Por su parte, Rojas y Yurén (2011) las denominan trayectorias de escolaridad, implican las transiciones escolares que un sujeto recorre a lo largo su vida y “... se manifiesta como decisiones y comportamiento del sujeto a lo largo de su paso por la escuela y en su transición de un nivel de escolaridad a otro” (Rojas y Yurén, 2011, pp.3-4).

Para Terigui (2007) las trayectorias escolares son de dos tipos: las *teóricas*, emanadas del currículo oficial y las *trayectorias no encauzadas* o *trayectorias reales*, estas últimas se distinguen por mostrar formas de escolarización discontinuas. En las trayectorias reales contemplé: la inserción/ reinserción escolar, consiste en las vivencias de la escuela donde estudiaban las y los jóvenes migrantes al momento de ser entrevistados; el recibimiento escolar, proceso de atención por parte del centro escolar, incluyó la implementación o no de estrategias de atención para estudiantes migrante y; el desempeño escolar, que implica las estrategias de adaptación académica de las y los actores.

El tercer eje de este estudio surgió como parte de una propuesta a la cual denominé “dispositivo transcultural”. Surgió a partir de la fusión de dos conceptos claves: dispositivo (Fanlo, 2011), y transculturación (Valenzuela, 2003). El concepto de dispositivo lo retomé de Fanlo (2011), quien lo define como un “complejo haz de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos, sociales, técnicos y tipos de clasificación de sujetos, objetos, relaciones entre éstos, un juego de relaciones discursivas, de regularidades que rigen una dispersión cuyo soporte son prácticas” (p.3).

Para el segundo concepto me basé en Valenzuela (2003) e indica que “... refiere a procesos de doble o múltiple apropiación cultural, en los que los grupos “intercambian” elementos culturales” (p. 59). El dispositivo transcultural son las vertientes emanadas debido a la autonomía que poseen las y los jóvenes migrantes en los ámbitos familiar, social y escolar dentro de sus posibilidades o limitaciones, mismas que dependen de su estatus migratorio y forma parte de una aptitud empírica adquirida a partir del contacto cultural. Las categorías que tejieron dicho eje fueron: *competencias interculturales* (etic) y *dispositivo pedagógico* (etic).

Las competencias interculturales representan las prácticas comunicativas que emplean las y los estudiantes migrantes en el proceso de aprendizaje en el contexto de acogida. Retomando a García-Cano et al. (2010) implica la “...capacidad de comunicarse, desempeñarse e interactuar en situaciones de diversidad y heterogeneidad con personas procedentes de diferentes contextos culturales o subculturales, de clase social, étnicos, nacionales, de diferentes grupos de edad y/o de diferentes roles de género, así como de diferentes situaciones de capacidad-discapacidad” (p.294).

Las subcategorías que conformaron las competencias interculturales⁵⁷ fueron: las competencias bilingües, que refiere a la capacidad para hablar los idiomas con los que existe un contacto (español e inglés) en el contexto escolar; las prácticas de traducción representan el rol del traductor que tienen las y los actores para ayudar a sus pares y padres para entender el idioma dominante, incluso esta población recurrió a la autotraducción; y la identificación cultural, la cual consiste en la capacidad de autorreconocimiento y heterorreconocimiento de las y los colaboradores.

La categoría de dispositivo pedagógico “... es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio por el cual se yuxtaponen poder y conocimiento” (Bernstein, 1990, p.103). Las subcategorías que la conformaron fueron: las prácticas curriculares, son las

⁵⁷ Tanto en México como en EUA durante la construcción de datos, las y los colaboradores en la modalidad *off-record*, emplearon la práctica comunicativa del translenguaje. De acuerdo con García y Homonoff (2015), esta conceptualización plantea reflexiones en torno a lo que significa la lengua materna, pues en contextos de diversidad, las personas aprenden y hablar simultáneamente en más de un idioma. Por tanto, para una persona bilingüe —según estas autoras— no existe propiamente una L1, un L2, excepto, tal vez, por el orden cronológico de adquisición.

acciones que pone en el centro de la educación a la cultura dominante, en estas actividades se integran ideales, se construyen destrezas y habilidades específicas para el desarrollo educativo, y; las identidades escolarizadas, son las formas en que opera la educación y la participación de las y los estudiantes nativos desde la perspectiva de las y los colaboradores.

El cuarto y último eje temático lo denominé como *conocimientos y saberes interculturales*, me acercó a los mundos educativos de las juventudes migrantes en México y en EUA. También recurrí a la fusión de dos conceptos en los que se tejieron los procesos educativos y de convivencia. El concepto de *saber-hacer técnico* es el “... conjunto de conocimientos y saberes humanos que permiten, a la vez, el funcionamiento binomio herramienta-materia prima, el desarrollo de las secuencias operativas y la obtención de un resultado cercano a lo deseado” (Chamoux, 1992, p.16). Y *fondo de conocimientos* de Moll et al. (1992) consiste en los conjuntos de conocimientos acumulados.

Las categorías articuladoras del eje fue lo realístico (emic) son las formas en que vivencian el proceso de escolarización las y los jóvenes migrantes, me basé en las implicaciones del currículo oficial y oculto de los respectivos sistemas educativos en México y en EUA. En este sentido, estas experiencias biculturales representaron las pautas escolares significativas que percibieron las y los colaboradores en la escuela de acogida según el lugar donde residían.

Las subcategorías fueron: la escolarización compartida, algunos estudiantes asistían a la escuela con sus hermanos o familiares; la inclusión-exclusión escolar, las experiencias que vivieron a partir de sus orígenes identitarios, tomando en cuenta las diferentes estrategias pedagógicas; las mediaciones estandarizadas, son los programas establecidos por el estado-nación para su apoyo escolar; la convivencia escolar, que infirió sobre el intercambio que experimentaron en la escuela entre pares y docentes y sobre la coexistencia que se dio o no en el aula del lugar de acogida, de retorno o con otros de la misma nacionalidad; los saberes escolares locales, que tiene que ver con las tradiciones y rasgos de la “cultura monolítica”, y; el apoyo escolar migrante, consistió en las alternativas pedagógicas que emplearon algunos docentes para la atención de la población migrante en la escuela.

Para conocer la veracidad de esta investigación recurrí a la “triangulación múltiple” (Flick, 2014). Siguiendo a Flick (2014), la triangulación representa “la combinación de

diferentes clases de datos sobre el fondo de las perspectivas teóricas que se aplican a ellos... se deben de tratar y aplicar en la medida de lo posible en pie de igualdad y siguiendo por igual los dictados de la lógica” (p. 67). El plan de acción para la constatación de lo expuesto fue la triangulación múltiple, la cual consiste en la triangulación de datos, de investigadores, de teorías y de métodos. Para esta investigación recurrí a las tres primeras.

Para la triangulación de datos, la llevé a cabo desde el trabajo de campo donde la interacción fue el punto de referencia en esta triangulación. Interactué con diferentes grupos de personas inmersas en la atención escolar de estudiantes migrantes, entre las personas que figuraron estuvieron: autoridades educativas tales como directores y docente de secundarias, coordinaciones de PROBEM de Baja California incluyendo la vinculación con la UABC, las y los actores del estudio y sus familiares, compañeros de clases de las y los estudiantes migrantes.

En la triangulación de investigadores fue constante durante el estudio, la realicé principalmente con mi directora de estudio, el comité tutorial, observaciones y comentarios de lectoras y lectores externos, durante los seminarios del posgrado con docentes de otras áreas de investigación y con compañeros de clases, y en otros espacios académicos con especialistas del tema. Todas las retroalimentaciones brindadas a mi trabajo de investigación me hicieron constatar mis errores y aciertos, en este sentido, revaloré y minimicé sesgos con los que empecé.

Finalmente, la triangulación de teorías consistió en ampliar y situar el terreno del fenómeno abordado. En un principio del estudio me basé en conceptos teóricos que me ayudaron a aproximarme al campo y a diseñar mis instrumentos para la construcción de datos, pero en el momento del análisis estos se transformaron y enriquecieron al emerger nuevos conceptos.

4 Percepciones de las y los jóvenes migrantes acerca de sus experiencias sociales y educativas entre México y EUA

La migración entre México y EUA es un fenómeno histórico y multidimensional. EUA se conoce como un país de destino para millones de migrantes, pero, en los últimos años, México se ha posicionado como un país de origen, tránsito, destino y retorno en la era de las migraciones del presidente Trump. Dadas las fronteras geopolíticas y culturales que comparten estos países, la migración en este contexto es un fenómeno que tiene múltiples causas económicas, políticas, climatológicas y hasta bélicas, por mencionar algunas. Las dinámicas migratorias entre México y EUA cambian constantemente, provocando que otros escenarios y actores emerjan; por tanto, en este estudio surge la necesidad de reconocer, principalmente, el protagonismo de las y los jóvenes migrantes en su escolarización.

Este capítulo compila las voces de estudiantes migrantes que, desde la normativa jurídica, se conciben como menores, ya que “en nuestra cultura, la edad funciona como una categoría de poder, porque las personas adultas gozan de una posición de autoridad respecto a las NNJ” (Pávez-Soto, 2017, p. 102). De ahí la necesidad de visibilizar a la población en edad escolar, pues en los estudios migratorios han predominado las experiencias de adultos y no se reconocía su capacidad de agencia (Pávez-Soto, 2017; Zúñiga, 2017). De acuerdo con Pávez-Soto (2017), esta capacidad se percibe como estrategia de resistencia, ya que sus acciones tienen un sentido y se desarrollan de forma distinta a la de los adultos.

Las y los jóvenes de este estudio se caracterizaron por las formas en la que eran nombrados y por cómo se percibieron: diferentes, extraños, desconocidos; por tanto, se sitúan en la subalternidad (Spivak, 2003) porque socialmente se les conciben como inferiores. Al llegar al país de destino, se integraron a la dinámica escolar en México y en EUA, a partir de este momento resignificaron las formas de ser estudiantes en un contexto diferente al aquí y en ahora (Alegre, 2007). De ahí la importancia de amplificar sus voces a partir de un diálogo intercultural en momentos específicos de su escolarización, en el nivel de educación de secundaria y preparatoria en ambos lados de la frontera norte de México.

Esta población atravesó diversas fronteras culturales (idioma, racismo, estigma y desigualdad social, etc.) y educativas (currículo nacionalista y oculto, cultura escolar, etc.), y desde los márgenes de estas intentan tener una vida digna. Para la interpretación de las

narrativas recurrí a la teoría de los sistemas migratorios (Bakewell, 2014) y a las cadenas migratorias (Massey et al., 1989). Las cadenas migratorias me permitieron identificar los atributos familiares y sociales de esta población; así como los apoyos que recibieron durante su estancia en la cultura receptora, en eventos cargados de significados y situaciones relevantes para sus trayectorias de vida que detonaron sus respectivos procesos migratorios.

Partí de la idea de que las y los jóvenes migrantes edifican redes sociales mediante lazos con familiares, amigos o conocidos, quienes los apoyan en su incorporación al país receptor y a su respectivo sistema escolar. Este transitar de un país a otro, y de un sistema educativo a otro, provocó en las y los estudiantes migrantes una transformación radical en su vida, pues hubo un cambio de hogar, de amigos, de estilo de vida, de escuela, etc., y, por ende, también hubo una ruptura con los sentidos y significados que este colectivo poseía de su cultura original.

En México, Mancillas (2009, p.231-233) identifica a las y los jóvenes migrantes de la siguiente manera: i) en tránsito, quienes se caracterizan por atravesar la frontera acompañados o solos; ii) las y los transfronterizos, tienen un desplazamiento constante en la frontera, ya sea como parte de su dinámica cultural, o bien, se dedican a ser guías de personas migrantes en su paso hacia EUA; iii) las y los repatriados, aquellas y aquellos que, en su tránsito hacia EUA, son detenidos por autoridades estadounidenses y los regresan a México, y iv) las y los fronterizos, que se han establecido, temporal o permanentemente, en la frontera. Pero esta tipología se queda corta, pues no toma en cuenta otras condiciones sociales y estructurales a las que se someten las y los jóvenes durante el proceso migratorio.

Desde las perspectivas de las y los actores, identifiqué que algunos migraron con sus padres por una decisión impuesta, he identificado a este grupo como *desplazados*. Otros tomaron la decisión de migrar o de regresar al país donde sienten que pertenecen; el proceso migratorio lo percibieron como una iniciativa propia y no como una imposición: a estas personas las consideré como *voluntarios*. La resignificación de la migración puede verse como una oportunidad de vida o de una vida interrumpida por la familia. En las narrativas de las y los jóvenes encontré que revaloraron la migración en tres momentos, esto es: antes de migrar, cuando se asientan en el país de llegada y cuando tienen al menos seis meses de haber llegado a su destino.

Durante el análisis de los datos surgieron dos categorías: *proceso migratorio* (Castells y Miller, 2004) y *ciudadanía juvenil* (Reguillo, 2003). En el proceso migratorio identifiqué las principales características sociodemográficas de las y los actores, la genealogía que comparten (véase el capítulo 1) a partir de su(s) ciudadanía(s) y nacionalidad(es), así como las estrategias sociales de las que se valen para adaptarse al nuevo contexto. Las subcategorías que la conforman son: la *preparación o partida* desde el país de origen o del último lugar de residencia; las *conexiones familiares*, que implican la acción de migrar e incluyen la integración familiar, y el *acompañamiento entre pares*, que refiere a las realidades compartidas con hermanos o familiares (mayores o de su rango de edad).

La categoría de ciudadanía juvenil me permitió conocer la participación de las y los jóvenes migrantes en el ámbito educativo, las subcategorías que la conforman son *obstáculos escolares* y *comparaciones sociales*. Los obstáculos escolares abordan los inconvenientes en el contexto educativo, principalmente, a nivel administrativo que enfrentó esta población en la escuela cuando llegaron. Las comparaciones sociales se relacionan con las diferencias que percibieron las y los actores al vivir y estudiar en México y EUA. En esta subcategoría se integran las prácticas sociales relacionadas a las actividades de recreación fuera de la escuela que hicieron las y los jóvenes migrantes en estos países.

Para la elaboración de este apartado de la tesis partí de una propuesta basada en un análisis interpretativo desde una mirada reflexiva (Dietz, 2017), con el que construí un diálogo entre las formas de vivir y estudiar de jóvenes migrantes en México y en EUA. Las cadenas migratorias que proporcionaron las familias a sus hijas e hijos imperan en sus vidas escolares, pues hubo un antes y después de la migración y distinguen esa convergencia. También incluí a las familias que “regresan” al país al cual consideran como su lugar de origen, de ahí que México se considere como un país de retorno en los últimos años.

Después de que las familias migrantes llegan al lugar de acogida, una de las prioridades es la inscripción inmediata de sus hijas e hijos a una escuela; este espacio se convierte en el lugar de socialización donde pasarán la mayor parte de su tiempo. Por tanto, la familia de las y los estudiantes entrevistados los iniciaron en la vida en otro lugar, así conocieron las formas de construir redes para (sobre)vivir en un país y en una escuela diferente. De ahí que, el proceso migratorio y la ciudadanía juvenil permitieron ahondar en

las estrategias que han adoptado las y los estudiantes en las respectivas escuelas de Mexicali, Baja California y *high school* en Flagstaff, Arizona.

4.1 El proceso migratorio de las y los jóvenes migrantes en México y EUA

La vida de miles de jóvenes migrantes que viven y estudian en México y en EUA se ve atravesada por dificultades culturales, sociales y económicas que experimentan al irse adaptando en la sociedad de acogida. Parto de la concepción de la migración como un “proceso largo y permanente de negociación de lo que es uno y no es uno, del ser y la diferencia” (Barrera y Oehmichen, 2006, p. 47). Es en esa negociación donde las y los estudiantes migrantes entran en conflicto con la cultura receptora, al no comprender en su totalidad el contexto donde están inmersos, además no se adecuan a las normas de convivencias del currículo oculto (Díaz-Barriga, 2006).

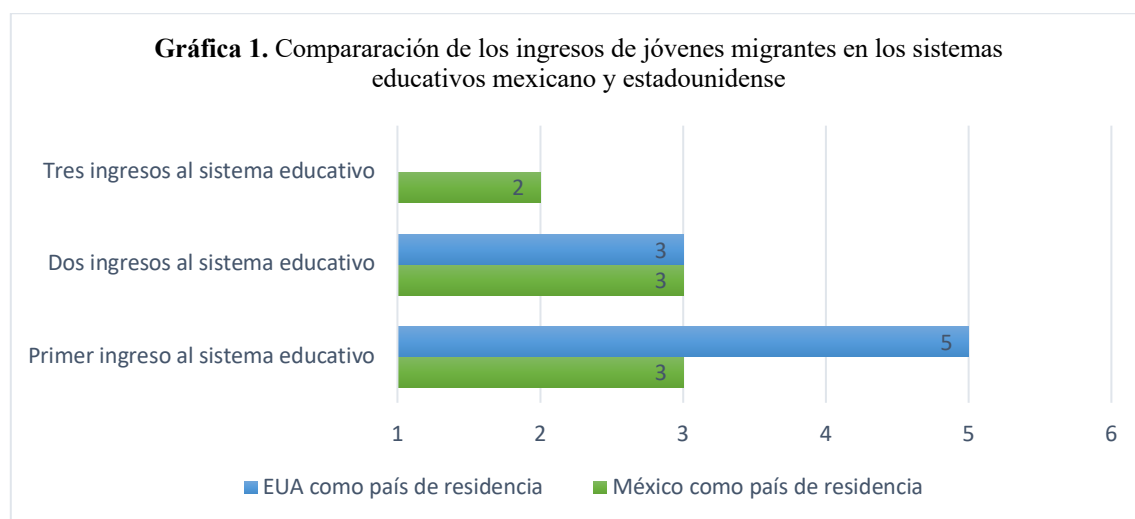
El proceso migratorio que vivieron las y los actores del estudio provocó cambios en sus vidas y en las formas de concebir su escolarización en otro país. En vista de ello, partí de la noción demográfica que implica la movilidad de personas que, a grandes rasgos, se concibe cuando se emprende el desplazamiento de un punto de origen a otro de destino (Oso, 1998). Asimismo, el proceso migratorio “sintetiza intrincados sistemas de factores e interacciones que conducen a la migración internacional e influyen en su curso” (Castells y Miller, 2004, p.34). Entre los procesos recurrentes en las rutas migratorias de las y los jóvenes, prevaleció el acompañamiento de un familiar adulto, pero hubo el caso de una joven quien su reunificación familiar fue mediado por una mujer coyote.

El hecho de que la mayoría de las y los jóvenes entrevistados hayan emigrado con su familia confirma lo que investigadores han enunciado: que, a inicios del siglo XXI, la migración se ha vuelto familiar, pues los miembros tienen como objetivo permanecer juntos (Zúñiga y Guiorguli, 2019; Moctezuma, 2013; Passel et al., 2012; Ruiz y Valdéz, 2012; López, 2005). Cuando contacté a las personas entrevistadas, estas se encontraban en el proceso de reconstruir sus vidas después de “cruzar al otro lado”. Cabrera y Rivera (2013) infieren que, en el ámbito familiar, la migración es una respuesta de las situaciones desiguales en las que se encuentran y surge la necesidad de buscar una “...sustentabilidad [familiar], es decir,

se pretende que se amplíen las posibilidades de supervivencia de sus integrantes y de la familia en su conjunto a lo largo de las generaciones” (p. 69).

En esta investigación identifiqué a tres tipos de familias a partir de las movilidades de las y los jóvenes migrantes: i) la que vivió en México y emigró a EUA, ii) aquella que vivió en otro país y cruzó varias fronteras para llegar a EUA, y iii) la que vivió en EUA, migró o retornó a México. Uno de los principales desplazamientos geográficos que hizo esta población fue cruzar la frontera norte de México y después de ello, sabían que su vida iba a cambiar. Antes de migrar esta población era consciente de que su vida iba a ser diferente, pero no sabía los obstáculos o dificultades al llegar al país destino.

Las y los estudiantes migrantes que se encontraban del lado mexicano realizaron dos tipos cruces. El primero se caracterizó por haber ido de EUA a México, y el segundo, por cruzar la frontera norte de México hacia EUA en más de una ocasión. Los que estaban en el contexto estadounidense señalaron los mismos cruces: De México y Honduras hacia EUA el primero, y el segundo, varios cruces de la frontera sur del país. Estas distinciones me permitieron conocer las rutas escolares de las y los entrevistados para el estudio; además, se pudo visibilizar la diversidad de sus encuentros con sus pares en las escuelas. En la gráfica 1 muestro las rutas escolares de los 16 jóvenes considerados en el presente trabajo.



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica muestra el ingreso de las y los jóvenes migrantes en los sistemas educativos de México y EUA. Para construirla, tomé en cuenta el lugar donde iniciaron su escolarización y su residencia al momento de ser entrevistados. De los 16 estudiantes, ocho conocieron por primera vez otro sistema educativo; de este número predominaron cinco jóvenes que ingresaron al sistema educativo estadounidense; seis estudiantes reingresaron al sistema educativo donde iniciaron sus estudios (las rutas migratorias fueron de México a EUA y luego a México, y de EUA a México y de ahí a EUA); los dos estudiantes restantes, ubicados en escuelas mexicanas, se distinguen por haber ingresado tres veces al sistema escolar (de EUA a México, de ahí regresaron a EUA y de nueva cuenta están en México).

En la gráfica predominó la población que llegó a EUA, dos entraron de forma irregular al país, a partir de las formas en que ingresaron a los sistemas educativos pude identificar las facilidades que tienen para ir y venir de un país a otro. A continuación, presentaré un preámbulo sobre las redes migratorias que les heredaron las familias migrantes a sus hijas e hijos, así como las que, a su vez, estos últimos construyen. Luego me enfoco en las etapas del proceso de las y los jóvenes migrantes, quedando de la siguiente manera: *preparación o partida, conexiones familiares y acompañamiento entre pares*.

4.1.1 “Mucha de mi familia está acá”: vínculos de las juventudes migrantes

De acuerdo con Portes y Rumbaut (1996; 2001), existen tres factores que influyen en la integración de la población infantil y juvenil en condición migrante dentro de EUA. El primero da cuenta de las formas de incorporación de las y los jóvenes, pues son cuestiones externas ajenas a su voluntad, pero relevantes para su integración⁵⁸. El segundo tiene que ver con el capital humano que ha construido la familia nuclear (madres y padres de familia) en el lugar de acogida y, el tercero se relaciona con los integrantes en extenso de las y los

⁵⁸ Pavez-Soto (2017) menciona que algunas de las condiciones externas son “las condiciones del mercado laboral (características de los empleos a los cuales acceden las personas migrantes, que en general son segmentados y precarios), los índices de pobreza (las familias migrantes habitan barrios altamente excluidos), el grado de discriminación, racismo y xenofobia que se percibe en el entorno (en general, las personas y comunidades migrantes sufren del racismo... las redes o el capital social que ha formado la comunidad migrante en el contexto de recepción (el rol de las redes migratorias es vital durante el proceso de inserción en los lugares de destino) (pp.106-107).

migrantes. Estos factores me permitieron conocer las formas en cómo se integraron las y los actores de esta investigación en México y en EUA⁵⁹.

Antes de migrar, las y los jóvenes entrevistados contaban con redes familiares en el país donde residían, y también en el país de destino; además, tenían otras redes conformadas por conocidos que había construido su familia nuclear. Las redes en el lugar de destino se pueden considerar como voceros, tanto de las oportunidades como de las limitaciones, para las y los actores por su estatus regular o irregular. Esto pasa principalmente en EUA. Eduardo, hondureño de 14 años⁶⁰, mencionó algunas de las redes familiares que posee:

Tengo familia en Honduras, aunque la mayoría está aquí [en EUA], tengo una tía y un tío en Nueva York y otro tío por parte de mi papá; también tengo varios acá [en Flagstaff], mucha de mi familia está acá, algunos bien [con papeles] y otros no [sin papeles]. (Eduardo, 2018)

Así como Eduardo, hubo jóvenes conscientes de sus redes familiares en EUA, las cuales se extienden más allá de Flagstaff. De este modo, podemos decir que la cultura de la migración se hace presente en la vida familiar de las y los jóvenes migrantes desde el momento en que el primer pariente abandona su hogar para cruzar la frontera. En ese mismo instante comienza a gestarse en sus mentes, un proyecto de vida que gira alrededor del fenómeno migratorio. La situación migratoria de cada integrante del núcleo de las familias de las y los entrevistados varió. De los ocho actores, solo la familia de Eduardo estaba en espera para obtener la residencia estadounidense. También hubo casos en los cuales las y los nacidos en EUA son hijos de inmigrantes que llegaron al país, ya sea de forma ilegal, o bien, contando una visa que, no obstante, ya ha expirado.

Las y los jóvenes en situación irregular comparten la misma experiencia de haber ingresado por primera vez al sistema educativo estadounidense. Las ocho personas entrevistadas en EUA se conocen entre ellas porque tomaron algunas clases juntas y se reconocieron entre ellos por su dominio del español –primera lengua (L1)–. Este grupo formó una comunidad en la escuela de forma extracurricular, a la cual denominaron “*Spanish club*”

⁵⁹ A partir de diversas investigaciones los autores proponen la teoría de la asimilación segmentada, de ahí que estos factores surjan desde tal propuesta, sin embargo, para esta investigación apelo por la autonomía y resistencia de las y los estudiantes migrantes. Por tanto, estos factores los retomo como referencia de la integración de esta población en el país de acogida.

⁶⁰ A raíz del consentimiento informado (ver capítulo 3) los nombres de las y los jóvenes migrantes presentados son seudónimos, algunos de ellos elegidos por los colaboradores del estudio.

(“Club de español”). La mayoría afirmó que desde su llegada a la escuela les resultó fácil identificar quiénes son los provenientes de países de habla hispana, debido a su acento y pronunciación del inglés.

En México también hay una diversidad en experiencias de jóvenes migrantes, destacan las hermanas Isela (nacida en México) y Carly (nacida en EUA). ambas compartieron el proceso migratorio con sus padres de origen mexicano. En el caso de Isela, su ruta escolar inició en Mexicali, en el nivel preescolar; migró a Flagstaff, Arizona y luego se fue a Texas para, finalmente, regresar a Mexicali. La joven ha ingresado dos veces en el sistema educativo mexicano. Por su parte, Carly comenzó su escolarización en Texas y después llegó a Mexicali para continuar sus estudios de primaria. La familia de estas jóvenes decidió retornar a México e Isela relató lo siguiente:

Mi mamá es de aquí [de Mexicali] y mi papá de Veracruz ... tenemos familia en Flagstaff y en otros lugares de California ... En Texas llegamos con mis tíos de parte de mi mamá, vivimos con ellos por un mes. Ya después de ahí nos fuimos a un departamento propio... Después, llegamos a Mexicali el 8 de agosto de 2017 a las cuatro de la tarde y pues nos regresamos de Veracruz el 27, 19 días estuvimos en Veracruz. (Isela, 2020)

A pesar de que Isela y Carly vivieron el mismo proceso migratorio, para Carly, la migración tuvo mayores repercusiones a nivel social y escolar, ya que desconocía el estilo de vida en una ciudad fronteriza como Mexicali. Cuando llegaron a la ciudad, dejaron sus pertenencias con una de las hermanas de su papá, y ese mismo día viajaron a Veracruz para visitar a su familia paterna. Carly pensó que, al llegar a México, se iban a instalar inmediatamente en Mexicali, pero no fue así, el viaje a Veracruz le resultó cansado y agobiante, porque conoció a sus familiares por primera vez; ahí se dio cuenta de la extensa familia que tenía en México.

Cuando la familia de estas jóvenes regresó de EUA a Mexicali, Carly compartió su preocupación por saber cómo sería su nueva vida en México: “solo me acuerdo cuando ya nos venimos para acá [en Mexicali], no sabía cómo era la vida acá y pues llegamos con una tía” (Carly, 2020). Las capacidades sociales que desarrolló Carly en EUA le sirvieron para entretener su vida como estudiante estadounidense de padres mexicanos en ese país, pero, al migrar a México, se encontraba ante el hecho de ser una estudiante estadounidense en

México, a pesar de tener padres mexicanos. La joven trajo consigo otros significados a partir de la escolarización que inició en EUA.

Las circunstancias de las y los jóvenes migrantes en ambos lados de la frontera norte de México son diferentes, no se puede homologar o clasificar a todas y todos; sin embargo, coinciden en que han migrado y estudiado en otro país. A su vez, sus situaciones anunciaron que tenían vínculos en sus lugares de origen y de acogida. En este reconocimiento se tiene que la población que llegó a México o a EUA por primera vez conoció a familiares o conocidos de su familia que asisten a la misma escuela, y estos se convierten en traductores de la cultura escolar. Les explican a grandes rasgos cómo es la escuela, horarios, materias, docentes y de lo que, como migrantes, pueden o no hacer en la escuela.

Las y los actores del estudio también tomaron en cuenta el significado de la frontera geopolítica entre México y EUA; la capacidad que tienen para percibir su situación como jóvenes migrantes en estos países, los lleva a reflexionar sobre posibles escenarios de volver a migrar al cumplir la mayoría de edad. Las y los jóvenes que estaban en Flagstaff, Arizona, pensaron en instalarse por un tiempo indefinido, siempre y cuando no tuvieran problema con alguna ley estadounidense o fueran deportados a México. Para las y los jóvenes que estaban en Mexicali, Baja California, entre sus planes estaba migrar a EUA, ya que consideran que en México no tienen las mismas oportunidades de una vida.

De acuerdo con Ojeda (2005), la región fronteriza México-EUA se caracteriza por las “... desigualdades sociales que presenta, que se conjugan para ofrecer un amplio mosaico de opciones para las poblaciones que viven en ambos lados de la frontera, de las que emergen contrastantes y algunas veces conflictivos estilos de vida alternativos” (p.167). Más allá de los estilos de vida mexicanos o estadounidenses, se habla de un estilo de vida fronterizo a lo que Valenzuela (2004) define como *cultura de la frontera*.

Las familias de las y los jóvenes migrantes crearon redes comunitarias en el lugar de acogida e intentaron multiplicar sus opciones en el marco de las diferentes situaciones sociales, políticas y económicas (Mummert, 1999). La existencia de diferentes sistemas de familias potencia que las cadenas migratorias sean posibles en los estudios al respecto de este tema, y a su vez, en los estudios interculturales. De acuerdo con Reyes y Azuara (2013) “... el hogar se convierte en un lugar de ‘transculturalidad’, donde los familiares integran los

conocimientos y prácticas de la sociedad dominante—transformando discursos hegemónicos, e integrando el conocimiento de los hijos desarrollado en la escuela a la vida familiar” (p. 2).

En la frontera que comparten Baja California y California destacan Mexicali y Calexico como ciudades primas—hermanas. Hay otras no tan cercanas como para cruzar caminando, pero son más conocidas, tal es el caso de Tijuana y San Diego. Algunas familias de esta investigación vivían en zonas fronterizas y realizaban actividades transfronterizas, tenían hogares en México y en EUA. Ejemplo de lo anterior son las familias de Nabila y Jaime, jóvenes de 13 años de nacionalidad estadounidense. Antes de vivir definitivamente en Mexicali, la familia de Nabila rentaba una casa en Calexico, California, pero los fines de semana cruzaba a Mexicali. Nabila compartió:

Cuando nos venimos de Calexico a Mexicali, estábamos de vacaciones, en las vacaciones largas de verano donde te gradúas de un año... mi mamá y mi papá hablaron y dijeron que mi mamá nada más iba a venir con mis hermanos. Mi hermana y yo nos íbamos a quedar allá [en Calexico] a estudiar, pero un hermano quería que estuviéramos todos juntos estudiando, pero mi hermano, el más chico, ya no quería estar allá [en EUA] porque a él no le gustaba. Entonces pues hablaron mi mamá y papá y nada más yo y mi hermano nos venimos para acá y mi hermana [Yajaira] se quedó allá, pero al último, ella ya se vino para acá [a Mexicali]. (Nabila, 2018)

El proceso migratorio de Nabila, frente al de Isela y Carly, se diferencia por la accesibilidad que tenía para cruzar de forma habitual de Mexicali a Calexico. Las y los jóvenes que pueden cruzar de México a EUA sin ser detenidos por los agentes de migración son quienes poseen la nacionalidad estadounidense; además, al ubicarse en una ciudad fronteriza como Mexicali les permite ir y venir entre dos procesos sociales, culturales y educativos. La vecindad de Baja California con EUA promueve que tanto familias completas como algunos integrantes realicen este cruce constante, de ahí su denominación como personas transfronterizas, ya que “pueden estar consideradas como resultado de un fenómeno regional” (Ojeda, 2009, p. 9).

Por otro lado, a algunas familias se les puede considerar como transnacionales, pues representan un “fenómeno social más amplio ligado a la ya larga historia de la migración internacional [México-EUA], y a las nuevas condiciones de dependencia económica de México respecto de EUA, a partir de un esquema de economía globalizada” (Ojeda, 2009, p.10). Las familias de las y los jóvenes migrantes siguen manteniendo contacto con su lugar

de origen e interactúan con sus familiares y amigos mediante videollamadas o mensajes de textos a través de plataformas sociodigitales, tales interacciones mediáticas se vuelven parte de sus estilos de vida como migrantes en México o en EUA.

A continuación, abordaré aspectos vinculados con los procesos migratorios de las y los estudiantes migrantes, se trata de la preparación o partida para la acción de migrar. Las familias de esta población contemplaron la migración como una opción para tener una vida mejor, esto debido a las desigualdades sociales que atravesaban para decidir moverse; o bien, por la búsqueda de mejores oportunidades de vida. Así las y los jóvenes también nos muestran cómo es la migración desde sus vivencias.

4.1.2 “Al otro día nos fuimos”: preparativos y partida

Las decisiones que provocaron que las familias de las y los jóvenes de esta investigación migraran tuvieron como consecuencia que esta población se aproximara a los desplazamientos⁶¹ en su entorno familiar desde antes de migrar. Más allá de la violencia social que hay en sus países de origen, las y los jóvenes se vieron coaccionados por sus padres para emigrar. Estos tienen diversos motivos para dejar su país, destacando las dificultades económicas, problemas de índole social o laboral, así como motivaciones culturales (Portes y Böröcz, 1998). De ahí la necesidad de conocer la perspectiva de las juventudes sobre el proceso migratorio que pasaron.

A partir de las narrativas de las y los jóvenes migrantes, resalto el hecho de que los padres tomaron la decisión de migrar para tener mejores oportunidades de vida, pero también hubo casos donde la migración fue un proyecto familiar en el que se tomó la opinión de todos los integrantes. Hubo casos en los que se planteó la reunificación familiar, y con ello, se manifestó una diversidad de emociones. Según Pries (2017), las dinámicas de integración de

⁶¹ Para esta investigación, el término de desplazamiento no es el mismo que se define en los principios rectores de los desplazamientos forzados internos. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 1998) define que los desplazados son “las personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida” (p.1).

las familias migrantes que llegan a la sociedad de acogida son preponderantemente colectivas:

Si se consideran, además, las diferentes dimensiones de los procesos de integración – particularmente los aspectos culturales, políticos, sociales y económicos– y se reconoce que los miembros de una familia migrante pueden mostrar muy diferentes dinámicas en función de dichas dimensiones de integración, se pone de manifiesto cuan complicada es la relación entre “familias migrantes e integración”. (p.53)

La forma en la que una familia se prepara para migrar varía de acuerdo con el lugar donde se encuentran residiendo. La familia de Isela y Carly representa a aquellas que pasan desapercibidas en EUA debido a su buen comportamiento. Si bien cumplieron con algunas leyes estadounidenses, no legalizaron su residencia durante el tiempo que estuvieron en ese país. Isela relató la forma en que tomó la noticia de regresar a México y los preparativos que hizo su familia:

Cuando mis papás nos dijeron que nos veníamos a Mexicali, pues yo me puse muy contenta porque iba a descubrir un nuevo lugar y que iba a conocer a más personas del lugar donde nací y que iba a conocer a mis familiares y ya solo quería que ya fuera ese día en que nos viniéramos... [Un día antes de partir de Texas] todos los de la iglesia se juntaron en un restaurante, nos despidieron y ahí fue como empecé a llorar, no tanto porque ya había llorado durante tres horas, pero sí me acuerdo, ese día lo que hizo lo más feo es que estaba lloviendo, parecía de película y pues la troca roja se empezó a mojar y pues yo dije adiós, después llegamos a la casa, fuimos a la casa de unos amigos ya grandes de mi papá, los abrazamos y les dijimos adiós. Luego regresamos a casa y ya nos dormimos, al otro día nos fuimos, en la carretera íbamos comiendo y me gustó mucho el viaje. (Isela, 2018)

La preparación de partida de la familia de Isela y Carly fue apoyada por una comunidad de denominación cristiana en EUA. Mediante este apoyo, las jóvenes identificaron las posibilidades que tienen para seguir perteneciendo a la misma religión, pero ahora en México. Por otro parte, hay familias que decidieron no informar a sus hijas o hijos acerca del proceso que emprenderían. Este tipo de casos lo representa Mercedes, ella pensó que el viaje de EUA a México sería por motivos vacacionales. Su madre es de nacionalidad mexicana y tiene familiares en Mexicali, mientras que su padre es originario de Guatemala, por esa razón, cuenta con cadenas migratorias en este país. Mercedes pensó que después de unos días en Mexicali regresarían a California, pero eso no sucedió:

A mí solo me dijeron que empacara mis cosas, era como 11:50 de la noche, iban a dar las 12 y me fui a dormir un rato a la cama y ya mi papá me levantó para ir al carro y

ya, no sé para dónde vamos a ir, me pregunté y pensé que iban a ser vacaciones, [...] mi abuela y mi abuelo se quedaron en casa y se quedaron con mis animales así y ya no volví a mirarlos otra vez. (Mercedes, 2018)

Los casos como el de Mercedes representan la invisibilización de las y los jóvenes en la migración y el adultocentrismo que prevalece en la decisión de migrar; su edad los sujeta a lo que los padres decidan y no a su capacidad de valorar la situación. También hay jóvenes que han experimentado varios procesos migratorios entre México y EUA, tal es el caso de Nabila, quien pasó por una doble preparación de partida, de Mexicali a California y de California a Mexicali. La joven comentó que la movilidad de México a EUA fue planeada por su padre, quien consideraba que la nacionalidad estadounidense tenía que aprovecharse para los estudios de ella y sus hermanos.

Con este propósito, la familia comenzó a rentar un departamento en Calexico a pesar de tener su hogar en Mexicali. En una conversación personal la madre de Nabila compartió que cuando vivían en Calexico, cruzaban frecuentemente hacia Mexicali. No obstante, ese estilo de vida transfronterizo fue desgastante; además, sus ingresos no fueron suficientes para mantenerla. Pasado el tiempo, la familia regresó a vivir a Mexicali. Sobre las decisiones de los padres de Nabila, ella estaba insegura de vivir definitivamente en Mexicali, por lo que relató sus “ires y venires” entre ambos países:

Nos fuimos al centro de California porque mi papá se fue para México, para el DF [ahora Ciudad de México], y pues quería, como éramos de allá, somos de EUA, quería que nos fuéramos a EUA, para que aprendiéramos. Mi mamá es de Calexico... Cuando nos venimos a vivir para acá [a Mexicali] pues lo platicaron entre mi mamá y mi papá, decidieron entre los dos; cuando nos dijeron, a la vez como que si quería venirme a Mexicali y a la vez no. (Nabila, 2018)

Se sigue apreciando que las y los jóvenes migrantes se ajustan a las decisiones de sus padres, con ello se reitera la diversidad de sus circunstancias. Por un lado, hay jóvenes transmigrantes acostumbrados al cruce fronterizo cotidiano, volviéndose parte de sus rutinas. Estas juventudes se caracterizan, principalmente, por su nacionalidad estadounidense y porque, al vivir en una ciudad fronteriza como Mexicali, podían cruzar hacia Calexico y viceversa, sin preocuparse de ser detenidos por agentes migratorios que custodian el muro fronterizo que divide a estas ciudades. En menor medida, está la población que tiene el privilegio de contar con visa de turista, y esto también posibilita el cruce diario.

Este tipo de situaciones predomina en ciudades fronterizas, dada la cercanía con EUA. Las madres y padres de familia consideran que la educación en aquel país es mejor que en México, principalmente por la capacidad que poseen sus hijos o hijas de llegar a desarrollar bilingüismo. Continuando con las y los jóvenes con migraciones recientes e intermitentes, los cuales comparten lo que se denomina un estilo de vida transnacional (ver capítulo 1), sus estadías entre México y EUA los caracterizan; aun así, sus experiencias son únicas e incomparables. En ese sentido, Nadia compartió:

Tengo viviendo aquí en México, bueno, en Mexicali como por siete–ocho meses... me fui [a los Ángeles] en tercero de primaria y fue como en las vacaciones de verano, empezando las vacaciones me fui con mi papá para quedarme allá y terminando cuarto me regresé en las vacaciones para pasar a quinto aquí [en Mexicali] ... para sexto grado me regresé a los Ángeles, pero no terminé, me faltaban tres meses y me regresé, terminé sexto y empecé la secundaria, aquí vivo con mi mamá... Mi papá es de Guatemala, sé que vivió aquí en Mexicali y mi mamá estuvo viviendo en EUA un tiempo, creo que se conocieron allá, lo más seguro, pero realmente no sé cómo se conocieron. (Nadia, 2018)

Los casos de Nadia y Nabilia muestran las familias transfronterizas y transnacionales que hay en México, principalmente, en ciudades fronterizas. Dado que hay jóvenes de nacionalidad estadounidense o binacionales en esta zona, tienen la oportunidad de cruzar constantemente entre México y EUA sin repercusiones legales. Actualmente, en las escuelas mexicanas y estadounidenses, hay este tipo de estudiantes, pero siempre han existido. Asimismo, en el estudio prevalecieron jóvenes que no cuentan con estas posibilidades, por lo que dejaron sus vidas y sus estudios para continuarlos en otro país; a quienes se les denomina de diferentes formas según el contexto.

En México hay estudiantes como Isela, que puede designarse como estudiante de retorno, pero ¿cómo se le tendría que nombrar a Carly, quién nació y estudió en EUA, y luego retornó con su familia a México? Además, en EUA, a Carly se le consideraría como estudiante de segunda generación. Aunado a esta situación, y en el caso de estudiantes que llegan a EUA de forma irregular, se les considera como inmigrantes. Cualquiera que sea el caso, como lo mencioné en el primer capítulo, considero a este ejercicio como adultocéntrico e impositivo.

Entre otros casos, en este estudio hubo dos familias que migraron hacia EUA de forma irregular, asistidos por un coyote. Una familia buscó la reunificación familiar, este fue el caso

de Sol (mexicana). Su madre estaba en Arizona y su padre, en California, mientras que ella y su hermano menor vivían con su abuela materna en Nayarit. Estos jóvenes viajaron solos con una coyote en un carro particular. Sol contó que para cruzar hacia EUA usaron las visas de los hijos de la coyote; para ello, la persona les dio instrucciones, como aprenderse el nombre de sus hijos y que no se pusieran nerviosos al momento del cruce en la garita.

Otra familia salió de Honduras. La partida fue planeada y de forma colectiva, es decir, con los integrantes nucleares –la madre, su hermana menor y el joven entrevistado– y con otros familiares –una tía y primos–. Pero fue hasta el segundo intento cuando la familia pudo llegar a suelo estadounidense. Eduardo (hondureño) relató que, durante su tránsito por México, fueron encerrados de forma involuntaria por un grupo de personas que pudieron haber sido del narcotráfico, según comentó. Durante los dos intentos de cruce hacia EUA, percibió que no quieren a las personas de Centroamérica. En cuanto a las experiencias que tuvo en su viaje durante su movilidad en México, contó lo siguiente:

La primera vez no nos pasó nada [en el segundo intento llegaron a EUA], no más fue en la segunda vez que nos tuvieron encerrados como un mes, estábamos dormidos en el suelo, con frío y ni cobijas teníamos, venían todos mis primos pequeños. En esta segunda vez venía yo, mi mamá, mi hermana, mi tía, mi tío, mi prima, dos primos más y venía el coyote. Al coyote también lo secuestraron, el dinero se lo pidieron a su mamá ...el día que nos secuestraron estábamos en una casita y no más llegaron unos como vestidos de policías. So, eran trocas de policías y según armaron que ahí había drogas y pues le pusieron el dedo al coyote, es que como a los hondureños no nos quieren en México. (Eduardo, 2018)

Sobre este tipo de cruces clandestinos, las y los jóvenes identificaron a las personas que asisten a los migrantes para cruzar hacia EUA a cambio de un pago como “coyotes” o “polleros”. Si bien existen diferentes formas de asistencia, el caso de Sol fue más personal que el de Eduardo, pero esto tiene que ver con la zona geográfica donde vivían. Al respecto, Meneses (2010) menciona algunas de las alternativas que emplean las personas para llegar a EUA, evitando los requisitos oficiales necesarios.

Conforman un grupo muy heterogéneo que los unifica el no tener que evitar los operativos de la *Border Patrol*. Una alternativa de cruce sin riesgo para la integridad física, usada especialmente por mujeres y menores, y en menor medida por hombres, consiste en utilizar “papeles” o micas (visas con forma de documentos de identidad de plástico) chuecas (llamadas apócrifas porque no pertenecen a la persona que la usa), previo alquiler, compra o préstamo. Otra alternativa es pasar oculto en la cajuela (maletero) de un automóvil... pero si el conductor se asusta y huye se corre el riesgo

de morir asfixiado. La otra opción la ofrecen los coyotes y/o polleros, también considerados como traficantes de migrantes (*smugglers* en la terminología de los [EUA]), que se presentan como expertos en cruzar la frontera sin permiso y de forma clandestina. De hecho, también se les conoció como pasadores. (p. 23)

Dentro del proceso migratorio se identifica la integración de las y los jóvenes cuando ya se encuentran en el país receptor. La mayoría de la población entrevistada para esta investigación recurrió a estrategias regulares para llegar a EUA. Entonces, se tiene que los métodos de cruce varían, al igual que sus procesos de integración; sin embargo, en ocasiones los cruces son múltiples, aunque el impacto de la integración en la sociedad de acogida es similar en todos los casos aquí presentados.

Entre los de estudiantes con una migración reciente al país receptor se encuentran la historia que representan Susana (estadounidense) y Diana (mexicana), ambas de 15 años; eran amigas y compartían algunas clases en *high school* de Flagstaff. Cuando fueron entrevistadas tenían menos de seis meses de haber llegado a esa ciudad. Diariamente, en las escuelas mexicanas y estadounidenses, han predominado este tipo de casos de jóvenes, pareciera que el sentimiento de incertidumbre predomina en la noticia de saber que irán al país vecino. Los preparativos variaron. Por su parte, Susana mencionó lo siguiente:

Yo viví mis primeros cinco años en Miami, luego me mudé a México y ya en México duré nueve años, pero después regresé a Miami y viví ahí por casi 8 meses. De ahí me vine aquí a Flagstaff y llevo viviendo como unos cuatro meses. Llegué cuando empezó la escuela en agosto ... Recuerdo que cuando mis papás me dijeron “nos vamos a vivir a México”, sentí horrible porque no conocía a nadie y no hablaba español... cuando regresé [a EUA] sentí felicidad porque yo sabía que ya no iba a poder seguir estudiando por ser ciudadana americana y que era ilegal en México y no me dejaban estudiar. De hecho, intenté apuntarme a una preparatoria y dijeron “No, no te podemos aceptar porque eres ilegal”. (Susana, 2018)

En el caso de Susana, su migración fue premeditada porque, si continuaba sus estudios de educación media superior en México, no le podían extender su certificado de estudios de este nivel; lo mismo pasó en la situación de Celia (estadounidense). En otras narrativas se entreven los casos de familias mexicanas que se van a vivir a EUA por el trabajo asignado a uno de los pilares, por lo que la empresa extiende un permiso de residencia temporal para toda la familia. Como Diana (mexicana), quien se mudó a Flagstaff con su familia por un contrato que le dieron a su padre. Él llegó primero a la ciudad, y luego, su mamá junto con

sus dos hermanas. Estos casos son comunes en EUA, pero, aunque las y los jóvenes lleguen con un permiso, ante la mirada de los compañeros de clases siguen siendo inmigrantes.

En cuanto a las familias que tienen visa y de esta forma cruzan a EUA, las situaciones de las y los estudiantes migrantes varían. En el caso de Darío (estadounidense), su madre (mexicana) tenía la visa vencida y debía renovarla para que pudiera seguir cruzando entre México y EUA –en caso de que quieran visitar a su familia en Sonora–. Asimismo, hay jóvenes que entraron a suelo estadounidense y, después de un tiempo, solicitan una resolución al consulado para convertirse en residentes. La familia de Amalia (residente estadounidense) acudió con una agente en EUA para realizar los trámites para la residencia, las razones por las que su familia tuvo esa oportunidad, las desconoce:

Estuve allá [en México] hasta primaria, el último año de primaria lo termine allá... de cómo fue que nos venimos para acá [a EUA], recuerdo que mi familia iba mucho a otro lugar cerca de donde yo vivo, con una licenciada [para obtener la residencia], pero yo no tenía ni mínima idea para qué, entonces, fue cuando empezaron a tramitar los papeles, y solo veníamos de visita a Flagstaff, venimos en enero, antes de que arregláramos todo [Hace 4 años que llegó], solo íbamos a venir de visitas, así como en junio, julio y diciembre, y después regresamos en junio cuando estaba en sexto de primaria, empezaron mis papás a arreglar los papeles y nos dieron los papeles en enero, y nos venimos por una semana a visitar aquí, luego nos regresamos a México... íbamos a venir dos meses de vacaciones, pero ya después de ahí, que no regresamos para México, nos quedamos aquí a vivir. (Amalia, 2018)

En los casos de esta investigación, las y los entrevistados tuvieron en común que poseían familiares o conocidos en las ciudades receptoras –en Mexicali y en Flagstaff–, cuyo apoyo les ha permitido recrear sus vidas. En cuanto a las relaciones familiares de las y los actores del estudio, Pries (2017) propone tres perspectivas para los flujos migratorios. En primer lugar, están las familias como redes de migración, ya que, por lo general, se decide y se organiza al interior de dicho núcleo; además, se puede recopilar información, y se suministran fondos y contactos.

En segundo lugar, y para comprender el alcance del concepto de familia, el autor propone tomar en cuenta sus diversos niveles, aparte de la familia nuclear, a saber: familia extensa y de parentesco. Asimismo, hace la analogía de la familia con la imagen de una red de pescar y puntualiza que “...si bien las redes de contactos transfronterizos pueden persistir

a través de varias generaciones como relaciones muy activas, diversas y bidireccionales entre los países de origen y acogida” (Pries, 2017, p.57).

En tercer lugar, Pries (2017) propone las perspectivas multigeneracionales en lugar del análisis transversal. Dicha perspectiva consiste en el análisis de la migración familiar a través de diversas generaciones, la cual “está vinculada a una despedida definitiva de las generaciones mayores que se quedan en el país de origen” (p.57). Hasta hace poco, las familias, las infancias y juventudes en edad escolar figuraban como parte de la migración, de ahí que algunas teorías se orientaran desde el punto de vista de la economía. Por tanto, estimo que las familias migrantes en la actualidad son vistas como una entidad de análisis, pues su “composición y negociación constantemente se modifican, adaptable a su tiempo y forma” (OIM, 2008, p. 154).

Conviene destacar que las familias migrantes en México y en EUA se caracterizan por sus redes, por sus dinámicas y estrategias de cruces y “no se dispone de datos suficientes que permitan dar forma a un enfoque realmente integral, el cual incluye patrones de desarrollo longitudinales” (Pries, 2017, p.53). A propósito, Zúñiga y Hamann (2011) mencionan que las y los jóvenes migrantes cuentan con una infraestructura de vínculos familiares y no familiares que los apoyan en la doble socialización que algunos poseen.

La población abordada en esta investigación conocía los lazos familiares que tenían, incluso sabían de jóvenes que también habían migrado y, por ende, estaban en situaciones similares; es decir, que habían pasado por la misma escolaridad binacional y hablaban español e inglés. Estos últimos autores señalan las relaciones familiares que tienen las juventudes migrantes como diásporas, las cuales se distinguen por sus formas de dispersión territorial, diferenciándolos en tres rasgos esenciales:

El primero es temporal y demográfico: no se puede hablar de diáspora sino cuando estamos en presencia de un fenómeno secular, en el que participan numerosos individuos de manera ininterrumpida. El segundo rasgo tiene que ver con la capacidad de conservarse como comunidad haciendo uso de estrategias de resistencia y afirmación de la diferencia. Por último...a diferencia de la mayoría de las migraciones, una geografía radial –en forma de tela de araña– y multipolar –no hay polos centrales y polos secundarios, sino que cada punto en el espacio tiene el mismo estatus de realidad geográfica. (Zúñiga y Hamann, 2011, p.38)

La diversidad de estudiantes migrantes que hay en Mexicali y en Flagstaff me permitió conocer el panorama al que tenían que adecuarse para una inclusión educativa y, por ende, para una aceptación exitosa en la sociedad. Asimismo, los vínculos forjados de estas y estos jóvenes me motivaron a analizar las conexiones familiares vistas desde sus perspectivas; y a observar las ventajas que dichos vínculos representan a la hora de regresar del lugar del que partieron. Entonces, se tiene que los preparativos migratorios vividos por la mayoría de las personas entrevistadas para esta investigación no fueron planeados por ellos; sin embargo, saben que al cumplir la mayoría de edad podrán construir su futuro sin la imposición familiar.

4.1.3 “Nosotros pasábamos en el carro”: conexiones familiares y dónde llegar

Después de la preparación, el siguiente paso por el que pasaron las y los jóvenes migrantes fue el de la integración en el país receptor. En ese transitar, las conexiones e interacciones con la familia que se quedó en México o en EUA siguieron vigentes. Partiendo del hecho de que, en el proceso migratorio se configuran las cadenas migratorias, la familia se convierte en un espacio, tiempo y lugar donde se dan las relaciones humanas y la identidad (Martín, 2007). Los lazos familiares de las y los migrantes simbolizan una posible inclusión en la sociedad receptora. Portes y Rumbaut (2011) mencionan la importancia del *capital humano* de quienes migran, los recursos y conexiones permiten a las juventudes migrantes potenciar el éxito educativo y social en el lugar de destino.

Los recursos necesarios para ello son de dos tipos: los que permiten acceder a los bienes económicos y las oportunidades de empleo, y los que refuerzan los controles normativos parentales. Los padres con mayores niveles de capital humano son los que se encuentran en mejor situación para apoyar la adaptación de sus hijos por dos motivos: en primer lugar, porque disponen de mayor información sobre las oportunidades y los escollos del entorno circundante, y, en segundo lugar, porque pueden obtener mayores ingresos, que les permiten acceder a bienes estratégicos. (Portes y Rumbaut, 2011, p. 95)

Las cadenas migratorias permiten comprender las conexiones familiares con las que cuentan las y los actores de este estudio; a su vez, dan pauta para dimensionar el impacto que genera en sus vidas. Más allá del capital social que tengan las juventudes migrantes, o de las intenciones de sus familias para brindarles lo mejor, “tienen elevadas aspiraciones de cara a su futuro e invierten recursos extraordinarios en ellos” (Portes y Rumbaut, 2011, p.94). Esta

investigación presenta a las conexiones familiares como parte de las redes de relaciones que han construido hasta el momento de las entrevistas e implica lo que dejaron atrás.

A través del ejemplo de Emilio (estadounidense), es posible entender cómo funcionan las conexiones familiares que tenía la población en México. Al momento de ser entrevistado, Emilio vivía en Mexicali con su madre y sus dos hermanos menores; previamente vivió en EUA con su abuela materna, una tía y su hermano mayor. En ese tiempo, el joven cruzaba en la garita de Tecate y viajaba a Mexicali para visitar a su madre. Tomando en cuenta la distancia entre estos municipios (de hora y media, aproximadamente, en automóvil), las visitas eran planeadas y se ajustaban a los días de descanso de la madre. A pesar de que Emilio podía transitar entre estos países, no lo hacía tan seguido por la inversión de tiempo y dinero que se requería:

Cuando estudié en California, mi abuelita no venía a México, mandaba a su hija, mi tía, para que nos llevara a Tecate y ya nos cruzaba, a mi hermano mayor y a mí, y nos llevaba a Mexicali. De ahí, cuando nos teníamos que regresar, mi mamá nos llevaba a Tecate... nosotros nos pasábamos en el carro, el de migración nada más nos preguntaba que quien era Emilio y pues enseñaba mi acta de nacimiento nada más y pasaba. (Emilio, 2018)

Las y los estudiantes transmigrantes, como Emilio, tienen mayores oportunidades para socializar en las escuelas, pues están en constante contacto entre estas culturas. El panorama de esta población se complejiza cuando la movilidad es de México a EUA y las y los jóvenes no son estadounidenses ni tienen visado. A pesar de ello, identifican lo positivo de su experiencia. Retomando la relevancia de las conexiones familiares, algunos actores percibieron su red para tener una cercanía con sus orígenes identitarios. Isela tiene familiares en Mexicali y en Veracruz. Ella señala estas conexiones como parte de su identidad y como una riqueza cultural que poseía y que desconocía hasta el momento en que llegó a México. Isela compartió este agrado:

Me gusta aquí [en México] porque tengo más familia, tenía mucho tiempo que no los veía. A mi tía Colu y sus hijas las volví a conocer, no me acordaba de ellas, no las conocía de grande, tampoco me acordaba de mis abuelos [paternos], les hablaba por teléfono, pero no los conocía bien, sabía que mi familia era grande, pero no sabía que tan grande. En Veracruz todos los días conocía a un tío nuevo, conocí a uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, creo que unos siete y esos eran unos nada más. En Texas nada más tenía uno, mi tía y mi tío de parte de mi mamá y ya... En México tenemos familia materna y paterna. (Isela, 2020)

Las posiciones de las y los jóvenes migrantes en EUA variaron de acuerdo con los diferentes grados de afecto que sentían hacia sus familiares en ese país y en México. Sol es uno de los casos que representa las capacidades que la migración les proporciona. Su papá vive California y tiene la opción de conocer otros lugares para vivir. La joven, como el resto de las y los sujetos observados en esta investigación, seguían pensando en los familiares que se quedaron en México y añoraban su pronto reencuentro. Sobre esta añoranza, Hirai (2013) alude al *terruño*, refiriéndose a la nostalgia de las personas que migran hacia EUA, este sentimiento de ausencia las invade por recordar a los familiares que dejaron. Asimismo, la migración les permite visualizar otras vidas posibles y viables. Sol explicó su situación:

Yo conozco California porque mi papá vive allá. Es una ciudad bien grande, pero me gusta más Flagstaff. Pero allá, en México, se quedó mi abuelita [materna], ella siempre nos hacía reír. Cuando nos venimos [Sol y su hermano], nos contaron que se enfermó mucho; como siempre estábamos con ella, creo que se puso triste como nosotros. Recuerdo que cuando nacimos, estaba mi mamá y mi abuelita, también recuerdo que cuando mi mamá se iba a trabajar, ella nos cuidaba y pues siempre habíamos estado juntos los tres. Cuando nos venimos [a EUA], mi hermano no dejaba de llorar por mi abuelita, cada vez que hablaba con ella, ¡uy!, lloraba y lloraba, yo también, pero a mí se me fue pasando, pero a él le demoró. Mi hermano aún sigue llore y llore por mi abuelita, pero cuando la escucha se calma y después llora. Para mi hermano, mi abuelita era como nuestra mamá y así le decía: mamá. (Sol, 2018)

La nostalgia que experimentan las y los jóvenes migrantes en EUA tiene que ver con los años que pasaron con sus familiares en México y su sentimiento se sujeta a los recuerdos, de ahí que no haya un tiempo estimado para que dejen de extrañar a sus familiares. Es un sentimiento con el que tienen que aprender a vivir. Esta eventualidad se presenta principalmente para los que solo han vivido un proceso migratorio y no tienen las condiciones para una movilidad constante entre estos países.

Otras de las situaciones que encontré en EUA sobre los procesos vividos por jóvenes migrantes, es el de Jessica (estadounidense), quien pasó por dos procesos migratorios: al ir de EUA a México y de México a EUA. La joven desconocía las razones que tuvo su familia para emigrar del país angloparlante—como ella hay jóvenes que no saben de las razones de sus familias, ver subapartado anterior—. Jessica solo recordó la historia que su madre le compartió:

No recuerdo muy bien cuándo estuve en la primaria en México, pero sé que mi hermana se fue primero [de EUA a México], entonces en los primeros años que estuve

allá me dijo mi mamá que nos íbamos a ir para asistir a unos quince años que iba a haber y mi papá se quedó aquí en Flagstaff. Entonces nos fuimos para allá [a México]. Yo estaba chiquita, no me acuerdo lo que estaba pasando, entonces allá nos quedamos con la familia y yo no sabía que iba a estudiar allá; o sea, nada más fue así, como de sorpresa, y después de unos años me vine, ahorita estoy aquí con mi papá y unos tíos. (Jessica, 2018)

Las y los jóvenes migrantes de esta investigación tienen en común una familia preocupada por las oportunidades que les puedan brindar una vida llena de éxitos. Las cadenas migratorias, además de apoyar en el tránsito de fronteras geopolíticas, ayudan a los recién llegados, en lo económico y en lo social, a integrarse en la comunidad de acogida. Los parientes que tiene la familia —en los lugares de origen, de destino y de retorno— son importantes para las y los actores, pues son parte del andamiaje al que pueden recurrir para la (re)construcción de sus proyectos de vida.

Consiguientemente, las conexiones familiares son un recurso invaluable para las y los estudiantes migrantes, pues tienen una gran influencia para las tomas de decisiones y así optar por una vida en México o en EUA. De ahí que identifiquen sus posibles ventajas y desventajas a partir de sus nacionalidades y familiares. Sin embargo, estas decisiones, si bien son complicadas, en algunas ocasiones, tienen hermanos o hermanas de quienes pueden apoyarse para tomar decisiones en conjunto.

4.1.4 “Me vine con mi hermanito”: acompañamientos en la migración familiar

Por lo general, las y los jóvenes migrantes entrevistados tenían hermanas o hermanos que estudiaban en el mismo sistema educativo; algunos cursaban otro grado o nivel educativo, ya sea en primaria, secundaria o preparatoria; o bien, ya habían cubierto la educación obligatoria —preparatoria en ambos países—. En cualquiera de los casos, estas personas han migrado entre México y EUA con hermanos o hermanas de mayor o menor edad. En este sentido, compartir el proceso migratorio implica un tejido en la memoria colectiva de esta población. Si bien la migración familiar es una estrategia que algunas familias pueden hacer; otras se van reunificando paulatinamente, de acuerdo con sus alcances económicos.

La migración hacia EUA como proyecto de vida de algunas familias mexicanas y centroamericanas, implica que sus hijos e hijas vayan con ellos; de ahí que el desplazamiento

en ocasiones sea consultado, aunque su punto de vista no se tome en cuenta. Las madres y padres de familia toman las decisiones que consideran pertinentes para sus descendientes y son indiscutibles. Que las y los jóvenes migrantes tengan compañía de hermanas y hermanos durante su movilidad hacia EUA o México, implica un acompañamiento en sus trayectorias escolares también.

Las y los actores que indicaron un acompañamiento de un hermano o hermana en el proceso migratorio, el cual influyó en el trayecto de un país a otro, ya que no se sintieron solos. Para los que son mayores, implicó que se mantuvieran alerta en todo el camino. En lo que concierne a la adaptación dentro del país receptor, entre pares intercambian estrategias que los acerca a un entendimiento para convivir en la escuela. Entre los casos en los que hubo este acompañamiento están Isela y Carly, quienes llegaron a mediados del año 2017 a Mexicali. Isela compartió: “Tengo viviendo en Mexicali un año y tres meses. Tengo una hermana menor [Carly], ahorita ella va en sexto de primaria y yo en tercero de secundaria” (2018).

Las jóvenes mencionaron que, cuando recién llegaron a Mexicali, su presencia en la escuela pasó desapercibida por la mayoría de las y los docentes, pues las trataban como si siempre hubieran sido escolarizadas en México. Esto provocó que sus conocimientos previos en EUA no fueran valorados. Por la fecha en que migró esta familia, se puede relacionar con la política antiinmigrante de cero tolerancia impuesta por el expresidente Trump en EUA, tras un discurso xenófobo.

También hay jóvenes que son hijos e hijas de en medio, como Mercedes (estadounidense), ella tenía un hermano mayor y una hermana menor. Los tres estudiaron previamente en EUA. Este caso me permitió ahondar en los mundos educativos donde se encuentran algunas infancias (de primaria) y juventudes (de preparatoria) migrantes en México. La joven mencionó que, cuando desconocía algún dato proporcionado por la escuela o las normativas de la secundaria (como días festivos, rifas o eventos escolares), recurría a su hermano para cuestionarle sobre los significados. Mercedes compartió:

Yo tengo dos hermanos, yo soy la de en medio; mi hermana la menor ahorita tiene nueve años, los acaba de cumplir, ella ha estado aquí desde los cinco años y aprende más español que yo, y mi hermano tiene 15 y llegó cuando tenía los 12 años, él está

en la prepa, en el Cetus y también estuvo aquí en la misma secundaria que yo. (Mercedes, 2018)

Para la mayoría de los estudiantes migrantes, las y los hermanos figuraron como un promotor cultural y escolar de conocimientos y saberes, los cuales aprendieron previamente. Este apoyo les sirve para adentrarse a la escuela. Además, puede representar el papel de intérpretes de la cultura escolar, pues explican, en sus propios términos, aquellos conocimientos y saberes que ellos mismos construyen y resignifican. Se puede estimar que las y los hermanos mayores tienen mejores capacidades para identificar las herramientas o estrategias de adaptación escolar.

Hasta cierto punto puede ser así, ya que los que las y los estudiantes de menor edad pueden recurrir a sus propias habilidades de aprendizaje en el nuevo contexto. Al respecto, Sol compartió que su hermano menor tiene otra forma de integrarse a la sociedad de acogida, en comparación con las estrategias que ella empleó cuando estaba en la secundaria:

Yo tengo establecida aquí desde hace 2 años, ya voy para 3 años aquí [en Flagstaff]... llegué a los 11 años y alcance a estudiar sexto grado de primaria. Ahorita mi hermano va a la secundaria, en el último grado y para el próximo año va a entrar aquí conmigo y ay no, no quiero, va a ir de chismoso con mamá de lo que haga o no... él tiene más amigos gringos que yo. (Sol, 2018)

El hecho de que algunas juventudes migrantes tengan el rol de hermano o hermana mayor no implica que sus hermanos menores tengan que aplicar las mismas estrategias de integración. Todas y todos los estudiantes tienen diferentes capacidades que van desarrollando conforme a las estrategias que crean más convenientes para sus propias necesidades. También hay jóvenes que comparten, al mismo tiempo, el acompañamiento en la escuela, como Susana: “Yo tengo un cuate [hermano], va conmigo las primeras dos horas y lo odio, bueno, nos peleamos mucho, también tengo una hermana chiquita que va en la MEMS [secundaria en EUA]” (2018). Asimismo, hubo jóvenes migrantes que fueron los hermanos menores, como Amalia, quien compartió:

Cuando llegamos aquí [a EUA], terminé sexto año de primaria, y mi hermano, su primer año de preparatoria, y ya después... nos quedamos aquí a vivir. Mientras estaba en la prepa vivió aquí dos años, después se fue a vivir a Texas, a trabajar allá y ahora en diciembre va a regresar otra vez a vivir aquí. (Amalia, 2018)

Los hermanos o hermanas menores aprenden principalmente de los de mayor edad. La composición familiar de las y los jóvenes migrantes se representó de dos formas: por un lado, estaban las familias nucleares –padres, madres o hermanos– fracturadas. Cada uno de los padres tenía su domicilio en ambos lados de la frontera norte de México. Por otro lado, hubo familias completas que vivían en México o en EUA, pero con familia extendida –abuelos, tíos, primos, etc.– en el país de origen. Asimismo, las estrategias que construyeron las y los actores dependieron de la(s) ciudadanía(s) que poseían, de su agencia para ejercer su ciudadanía por el hecho de ser joven, de ser menor de edad y acreedor de los derechos humanos universales.

Dentro de las dinámicas transfronterizas entre México y EUA, está el ejemplo de Emilio. Su familia se encontraba distribuida entre estos países. El papel de su abuela materna representa el rol de algunas mujeres de la tercera edad que se involucran en la educación de sus nietos y nietas migrantes (Valdéz, Ruiz y Rivera, 2018). Por lo regular, el rol de cuidadoras que tienen las abuelas –maternas o paternas– significa un soporte de apoyo para las familias migrantes. Estas prácticas familiares apoyan en la educación de las y los jóvenes. Por su parte, Emilio relató:

Aquí [en Mexicali] vivo con mi mamá y mis dos hermanos más chicos: Giovanni tiene 12 años y nació allá [en EUA], viene conmigo a la escuela, va en primero [de secundaria], siempre ha estudiado aquí en México; luego está el más chico, Nathan de seis años, nació aquí y va en primero de primaria... Mi hermano mayor, Jason, vive con mis abuelos en California y viene de vacaciones. (Emilio, 2018)

Por último, en los procesos migratorios se identificó que la mayoría de las y los jóvenes tienen una relación cercana con México y EUA, a pesar de las múltiples fronteras que las y los atraviesan. En términos de Kearney (2003), las fronteras se vuelven porosas a nivel simbólico, pues hay una mayor interacción de las culturas por medio de diferentes medios y formas. Sin embargo, a partir de la presidencia de Trump, iniciada en 2017, el panorama fue otro. Esta situación provocó diferentes situaciones para las personas inmigrantes, desde las detenciones masivas por parte del gobierno estadounidense y respaldado por México (fungiendo el papel como patio trasero de un hogar).

4.2 Expresiones de la ciudadanía juvenil en la migración México-EUA

Las y los jóvenes migrantes tienen diferentes formas de entrar y salir de México y de EUA. Algunas han cruzado la frontera norte de México hacia EUA por su derecho de nacimiento, por la asignación de trabajo de uno de los pilares de la familia, o bien, por la visa de turista. También hubo juventudes que cruzaron de forma irregular, principalmente, con el apoyo de coyotes, y están las que se caracterizan porque nacieron en el país que eligieron sus padres como destino. Desde la perspectiva de las migraciones, se conciben como segunda generación. Sin importar su lugar de nacimiento, las y los actores de este estudio son considerados por las autoridades migratorias como migrantes. Lo relevante de todos los casos radica en concebir la escuela como un espacio público donde se socializa.

Las formas para entrar y salir de México o de EUA me permitieron ahondar en la diversidad de estudiantes que están en las escuelas. Tales situaciones empujan a las y los jóvenes migrantes a que conozcan la cultura receptora y, a su vez, a una “reconstrucción de la ciudadanía” (Morán, 2003, p.42). Concebir la ciudadanía juvenil bajo la lupa de la migración, implicó ahondar en aspectos donde habitan –como mexicanos, estadounidenses, o binacionales–. Este fenómeno afecta “a todas y cada una de las dimensiones de la crisis del modelo clásico de ciudadanía” (*Ibid.*) de la esfera pública.

Las condiciones sociales y culturales entre los países de origen y destino inducen al análisis de una ciudadanía pertinente para las y los actores de esta investigación. Las y los individuos mencionados iniciaron su proceso de escolarización en una cultura y ahora están bajo las normas educativa y de convivencia en otra. De modo que, las comparaciones son parte de su cotidianeidad. Los puntos antes mencionados me condujeron a pensar a las juventudes migrantes en el contexto de lo que implica ser joven en el lugar de acogida, haciendo hincapié en las prácticas sociales juveniles, a partir de una partición más activa. Para definir ciudadanía juvenil, me base en Reguillo (2003):

Insiste en producir un discurso en el que se ofrecen garantías a los jóvenes para que gocen de derechos y beneficios, pero la realidad corre en otras direcciones, al dificultar su acceso pleno al espacio público, dificultad que se articula no solo a su edad, sino a la pobreza, a sus pertenencias étnicas, a su apariencia. (p.29)

Para la presente investigación, decidí ir más allá de la ciudadanía como proceso discursivo que se suscribe a todas las personas en un país como agentes con obligaciones y derechos, puesto que considero que hay una necesidad de promover la ciudadanía juvenil a la que alude Reguillo (2003), pues la ciudadanía también puede verse activa en las apropiaciones que hacen las juventudes migrantes como habitantes de un espacio.

Aunque la ciudadanía *per se* de algunos jóvenes en EUA es irregular, la ciudadanía juvenil permite identificar aquellos espacios donde participan. En México, se puede observar en otro sentido menos clandestino, ya que la discriminación por los migrantes no tiene un gran impacto sobre las personas, en comparación con EUA. Llegados a este punto, en los siguientes subapartados presento un preámbulo de las estrategias de acceso a los derechos que les corresponden a estas juventudes. Posteriormente, abordaré los obstáculos escolares y las comparaciones sociales desde la mirada de las y los actores de la presente investigación.

4.2.1 “Tengo un poquito más de derechos”: límites entre la legalidad e ilegalidad

La principal tarea que consideraron las y los jóvenes estadounidenses era la de “arreglarles los papeles” a los miembros de su familia que estaban de forma irregular en EUA. Su principal objetivo consiste en realizar los trámites correspondientes para solicitarles la residencia permanente, para que esto sea posible, deben esperar su mayoría de edad (21 años). Por tanto, hubo familias mixtas que optaron por vivir en la clandestinidad –como personas irregulares–, comúnmente identificados como “sin papeles” o *illegal aliens*.

Jessica y Amalia contaron las alternativas que conocían para “arreglar” papeles para su familia y la diferencia entre ser ciudadana o residente. Jessica conocía que: “como ciudadana estadounidense, tengo un poquito más derechos que los que son residentes, o sea, que, si ponen a un residente y a un ciudadano, tiene, no digamos que valor, pero sí más oportunidades...” (2018). En cuanto a Amalia, confirmó lo señalado por Jessica y abordó las desventajas que tiene:

Yo nací en México, pero cuando eres como Jessica, que es ciudadana [estadounidense] le puede arreglar a sus papás a los 18 años... por ejemplo, yo soy residente, yo tengo que esperar hasta los 21 años para arreglarle a alguien, pero ahora solo se puede arreglar a papás o hermanos, como ellos ya tienen su residencia, ya no tendría a quien arreglarle. De si tengo derechos, creo que no tengo derechos [discursivos como estadounidense], yo no nací ciudadana, en cuestiones de

universidades los ciudadanos tienen más ... las diferencias que tengo en mi situación de residente no es tanto, como en la diferencia de trabajos o así, pero es en la ayuda que recibes del gobierno sí porque por ejemplo, a ellas [jóvenes estadounidenses] son más probable que les den becas para la universidad que a mí, si me dan, pero no me dan con tanta ayuda como les darían a ellas... para ser ciudadana, *am*, me tengo que esperar a los 18 años y me puedo hacer ciudadana, tengo que hacer un examen, de la historia de EUA para comprobar que soy como estadounidense. (Amalia, 2018)

Por lo que refiere a las juventudes migrantes en México, los casos más comunes fueron el de las y los jóvenes de nacionalidad mexicana que se fueron en una edad temprana a EUA (generación 1.5); por lo regular cursaron sus estudios de primaria y secundaria en ese país. Igualmente, hubo jóvenes que nacieron en EUA y desde que tienen memoria han vivido y estudiado en ese país y ahora están en escuelas mexicanas. Las y los actores identificaron algunas posibilidades para regresar a EUA, Isela compartió las ventajas de tener una hermana estadounidense: “yo tengo visa y está vencida, mi mamá ha intentado renovar su visa y la mía desde que mi papá empezó en un trabajo estable, pero sí vamos a sacar la visa ...pero cuando Carly sea mayor espero que me arregle mis papeles” (2020).

Por añadidura, el caso de Yajaira (estadounidense con 17 años). Mientras empezaba *high school* en Calexico, su madre pagaba a una familia por usar el domicilio en los documentos escolares; pero esta estrategia fue descubierta por las autoridades educativas estadounidenses y no le permitieron volver. De acuerdo con el sistema educativo en EUA, uno de los requisitos para la inscripción consiste en tener un domicilio cerca de la zona escolar. La joven pensó que no iba a ser descubierta, pues pudo terminar la secundaria con esa misma estrategia. Desde el 2018 no ha podido continuar sus estudios de preparatoria.

Yajaira quiso ingresar a la preparatoria en Mexicali, pero las autoridades educativas se lo negaron, tanto en las escuelas públicas como privadas, incluso en la escuela abierta. Cuando su madre quiso inscribirla, le comentaron que su acta de nacimiento no era válida porque no aparecía el nombre completo del padre ni el de ella. Yajaira relató lo siguiente:

Empecé el primer año de prepa allá [EUA], pero me vine a la mitad y ya cuando quise estudiar aquí [en Mexicali] ya no pude... Después nos pidieron documentos [para] hacer mi doble ciudadanía...también nos pidieron esos papeles para poder entrar [a la preparatoria]. Yo como mexicana no lo puedo hacer porque según mi acta [estadounidense] y la de mi mamá es falsa... Mi papá es mexicano y no me pudo hacer el trámite porque su nombre no está en el acta. (Yajaria, 2020)

El caso de Yajaira es excepcional, es uno de los muchos casos aislados que hay en México; su situación demostró los obstáculos escolares administrativos que existen para que otros jóvenes en la misma situación ingresen a la escuela. Negar la inscripción de un estudiante con experiencia educativa previa en otro país, va en contra de la educación reconocida como derecho internacional; esta acción truncó la continuidad en los estudios de educación obligatoria de la joven. La falta de un proceso administrativo claro y de una atención pertinente provoca incertidumbres en la vida y en la formación de las y los jóvenes migrantes.

En definitiva, las juventudes migrantes en Mexicali y en Flagstaff se caracterizaron por su ubicación entre fronteras, ya sean de orden geopolítico, simbólicas, sociales o culturales. De acuerdo con Valenzuela (2019), es importante partir de “una perspectiva interpretativa sobre las y los jóvenes, desde la condición juvenil, como construcciones situadas en tiempo y lugar, sólo entendibles en tiempos y contextos históricos específicos” (p.47). Por ende, situar a las juventudes migrantes da elementos que encuadran sus proyectos de vida y muerte. Por lo regular, tienden a construir sus proyectos a partir de su ciudadanía y participación política, incluyendo como eje rector el ámbito escolar.

4.2.2 “Quizás no me bajan de grado”: obstáculos escolares de jóvenes migrantes

Como he mencionado, uno de los primeros contactos que tuvo la población juvenil migrante con el lugar de destino fue la escuela, su etariedad implicó que sus padres los inscribieron a la escuela después de su arribo. Para ello, concibo a la escuela como una estructura social donde las y los jóvenes migrantes aprenden a ser estudiantes y ciudadanos en la cultura donde residen. Así la escuela se convierte en un espacio público de socialización, pero también de disputa entre esta población y los otros, los originarios o regulares (aquellos que crecieron y siempre han estudiado en ese país).

A partir de las narrativas de las y los jóvenes migrantes, las escuelas representan espacios estructurantes, de múltiples realidades educativas, donde existe una diversidad de actores y cumple tres funciones. En primer lugar, pueden considerarse como espacios de resguardo (santuarios) para las y los migrantes; por ley, en estos países, toda niña, niño y

joven tiene el derecho a la educación y puede ingresar a la escuela sin que se les pregunte su estatus migratorio.

Se tiene como precedente el movimiento Santuario en EUA de los años ochenta, en el que “cerca de 400 congregaciones religiosas... albergaron a refugiados que huían de las guerras civiles en Centroamérica, cuyas peticiones de asilo habían sido rechazadas por [EUA] al considerarlos migrantes económicos” (Délano, 2018, p. 34). Asimismo, Délano (2018) menciona el trabajo que ha hecho la red de albergues en México en el que visibilizan principalmente, la violación de los derechos humanos de los diferentes grupos migrantes que vienen de la frontera sur y cuyo objetivo es cruzar a EUA.

En segundo lugar, las escuelas se pueden considerar como puentes, espacios donde se construyen aprendizajes, y la escolarización se convierte en una conexión de los beneficios para las poblaciones diversas. Las y los jóvenes migrantes coinciden con compañeros en sus mismas condiciones y van aprendiendo estrategias socioeducativas y pedagógicas. Por último, en la escuela se reproducen las diferencias porque en este espacio las y los estudiantes migrantes se convierten en *los otros* (los externos, los que vienen de fuera y desconocen la operatividad de la nueva escuela). En ocasiones, las autoridades escolares no saben qué hacer antes esta situación, de modo que, se vuelven una problemática para ellos.

Asimismo, la escuela puede ser un problema para la familia de las y los estudiantes migrantes; algunos padres desconocen el proceso de inscripción a escuelas. En México, hasta principios del 2021, no había un proceso definido para la inscripción de estudiantes migrantes. Tampoco existen protocolos de bienvenida o de recibimiento para las y los estudiantes que vienen de EUA a escuelas mexicanas. No existe nada establecido por la SEP. En Sonora, Román y Valdéz (2019) han tomado la iniciativa mediante la capacitación de docentes sobre “Protocolos escolares de bienvenida: Una mirada regional-fronteriza para el diseño de prácticas pedagógicas de inclusión”. Por el contrario, EUA cuenta con programas nacionales destinados para las poblaciones que tiene como primer idioma, uno distinto al inglés (véase el capítulo uno), y que se dirige principalmente a migrantes.

Uno de los primeros obstáculos que enfrentaron las y los estudiantes fue el desconocimiento que tienen las madres y padres de familia para inscribirlos, tanto en México como en EUA. Otros obstáculos que presentaron durante la inserción en la escuela fueron las

“discontinuidades lingüísticas, curriculares, pedagógicas, microsociales y de recursos” (Zuñiga y Hamman, 2008, p. 173). Sin embargo, cuando las autoridades de las escuelas bajan de grados escolares a las y los jóvenes, tienen que repetir el mismo nivel escolar y eso les provoca, en ocasiones frustración porque no se sienten valorados (Vargas y Camacho, 2015; Bustamante, 2020).

En la investigación se presentaron dos jóvenes migrantes que, después de su inscripción en Mexicali, pudieron continuar en el grado que le correspondía según la revalidación de estudios de la SEP (ver capítulo uno). Sin embargo, predominaron casos donde los bajaron de nivel. Sobre las razones que tuvieron las escuelas para justificar esta acción, los estudiantes la desconocían ni les explicaron las razones. Las escuelas en México no cuentan con un plan de acción ante la llegada de estudiantes con experiencias escolares previas en otro país. Isela fue uno de los casos de descenso en el grado escolar:

Terminé sexto y séptimo grado allá en Texas, y cuando me inscribieron pues en realidad mi mamá sí me había dicho antes que no importaba si me bajaban de grado y yo si me acuerdo de que eso me hizo enojar mucho, pero dije “quizás no me bajan de grado”. Llegamos aquí, me inscribieron en la secundaria [segunda escuela] y ya me trajo el uniforme y no sabía que me iban a bajar de grado, y llegué aquí y dijeron “vas a estar en segundo de secundaria”, y pues yo dije “¿segundo?”. Pero aquí son tres grados y pues me di cuenta de que me bajaron de grado, y en realidad eso no me gustó mucho porque yo quería salir. Ya sabía que solo me faltaba un grado para salir de la secundaria y ya a *high school*, y pues sí me enoja mucho, casi todo el año pasado estuve pensando en que sigo en el mismo grado y que todos son un año menos que yo uno o dos años menos que yo y que yo era la más grande de todo el grado y ya, son todo lo que me la pase pensando el 2017. (Isela, 2018)

Para otras juventudes migrantes, la asignación de los grados escolares no fue un problema. Hubo estudiantes migrantes que acompañaron a sus padres en el proceso de inscripción. Otras y otros jóvenes migrantes tenían preocupaciones que tenían que ver con su desempeño escolar después de que fueron inscritos, pues tenían miedo de no reprobar el año escolar al que fueron asignados, esto representa una situación que frustra aún más a esta población. Sobre el proceso de inscripción en México, Carly relató lo siguiente:

Para inscribirme [en Mexicali] perdí un papel, es que primero nos dieron una hoja naranja que tenía mucha información y que tenía que ir a una computadora y buscar el sitio, y después poner mis informaciones y las secundarias que me gustaría estar, tenía tres opciones, pero como no fui, mi mamá estaba arreglando el carro, no había forma de ir a la papelería y el papel tenía una fecha de vigencia, si te pasabas de esa

fecha ya no podías inscribirte a una secundaria... así que fuimos a la secundaria y le dijimos que no teníamos el papel, lo hicieron y después regresamos a la secundaria y ya me inscribieron y quede en la tarde, pero como entran a las 10, a mi papá no le gustó esa idea porque dijo que me iba a hacer floja. Luego le llamo a mi tía Chavelita, como ella trabajaba ahí antes, pues les dijo a las personas que estaban ahí que si me podía cambiar a la mañana y me cambiaron... Pero después me cambiaron a otra secundaria [donde estudió su hermana] y solo estudié dos semanas y media, y apenas me volvieron a cambiar a la secundaria donde empecé. (Carly, 2020)

A pesar de que existe información en el portal oficial de la SEP, las familias y (al parecer) las autoridades educativas también desconocen dicha información. Este tipo de situaciones obstaculiza lo que pudiera ser una inscripción fácil. Continuando con los procesos de inscripción de las y los jóvenes migrantes en EUA, la mayoría no mencionó alguna situación negativa por parte de las escuelas. En todos los casos estadounidenses, los padres se encargaron de la inscripción.

En EUA resaltaron algunos casos donde los padres o madres de los estudiantes migrantes desconocían los procesos que implicaban cambiar a su hija de un sistema educativo a otro. Jessica comenta que su padre se encargó de la inscripción, pero desconocía el grado escolar que tenía que continuar su hija en Flagstaff. Este caso es similar al de Isela en México, pero en la situación de Jessica, ni sus familiares ni las autoridades educativas la apoyaron para la revalidación escolar.

Para mi proceso de inscripción, llevaba un comprobante de que yo había terminado de primero hasta sexto de primaria [en México]... y empecé la secundaria allá, pero estando aquí [en EUA], yo no sabía en qué grado debería de ir. Entonces yo les preguntaba a mis familiares y tampoco sabían. Entonces, me metí al séptimo grado, hasta que yo ya llevaba como medio año y ella [Amalia] me dijo que yo debería de ir como ella en el onceavo grado. (Jessica, 2018)

Por otro lado, hubo situaciones donde los estudios de las y los sujetos entrevistados se vieron interrumpidas por cuestiones administrativas del gobierno mexicano. Celia (estadounidense) cursaba tercer grado de preparatoria en México, pero no pudo terminar sus estudios porque, como Susana, debía tener su acta de nacimiento mexicana para que, al término de la preparatoria, le pudieran extender el certificado de estudios. Pareciera que el derecho a la educación tiene peso solo en el plano discursivo, es decir, solo es un derecho que se extiende en el imaginario de las autoridades escolares mexicanas. Celia relató:

Allá [en México] en la preparatoria me dijeron que, antes de terminar, si no tenía mi acta de nacimiento, no me podía graduar. Es que no los tengo, soy estadounidense, pero entonces estaba como ilegal en México... No hice la doble ciudadanía porque decían que estaba muy caro; entonces, pues no estábamos como económicamente preparados para gastar mucho dinero. Ahora sí ya sé que es más fácil, hace poquito me lo acaban de decir. En sí me vine [a Flagstaff] porque no tenían los papeles mexicanos y entonces, si no terminaba, no me iban a dar el certificado de preparatoria y es como si no hubiera estudiado, entonces, ahorita tendría que empezar [en EUA] toda la preparatoria para que me pudieran dar mi certificado aquí... Para la inscripción sí traje papeles, pero como mi maestra, la esposa de mi *coach* de básquet era como secretaria en la oficina, me hizo un papel donde vienen todas las materias que has cursado y las calificaciones que tienen, entonces como vieron que tenía buenas calificaciones me las valieron y entré en el onceavo grado. (Celia, 2018)

La situación de Celia, a diferencia de la de Sol, cuyos motivos se basaron en la reunificación familiar, consistieron en el deseo de terminar su educación obligatoria. Los obstáculos escolares, tanto en México como en EUA, son similares en cuanto a la extensión de los certificados escolares de la culminación de la preparatoria. Tanto en México, como en EUA, los estudiantes migrantes pueden terminar el grado escolar pero no se les otorga la constancia o el diploma de validación de sus estudios, hasta que cuentan con el acta de nacimiento de ese país. En México, el panorama se encrudece para algunos estudiantes, pues no pueden ingresar al nivel medio superior hasta que muestren su acta de nacimiento emitida por el gobierno mexicano.

4.2.3 “Es mejor aquí y que allá”: comparaciones sociales entre EUA y México

Para cualquier estudiante venido de fuera, el proceso migratorio implica diversas situaciones que dificultan su movilidad. Para la presente investigación, situada en los mundos educativos de México y EUA, surgió la comparación constante, a nivel social y escolar, entre estos países. Estos aspectos se relacionan con la ciudadanía juvenil, ya que al momento en que las y los jóvenes se adentraron al “nuevo” contexto, iban contrastando sus vidas actuales con las de antes de migrar.

La escuela fue el primer espacio donde las y los actores de la investigación empezaron a hacer comparaciones. A este tipo de comparación la denominé como *externo*, destacando comentarios referentes a la infraestructura de las escuelas donde estuvieron. Uno de los puntos en los que los entrevistados coincidieron, tiene que ver con el tamaño de las escuelas.

Concordaban en que los planteles educativos de México son más pequeños que los de Estados Unidos. Sobre el aspecto de las fachadas, apuntaban que las de EUA lucían mejor que las de México. Con respecto a las dimensiones de aulas, pasillos, cafeterías, laboratorios, baños, bibliotecas y zonas de esparcimiento (como juegos y canchas deportivas) la opinión se mantuvo: las personas entrevistadas opinaban que, en México, estos espacios se encontraban muy descuidados.

Asimismo, las y los jóvenes mencionan que los centros escolares en México no cuentan con el equipamiento escolar adecuado: mesabancos, pizarrones, sillas, escritorios y algunos complementos (percheros) en buenas condiciones; y que tampoco les proporcionan el material didáctico pertinente; por tanto, tienen que comprarlos. Además de que deben pagar su inscripción, a la cual se refieren dentro de las instituciones como “cuota de recuperación”.

Otro rubro que fue objeto de comparación entre las y los estudiantes entrevistados tuvo que ver con la socialización entre alumnado con sus docentes, y también al interior de la propia población estudiantil. Consideraban que la seguridad dentro de las escuelas era más estricta en Estados Unidos: para ir al baño, se debía pedir un pase, cosa que en México no se acostumbra. En México percibieron un mayor grado de autoritarismo por parte de las y los maestros de inglés, ya que en ocasiones solían señalarle a la persona que los instruía errores en su pronunciación, pero esta no parecía tomar su participación de forma positiva (se continúa este análisis en el capítulo 5).

En la socialización con las y los compañeros de clase, varió mucho la comparación por las diferentes afinidades y gustos de las y los actores. Para que la población joven migrante conociera e identificara las actividades que podían realizar en México o en EUA, se inició con la comparación entre los beneficios y desventajas que tenían su nacionalidad y la de sus padres, el género y su edad. Este ejercicio los llevó a replantear sus respectivos proyectos de vida. En este sentido, ambos países se vuelven lugares de oportunidades —de la aclamada analogía del *mexican o american dream*—; sin embargo, también existen obstáculos para una vida digna. Un aspecto que emergió en las narrativas de las y los jóvenes migrantes, fue la percepción de la “libertad” en México para realizar actividades de esparcimiento y salir con amistades en comparación con EUA.

Las vidas de las y los jóvenes migrantes en Mexicali, al ver el muro fronterizo recuerdan su vida anterior en EUA, aunque algunos de estos actores pueden cruzar en la frontera con Calexico, otros no pueden hacerlo porque no tienen visa, o bien, no son estadounidenses. En cuanto a los contrastes de la vida entre “el aquí y el allá” (México o EUA), identifiqué narrativas que permitieron conocer la percepción de las y los actores. Emiliano compartió que, cuando vivía con su abuela en EUA, ella no era permisiva y no lo dejaba salir; en cambio, cuando estaba con su mamá en México realizaba más actividades fuera de su hogar y de la escuela.

También está el caso de Isela. Ella cuestionó las diferencias económicas cuando vivía en EUA, en comparación a su actual residencia en Mexicali. La joven percibió las desigualdades y contrastes económicos entre ambos países. De ahí que algunos jóvenes en zonas fronterizas consideren vivir en México y trabajar en EUA, pues los ingresos son mayores del lado estadounidense. Isela platicó lo siguiente:

Me gustaba mucho vivir en EUA, no voy a decir que era cómodo, pero el dinero si te alcanzaba para todo, para la gasolina, la comida y aquí [en México] no, ni para la gasolina, la escuela, que, para el gobierno, el Izzi [internet], la renta, el agua y la luz, son muchas cosas, allá casi no era nada. Aquí no rinde el dinero, allá la leche costaba un dólar con 20 centavos y en otras tiendas 2, aquí la leche cuesta 56 pesos y pues yo dije “¡wow!, todo subió”, porque íbamos a comprar comida con *snacks*, con vegetales y pan por 50 dólares, y pues aquí mi mamá se gastó dos mil pesos para comprar comida ... y si hay una gran diferencia entre vivir allá y aquí. Aquí no hay árboles ni llueve, aquí está todo seco, todo se está muriendo y pues allá no, allá había árboles en todos lados, había zacate verde, llovía al menos una vez a la semana. (2018)

En las imágenes 2 y 3 se muestran dibujos hechos por Isela y Carly, en los cuales plasmaron su percepción acerca de las diferencias de su estilo de vida cuando estaban Texas en comparación con Mexicali. Las imágenes fueron elaboradas a base de acuarelas, fungieron como una herramienta que acompaña las narraciones de estas jóvenes. Considero que las formas en que expresan sus sentires sobre el proceso migratorio conllevan a un diálogo intercultural alejado del discurso adultocéntrico.

Imagen 2

Dibujo 1, la vida en EUA y en México



Nota: Elaborado por Isela de 16 años, “Vivir allá era como que tenía todo, hay más color, aquí es nublado y seco, no hay nada”.

Seguidamente está Carly. Su perspectiva se orientó por la poca seguridad que percibió en México a partir de una experiencia de miedo y terror que pasó en su escuela. Durante un día de clases normal en su secundaria, un sujeto que huía de la policía se infiltró en la escuela. traía una pistola en la mano. La joven relató:

Un señor entró a la escuela con una pistola, por eso mis papás me cambiaron de secundaria... Estaba en el club de belleza, estábamos arriba [segundo piso], y de repente sonó el timbre, anunciando el cambio de clases a nuestro salón normal. Estábamos bajando y estaba el director en medio de la cancha que está enfrente del edificio, y el señor le gritó a la profesora que no nos dejará salir por ningún motivo y nos regresó, nos gritó; después subimos y nos *laquearon* en del salón, lo cerraron con llave y cerraron las ventanas. Después entramos al salón normal porque ya nos habían dejado salir y entró la prefecta, nos contó que había entrado un señor con armas y lo estaba buscando la policía, la escuela estaba rodeada de policías y según el señor se había escondido en la escuela. Creo que me hubieran podido matar con las cosas que hubieran traído y pues si me asuste, todos se miraban asustados, pero a la vez como que pensaron “aquí estoy bien”, así que no le toman tanta importancia. (Carly, 2020)

Hablar de armas de fuego en centros escolares es un tema que resuena en México y en EUA, debido a los casos de estudiantes que han arremetido en contra de docentes o compañeros de clases. Carly pasó una situación en la que se sintió expuesta por la poca seguridad que le brindó la secundaria. La joven externó que, tanto en la primaria como en la secundaria donde ha cursado, no vio a guardias de seguridad como cuando estudiaba en EUA. Los únicos elementos que vigilaban las escuelas eran las y los prefectos, pero más que protegerlos, la estudiante considera que los vigilan para que entren a las clases.

Imagen 3

Dibujo 2, la vida en México y en EUA



Nota: Elaborado por Carly de 13 años, “la vida es como un arcoíris, la vida aquí es nublado y sucio y allá es de color y limpio”.

En la comparación social que describieron las y los jóvenes migrantes en EUA, destacó Susana; la joven aseguró que este país se caracteriza por las oportunidades que tiene para una vida con mejores condiciones. Asimismo, la joven mencionó que, durante su estancia en México, se sintió con mayor libertad para salir y para hacer actividades de esparcimiento; sin embargo, la violencia que vivió en México percibió que a pesar de la libertad que tenía, no la hizo sentir segura como en EUA. Susana compartió:

Vivir aquí [en EUA] es un lugar de buenas oportunidades porque, cuando salga, ya estoy donde quiero seguir estudiando y las casas están cerquita. Allá en México, si me hubiera quedado, la preparatoria estaba a 45 minutos de distancia en autobús. Aquí la escuela está a menos de 10 minutos y hasta caminando a veces ya llegué... Vivir allá [en México], *am*, era casi igual que aquí, aunque siento que es mejor aquí, pero allá me gusta y sí, hay mucha libertad y también es difícil, eran muchos problemas. Aquí tal vez no salimos igual como allá, no hay tanta libertad, pero es más divertido porque aquí la gente se preocupa por tu futuro y allá en México como que les da igual... Cuando hablo de libertad allá, es porque a veces salía como a las 10:30 de la noche hasta la una de la madrugada y lo más tarde que llegué a mi casa fue a las cuatro, allá salía con mis amigas y mis primos... mi mamá sabía y me dejaba salir, me decía que tuviera cuidado, aquí tengo un horario. (Susana, 2018)

Para algunas y algunos actores, el concepto de libertad cuando vivían en México implicó que la familia se sentía más cerca. Mientras estén en EUA, se les complican las visitas seguidas; esto me hace recurrir al concepto del terruño que propone Hirai (2013). Las y los siete jóvenes migrantes que vivieron en México reiteraron que podían hacer más actividades de esparcimiento que en EUA. Otro aspecto tiene que ver con los

desplazamientos dentro de la ciudad donde vivían en Flagstaff, las ubicaciones no son tan cercanas o fáciles de seguir a pie. Celia compartió su agrado cuando estuvo en Durango, México, e identificó diferencias entre estas ciudades. Al respecto, la joven relató:

Me gustaba más México porque pues estaba con mi familia, con mis hermanos y toda mi vida estaba allá y hay más libertad de todo, es que allá pues yo a todas horas salía, aquí también tengo permiso. Aquí tienes que caminar como 45 minutos, entonces, allá donde yo vivía es como un pueblito chiquito y todo está como que junto. Mi casa del centro son diez minutos caminando, hay más acceso... No me gusta vivir aquí, bueno si me gusta, pero como mi familia está allá, entonces, mis planes son estudiar aquí, nada más ir de vacaciones y, cuando mis papás puedan arreglar los papeles, entonces ahora sí ya podemos estar todos juntos aquí o allá, donde quieran, pero ya sabemos que toda mi familia tiene la oportunidad de venir. (Celia, 2018)

Otro contraste que surgió de las y los jóvenes migrantes sobre sus vidas cuando estuvieron en México, fue la articulación de las violencias sociales ejercidas por el narcotráfico. A pesar de que eran más jóvenes, se percataron del contexto de violencia que experimentaba en ese momento el país y que actualmente se sigue viviendo. Al respecto, Reguillo (2011) la denomina *narco máquina* “cuya profundidad (y perversidad), resultan difíciles de abordar y, se distingue o diferencia en una cuestión que resulta crucial para calibrar el poder de la máquina narco” (p.2).

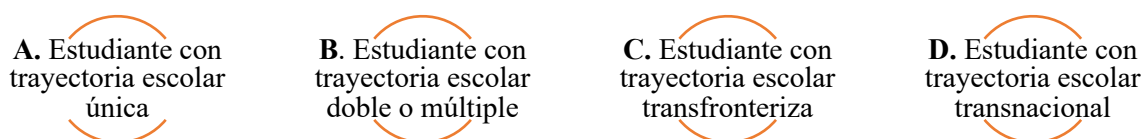
Algunos jóvenes migrantes se percataron de la situación que pasaba México, así como de las violencias estructurales y, a su vez, de las potencialidades que tiene el país. Susana, mencionó que su familia había estado involucrada en este tipo de circunstancias:

Creo que tener mucha libertad en México trae muchas consecuencias, como a mí, por ejemplo: si o sí me trajo muchas consecuencias, demasiado, muchos problemas con todos, y más por los problemas del narcotráfico En Jalisco veías cosas, ahí mismo era la zona, y luego mi familia también estaba metida en eso [en la red del narcotráfico]. (Susana, 2018)

Asimismo, hubo casos como el de Amalia, quien, cuando vivió en México, no salía de noche por miedo a que le fuera a suceder algo en la calle; incluso que no pudiera regresar a su hogar. También identificó la forma en que el narcotráfico controlaba una zona cuando estuvo en México. La joven compartió: “Cuando sales después de las 10, y si se acerca una camioneta a dónde estás y te dice que te vayas, te vas. Da miedo salir... hay tiendas y el dueño es narco y tiene el control de todo” (Amalia, 2018).

Después de tomar en cuenta las voces de las y los jóvenes migrantes, realicé una tipología en el que destaqué su tránsito entre diferentes sistemas educativos, destacando el mexicano y estadounidense. También tomé en cuenta la diversidad de sus experiencias de vida y sus orígenes identitarios de forma directa (con vivencias de su lugar de origen) e indirecta (por la vivencia de sus padres). En la figura 3 muestro los tipos de estudiantes migrantes en los sistemas escolares de Mexicali y Flagstaff, posteriormente, describo sus trayectorias escolares (en el capítulo cinco analizo y profundizo sobre las mismas).

Figura 3 *Tipología de estudiantes migrantes en Mexicali, B.C. y Flagstaff, AZ.*



Fuente: Elaboración propia.

- A. *Estudiantes con trayectoria escolar única.* Se diferencian por tener una trayectoria escolar entre los sistemas educativos de México y EUA. Es la primera vez que ingresa a una escuela en México o en EUA. Hubo tres posibilidades de trayectorias únicas:
- i) de México a EUA
 - ii) de EUA a México
 - iii) de otro país a México o EUA
- B. *Estudiante con trayectoria escolar doble o múltiple.* Se caracteriza por tener una experiencia escolar de, por lo menos, seis meses donde vivió previamente; solo ha estudiado entre dos sistemas educativos y sus trayectorias suelen ser:
- i) de México a EUA y de EUA a México
 - ii) de EUA a México y de México a EUA
 - iii) múltiple, más de dos experiencias escolares entre México y EUA
- C. *Estudiante con trayectoria escolar transfronteriza.* Se distingue por cruzar todos los días la frontera entre México y EUA para estudiar. Regularmente, vive en una ciudad fronteriza de México y tiene conocidos y familiares en ambos países.

- D. *Estudiante con trayectoria escolar transnacional.* Tiene una trayectoria escolar fuera de México o EUA y estudia en uno de estos países. Tuvo que cruzar más de una frontera geopolítica.

Para cerrar, es inminente la presencia de jóvenes con experiencias migratorias y escolares en las escuelas de México y EUA. En este capítulo describí sus vivencias y las formas en las que participan dentro de las escuelas a partir de su proceso migratorio. Todas y todos los involucrados pasaron por circunstancias que los interpelan para valorar sus oportunidades de vivir y estudiar en estos países; por tanto, las visualizan y las construyen desde sus posibilidades y limitaciones.

5 La construcción de saberes a partir de las experiencias educativas de jóvenes migrantes en México y EUA

A nivel internacional se espera que la educación sea para todos; sin embargo, la realidad varía de acuerdo con las oportunidades de acceso para una vida digna. También influyen las condiciones sociales y culturales de cada Estado-nación. Partiendo de que los países cuentan con sus propios recursos, políticas, costumbres y tradiciones, la educación tiene un currículo de acuerdo con sus ideales. Las y los jóvenes migrantes de esta investigación se encontraban estudiando en aulas mexicanas y estadounidenses al momento de ser entrevistados. Al llegar a estos espacios, se enfrentaron con otros saberes, otras normativas socioeducativas; en otras palabras, con una escolaridad ajena.

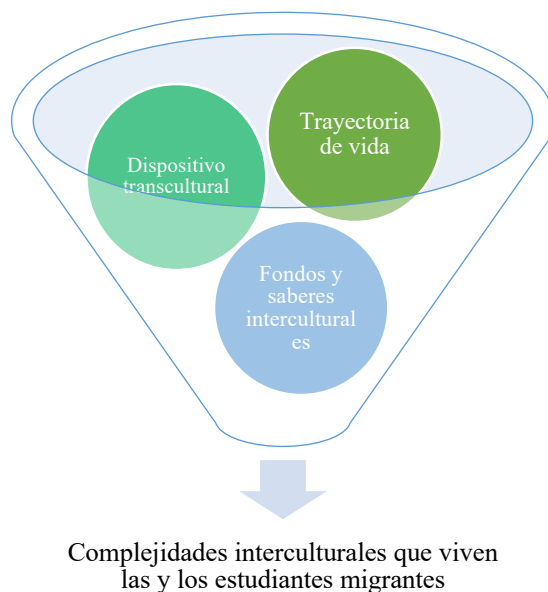
Después de que llegan al país receptor, las y los estudiantes migrantes se vieron en otro proceso de enseñanza-aprendizaje y conocieron otras formas de vivir en un mundo educativo que les es indiferente. Aunque la escolaridad en la que estuvo inmersa esta población puede ser similar por los procesos migratorios compartidos, a las y los entrevistados les tocó otra época de la educación formal –antes de COVID-19–. Esto representó una ventaja para la investigación, pues el confinamiento también vino a romper los esquemas de la atención educativa para las infancias y juventudes migrantes. Por tanto, en la nueva normalidad se pudo contemplar las necesidades presentes en la vida escolar de estas y estos actores.

La escolarización es un proceso complejo y aún más en contextos migratorios. De ahí que las condiciones sociales de las y los jóvenes migrantes se vieron atravesadas por las desigualdades sociales, la discriminación, el género, el nacionalismo e incluso por la edad. En el transcurso de adaptación, la población que ingresa al país receptor se encuentra ante obstáculos que pueden intervenir en su desempeño escolar, pero en su andar van construyendo otros saberes. Por tanto, en este capítulo intento evocar las voces de las estudiantes migrantes inmersas en sistemas educativos de México y EUA, principalmente, en los momentos clave para esta investigación: antes y después de la migración.

El presente capítulo⁶² se conformó a través de tres categorías que emergieron del análisis e interpretación de datos: *trayectoria de vida*, *dispositivo transcultural* y *fondos y saberes interculturales* (ver figura 4). Estas categorías representaron los saberes que construyeron las y los estudiantes migrantes después de atravesar las fronteras simbólicas y geopolíticas para llegar a su destino; así como los aspectos que les ayudaron a seguir su vida, mismos que denomino *complejidades interculturales* y que implican aquellas ventajas, recursos y obstáculos por los que pasa esta población en el contexto migratorio México-EUA.

Como en el capítulo anterior, en este también realicé un análisis desde un diálogo multisituado, como lo detallé en el capítulo 3, en el cual las y los colaboradores fueran el centro de los mundos educativos de estos países. En el apartado 3.6 especifico la sistematización de categorías analizadas para esta investigación, de ahí que este capítulo aborde los tres ejes temáticos (o categorías madres) restantes.

Figura 4. *Ventajas, recursos y obstáculos en el contexto educativo México-EUA*



Fuente: Elaboración propia.

⁶²“Trayectorias migratorias y escolares de jóvenes entre México y EUA”. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. [En dictaminación]

Pensar la educación para la diversidad en contextos migratorios o fronterizos permite reconocer las diferencias entre estudiantes con otras nacionalidades. En esta investigación fue evidente que en cualquier escuela se dan cruces de culturas y que, en la mayoría de las veces, eso provoca conflictos, restricciones, tensiones y, sobre todo, contrastes a la hora de construir significados para la escolaridad. En los subapartados siguientes resultará evidente que son las y los estudiantes migrantes quienes tienen que adaptarse a la escuela del país receptor, pareciera que es el deber-ser de quienes migran.

5.1 Aproximaciones a las trayectorias de vida de las y los estudiantes migrantes

Analizar las vivencias de las y los estudiantes migrantes implicó ahondar en su heterogeneidad y en las formas en que se desenvuelven dentro de las escuelas. De ahí que la apuesta principal fue seguir una ruta de análisis sobre sus trayectorias de vida, permitiéndome entender, no solo sus movilidades, sino también las formas de enfrentarse a un contexto diferente y desigual. Una de las propuestas a las que recurrí fue a la de Dávila, Ghiardo y Medrano (2008) quienes, en su necesidad de tener nuevas posturas de análisis desde las juventudes, piensan en las trayectorias de vida como una especie de continuo transitorio:

La trayectoria esta puesta en otro plano, en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales... Si para el análisis de las transiciones el paso de estudiante a trabajador importa en sí mismo, si la edad en que se produce es un factor que influye en la descripción de la estructura de las transiciones, para las trayectorias importa el grupo social de origen, el nivel de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar, el título y el tipo de trabajo al que se accede con ese título, la valoración social y simbólica del título obtenido. (p. 73)

Para este trabajo tomé las trayectorias de vida de las y los estudiantes migrantes en dos áreas de sus vidas correspondientes a las categorías étic: *trayectorias migratorias* y *trayectorias escolares*. Al mismo tiempo, partí del supuesto de que estas trayectorias están interrelacionadas, pues la inserción a un sistema educativo diferente fue uno de los hechos decisivos para la inclusión de esta población.

El análisis de las trayectorias de vida de las y los colaboradores implicó situarlas en la salida del país de origen y en el retorno simbólico al país de origen de los padres. Tuvieron una vida compartida entre el aquí y el allá y vivieron su presente con saberes y conocimientos

del lugar donde iniciaron su escolarización. Sobre las trayectorias migratorias y escolares de las y los estudiantes migrantes, esto se puede apreciar con mayor detalle en el capítulo 4, sobre las implicaciones que la migración ha dejado en sus vidas, como si fuese un impulso para continuar una migración heredada.

5.1.1 “Ya pasamos al otro lado”: trayectorias migratorias entre el aquí y el allá

Las infancias y juventudes en las movilidades han representado un reto, principalmente, para los países receptores. Por ende, han sido reconocidos como una problemática. Después de que llegaron a Mexicali y a Flagstaff, las y los jóvenes fueron inscritos en las escuelas. Asistir a sus respectivas instituciones educativas era lo único seguro que sabían, y sus narrativas me condujeron a su percepción de la realidad que existe en un sistema educativo bicultural único en el mundo. La mayoría de esta población ha estado entre los sistemas educativos de México y EUA –a excepción de un joven hondureño–.

Las y los jóvenes migrantes contaron con diversos recursos para llegar a México y a EUA. En sus narrativas surgieron tres trayectorias migratorias: i) las *clandestinas*, que tuvieron como único destino EUA, también concebidas como irregulares y, en algunos casos, caracterizadas por la guía de un coyote o pollero; ii) las *mediadas* se dieron de forma “regular”: las familias tramitaron la visa de turista estadounidense y solicitaron un permiso de seis meses para encontrarse en EUA y iii) las *premeditadas*, también fueron movilidades regulares, pues la familia planeó el nacimiento de su(s) hija(s) o hijo(s) en EUA y, en otros casos, se dio una oportunidad laboral y por esta razón la familia tuvo que migrar.

Las subcategorías que comprenden las trayectorias migratorias fueron los *hechos migratorios*, los *saberes migrantes* y el *proyecto de vida*. Los hechos migratorios implicaron las vivencias de las y los estudiantes sobre las estrategias que usaron para llegar a EUA o a México. Los motivos que tuvieron las familias para dejar sus países de origen no se abordaron, fue un tema que solo se conoció al interior de estas. En las trayectorias migratorias clandestinas destacaron los hechos migratorios de Sol (nacida en México) y de Eduardo (originario de Honduras). Sol nació en Nayarit, México, y viajó con su hermano a Phoenix, Arizona, para reunirse con su madre:

Mi viaje a Flagstaff fue complicado porque ni mi hermano menor ni yo sabíamos el idioma [inglés]. Yo estaba nerviosa, viajamos para reunirnos con mi mamá, ella ya estaba aquí [en EUA]...viajé con una señora y nos pasamos en carro por la línea, no sé en qué parte, recuerdo que solo le preguntaron que con quién veníamos...A nosotros nos pidieron una mica y la señora mostró las que traía...no puedo decir que no tengo visa o como pasé, pero fue como con otra nacionalidad porque ella dio unas micas de unos niños y teníamos que parecernos a ellos, así pasó mi papá también, es así, chueco, los migras te escanean para ver si te pareces. (Sol, 2018)

Para Sol, la estrategia por la que optó su familia de portar documentos prestados fue segura, debido a que no tuvieron que caminar por el desierto ni entregarse a los agentes migratorios. Esta modalidad para cruzar la frontera norte de México aseguró a la madre de Sol que la pollera iba a cruzar con sus hijos y corría el mismo riesgo de ser identificada por los agentes de migración. La conciencia de estos riesgos provocó en Sol nerviosismo y puede que en cierta medida estrés. Sobre todo, refleja el grado de vulnerabilidad que tienen las y los jóvenes menores de edad.

En el caso de Eduardo, quien migró junto con su familia, fue privado de su libertad durante su tránsito por México y los liberaron después de pagar una cuota solicitada por los polleros de este país. El joven contó que recibieron malos tratos y comentarios despectivos debido a su nacionalidad. Se sintió ofendido y menospreciado, asumiendo así que no quieren a las personas centroamericanas. Cuando cruzaron a EUA, se entregaron a los agentes de migración y, posteriormente, los mandaron a Flagstaff; al momento de entrevistar a Eduardo, estaba en proceso de recibir su residencia.

La estrategia que usó la familia de Eduardo la han usado varias familias a lo largo del tiempo, convirtiéndose en una práctica recurrente en los últimos años. El joven contó que, aunque esta forma no fue segura, era la que estaba a su alcance; también narró que su papá por un tiempo se dedicó al coyotaje y cruzaba con éxito. Además, esa fue la segunda vez que intentó cruzar a EUA y ya conocía la ruta. Eduardo menciona que el tiempo que pasó encerrado en una habitación pequeña con otros migrantes no lo olvidará. También comentó que migraron porque querían una vida digna.

Estas formas de cruce fueron irregulares para las y los jóvenes migrantes de la investigación. En ocasiones, las estrategias no son exitosas y corren el riesgo de ser deportados a su lugar de origen o secuestrados en el país donde transitan. Tales situaciones

han sido analizadas desde la *biopolítica* (Foucault, 1997), esta población se encontró bajo violencias estructurales que los asume como cuerpos que no importan, y se conciben como desechables (Estévez, 2018)⁶³. Las personas en movilidad suelen tener experiencia de cruce y son estrategias de resistencia ante las condiciones en las cuales vivían en el país de origen.

En las trayectorias mediadas, las y los jóvenes contaron con visa de turista estadounidense. Estos cruces los concibieron como regulares, aunque su estadía en EUA no lo fue, pues el permiso de seis meses que extendió este país ya había expirado. Isela y su familia cruzaron con visa y pasaron alrededor de 13 años en EUA. Posteriormente, decidieron regresar a Mexicali a mediados del año 2017. Por otro lado, en las trayectorias premeditadas hubo estudiantes estadounidenses con padres mexicanos; quienes tenían el derecho a la doble nacionalidad. Esta población podía ir y venir entre México y EUA, de ahí que su binacionalidad les permitió inscribirse a las escuelas todas las veces que transitaban. Nadia da cuenta de ello, pues entró y salió de Mexicali más de dos veces:

Tengo viviendo en Mexicali como por siete–ocho meses... me fui [a los Ángeles] en tercero de primaria, fue como en las vacaciones de verano, me fui con mi papá a quedar allá y terminando cuarto me regresé para pasar a quinto aquí, para sexto grado me regresé a los Ángeles otra vez, pero no terminé, me faltaban tres meses y me regresé, aquí terminé sexto y empecé la secundaria... (Nadia, 2018)

La trayectoria migratoria de Nadia se relacionó con la subcategoría de trayectorias escolares. Su caso representó un estilo de vida compartida entre EUA y México. A estudiantes como ella se les conoce como *transnacionales*. El hecho migratorio identificó las posibilidades de las y los colaboradores para entrar y salir entre estos países. Para sus movi­lidades recurrieron a transportes vía terrestre, las cuales se distinguieron los vehículos particulares y el autobús. El joven hondureño también se transportó en balsa, pero otro medio de transporte, además, fue el avión. Los medios de transportes dieron cuenta de los recursos económicos y familiares que tuvieron estas juventudes para continuar con sus vidas.

⁶³ Desde la posición de Estévez (2018), el necropoder permite ahondar en las formas en que se expulsa a los migrantes y los pobres a espacios poco propicios para la vida, la autora menciona que “la pobreza, la violencia y otras formas precarias de vida de los migrantes y poblaciones marginadas a lo largo de la frontera México-[EUA] conforman lo que se sugiere llamar el *dispositivo necropolítico de producción y administración de la migración forzada*, es decir, el conjunto de políticas y leyes ejecutadas para producir situaciones, momentos y espacios que fuerzan a las personas a dejar sus hogares, o las orillan a situaciones y espacios de muerte” (p.2).

Los tres tipos de trayectorias migratorias identificadas tuvieron diferentes impactos en las vidas de las y los jóvenes migrantes. De modo que la población que viajó clandestinamente tuvo mayores riesgos que los otros, pues sus movilidades fueron inciertas y peligrosas. Las estrategias empleadas por las familias para llegar a EUA se pasaron de voz en voz, convirtiéndose, así, en saberes migrantes transmitidos principalmente entre familiares y conocidos. Un ejemplo de estos saberes fue el de Eduardo. Él era conocía las vicisitudes que pasó parte de su familia desde antes de llegar a EUA. El caso que le causó gran impacto fue el de un primo que viajó en el tren de carga “la bestia”.

Tengo un primo que se vino [a EUA] desde hace seis años, y sé que está peligroso porque ellos vinieron en el tren y les gana el sueño, se duermen en la bestia, él se cayó y le cortó [en los muslos de la pierna derecha], lo dejó sin pierna ... Al ver su pierna acá y su pie acá [en lados opuestos], dice que él quedó como medio loco y ya cuando un amigo guatemalteco lo agarró y se lo llevó al hospital... luego en el hospital lo tuvieron que cortar más. (Eduardo, 2018)

Los saberes que adquirieron algunas juventudes migrantes antes y durante su desplazamiento geográfico fueron recursos que continúan construyendo en la cultura de acogida. Por consiguiente, en esta población se dio un intercambio de experiencias propias o de terceras personas. También hubo saberes que se construyeron en zonas fronterizas, empleando sus ciudadanía estadounidenses y viviendo bajo un estilo de vida transfronteriza en Mexicali. En tal sentido, hubo familias que se instauraron en EUA y cruzaron hacia México de forma recurrente. Algunas familias tenían su propio hogar en México y rentan en EUA. Al respecto, Jaime narró:

Todos los fines de semana nos veníamos para acá [a Mexicali], llegábamos el viernes de la escuela y nos íbamos como a las cuatro o las cinco y ya nos veníamos para nuestra casa. Nos regresábamos [a Calexico] el domingo ya en la noche, para ir a la escuela al siguiente día...nos íbamos como a las cinco y por la fila llegábamos allá [a Calexico] como a las siete-ocho de la noche...nos veníamos todos para acá, mis papás, mis hermanos y mis abuelos, ellos también tienen casa aquí...cuando cruzábamos en la garita nos preguntaban que para dónde íbamos, que, si estudiábamos allá y respondía que sí, había días que nos pedían la identificación de estudiante. (Jaime, 2018)

Otros saberes migrantes que usaron algunas familias de las y los colaboradores fue la renta de un domicilio en EUA para usar su dirección en la inscripción de sus hijas e hijos.

Yajaira nació en EUA y vivió en Mexicali; pasó por casi tres años en “la garita vieja”⁶⁴, mientras terminaba la secundaria en Calexico: “...mi mamá nada más rentaba la dirección, le pagaba a una señora para que dijera que vivía con ellos, pagaba por eso y yo venía todos los días de allá [de Calexico] a Mexicali” (Yajaira, 2020). Lo anterior da cuenta de las estrategias viables de cruce en las que se basan las familias; para ello, primero van identificando y empleando de acorde a sus condiciones. Las familias como la de Yajaira aprovechan la nacionalidad estadounidense de sus hijas para que estudiarán en EUA.

Los saberes migrantes de las y los estudiantes entrevistados me permitieron identificar las condiciones que tenían para pensar su vida en México o EUA; por tanto, partí del supuesto de que el proyecto de vida varía de acuerdo con las oportunidades y obstáculos que cada joven percibió durante su escolarización. La mayoría de ellos reconoció que en EUA tenía más oportunidades para una vida digna. Quienes estaban en México dijeron añorar su regreso a ese país para continuar con sus estudios universitarios o acceder a un mejor empleo.

Para ejemplificar esta intención de retornar de México a EUA, cito el testimonio de Emilio que vivía en Mexicali: “Me gustaría hacer la universidad allá [en EUA]. Creo que allá está mejor. Allá quiero terminar todos mis estudios porque me quiero meter a la *Army* como mi tío, quiero ayudar a mi mamá a arreglar sus papeles” (Emilio, 2018). Los proyectos de vida que planearon las y los jóvenes cambiaron desde su ingreso a EUA hasta el momento en que fueron entrevistados, y considero que seguirán cambiando. Para las y los jóvenes en situación irregular (indocumentados) en EUA se vuelven más inciertos; así como para aquellos que no pueden tramitar su doble nacionalidad en México.

Las opciones de las y los colaboradores sobre sus proyectos de vida para continuar en México estuvieron influenciadas por las políticas migratorias⁶⁵ y por sus situaciones económicas. Las y los estudiantes mexicanos irregulares consideraron terminar la preparatoria –siempre y cuando no fueran descubiertos por agentes migratorios– hasta solicitar la residencia. Las y los estadounidenses, después de terminar la preparatoria,

⁶⁴ Se conoce coloquialmente así, al lugar donde se realiza el cruce fronterizo entre Mexicali y Calexico, esta garita fue la primera que se construyó y se usó para ir y venir entre estas ciudades.

⁶⁵ Entre las políticas antiinmigrantes que mencionaron las y los jóvenes migrantes de la investigación fue DACA ante los cambios que propuso el entonces presidente Donald Trump.

pensaron en continuar sus estudios universitarios en México debido a los costos elevados de la matriculación en EUA.

En este sentido, visualizar proyectos de vida en México puede ser un plan a mediano plazo para algunos jóvenes migrantes que estaban en EUA, para después consolidar su vida en este país vecino. Las y los colaboradores de nacionalidad estadounidense que residían en México compartieron el mismo plan de estudiar la universidad en este país y, posteriormente, trabajar en EUA. A partir de estas situaciones, puedo interpretar que la vida en México es más accesible en comparación con EUA, pero el salario es menor. Por tanto, la mayoría de las y los estudiantes —tanto mexicanos como estadounidenses— piensan realizar sus proyectos de vida en EUA. Al respecto, Isela compartió:

En la universidad me gustaría ser como maestra de teatro o de artes, pero no me gustaría trabajar aquí [en México], me gustaría en una secundaria o en una preparatoria de allá de EUA, pero cuando esta [Carly, hermana estadounidense] me arregle papeles. O sea que yo voy a estudiar aquí Bellas Artes. (Isela, 2020)

Las y los jóvenes migrantes que vivían en EUA se plantearon regresar a México solo en periodos cortos, específicamente en temporadas vacacionales (fiestas decembrinas o de verano), o bien, en eventos familiares que les sean significativos, como bodas o el deceso de un familiar. Las aspiraciones y metas de esta población se relacionaron con su desarrollo y éxito profesional. Algunas jóvenes se cuestionan el rol tradicional de las mujeres como amas de casa. Diana, de nacionalidad mexicana, quien vivía en Flagstaff con su familia, comentó que prefiere emprender su proyecto de vida en EUA. Cuando Diana vivía en México, algunas de sus compañeras de clases emprendían sus proyectos de vida en pareja:

Regresaría a México, pero solo de visita. Pienso que aquí [en EUA] hay más oportunidades para tener una vida mejor que allá. [En México] las jóvenes piensan en casarse y ya... Tenía amigas que estaban embarazadas en primero de secundaria, salían y salían embarazadas. Ojalá mi vida no termine así. Me decían “no quiero que vayas a terminar así [embarazada] y sin terminar la escuela... y que el muchacho [su pareja] salga huevón, que no trabaje y sea borracho”. (Diana, 2018)

Las y los jóvenes de nacionalidad estadounidense contaron con mayores ventajas en la planeación de sus proyectos de vida, en comparación con las y los mexicanos. Este apartado reitera lo abordado en el capítulo anterior sobre la ciudadanía juvenil. En el imaginario de las y los colaboradores, la escuela se convirtió en el primer contacto institucional del lugar de destino (Suárez-Orosco y Todorova, 2008) y el espacio mediante el

cual conocieron y aprendieron la cultura del país receptor. Al mismo tiempo, en su proceso de escolarización, pasaron por cambios que, en ocasiones, fueron negociados. Además de lidiar con procesos de adaptación en la cultura de acogida, también lo afrontaron este tipo de vivencias en sus escuelas. Es así como la trayectoria migratoria atraviesa la trayectoria escolar.

5.1.2 “Yo empecé a estudiar aquí”: trayectorias escolares de estudiantes migrantes

Las trayectorias escolares para este estudio fueron entendidas desde las y los jóvenes migrantes y en las formas en que se desempeñaron y progresaron en un sistema escolar (De Garay, 2012). Esta categoría me permitió conocer los procesos —administrativos e interculturales— y experiencias que vivió esta población durante su escolarización. Tales trayectorias no fueron continuas ni homogéneas. Por tanto, las trayectorias escolares solo pueden entenderse “...en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo” (Toscano, Briscioli, Marrone, 2015, p.1).

De ahí que retomara la propuesta de Terigi (2007, 2008) sobre las trayectorias escolares *teóricas* o ideales, y las *no encauzadas* o reales. Las primeras refieren a aquellas esperadas de acuerdo con el respectivo sistema educativo y al currículo oficial ideal, a la que están sujetos las y los estudiantes regulares. Las segundas se caracterizan por mostrar formas de escolarización discontinuas, es en este tipo de trayectorias a las que se sujetan las experiencias de las y los actores de este trabajo. Para esta investigación me centré en las trayectorias escolares reales —no encauzadas— que muestran los procesos que vive esta población en México y en EUA como consecuencia de la migración en el contexto escolar.

Para las trayectorias escolares reales tomé en cuenta las siguientes subcategorías: *discontinuidad escolar*, *inserción/ reinserción*, *recibimiento/bienvenida* y el *desempeño escolar*. La discontinuidad escolar la ejemplifiqué con aquellas narraciones que mostraron los factores que impidieron que las y los estudiantes migrantes no alcancen una trayectoria escolar ideal, como las dificultades por cuestiones administrativas, repetición de año escolar, faltas recurrentes y reprobación de materias. Las dificultades que narraron no se generaron

solamente por el acto de migrar, sino por la rigidez y excesiva burocracia de los sistemas educativos mexicano y estadounidense.

La discontinuidad escolar, tanto en México como en EUA, fue el primer peldaño para comprender las trayectorias reales de las juventudes migrantes de este estudio, el cual implicó aquellos factores que podían truncar su escolarización ideal o esperada por el currículo nacional ya establecido, a lo que Tegiri (2007) denominó *trayectorias escolares teóricas*. La mayoría de las y los jóvenes migrantes relataron los problemas que tuvieron a la hora de obtener documentos de identidad oficial para realizar la revalidación de sus estudios o generar un nuevo tipo de visado en el país receptor. En Mexicali, acompañé a la mamá de Yajaira (hermana de Nabila) con las autoridades de la Secretaría de Educación Estatal (SEE) para solicitar una respuesta con el fin de que su hija pudiera continuar sus estudios:

Yo empecé a estudiar aquí [en Mexicali]. No me gustaba, pero aquí hice el kínder y hasta quinto de primaria, y una vez allá [en Calexico] hice sexto y secundaria. Allá [en EUA] son dos grados de secundaria, y de prepa son cuatro, pero me quedé a la mitad, de ahí de prepa. Empecé primer año de prepa allá [EUA], pero me vine a la mitad y ya cuando quise estudiar aquí [en Mexicali] ya no pude... fui a una prepa y me pidieron documentos, tenía que ir a unas oficinas. Después nos pidieron documentos [para] hacer mi doble ciudadanía...también nos pidieron esos papeles para poder entrar [a la preparatoria]. Yo como mexicana no lo puede hacer porque según mí acta [estadounidense] y la de mi mamá es falsa... Mi papá es mexicano y no me pudo hacer el trámite porque su nombre no está en el acta. (Yajaria, 2020).

La madre de Yajaira narró su frustración al no poder inscribirla a la preparatoria en Mexicali desde que salió de la secundaria en Calexico. A su vez, estaba preocupada de que su hija menor, Nabila, tampoco pudiera entrar a la preparatoria. Este tipo de situaciones va en contra de lo establecido por el gobierno mexicano, pues indica que cualquier niño, niña y joven en edad escolar puede ingresar a la escuela obligatoria sin importar su situación migratoria. En los casos de Celia y Susana, quienes residían en EUA, pasaron por algo similar cuando vivieron en México. Celia regresó a EUA al saber que, al término de la preparatoria, si no contaba con el acta de nacimiento mexicana, no le extenderían su certificado de estudios. Al respecto, Susana compartió su situación:

En México, cursé la primaria y casi la secundaria. Luego, mi mamá me llevó a una preparatoria y dijeron que no me podrían aceptar porque me faltaban unos papeles que tenían que ser mexicanos, y en la escuela que, si me podían aceptar, era de paga, pero como que no ayudaba mucho, entonces ya mi mamá dijo así, de que: “mejor te regresas a EUA y allá aprendes el idioma, tienes otra vez tus cosas” y así. Fue cuando me regresé a Miami y ahí no tuve ningún problema [para cursar la preparatoria]. (Susana, 2018)

Otra situación relacionada con la discontinuidad escolar en México fue la repetición de grados escolares debido a la falta de un protocolo formal que establezca su revalidación entre los sistemas educativos de México y EUA. De ahí que algunos estudiantes migrantes se han visto forzados a repetir el último año escolar que cursaron. Aunado a esto, hay disposiciones que señala la nueva escuela mexicana; por ejemplo: la realización de exámenes especiales que califiquen a las y los jóvenes en sus conocimientos previos o en el manejo o fluidez del idioma oficial.

Hasta el momento, no hay una disposición federal en la que las escuelas públicas y privadas deban de establecer este examen para las y los estudiantes migrantes también. Ni siquiera hablemos de tomar en cuenta sus conocimientos previos. A partir de las narrativas de las y los jóvenes migrantes, se estima que en México no revalidan el último grado que cursaron en EUA, o bien, que puedan continuar el grado escolar que dejaron inconcluso en el sistema educativo estadounidense (Vargas y Camacho, 2019), sobre esto Isela narró:

Mi mamá me había dicho antes que no importaba si me bajaban de grado...Yo dije “quizás no me bajan de grado” ...pues llegamos aquí y dijeron “vas a estar en segundo de secundaria”. Dije “¿segundo?”, me bajaron de grado y, en realidad, eso no me gustó mucho porque yo ya quería salir. (Isela, 2018)

Como consecuencia de este tipo de disposición, se generó una desmotivación en el estudiantado, ya que sus imaginarios educativos los pensaron desde las trayectorias ideales, pues la edad es lo que indica su nivel o grado de escolarización. Lo mismo sucede en las escuelas, las cuales conciben a un estudiante regular como aquel que tiene una edad acorde a lo instituido por el sistema escolar. Cabe recordar que, en el caso mexicano, la reforma educativa de 2017 establecía que ningún estudiante reprochaba; sin embargo, para los casos de estudiantes migrantes y su revalidación, este tipo de situaciones no les corresponden.

En EUA, la mayoría de las y los estudiantes consideraron que estaban en el grado correcto en relación con la equivalencia de los niveles escolares de México. Lo anterior puede

sucedan por su estatus como migrantes irregulares o el de algún integrante de su familia nuclear, pues, al ser indocumentado, puede pensar en que no tiene derecho de decir inconformidades sobre su escolarización. O bien, puede ser que, por desinformación del estudiante o del padre, estuvieran acuerdo al grado asignado.

Acerca de la inserción escolar de las y los jóvenes migrantes, identifiqué dos situaciones. En la primera tomé en cuenta a quienes ingresan a la escuela (en México o en EUA) por primera vez; la segunda trata sobre la reinserción de esta población entre los sistemas educativos respectivos. En cualquier caso, se relacionó con el proceso del recibimiento/ bienvenida que pasaron las y los estudiantes migrantes en las escuelas mexicanas y estadounidenses.

En ambos contextos, hubo estudiantes migrantes que cuando ingresaron por primera vez a la escuela. Fue un proceso complejo, de tensión y conflictivo, debido a que desconocían totalmente de la cultura escolar del país receptor. Esta experiencia me condujo al primer día de clases para esta población, el cual se volvió un acontecimiento importante en su escolaridad. Se rompió aquella expectativa que tenían al ir a la escuela todos los días en el sistema educativo previo. Fue un punto de inicio de esa experiencia escolarizante bicultural.

El primer día de clases de las y los estudiantes migrantes en México y en EUA se vuelve un evento de choque cultural. Su presencia en cualquiera de estos contextos es inesperada y no deseada debido al esfuerzo que representa para la escuela y, por ende, para las y los docentes. En cuanto a la reinserción escolar, hubo estudiantes que ingresaron al sistema educativo mexicano o estadounidense dos o más veces. En EUA, Celia da un ejemplo de estas situaciones al narrar la ocasión cuando ingresó por segunda vez al sistema escolar:

En mi primer día de clases [en *high school*] no estaba tan nerviosa porque me habían dicho que me iban a ayudar y que las clases iban a ser fáciles. De hecho, me pusieron en puras clases sencillas, en las que casi no tenía que hablar inglés. Entonces, pues no fue tan difícil... En las clases nada más hacia lo que tenía que hacer y en el recreo, como mi tía conoce a una familia que, pues habla español también, entonces su niña, su hija es de mi edad, entonces era mi amiga, ella me dijo que me iba a ayudar y pues, en el recreo es lo que tenía miedo, estar sola en la hora del lonche, pero ya me fui con ella y pues ya todo normal. (Celia, 2018)

Situaciones como la de Celia, demuestran que las juventudes que cuentan con cadenas migratorias tienen mayores ventajas en el proceso de adaptación social y escolar. En el

fenómeno de la educación en contextos migrantes, el capital humano (Becker, 1983) permite la construcción de mayores herramientas sociales y culturales en el lugar de acogida. Como las situaciones de Celina predominaron en este estudio, regresaron para continuar sus estudios en EUA.

En México hubo casos en los que estudiantes que ingresan por primera vez, como el de Isela, quien ingresó a segundo grado de secundaria y desconocía el valor patriótico del acto cívico. Como ella, hubo quienes coincidieron que el juramento a la bandera era un evento inusual y una perdida de tiempo: “El primer día en la escuela yo dije ‘¿pues qué están haciendo? Vi a todos cantar [el himno nacional] y ya mi papá me dijo que así se hace la bandera aquí y pensé ¿y todos los días vamos a hacer esto?’” (Isela, 2020).

El primer día de clases para las y los colaboradores que estaban en México y en EUA, les resultó difícil por el desconocimiento del nuevo contexto en el que estudiarían. A la población que se encontraba en México, además de aprender el ritual de los honores a la bandera –toque a la bandera, himno nacional y juramento a la bandera–, se les dificultó entender y aplicar los códigos de recibimiento y bienvenida, las reglas de convivencia y pactos en la dinámica escolar como pasar las tareas, así como adaptarse al entorno de la infraestructura de la escuela mexicana. Un ejemplo de estas complicaciones lo narró Carly. Ella ingresó a sexto grado de primaria en Mexicali:

Los primeros días me sentía nerviosa porque todos me miraban como bichito raro y se me quedaban mirando y siempre me preguntaban si sabía inglés y cuando tocaba clase de inglés me decían y ¿cómo se dice? Todos ahí estaban como haciéndome burla, así como ay dime esto y dime el otro y apenas iba llegando así que no sabía por qué me decían así, yo también tenía que hacer el trabajo y no lo había terminado y estaban todos ahí preguntándome y no me gustó eso. Allá en Texas no hacían eso como pásame eso [de la tarea] y después los mesabancos, allá en Texas yo no usaba mesabanco, usábamos mesas, de esas de círculo y pues usar mesabancos se me hizo raro y después no usábamos lápices usábamos puras plumas. (Carly, 2020)

A partir de las narraciones de las y los actores, identifiqué que las escuelas en México y en EUA carecían de protocolos o guías que los orientaran para su inclusión escolar. En Mexicali se conocen talleres y programas de apoyo compensatorio para lograr su integración dentro de la dinámica escolar, como PROBEM. Mientras que en Flagstaff hay iniciativas de docentes migrantes en el que abren espacios para promover actividades para estudiantes de otras nacionalidades, principalmente, para hispanohablentes como el *Spanish club*.

En cuanto a la situación de algunas escuelas en Mexicali, se identificó a este tipo de estudiantes como faltistas, con problemas en su rendimiento escolar o repetidores de año, esto me llevó a considerar el desempeño escolar. El caso de Isela dio cuenta de esta situación “...ahorita por faltas, probablemente, lleve dos materias reprobadas, por problemas de salud. No he querido ir a la escuela y no fui, me afectó. Tengo ansiedad. Me está atendiendo un psiquiatra y un psicólogo. Creo que empecé desde diciembre [de 2019]” (Isela, 2020).

Las escuelas como creadoras de una escolarización homogénea no llegan a identificar si este tipo de ausentismo es causa de algún acontecimiento detonado en el contexto escolar; o si más bien, se termina por relacionarlo al proceso migratorio, a problemas familiares, de salud, estatus migratorio o a la falta de adaptación al país de acogida. Por tanto, las escuelas responsabilizan a las y los estudiantes migrantes o sus familiares por su desempeño escolar; ausentismo, deserción o reprobación. Sin embargo, no reconocen la falta de calidad de los programas de apoyo escolar para migrantes –y en algunas escuelas es inexistente.

Para que este tipo de estudiantes puedan obtener un desempeño escolar óptimo es necesario no solo un trabajo individual, sino un esfuerzo colectivo; este último le compete a la familia y escuela (maestros, política educativa de la institución, etc.). A la primera le corresponde garantizar las condiciones emocionales, afectivas y económicas, en cambio, la escuela ha de brindar y garantizar una educación de calidad que genere en un espacio inclusivo, es decir, abierto a la diversidad presentada por los estudiantes migrantes. Habría que pensar la presencia de esta población desde el enfoque ecológico⁶⁶ de Bronfenbrenner (1988), en el que propone el modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT).

5.2 Aprendizajes situados en el dispositivo transcultural de acogida

Las dinámicas educativas se han pensado bajo un régimen de conocimientos generalizados y estandarizados, por tanto, el sistema de enseñanza no trasciende de las prácticas educativas tradicionales. Ante la presencia de las y los estudiantes migrantes, consideré pertinente retomar el concepto de aprendizaje situado, pues involucra “situar el pensamiento y la acción en un lugar y tiempo [también] implica a otros alumnos, al entorno

⁶⁶ Bronfenbrenner (1989) concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, donde cada uno de esos niveles contiene al otro, el autor denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema.

y a las actividades para crear significado” (Stein, 1998, p.2). En este sentido, las y los jóvenes migrantes, al ir y venir de un sistema educativo a otro, aprendieron de su contexto anterior y luego lo hicieron en su entorno inmediato, pero no necesariamente del contenido curricular.

Situar el aprendizaje de las y los actores de esta investigación, significó el reconocimiento de las formas en las que crearon significados desde sus actividades cotidianas. Por tanto, en las escuelas se crean herramientas sociales y culturales de adaptación acorde al currículo oficial. Dada la escolaridad de esta población en los sistemas educativos de México y EUA, su formación escolar fue contrastante ante el nuevo contexto escolar- Su ingreso rompió el esquema homogéneo de tales sistemas educativos. En este marco, la escolarización de las y los estudiantes migrantes se abordó antes de migrar en contraste con el contexto donde estudiaban cuando fueron entrevistados.

Este eje temático surgió a partir de las propuestas de *dispositivo* (Fanlo, 2011) y de *transculturación* (Valenzuela, 2003). Ambos conceptos me permitieron conocer el marco normativo en el que se encontraban las y los estudiantes migrantes en escuelas mexicanas y estadounidenses. Como expresa Fanlo (2011), el dispositivo refiere a una especie “de formación que, en un momento histórico dado, tuvo función mayor la de responder a una urgencia” (p.1). Por tanto, la escuela fungió como un dispositivo para esta población, pues en este espacio sociocultural hay un cruzamiento de relaciones de poder y saber (Agamben, 2011) a las que fueron sometidos.

En cuanto a la propuesta de transculturación, la retomé desde una mirada transfronteriza que, en palabras de Valenzuela (2003), implica aquellos “... procesos de doble o múltiple apropiación cultural, en los que los grupos ‘intercambian’ elementos culturales... tiene lugar en campos de relaciones desiguales donde a menudo los grupos, sectores o naciones dominantes diseñan estrategias para imponer sus modelos culturales a los grupos menos poderosos” (pp.59-60).

Entonces, lo transcultural para este estudio implicó considerar a las y los actores en la cultura de acogida (hegemónica), en la cual actuaron estratégicamente para adaptarse a esa cultura escolar. Este eje temático, abordó aquellos aspectos que visibilizan las relaciones de poder que acompañan al proceso de escolarización de las minorías, como las juventudes migrantes en México y en EUA. Por otro lado, también reconoce a estudiantes migrantes

como agentes de cambio, debido a su papel activo y creativo que se les han negado por concebirlos como parte de una cultura débil. Las categorías que conformaron este eje fueron: *competencias interculturales* y *dispositivo pedagógico*.

5.2.1 “Es como que me confundo”: competencias interculturales en las aulas

Parte importante en la convivencia escolar son las prácticas comunicativas que hay en las aulas, pero ¿qué pasa cuando estudiantes desconocen el idioma de la cultura dominante? Al respecto, García y Homonoff (2015) plantean reflexiones en torno a lo que significa la lengua materna en contextos de diversidad donde las personas aprenden simultáneamente más de un idioma; por lo que, para una persona bilingüe, según estas autoras, no existe propiamente una L1, un L2, excepto, tal vez, por el orden cronológico de adquisición. Sin embargo, la población de este estudio no se consideraba bilingüe.

A partir de las prácticas comunicativas que ejercieron las y los estudiantes migrantes en México y en EUA, me base en lo que García-Cano et al. (2010) denominan competencias interculturales. Las y los estudiantes migrantes las fomentan en el momento “de superar el etnocentrismo del grupo propio, de efectuar un cambio de perspectivas, de identificar la propia posicionalidad y relacionalidad, así como de realizar «traducciones» entre diferentes sistemas normativos y culturales.” (García-Cano et al. 2010, p. 249).

La comunicación es la base de las interacciones entre los estudiantes migrantes y los no migrantes en las aulas mexicanas y estadounidenses, de modo que las competencias interculturales implican la “...capacidad de comunicarse, desempeñarse e interactuar en situaciones de diversidad y heterogeneidad con personas procedentes de diferentes contextos culturales o subculturales, de clase social, étnicos, nacionales, de diferentes grupos de edad y/o de diferentes roles de género, así como de diferentes situaciones de capacidad-discapacidad” (p.294).

Las y los jóvenes migrantes de esta investigación se vieron influenciados por dos lenguas nacionales —oficiales—; sus experiencias migratorias y escolares les brindaron la posibilidad de interactuar entre el inglés y el español; aunque una lengua sigue siendo dominante. Este proceso toma otro orden dependiendo del país en el que se encuentre la población, en orden cronológico se puede aprender primero un idioma, pero la fusión de estos

los lleva a construir saberes como resultado de sus fondos de conocimiento previos. Al respecto, Sol, estudiante en EUA compartió:

Algunas veces es como que me confundo y a veces no puedo decirle cosas a los niños, tengo conversaciones con mis amigos americanos y algunas veces como que no les puedo decir lo que quiero, porque algunas veces se me olvida algo que le tenía que decir en sus palabras [en inglés], pues como pienso en español y luego quiero decir todo en español, *so*, si estoy piense y piense en español pues no voy a aprender el idioma [inglés], pero es difícil, muy difícil, pero cuando ya le agarras dices “ah está fácil”, pero no y por eso me falta más que aprender... porque yo el acento no lo domino bien, *so*, solo yo lo entiendo y lo hablo, pero mi acento es malo. (Sol, 2018)

Esta estudiante en EUA, como la mayoría de los que llegan a este país con su lengua materna —en la que predomina el español—, pasa por una negociación de su identidad para sentirse parte de la comunidad escolar. Las prácticas comunicativas en espacios escolares con población migrante muestran la necesidad de desarrollar una capacidad comunicativa. A pesar de que en México y en EUA las y los estudiantes tuvieron apoyo formal (a nivel federal) e informal (nivel comunidad escolar) para la enseñanza del idioma inglés o español según sea el caso, este se dio en niveles diferentes y el impacto en la formación escolar varió.

En Mexicali, solo PROBEM jugó un papel como apoyo de estudiantes migrantes, pero pocas fueron las secundarias donde se realizaron los talleres de inclusión migrante; por tanto, fueron pocos las y los docentes que reconocieron y apoyaron a esta población. Para los casos de estudiantes migrantes que no recibieron este apoyo, las y los colaboradores construyeron sus propias estrategias para identificar y emplear el español en el aula. Carly compartió la forma en que percibe la competencia intercultural que emplea su hermana:

Mi hermana [Isela] ya se hizo mexicana cuando dice *cool*. Es que antes no decía así, o sea las personas que viven en México solo lo dicen, así como que como que les enseñan algo y dicen “Ah, que *cool*”, pero en inglés es “*Oh that’s so cool!*”. Y te quedas, así como que “¿eh?” y no sé, suena tan raro porque mizcas [mezclas]... por la mezcla de idiomas y no suena propio, o sea si suena propio, pero aquí. (Carly, 2020)

Sobre la percepción de Carly, esta me llevó a pensar en lo que García y Wei (2014) denominan *translanguaging* —“translenguaje” en español—: “como un proceso socioeducativo, permite a los estudiantes construir y modificar constantemente sus identidades socioculturales y sus valores, mientras responden a sus condiciones históricas y presentes de manera crítica y creativa” (p. 67). A pesar de que esta propuesta surge en contextos de diversidad, en México, hasta el momento esta propuesta no se ha trabajado con

estudiantes migrantes. Las estrategias del translenguaje son las prácticas de cambio de palabras que usan las y los estudiantes y se denominan como *code-switching*.

De ahí que, en el sistema educativo estadounidense, se tiene presente el ingreso de estudiantes migrantes. Como consecuencia de esto se prevén las necesidades de comunicación de esta población. En comparación la presencia del proceso del translenguaje no es tan común dentro del sistema educativo mexicano como en el de EUA; sin embargo, en la cotidianidad de las y los jóvenes migrantes estuvo presente, principalmente en las entrevistas *off the record*. De ahí que para ahondar en ambos contextos recurrí a las competencias interculturales.

Dentro de las competencias interculturales que emplearon las y los estudiantes migrantes, consideré las siguientes subcategorías: *competencias bilingües*, *prácticas de traducción* e *identificación cultural*. Esto, con la finalidad de comprender tal proceso en dos lugares que comparten, de cierto modo, a los mismos estudiantes. En las competencias bilingües, se abordó la capacidad o desventaja que tuvo esta población para hablar entre el español y el inglés. En las prácticas de traducción muestro las negociaciones de comunicación en los ámbitos social y escolar. Luego, en la identificación cultural, tomé en cuenta la capacidad de autorreconocimiento y heterorreconocimiento de las y los estudiantes.

La propuesta de *Migrationslinguistik* (lingüística de la migración), permite ahondar en los contactos lingüísticos (Zimmermann y Morgenthaler, 2007) entre las personas migrantes que, para este estudio se refleja en la lengua. Con el fin de ilustrar esto, se presenta el testimonio de Diana, estudiante en EUA, quien compartió: “ahorita en las clases entiendo poquito, pero me frustro porque, como no entiendo muchas cosas, no puedo responder las cosas como son, hay salones donde [compañeros] si hablan español, pero en algunos otros salones no” (Diana, 2018).

En este sentido, las competencias bilingües provocaron que algunos jóvenes se sintieran frustrados, con vergüenza y miedo. Considero que estas emociones fueron generadas por la forma en que usan la lengua del país de acogida. Tanto en México como en EUA, las y los colaboradores no entendían el contenido que se les enseñaban ni dieron sentido a lo que aprendían en las clases. Este tipo de situaciones los llevó a una ruptura de sentidos. En México, predominaron estudiantes como el Isela, quien después de pasar la

mayoría de su escolarización en Texas (educación elemental y parte de la middle school), cuando llegó a México, sus padres la inscribieron a una secundaria:

Era difícil el idioma porque, como ya casi no hablábamos en español y ya nunca escribíamos en español, [en EUA] hablábamos español con mi papá y era a veces, con mi mamá pues puro español. Y con mi hermana pues puro inglés. Aquí [en México] fue difícil porque no aprendía, no sabía dónde poner la “h”, ni los acentos ni como poner bien las palabras con “b” o “v”. [En tercero de secundaria], en historia, me pusieron a escribir México cien veces porque no le puse acento y lo puse en minúscula... Los acentos todavía ni los pongo. (Isela, 2020)

Las y los estudiantes migrantes –en México y en EUA– pasaron por un proceso en el que, además de desconocer los significados de las palabras, debían aprender las reglas gramaticales que sustentan al idioma oficial del sistema educativo. La población en ambos contextos enfrentó dificultades dentro de los sistemas educativos, pues pareciera que las y los docentes esperan a estudiantes monolingües en el idioma del país receptor. De modo que, en las escuelas mexicanas, estudiantes migrantes fueron castigados por no dominar el idioma oficial, ya que tenían que hacer planas durante la clase o, de lo contrario se contactaba por teléfono a los padres.

García-Cano et al. (2010) aluden que, en las competencias bilingües, las y los estudiantes migrantes desarrollan la capacidad de realizar conexiones entre su lengua materna y la lengua del país de acogida “y de cambiar de código lingüístico en función de la situación, los destinatarios del acto comunicativo o de las propias necesidades y estrategias discursivas (p. ej., *code-switching*, [spanglish])” (García-Cano et al. 2010, p. 249).

Referente a las prácticas de traducción, este fue un ejercicio diario en la vida de las y los jóvenes migrantes pues codificaban la información que les llegaba cuando estaban en interacción con otras personas; en un inicio fue difícil la comunicación pues implicaba una estrategia de resistencia ante el idioma dominante y de aprendizaje. A partir del lugar en el que se encontraban las y los estudiantes, fue mayor el uso del idioma que requerían para comunicarse e interactuar con la sociedad receptora. Para ejemplificar esta situación en escuelas estadounidenses, Sol compartió:

... el único lugar donde hablo inglés es aquí en la escuela. Ni mi mamá ni otra gente me ha escuchado hablar inglés porque soy muy tímida y no me suelto. A lo mejor es por eso que mi acento no va como bien, porque no practico en la casa, nada más con mi hermano... La mayoría del tiempo nos hablamos en español porque si yo le digo una cosa nueva [en inglés] él no me va a entender. Como él va en [la secundaria], la otra vez le dije una palabra nueva y él se quedó así: “¿qué?” [con incertidumbre]. Él no la sabe y ya después se la dije en español, pero solo él me ha escuchado hablar en inglés... Como estoy acostumbrada al español, en la casa con mi mamá hablo español y poquito en inglés... En la escuela yo me traduzco a mí misma, en mi mente me digo “¿qué dijo?” y luego, yo me junto las letras y luego ya sé que dijo. (Sol, 2018)

Como Sol, otras y otros estudiantes en EUA y en México, la escuela representó el lugar para aprender los rituales escolares y el idioma dominante oficial. En EUA, la mayoría de los estudiantes comentaron que, fungieron como traductores para sus padres para comprar en tiendas comerciales, en supermercados y restaurantes, pues el idioma en ocasiones les sobrepasaba. Por consiguiente, los niveles de la práctica de traducción de las y los entrevistados los condujeron a adquirir capacidades lingüísticas en la lengua dominante, que consistieron en la comprensión de significados en idioma oficial del país donde residían. La escuela proporcionaba a las y los alumnos las herramientas para adquirir el lenguaje en el país de acogida; una vez fuera de la institución, la práctica de este se volvía más difícil en el contexto social.

En cambio, en México hubo dos tipos de estudiantes migrantes, los que tenían una mayor fluidez entre el inglés y el español, pero que no se consideraban bilingües, y aquellos que apenas estaban aprendiendo el español por ser el idioma dominante. El primer caso estaba representado por Emilio, quien tenía un hermano que estaba estudiando la preparatoria en EUA y que, cuando veían, practicaban ambos idiomas, Emilio narró:

Cuando viene mi hermano, hablamos inglés porque él casi no habla español. Le pondría un nivel alto de inglés, y aquí hablo más español que el inglés. Él me habla en inglés y yo le respondo en inglés, a veces es algo así como un traductor, cuando alguien le habla a él, pues me lo dicen a mí y yo se lo digo a él [en inglés], como una cadenita... Él se da ideas nada más, aunque sea poquito, en español. (2018)

En el segundo caso, se tuvo que las y los jóvenes migrantes que llegaron por primera vez al sistema educativo mexicano. Tal es el caso de Carly, quien dio cuenta de que el proceso de traducción en la escuela se daba de forma prolongada y mediante la observación de sus pares: “Al inicio, pues miraba lo que los demás estaban haciendo, porque no entendía... Ahora, a veces sigo sin entender” (2020). Las y los estudiantes que llegan de EUA a México,

son los que requirieron mayor apoyo para las clases. Por tanto, dentro de las competencias interculturales, las prácticas de traducción conllevan a amplificar las realidades socioeducativas de “cuestionar la desigualdad lingüística” (García y Wei, 2014, p. 66).

Respecto a la identificación cultural, tomé en cuenta las subjetividades de las juventudes migrantes en relación con el autorreconocimiento y la autorreferencia que poseen a partir de la confrontación de la mirada del otro; o bien, se inclinaba a una resistencia cultural. La mayoría de las y los estudiantes migrantes en EUA dijo que podía identificarse entre ellos por el hecho de hablar español, y al resto del estudiantado nativo en este país se le identificaba como “gringuitos”. Asimismo, sabían cómo los pueden reconocer como migrantes, mexicanos, hispanohablantes o latinos, para lo cual Celia relató:

Se aprenden más fácil el nombre de usted [de estudiantes migrantes] que, de los otros, porque aquí la conocen luego, luego, la identifican como “ella no habla inglés, Sol se llama”, entonces se aprende su nombre luego, luego y hasta con marcatexto estamos en la lista de que ella no habla inglés y no me hacen preguntas. (Sol, 2018)

El idioma dominante en EUA fue el referente principal para detectar a la población migrante, principalmente, en el estudiantado que recién entró a la escuela. En cambio, en México, la presencia de estas juventudes migrantes pasaba desapercibida, pues los agrupan como estudiantes en desventaja por su bajo rendimiento escolar. La percepción que tenían las y los estudiantes migrantes de ellos mismos, tuvo mayor énfasis en su nacionalidad y la de sus padres. Hubo casos en los que, a pesar de que nacieron y vivieron por un tiempo significativo en EUA, se consideraron mexicanos porque sus padres lo eran. El testimonio caso de Emilio lo ejemplifica: “Me considero ciudadano mexicano, pues mi mamá y mi papá son mexicanos y de allá [de EUA], pues no” (Emilio, 2018).

En las competencias interculturales se puede ver la situación de México y EUA. En el caso donde he tenido mayor contacto es en Baja California, sobre esta situación, el inglés se ha ofrecido como segundo idioma en las escuelas secundarias y en las preparatorias, donde se ofrece como materia. A partir de los esfuerzos de autoridades del SEE, a inicios del 2020 se empezó a implementar con la educación bilingüe en las escuelas públicas. Jiménez y Cuevas-Antillón (2021) comentan que el inglés se enseña como segundo idioma: “Además, rara vez los docentes mexicanos tienen los medios para enseñar español como curso de

desarrollo del lenguaje de los estudiantes o mitigar la instrucción de las materias para los estudiantes de español como segunda lengua” (p.110).

5.2.2 “Ya empiezo a entender un poco más”: dispositivo pedagógico curricular

Una vez mencionados los aspectos lingüísticos en los que estuvieron ensimismados las y los estudiantes migrantes en ambos contextos, lo siguiente fue analizar cómo viven su escolaridad en las estructuras de los sistemas educativos. Esto me llevó a presentar la categoría del dispositivo pedagógico. De acuerdo con Bernstein (1990) “... es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio por el cual se yuxtaponen poder y conocimiento (p.103). Esto se refiere a las formas en que se representa el conocimiento y el poder en el sistema escolar.

La mayoría de los jóvenes migrantes que estaban en EUA, sabían que se encontraban en desventaja ante las y los estudiantes nativos (que han sido escolarizados en este país); de ahí que tuvieran clases especiales para reforzar el inglés. Esto acrecentó la idea de que el sistema educativo estadounidense tiene mayor preparación para la atención a la diversidad migrante, pues las mediaciones estandarizadas lo sustentan. También hubo estudiantes migrantes que reconocieron que eran un grupo minoritario, al respecto, Sol compartió:

Aquí [en EUA] hay inglés seis u once, no me acuerdo cuál es el número del inglés, pero esas clases son para los que son nacidos aquí. Su lenguaje primero es inglés, saben un montón de inglés, todo, todo, todo, todo, y nosotros tenemos una especie de clase, donde nos ayuda a, como a aprender más el inglés, *so*, nos tienen paciencia y no nos ponen trabajos tan difíciles, aunque sea inglés no es tan difícil. (Sol, 2018)

Lo mismo sucede en México, en los niveles de secundaria y preparatoria. En el contenido curricular se espera que las y los estudiantes regulares tengan las bases del idioma español, aunque no existe una modalidad de la materia de español pensada en las y los estudiantes migrantes como en EUA. Por otro lado, algunas y algunos actores que estudiaban en México distinguieron, a grandes rasgos, que la escuela donde asistían se contrastaba pronunciadamente con las de EUA. Al respecto, Carly narró:

Pues yo creo que allá [EUA] en las escuelas te sientes más libre y no tan encerrado, porque aquí ponen rejas. Allá era todo libre. O sea, si el niño se quería ir, podía irse, pero lo traían cuando se daban cuenta que se fue... De hecho, ahora que lo pienso, cuando íbamos a jugar afuera al patio, había todo un terreno gigante y podía ir el niño para acá y para allá, pero estaban los maestros vigilando. Y pues, en la secundaria [en EUA] me acuerdo que un niño se fue, pero los profesores se dieron cuenta por la cámara y mandaron a llamar al policía... Aquí [en México] no sé, me siento encerrada y no hay casi nada que ver, porque creo que lo hacen por seguridad, pero tienen que tener mucho cuidado de tener cerrada la reja siempre. (Carly, 2020)

En este sentido, las narraciones de las y los estudiantes dieron cuenta que el dispositivo pedagógico también se manifestaba en los recursos que poseían las escuelas y en la infraestructura escolar. De modo que, las y los estudiantes migrantes percibieron tener más libertad y seguridad en las escuelas en EUA, en comparación con las de México. Por lo tanto, para comprender la forma en que opera el dispositivo pedagógico en estos países, se recurrió a dividirlo en las siguientes subcategorías: *prácticas curriculares e identidades escolarizadas*.

Las prácticas curriculares consisten en las acciones que pone en el centro de la educación a la cultura dominante, en estas actividades se integraron ideales nacionalistas; se construyeron destrezas y habilidades específicas para el desarrollo educativo esperado en México y en EUA. Conforme pasan su estadía, las y los estudiantes migrantes en la cultura receptora, van avanzando en grados escolares y fueron comprendiendo de forma gradual, la forma en que funciona la escuela. Al respecto, Amalia relató parte de su vida escolar en el contexto estadounidense:

Ahorita [las clases] ya les entiendo, es más lo que les entiendo, es como un lenguaje más avanzado ahora: entiendo cinco palabras y una no. Hago la tarea y los trabajos más fácil. En segundo año que llegué aquí, no tenía idea, nunca hacía tarea, como en matemáticas, que me explicaban ecuaciones no entendía, siempre pasaba con D, que [en México] sería un seis... Aquí nos califican con A, B, C, D y F, que serían 9-10, 8-9, 7-8, 6-7, y 5-6, si porque la F, con una F ya no pasa, tienes que repetir ... Yo en México siempre fui de las “mataditas”, de las que hacían todo, de las de mero enfrente... Éramos como cinco que éramos bien atentos, los más mataditos, los que no hacíamos nada, y eran siempre a los que maestros querían más, entonces, los maestros siempre me trataron bien, como, por ejemplo ahora que voy de vacaciones allá, siempre voy mi primaria a visitar a los maestros y me hablan, hasta el director, entonces, tal vez era porque era súper matadita que me querían los maestros, pero, siempre tenía un promedio un 9 o 10, y aquí como B, C. (Amalia, 2018)

Asimismo, otras jóvenes que estudiaban en Flagstaff compartieron una versión diferente a la de Amalia cuando estuvieron en México, pues sus calificaciones eran bajas en este país; pero al momento de ser entrevistadas, aseguraron que su desempeño escolar en EUA era mejor y se sentían más cómodas con sus calificaciones. Jessica explicó que su bajo rendimiento escolar fue un factor para que regresara a EUA:

Yo iba muy baja en México, porque yo no entendía muy bien las cosas. Entonces yo iba con el maestro y no me quería muy bien explicar, o me explicaba, pero yo no entendía... Entonces, aquí es: voy como un poquito más alta porque ya empiezo a entender un poco más las cosas, me explican más bien y me empiezan a ayudar, y allá en México no me ayudaban mucho. (Jessica, 2018)

A partir de lo anterior, se muestra que en los sistemas escolares de México y EUA se contemplan aspectos pensados para una sociedad integrada con características similares. Al no reconocerse la diversidad en estos contextos, las y los estudiantes no migrantes pueden percibir a sus compañeros que si lo son como casos como un problema (raros). Casos como el de Jessica predominan en las escuelas mexicanas, donde el desempeño escolar se inclina en la reprobación y, se traduce en un bajo promedio escolar. Un aspecto relevante entre las prácticas curriculares en México que identificaron la mayoría de las y los estudiantes migrantes fue el acto cívico que, como se mencionó en el eje anterior, fue un evento inusual.

Otra situación que abordaron las y los estudiantes migrantes en México fue el desconocimiento del contenido curricular, principalmente, en materias como la de español, historia y geografía, ya que algunos docentes dieron por sentado que estos estudiantes tenían una continuidad en su escolaridad. Sobre esta situación, Isela mencionó el impacto que tuvo en sus calificaciones, pues de ser una estudiante con buenas notas cuando estaba Texas; en Mexicali, tuvo su primera experiencia en reprobado una materia. Además, desconocía fechas conmemorativas mexicanas. Isela relató lo siguiente:

De hecho, aquí, fue la primera vez que reprobé una clase en toda mi vida. Nunca había reprobado. Reprobé matemáticas con cinco [de calificación], en tercero de secundaria...iba muy mal, de hecho, ese profesor siempre mandaba a llamar a mi mamá y se hartó de enseñarme y ya no me quiso enseñar. Estaban mal mis trabajos, pero sí los entregaba y el profesor como con cara de decepcionado las recibía, me decía que le echara más ganas. La otra calificación baja fue en español, las primeras veces fueron con siete o seis. En inglés me saqué un seis una vez porque no quise trabajar... como se me hacía fácil pues no entregaba nada; o sea, lo hacía, pero no lo entregaba ... [la maestra] no me reprobó porque mis exámenes eran de 10. Ahorita

en la preparatoria reprobé lógica, fue porque falté el día del examen, antes me saqué un dos, pero como anteriormente yo me había sacado un 10 y pues ella sabe que si sé, después saqué un 10 en el otro trimestre... historia si es difícil pero como ya no tengo esa clase pues ya no me importa, en segundo y tercero [de secundaria] hablaban del 5 de mayo, yo pensaba era algo que se celebraba aquí, el día de acción de gracias pensé que nos iban a dar eso de vacaciones y resulta que eso no lo celebraban aquí... también decían de la Revolución Mexicana que es el 20 de noviembre, pensaba que el día de la Independencia era el 5 de Mayo y resulta que es el 15 de septiembre. (Isela, 2020)

El caso de Isela representó la situación de varios jóvenes migrantes, quienes previamente han estudiado en EUA. Las bajas calificaciones que pueden llegar a tener se deben al cambio de vida. Las y los estudiantes migrantes más que “echarle ganas”, necesitan apoyo escolar para que puedan adentrarse a la cultura escolar; estudiaban como podían. Viven en las sombras del sistema educativo mexicano, se consideran invisibles (PROBEM, 2018). Además, del desconocimiento del contenido curricular, tampoco los apoyaron en el inglés. Con relación con las fechas conmemorativas en México, algunas estudiantes no tienen sentido de patriotismo por tales eventos. Al respecto, Carly compartió:

Cuando llegué a la escuela [en quinto de primaria], el primer día vimos geografía, así que no supe de qué estaban hablando, y en historia, la maestra me preguntó ¿y tú qué sabes de historia de México? Le dije que no sabía nada. Las materias más difíciles que tengo [en secundaria] son historia y español... español no me gusta porque lees en voz alta y enfrente de todos, y pues cuando empiezas a leer y hay palabras difíciles y tienen acentos, si lo pronuncias mal todos se empiezan a reír y como que la profesora se quiere reír y nada más me corrige... ella piensa que es como fácil de acordarse como que palabra va con acento y pues cada vez cada vez que hago un trabajo me regresa todas las veces. No me lo revisa hasta que ponga acento, me cae más mal, es que mi trabajo está bien hermoso y me pone con una pluma bien fosforescente y pone un círculo en casi todas las palabras que me faltan acento y hace mi trabajo feo... voy al libro y trato de hallar las palabras que escribo mal. (Carly, 2020)

Algunas prácticas pedagógicas que emplearon algunos docentes en México estuvieron pensadas en jóvenes que solo han estudiado en escuelas mexicanas. Ante esta situación, si las y los docentes conciben lo diferente como sinónimo de rezago, los estudiantes también lo hacen, provocando burlas. En la educación mexicana se espera que todas y todos los estudiantes tengan el mismo bagaje cuando se trata de un determinado grado escolar, no hay una diferenciación entre estudiantes regulares y migrantes. Por otro lado, el caso de Carly, ella resalta el nulo apoyo escolar que tienen algunas juventudes migrantes. Cabe señalar que esta joven no ha recibido el apoyo que ofrece PROBEM en Mexicali.

A continuación, presento el dispositivo pedagógico desde la mirada de las y los estudiantes migrantes. Las identidades escolarizadas refirieron los beneficios que brindan las escuelas mexicanas y estadounidenses, así como los contrastes que identificaron. Las percepciones de esta población sobre las escuelas en las que han estado en México y en EUA son muy similares. Con el fin de presentar de forma concreta esta subcategoría descriptiva, en la siguiente tabla rescato las similitudes y diferencias entre las escuelas mexicanas y estadounidenses que mencionó la mayoría de las y los colaboradores de esta investigación.

Tabla 7

Similitudes y diferencias de secundarias y preparatoria (públicas) en México y high school en EUA

Escuelas en EUA	Escuelas en México
1. Se brinda el desayuno y el almuerzo de forma gratuita	1. Las y los estudiantes tienen que comprar sus alimentos
2. La infraestructura de la escuela es amplia, cuenta con espacios suficientes: cafetería, biblioteca, laboratorios, salones de clases equipados	2. La infraestructura de la escuela es limitada, los espacios son reducidos: cafetería, biblioteca, laboratorios y los salones de clases
3. Las áreas de esparcimiento son amplias y diversas de acuerdo con el deporte: canchas de fútbol, básquetbol y áreas de juegos	3. Las áreas de esparcimiento son reducidas y las canchas son compartidas entre los deportes. No hay áreas de juego.
4. Se solicita un <i>hall passes</i> (pase de pasillos) al docente para ir al baño	4. Se pide permiso de forma directa al docente para ir al baño
5. En la secundaria, los grupos son fijos. En la preparatoria, los grupos se diversifican	5. En la secundaria y en la preparatoria los grupos son fijos
6. Los honores a la bandera se realizan en el aula con una duración de no más de 5 minutos	6. Los honores a la bandera se realizan en el primer día de la semana con una duración de 50 minutos
7. No se usa uniforme	7. Uso de uniforme obligatorio
8. Hay apoyo docente para las y los estudiantes que no dominan el idioma inglés	8. No hay apoyo docente para las y los estudiantes que no dominan el idioma español
9. Las y los estudiantes con llegada tardía pueden entrar a la escuela sin represarías	9. Las y los estudiantes con llegada tardía pueden entrar a la escuela, pero son castigados
10. Sin cuotas de recuperación para padres y madres de familia	10. Con cuotas de recuperación para padres y madres de familia
11. La escuela se adapta a las necesidades de las y los estudiantes migrantes	11. La escuela no se adapta a las y los estudiantes migrantes
12. Hay docentes bilingües, por lo regular imparten la clase de español como segundo idioma	12. No hay docentes bilingües, solo los que imparten la materia de inglés
13. No hay protocolos de atención o de bienvenida para las y los estudiantes migrantes	13. No hay protocolos de atención o de bienvenida para las y los estudiantes migrantes

Fuente: Elaboración propia.

5.3 Fondos y saberes interculturales que emergen en la escolarización

Para entender este eje temático y dar continuidad a un hilo crítico, recurrí a lo que Terigi (2010) llama *supuestos pedagógicos y didácticos* en los que se apoya el sistema escolar, los cuales implican el cronosistema. Dicho término refiere a la descontextualización de los saberes (que la escuela enseña), a la presencialidad y simultaneidad. Tales supuestos conducen a un aprendizaje monocrónico sustentando en una enseñanza graduada y simultánea. Las escuelas actuales se estructuran por aulas estándares donde los aprendizajes sostenidos tienen secuencias unificadas.

Al respecto, Terigi (2010) propone “... una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y ... al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, [se espera que] el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas” (p.16). Las y los estudiantes migrantes vienen a romper esta estructura unificadora; por tanto, los contenidos que se enseñan en las escuelas se dirigen a estudiantes estándares y no se piensa en aquellos grupos minorizados.

Desde el punto de vista intercultural y pedagógico, me incliné en propuestas que ponen en el papel protagónico los conocimientos y saberes adquiridos por las y los estudiantes migrantes. Asimismo, este eje tuvo como base principal la propuesta de García-Cano et al. (2010) sobre las competencias bilingües e interculturales. Al pensar en población migrante en otros contextos escolares, más allá de las competencias adquiridas, contemplé esos aprendizajes desde sus formas de concebir la educación formal.

Empero, la construcción de conocimientos situados de este trabajo me llevó a plantear los “fondos y saberes interculturales”, compuesta por la categoría *realístico* (emic), pensada desde las vivencias de las y los colaboradores. En los siguientes subapartados (5.3.1 y 5.3.2) se abordará con mayor detalle. Este eje temático se derivó de las propuestas de *saberes-haceres* (Chamoux, 1992) y de *fondos de conocimientos* (Moll et al., 1992). La primera surgió a partir de los saberes construidos en comunidades indígenas y la segunda se relacionó con los conocimientos que construyen estudiantes migrantes en EUA.

Las y los colaboradores rompieron con las cronologías de aprendizaje; su presencia convocó al intercambio de conocimientos y a saberes adquiridos en cada una de sus

transiciones entre los sistemas educativos donde fueron a clases. La categoría *realístico* (emic) refiere al reconocimiento de su presencia en las escuelas como una realidad. Por tanto, lo realístico representa las pautas escolares significativas que percibieron las y los estudiantes migrantes en la institución de acogida. Sin embargo, estas y estos actores traían consigo un “modelo cultural interno” (Charle et al., 2006) donde empezaron su disciplina de lealtad nacional, y ahora se encuentran en un proceso de desajuste intercultural.

Ante la presencia de jóvenes migrantes, la norma educativa oficial no se adecua a la realidad escolar. Lo realístico lo presento en dos momentos, el primero atañe a su llegada en el “nuevo” sistema escolar y a la percepción de la escolarización, y el segundo da cuenta de las interacciones que tuvieron después de un tiempo en esas escuelas y su percepción al respecto. Esta categoría se conforma por las subcategorías: *escolaridad compartida, inclusión-exclusión escolar, mediaciones estandarizadas, convivencia y saberes escolares locales*.

5.3.1 “Un día a la vez”. Lo *realístico* en la escuela después de llegar al país destino

Para esta investigación, la escolarización es entendida como la progresiva extensión de las y los jóvenes migrantes en el que la asistencia y permanencia en escuelas –mexicanas y estadounidenses– durante un tiempo significativo, los condujo al adoctrinamiento, la enseñanza y la transmisión de determinados saberes “oficiales”. Pero la escolarización no es la misma para todas y todos los estudiantes. Para las y los migrantes, este proceso implica una adaptación compleja. Por tanto, es importante encontrar elementos en común entre esta población para entender la escolarización desde sus miradas y comprender la cultura escolar como una participación colectiva donde se comparten formas de actuar o concebir el mundo educativo. Dicho con palabras de Velasco (2013), la escolarización:

... es un proceso accidentado, marcado por incorporaciones tardías, suspensiones, rezagos y deserciones, en una dinámica acorde con los avatares de su movilidad geográfica y del empleo también inestable. La marca de la reproducción social es la inestabilidad, por lo que lograr cierta estabilidad y certidumbre absorbe la energía vital de los miembros de la familia, y en esa medida parece que los pequeños logros escolares, como concluir un ciclo o mantenerse en la escuela aun con muy bajos rendimientos, se inscriben en proyectos de vida familiar donde la estabilidad residencial parece un logro importante en un horizonte de muy corto plazo (p. 213).

En la observación de este primer momento analicé las subcategorías: *escolaridad compartida, inclusión/ exclusión escolar y mediaciones estandarizadas*, que permiten tener un mayor acercamiento a la escolarización tras la llegada de las y los estudiantes migrantes. La escolarización de la población estudiantil en general, así como el primer día de clases, no es el mismo para todas y todos. Hubo estudiantes que venían de otro sistema escolar con otras formas de enseñar y aprender. Las y los jóvenes migrantes en México y en EUA estuvieron inmersos en un mundo educativo ajeno, lo que implica un proceso de (des)aprendizaje.

Las y los estudiantes migrantes, una vez insertos en las escuelas del país de acogida, empezaron a hacer comparaciones entre “el aquí y el allá”, incluyendo las formas en que ven a las y los docentes, los horarios escolares, los tipos de secundarias, así como la forma en que están organizados los sistemas educativos en México y EUA. En el caso de las y los jóvenes que vivían en EUA, Diana percibió que la educación en este país fue contrastante a la que estaba acostumbrada en México:

Allá [en México] si es como dice ella [Susana], es un cambio muy diferente porque allá los maestros no se aplican contigo y te dan mucha libertad eso sí. Aquí [en EUA] son más exigentes y se preocupan por tu educación. Ajá, hay diferentes tipos de secundarias, por ejemplo, en la mía si tenía diferentes maestros y tenía diferentes horarios; por ejemplo, no todos los días me tocaba el mismo horario, tenía diferentes, pero en algunas escuelas si se aplica y en otras no. Y luego aquí les dan muchas oportunidades, bueno yo pienso que aquí, bueno, allá, nos piden muchas libretas, libros y ni siquiera los usamos, y aquí no nos piden. (Diana, 2018)

De acuerdo con los calendarios escolares de cada sistema educativo, la escolarización en México y en EUA implica alrededor de los 180-190 días lectivos de clases. De modo que los mundos educativos constituyen una experiencia formativa. Su contenido varía de acuerdo con la estructura y organización de cada sistema escolar y “se transmite a través de un proceso real, complejo... subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones que sustentan el proceso escolar” (Rockwell, 1989, p. 10).

De acuerdo con Rockwell (Ibíd.), la constitución de los procesos formativos comprende tradiciones históricas, costumbres, decisiones políticas y burocráticas. Aun cuando las normas políticas educativas en México y en EUA inciden en la formación de las y los estudiantes migrantes, no determinan la escolarización. La percepción de la enseñanza

en México de parte de jóvenes migrantes varía, a pesar de que consideran la educación como precaria. A algunos el proceso formativo les parece aburrido, para otros es divertido por los métodos colaborativos entre estudiantes.

La forma en que dan clases aquí [en México] me parece aburrido...te ponen a escribir mucho y hablan mucho y hay menos práctica, no aprendo. Nomás aprendo cuando hago el examen y ya. En matemáticas sí aprendía con la profesora que me dio... Es que tienen diferentes maneras de enseñar los [docentes] de allá que los de aquí. Por ejemplo: aquí te enseñan por medio de la escritura porque escribes mucho y ellos te hacen preguntas sobre lo que aprendiste o como las definiciones si no aprendiste algo... Allá [en EUA] ellos te ponían hojas de trabajo y te enseñaban rápido y por alguna razón entendíamos rápido. (Isela, 2020)

A pesar de que Isela y Carly llegaron al mismo tiempo y por primera vez al sistema educativo mexicano, sus experiencias no fueron similares. A Carly le fue difícil adaptarse a la cultura escolar mexicana. Cuando llegó a Mexicali, no dominaba el español, y los métodos pedagógicos de sus profesores –con los que tuvo contacto en la primaria– los consideró como insensibles y poco preparados en comparación a los que tuvo en EUA. Sobre su situación, la estudiante narró lo siguiente:

Pues allá [en EUA] era más fácil porque los maestros se explicaban bien lo que tenías que hacer y no eran como flojos, como aquí que nada más llegan y apuntan en el pizarrón y dicen “esto es lo que harán y lo quiero para hoy”. Pero aquí aprendo con algunos maestros, como el de matemáticas, con el maestro Ramón el más enojón... porque cuando no entiendes, él te explica las veces que quieras. Y la escuela es más aburrido allá, aquí es más divertido... En mi clase que tengo sí te dejan platicar y te dejan juntarte en pareja o en grupo casi todo el tiempo, y allá en Texas casi no dejaban hacer eso, y así es que me aburría mucho. (Carly, 2020)

En cuanto a las incidencias de la escolarización de las y los colaboradores, en primer lugar, percibí la escolaridad compartida; presentada en la sociedad de acogida cuando la familia inscribió a su o sus hijos o hijas en la misma escuela o en diferentes niveles escolares. Regularmente, las y los jóvenes migrantes, en su escolarización, identificaron a estudiantes “como ellos”, es decir, a compañeros de clases que también habían migrado. Por tanto, en la mayoría de las escuelas mexicanas y estadounidenses hubo alumnos y alumnas migrantes con trayectorias escolares similares. De tal modo, la escolaridad compartida permitió conocer que esta población se junta con estudiantes migrantes para crear estrategias, las cuales les permitan resistir mientras se adaptan; y tiene como objetivo hacer frente a las posibles adversidades que pueden pasar por el hecho de ser diferentes.

Asimismo, la conformación de la familia, principalmente cuando hubo hermanos en la familia migrante, el apoyo fraterno se presentó como una oportunidad para reforzar en casa lo aprendido en la escuela, y también para reforzar la lengua materna. Hubo jóvenes que tenían hermanos (mayores y menores), y mencionaron el apoyo que les aportan en casa, por su parte Sol relató: “donde hablo el inglés es aquí en la escuela... nomás practico en la casa con mi hermano, pero la mayoría del tiempo nos hablamos en español porque si yo le digo una cosa nueva en inglés él no me va a entender. (2018)

En los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje de los respectivos sistemas escolares, las y los jóvenes migrantes construyeron redes y estrategias escolares con el fin de desempeñarse de forma exitosa. Desde la inscripción hasta los procesos de escolaridad fueron diferentes entre esta población y los estudiantes que no migraron. De ahí que algunos jóvenes migrantes pasaron por experiencias escolares de inclusión y exclusión escolar, mismos que determinaron su éxito o su deserción escolar hasta el momento donde fueron entrevistados.

A partir de la percepción de las y los actores, la inclusión-exclusión escolar se presentó entre estudiante migrante y estudiante nativo, y estudiante migrante y docente. Un caso de exclusión de jóvenes migrantes en EUA es el de Amalia, quien compartió:

Mi primer día de clases aquí [en EUA] fue horrible. El primer año que estuve aquí solo aprendí una palabra en inglés: *apple*. Tenía una maestra de inglés en la escuela ... era como bien racista. Éramos como cinco morenitos, no nos dejaba ir al baño, no nos dejaba tomar agua. Queríamos opinar, no nos dejaba; o sea, éramos como los raritos de ahí, era difícil. Me hacían *bullying* algunos de compañeros por mi forma de hablar inglés, por el acento, por como lo hablo y pronuncio. (Amalia, 2018)

Las narraciones anteriores me permitieron conocer las situaciones de discriminación (lingüística, racial, de clase, etc.) que algunos estudiantes migrantes vivieron en México y en EUA. Sin embargo, también hubo dinámicas de inclusión que surgían y, en cierto sentido, apoyaban la escolarización de las juventudes migrantes. Una de las experiencias escolares en México, mostró el juego como una estrategia de inclusión para la convivencia entre una estudiante migrante con sus compañeros de clase-Tal como Carly narró:

Cuando apenas llegué [a México] me enseñaron un juego que se llama *policías y ladrones*. Era de que se dividían en grupos y unos eran los policías y otros los ladrones. Los ladrones corrían y contábamos un minuto o no sé cuánto contaban y después los iban a buscar, y si los encontrabas pues los agarrabas y ya están como en prisión y tenía que ir otro ladrón que no estaba agarrado como lo tenía que tocar y ya estaba libre y así estaba. En inglés era como *frozen*... y pues jugamos como salón todos juntos. Y comíamos lonche y después jugábamos, después nos metíamos o a veces, cuando casi nadie venía a la escuela nos hacíamos una bolita y empezábamos a platicar con la comida adentro de la bolita y pues ahí todos agarraban. (Carly, 2018)

En la escolarización, proliferaron experiencias positivas con respecto a la relación entre las y los estudiantes migrantes con sus docentes, permitiéndoles una adaptación exitosa a la cultura escolar. Por ende, pudieron generar saberes y conocimiento exitosamente, de acuerdo con los estándares de las escuelas de acogida. A estos procesos inclusivos que identificaron las y los colaboradores, para este trabajo se denominan como “mediaciones estandarizadas”. Consisten en apoyos formales educativos que ofreció la escuela a partir de una disposición de política educativa para la población culturalmente diversa o migrante. También se dio en materias destinadas al reforzamiento del “idioma oficial” en el país de residencia, Sol narró lo siguiente:

Miss Rodríguez fue la que me ayudó un poco a incorporarme a la escuela. Me ayudó a entender cómo jugar, a decir “hola”, a decir “¿cómo estás?” [en inglés]. Nos tenían [a estudiantes migrantes] en las computadoras [en la *middle school*], nos ponían un programa, nos ponían audífonos y había una persona hablando [en inglés]... Llegó el día de dar diplomas por ser buen estudiante y tener buenas calificaciones. Yo nunca había recibido uno... escucho mi nombre y era como ¡Ahh! Llegué con el diploma con mi nombre a la casa, a mi mamá le dio el ataque. En México también sacaba diplomas, pero ella [su mamá] quería uno de aquí [de EUA]. Entonces empecé a sacar buenas calificaciones, tenía una A y B y diplomas. (Sol, 2018)

La mayoría de las y los estudiantes migrantes en EUA reconocieron que en las escuelas había programas de apoyo para el dominio del inglés. El programa consiste en reforzar aquellos aspectos que se les dificultaban en algunas materias, de modo que la escuela identificaba a los estudiantes migrantes por el nivel del dominio del inglés. Como se mencionó en el capítulo 1, Flagstaff, perteneciente al FUSD, cuenta con programas de atención para estudiantes migrantes. Por tanto, hay información sobre las posibilidades y alcances que tenían las y los hijos de migrantes para continuar sus estudios en EUA.

Por otro lado, a pesar de que México cuenta con PROBEM, en Mexicali este programa se impartió por medio de talleres de apoyo para su inclusión, mediado por la

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC. Estos talleres fueron aplicados en algunas secundarias en las que se identificó un mayor índice de estudiantes de nacionalidad extranjera, de modo que los migrantes de origen mexicano pasan desapercibidos por el sistema escolar. Las y los jóvenes migrantes escolarizados en las escuelas mexicanas son invisibles, incluso para los mismos docentes (Bustamante, 2016). Sobre la percepción del contenido de los talleres, Isela relató su experiencia:

Conocí a estudiantes como yo en el programa [PROBEM]... Esos talleres me parecieron, pues bien, pero sentí que lo que me enseñaban era como algo que ya sabíamos, menos lo de México, lo de México que nos enseñaba si estaba bien. Nos ponían actividades para que no fuera aburrido, pero me gustaba que nos traían cosas para decorar nuestras cartulinas que nos ponían a hacer; poníamos lo que queríamos hacer en el futuro o cómo era nuestra vida y luego como es ahora; cómo era la escuela allá y ahora, cómo eran los maestros y así. Eran diferentes cosas...me gustó una sesión que hicimos un examen en línea utilizando un programa [Kahoot] que en EUA hacíamos. Y pues nos hicieron preguntas de México sobre los símbolos de la bandera y los de allá y los colores. (Isela, 2020)

5.3.2 “Nosotros también somos parte de la escuela”: lo *realístico* desde adentro

De acuerdo con Rockwell (1995), las experiencias escolares contemplan las pautas, relaciones y costumbres caracterizadoras de la escuela que se proyectan hacia el entorno social inmediato, y amplían así el ámbito formativo de la institución hacia los contextos familiares, laborales y de vida civil. En este sentido, las y los estudiantes migrantes eran conscientes de que su experiencia escolar se diferenciaba por el hecho de venir de otro país y, por ende, de otro sistema escolar; compararon las formas en que son tratados o invisibilizados. Los intraprendizajes que reestructuró esta población migrante durante su formación escolar, al entrar en contacto con otra cultura, también compararon el tipo de educación que recibieron en el anterior. Amalia, estudiante en EUA, compartió:

En el primer año, una vez una maestra, de inglés me dijo que ella había ido a México y que no la hizo, entonces se regresó y que como yo no la estaba haciendo aquí, que mejor me regresara a México. Entonces yo me sentía mal y siempre llegaba a mi casa llorando para regresarme a México, pero pues ya paso el año, ya me di cuenta de que no iba a ser posible regresarme a México. Después tuve una maestra que con ella aprendí todo lo que sé ahorita, en un año aprendí lo que no pude aprender con la otra, era como más paciente; por ejemplo, cuando yo empecé con esa maestra no sabía leer nada en inglés, y cuando salí ya podía leer toda una hoja llena de palabras, sin dificultad, tenía paciencia en enseñarnos...yo iba en el octavo grado. (Amalia, 2018)

Dentro de las escuelas hubo diferentes docentes que apoyaron la escolarización de estudiantes migrantes, pero en otros casos no se presentaron. Entonces, lo realístico también se determinó por las estrategias pedagógicas que mostraron algunos docentes hacia esta población. En cuanto a la realidad educativa en México, Mercedes compartió:

Aquí en quinto, una maestra me trató mal porque no sabía leer y ella sabía que yo hablaba inglés y un día dijo “te voy a pasar al frente a leer en honores” ... y vi a la maestra pegándole una cachetada a mi amiga Nancy, y se fueron con la directora, le dijeron todo y se fue la maestra y ya vino otra maestra... y no había venido en esos días porque la maestra me trataba mal y la Nancy, como es más atrevida, le dijo a la directora lo que le hizo y ya tenemos otra maestra que me trata bien. (Mercedes, 2018)

Parte de lo que se puede denominar como realístico, desde la mirada de las y los jóvenes migrantes, fue el maltrato que pudieron recibir por parte de docentes, quiénes se consideran como guías del proceso formativo; pues les reafirmaban constantemente que no sabían. La falta de capacitación docente para atender a las poblaciones culturalmente diversas ocasiona que estudiantes migrantes pasen por experiencias que los pueden conducir a la deserción escolar. Ahora bien, lo realístico incluyó tres subcategorías: *convivencia escolar*, *saberes escolares locales* y *apoyo escolar migrante*. Estos conceptos me acercaron a entender los mundos educativos de las y los actores de este estudio.

Como primer punto, abordé la convivencia entre los grupos de estudiantes migrantes y sus compañeros de clases (quienes no han migrado) en México y EUA. Estas socializaciones en las escuelas de acogida fueron inseparables de su realidad educativa, pues como se ha mencionado, tenían que adaptarse a una nueva cultura escolar. Por tanto, esta población aprendió y desaprendió formas de ser estudiantes. Un aspecto que mencionó la mayoría de las y los estudiantes en las escuelas estadounidenses es que sus compañeros de clases hablan español y que la mayoría eran mexicanos o descendiente. Al respecto, Celia compartió “...en cada clase que voy, hay personas que hablan español ...y solo hablo con los mexicanos y ya, con los otros estudiantes [nativos] no” (Celia, 2018). Por otro lado, en México, Isela relató que, al ser una estudiante nueva, algunos compañeros tuvieron atenciones con ella:

Una cosa que es diferente es que aquí, si eres nuevo, los niños si iban y te decían “¿quieres ir con nosotros en receso hoy?” o “¿quieres sentarte con nosotros?” o “mira te voy a ayudar”. Y allá no, allá te dejan sólo. No fui con ninguno porque me iba a la biblioteca, como allá también tenía la costumbre de irme a la biblioteca a veces, como una vez a la semana... Un día le dije a mi primo que iba conmigo en el mismo salón, que dónde se compra la comida y me llevó, cuando vi en donde se compraba la comida me rendí a los dos minutos, era una cosita como así [pequeña]. (Isela, 2018)

En este sentido, la convivencia escolar permitió a las juventudes migrantes que explorarán el contexto escolar y aprendieran los saberes locales de sistema escolar en el que se encontraban –ya sea en México o en EUA–. Estos saberes correspondieron a las normatividades nacionales, estrategias pedagógicas y pautas significativas que percibieron en la escuela donde se encontraban. Las y los colaboradores aprendieron estos saberes de otros o los adquirieron en el transcurso de su estancia y del contacto cultural. Al respecto, Sol compartió la experiencia que vivió con su hermano menor:

Mi hermano sabe más inglés que yo porque él llegó cuando estaba más chico y pues piensa más y eso... Él se enseña como que, a tener puros amigos americanos, *so*, se tiene que enseñar a hablarles y yo no: yo tengo más amigos mexicanos que americanos y él se comunica más en inglés con sus amigos que con español. (Sol, 2018)

Las experiencias escolares vistas como realístico me permitieron conocer el mundo de las y los jóvenes migrantes escolarizados. De modo que las subcategorías están interconectadas y deconstruyen lo establecido por el currículo oficial de las escuelas públicas obligatorias en México y en EUA. En cuanto a la escolarización del lado mexicano, el uniforme escolar representó un cambio para la mayoría de las y los estudiantes que venían de EUA. En México, las representaciones sobre el uniforme poseen un sentido funcional, en el sentido de diferenciación entre la educación pública y privada. En EUA, pasó lo contrario.

De acuerdo con las estipulaciones del gobierno federal, “en México, aunque el uniforme no es obligatorio, la SEP recomienda su uso, pues lo considera una medida de seguridad tanto para la escuela, como para el alumnado” (Procuraduría Federal del Consumidor, 2016). Si bien el uniforme se puede pensar como algo que otorga un sentido de pertenencia e igualdad, esta indumentaria puede derogar la discriminación económica que surjan a partir de la cantidad y calidad de la ropa de la población estudiantil, o bien para que sea accesible para las familias. Por otro lado, también puede considerarse como un objeto escolar que encubre la ilusión de igualdad.

En cuanto al apoyo escolar migrante, me condujo a las estrategias fuera del currículo oficial que se brindó a las y los colaboradores. Este acompañamiento lo proporcionaron algunos docentes comprometidos con la inclusión escolar. En este sentido, el apoyo escolar para estudiantes migrantes consistió en el acompañamiento extracurricular que se les brindó dentro de la escuela, independientemente de las políticas educativas destinadas a esta población. Por tanto, fue una iniciativa docente que tenía el fin de promover la educación en la cual se instruyera con saberes que involucraban lo cultural y social para la socialización en el lugar de acogida.

En la preparatoria estadounidense donde estudiaban los colaboradores, todas y todos confirmaron que solo en esa escuela han identificado al *Spanish club* (Club de español) como un apoyo extraescolar para jóvenes migrantes. Cabe mencionar que no era el único club dirigido a minorías diversas. Otro club en esta preparatoria era *Navajo club*, destinado para la población indígena⁶⁷ conocida como Navajo. Esta población tiene una reserva cerca de Flagstaff. Entre las actividades que realizan las y los jóvenes migrantes en el club, están practicar el idioma inglés con frases cortas, apoyarse en algunas tareas de otras materias y recaudar fondos para viajes escolares. Al respecto Jessica compartió:

Sé que [Miss Vargas] empezó el club, había dicho que iban niños, pero dejaron de ir, un día que ella fue a la clase de inglés, las que teníamos todas [Jessica y dos amigas]. Entonces ahí empezó a hablar del club de español y es cuando decidimos todas que le íbamos a entrar, como para ver que hacían... en el primer año solamente vendimos una vez churros de chicharrones que le echan salsa en una bolsita... supuestamente quieren juntar dinero para ir a algún lugar. (Jessica, 2018)

De modo que la ideología de la clase dominante se identifica con los sistemas educativos respectivos de los países de acogida. Tal ideología se basa en la creencia de escuelas homogéneas, donde las minorías tienen que adaptarse. Por tanto, el club de español representó una iniciativa por parte de docentes preocupados por la escolarización de estudiantes migrantes. Asimismo, en algunas juventudes migrantes que ahora están en escuelas mexicanas comentaron que, cuando estudiaron en EUA, algunos docentes bilingües los apoyaban con el idioma inglés para que pudiera realizar sus tareas. Pareciera que las y los

⁶⁷ Short (1969) menciona que “la tribu Navajo es una de las tribus atapascanas del Sudoeste de los Estados Unidos. Ocupan una reserva de más de 15 millones de acres cuadrados que rodea las mesetas y llanuras, los cañones y las montañas de la parte Noreste del Estado de Arizona, la Sudoeste de Utah, la Noreste de Nuevo México y la parte Sudoeste de Colorado” (p.223).

docentes en EUA tienen una mayor preparación para atender a estudiantes migrantes, o bien, son conscientes de la población migrante.

En Mexicali, en las secundarias donde asistían las y los actores de este trabajo, no había clubes como en la preparatoria en Flagstaff. Asimismo, mencionaron que la mayoría de las y los docentes se vieron poco interesados en apoyarlos. Sin embargo, hubo casos aislados donde recibieron apoyo, Carly mencionó su experiencia con una docente cuando cursó la primaria: “hubo una profe que sabía que estudié en EUA ... porque me dijo que por qué me vine de Texas y ya le dije. Después me preguntó si sabía si me iba a regresar [a EUA] y le dije que no” (Carly, 2018).

Las y los estudiantes migrantes de esta investigación figuran como puentes entre los saberes y conocimientos de estos contextos socioeducativos de México y EUA. A continuación, muestro otros dibujos de Carly e Isela en los que plasman creativamente su percepción de la escuela en ambos países EUA (como las presenté en el subapartado 4.2.3).

Imagen 4

Dibujo 3, la escuela en EUA y en México



Nota: Elaborado por Carly, de 13 años: “Como aquí, en Mexicali, no tienen dinero o no quieren gastar para remodelar la escuela, y como aquí no hay mucha seguridad y no te sientes seguro. En Texas sí gastaban dinero para tener lo mejor para los estudiantes y allá no ocupabas un cerco porque si te sentías seguro”.

Por otro lado, Isela comentó que, cuando llegó a estudiar a la secundaria, solo la docente de inglés se percató de su dominio en el idioma⁶⁸. Isela narró su experiencia con el docente de la preparatoria: “Él era mi tutor en el primer semestre y pues me vio leyendo un libro de inglés en la clase de inglés, y le dije que yo sí sé leer en inglés y dijo ‘ah’, porque yo pues estudiaba allá en el otro lado y ya, pues” (Isela, 2018).

Imagen 5

Dibujo 4, la escuela en EUA y en México



Nota: Elaborado por Isela de 16 años, “las diferencias de México y EUA puede ser en lo económico y físico. Cambio de lugar, cambia emociones”.

A este respecto, considero que hay pocos docentes preocupados en conocer la diversidad de sus estudiantes. El desconocimiento de la presencia de estudiantes migrantes se debe, en parte, al estilo de vida fronteriza que suele predominar en ciudades como Mexicali, pues se espera que algunos estudiantes puedan dominar el idioma inglés sin haber estudiado en este país. Para finalizar este capítulo, y de acuerdo con Besalú (2000), “sin la educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los derechos humanos, la educación no tiene futuro en esta sociedad compleja y planetaria” (p. 39). A esto le agregaría que sin la perspectiva de la educación intercultural pensada en las y los estudiantes migrantes la educación no tiene futuro. Es necesario una educación que sí sea para todos.

⁶⁸ Cuando la entrevisté, la joven estaba en la preparatoria y su profesor de la materia inglés lo sabía, porque la docente de la secundaria también daba clases en la preparatoria.

6 Conclusiones

Como he mostrado a lo largo de los capítulos de este trabajo, las infancias y juventudes en edad escolar han sido invisibilizadas en las migraciones globales. De ahí la necesidad, emergencia y pertinencia de la presente investigación. Es necesario reflexionar en torno a la desigualdad educativa que viven estas y estos actores protagonistas. Como se pudo ver durante la investigación, mi experiencia como joven migrante en las ciudades de Mexicali, Baja California, y Flagstaff, Arizona, me permitió acercarme de forma empática a las y los colaboradores. Al compartir mi experiencia con ellas y ellos pude romper barreras comunicativas.

A continuación, y a manera de cierre, presentaré algunos puntos relevantes a los que me llevó este estudio. Las reflexiones finales se encuentran relacionadas con los hallazgos de la investigación, los objetivos, aspectos teóricos y metodológicos. Asimismo, reflexiono sobre las conexiones de la educación intercultural y la investigación educativa en relación con las y los estudiantes migrantes. Finalmente, propongo reflexiones sobre tareas pendientes para ahondar en el tema y recomendaciones.

6.1 Objetivos y hallazgos de la investigación

Los objetivos de la investigación fueron reformulados antes, durante y después de la entrada al trabajo de campo. Como se podrá recordar, el primer objetivo planteado en la investigación se centró en reconstruir el proceso migratorio y las estrategias de adaptación, tanto sociales como escolares, de las y los estudiantes migrantes. Dicho objetivo se alcanzó en el capítulo cuatro. Reconstruí estas etapas a raíz de sus narrativas; para hacerlo tomé en cuenta el proceso migratorio y aquellos aspectos que sus familias consideraron decisivos para migrar, y describí la forma en que las familias prepararon el acto migratorio.

Como se pudo ver, estos jóvenes no tuvieron motivos personales para migrar, más bien fueron “arrastrados” al proceso migratorio. Lo que sí quedó claro es que la migración fue para mejorar su economía. La mayoría de las y los actores viajó en familia, generando lo que actualmente se conoce como migraciones familiares. El proceso migratorio (ver apartado 4.1) por el que pasaron les permitió ahondar sobre las situaciones sociales, económicas y escolares que vivieron para llegar al país de destino.

Las experiencias escolares de las y los jóvenes migrantes ayudan a entender los alcances y limitaciones que tienen a partir de las formas en que ejercen o viven su ciudadanía (como muestro en el apartado 4.2). En este sentido, las y los actores identificaron prácticas juveniles de acuerdo con los lugares de origen: para los nacidos en EUA, algunas de esas prácticas se centraron en viajes escolares, mientras que, para los nacidos en México, las prácticas se centraron en festividades típicas como la celebración de XV años de las jóvenes y fiestas decembrinas. Sin embargo, un aspecto destacable por parte de las y los colaboradores fue la percepción de la libertad en ambos países. A México lo conciben como un país con pocas oportunidades de trabajo, violento –debido al narcotráfico– y corrupto, caso contrario a EUA. El único aspecto negativo que destacaron, de forma superficial, fue el racismo hacia la población migrante. Con el fin de situar las necesidades de las y los entrevistados en las migraciones, y de acuerdo con Revilla (2011), la mayor vulnerabilidad que enfrentan es:

... la forma en que se constituye el proceso migratorio, desde la ausencia de participación en la decisión de migrar, hasta la falta de información sobre lo que se encontrarán en destino, pasando por las barreras legales para la migración. En definitiva, «cuanto más se reconozca la subjetividad de los menores en los procesos migratorios (por parte de los padres, de las autoridades, de los investigadores, etc.), mayores serán las probabilidades de que primen las oportunidades sobre los riesgos». (p. 398)

Algunas y algunos colaboradores fueron llevados a México y a EUA a tan corta edad que no recuerdan el viaje migratorio. En cuanto a la percepción de estadía que tenían las y los jóvenes en Mexicali, una buena parte afirmó tener hermanas y hermanos menores con nacionalidad estadounidense y, por consiguiente, esperaban a que estos alcanzaran la mayoría de edad para así poder realizar los trámites de residencia para el resto de sus familiares. También, la mayoría de los colaboradores declaró tener la intención de terminar sus estudios de preparatoria en suelo mexicano y, posteriormente, volver al país vecino del norte para conseguir un empleo. Cabe destacar que gran parte de quienes tienen esta idea se encuentran en una condición irregular dentro de EUA y eso no parece frenarlos.

El último aspecto abordado en este objetivo fue el de las redes familiares que poseían las familias y, por ende, las y los jóvenes para encauzar el proceso migratorio y “aterrizar”

de forma óptima en el lugar de destino. Asimismo, hubo redes extendidas, principalmente en México, EUA y, en menor medida en Honduras y Guatemala.

El segundo objetivo consistió en analizar las trayectorias migratorias y escolares de las y los jóvenes migrantes. Para poder abordarlo, primero tuve que identificar aquellos elementos que configuraban ambas trayectorias (cfr. capítulo cinco). Posteriormente, demostré que ambas trayectorias son inseparables para el análisis de esta población y mostré lo imbricadas que se encuentran. Las experiencias migratorias de las y los jóvenes repercuten en las experiencias educativas de tal forma que visibilizan los retos que enfrentan las instituciones educativas para atender a estos sujetos.

Al llegar al país de acogida, y después de ser inscritos en las nuevas escuelas, estos jóvenes identifican las reglas y códigos del nuevo contexto escolar. Se intentan adaptar a la cultura, pero es la institución la que en ocasiones no les permite hacerlo. No les reconoce sus conocimientos y saberes previos, mucho menos, sus documentos o grados educativos. La escuela, contrario a lo que establece el currículo oficial acerca de la inclusión y convivencia escolar, entre los diversos y grupos de alumnos, genera un sentimiento de rechazo y ridiculización a las y los estudiantes migrantes por no contar con los mismos conocimientos que sus compañeras y compañeros de clases. Se generan procesos de exclusión y marginación, pero también de autoexclusión.

El tercer objetivo se basó en los cambios escolares y culturales que identificaron las y los jóvenes migrantes tras su ingreso a las escuelas en Mexicali y Flagstaff (ver apartado 5.2). La escolarización de esta población se sujeta bajo un dispositivo controlador mediado por normativas alienantes, pues la exigencia de mantener estudiantes homogéneos ha predominado en los discursos de las políticas educativas públicas en ambos países. Sin embargo, las y los colaboradores se armaron de estrategias para sobrevivir en otro mundo educativo, pese a los obstáculos que predominaron en las prácticas comunicativas.

El margen en que se ven sometidos las y los estudiantes migrantes lo denomino dispositivo transcultural, el cual contrapone la estructura de las escuelas monolíticas y la resistencia de esta población ante sus imposiciones. En este objetivo pude identificar dos aspectos sobresalientes de las prácticas educativas que predominaron en ambos lados de la frontera Norte de México: las competencias interculturales y el dispositivo pedagógico.

Como se pudo observar las primeras se focalizan en el aspecto sociolingüístico y el segundo en se centra en las formas en que el currículo es impuesto.

El cuarto objetivo se centró en los saberes y conocimientos interculturales que adquieren y las estrategias de atención que reciben las y los jóvenes migrantes de Mexicali, Baja California y de Flagstaff, Arizona. Desde sus percepciones denominaron su presencia en las escuelas como algo *realístico*, que significa la realidad y reconocimiento de su presencia. Identifiqué aquellos conocimientos formales y saberes que surgen en la convivencia en el aula previo a la migración y que solo las y los alumnos migrantes perciben de forma diferente. Por ende, tales conocimientos en ocasiones se desaprenden para dar cabida a los de la otra cultura escolar. En consecuencia, otros saberes surgen.

Sin importar las razones que tuvieron las y los estudiantes para vivir en México o en EUA, aseguraron que, al inicio, su escolarización fue complicada y confusa debido a las normativas de las escuelas, las evaluaciones, los rituales escolares y las reglas de convivencia. Las y los jóvenes, al llegar a las escuelas de estos países, desconocían la cultura escolar, además no tuvieron alguna guía que les ayudara a entender cuestiones básicas sobre la escuela. No hubo protocolos escolares de atención. Lo anterior demuestra la necesidad de crear iniciativas interculturales e inclusivas, con el objetivo de sensibilizar a todos los actores educativos y a los jóvenes en estas condiciones.

El primer hallazgo en la tesis me condujo a revalorar la posición que han tenido las y los migrantes en otras investigaciones sobre temas relacionados al que ahora se aborda. Generalmente, al ser menores de edad, no se les reconoce su debido lugar como actores sociales y constructores de saberes y conocimientos. Tales investigaciones se han basado en los procesos educativos de estas y estos actores bajo una postura adultocéntrica al centrarse en sus necesidades, deficiencias y descolocación socioeducativa más que en sus potencialidades y escolaridades. En este tenor destacó la diversidad de experiencias de las y los estudiantes migrantes que hay en las escuelas mexicanas y estadounidenses, en el que retomé su propia experiencia de vida y escolar. Tomar en cuenta estas voces desde una postura horizontal me permitió otra perspectiva de conocer los mundos educativos y migratorios.

El segundo hallazgo que identifiqué en las y los jóvenes del estudio fue la percepción que tenían de su proceso de movilidad y de su situación como migrantes, necesaria para comprender el fenómeno principalmente desde sus escolaridades. A partir de sus experiencias escolares me fue posible identificar sus potencialidades, como la capacidad de aprender otro idioma, la habilidad en la traducción y la capacidad para fungir como agentes interculturales en las escuelas de acogida. Asimismo, son capaces de construir e intercambiar estrategias de adaptación escolar, conocimientos y crear redes de apoyo con las y los estudiantes nativos, así como con las y los que han pasado por una situación similar permeada por la migración. Estas y estos actores han recabado información en su proceso escolar que les ha servido para desempeñarse de forma eficaz en otra escuela.

El tercer hallazgo está relacionado con la construcción de saberes y conocimientos de las y los jóvenes a través de los procesos de escolarización. Si bien todas y todos los colaboradores iniciaron su formación educativa en un país, este cambio socioeducativo los condujo a un desaprendizaje, a un intercambio de conocimientos y a un vocabulario nuevo en otro idioma. Los pasajes escolares, a partir de su movilidad, les permitieron una extensión de sus saberes y conocimientos; sin embargo, para las autoridades escolares del país de destino tales conocimientos no tienen valor alguno. Los saberes se entrecruzan hacia un mismo objetivo: un aprendizaje gradual.

El cuarto hallazgo, que giró en torno a las y los colaboradores en ambos países, fue la construcción que tienen del migrante como alguien que no tiene cabida en la cultura de acogida y, a veces, ni en la de origen. De ahí que diversos estudios los hayan nombrado de diferentes formas y, por ende, la importancia de elaborar una genealogía para conocer tales denominaciones (ver apartado 1.2). Las y los jóvenes del estudio no se identificaron o autonombraron de alguna forma en relación con sus procesos migratorios y a sus escolaridades, sino que se centraron en sus vivencias y en las formas que concibieron de ser y convivir en sus escolaridades en México y en EUA. En ambos lados se identificaron como lo que son: jóvenes en otro lugar.

El quinto hallazgo consistió en los alcances del programa PROBEM a nivel nacional, los cuales dependen de la gestión de cada municipio y de las autoridades educativas a cargo. En Mexicali, la gestión tiene que ver con iniciativas propias que surgen a partir de los

compromisos y promoción de la responsabilidad social. La necesidad de programas como estos en un país desigual y con alto índice de migración incita a un replanteamiento de demanda para abordar sectores en situación de vulnerabilidad. Para ello hay una emergencia por continuar con un análisis sistemático en las trayectorias escolares de las y los estudiantes migrantes y, además, trabajar con las capacidades de atención migrantes de parte de la planta docente. De acuerdo con la OCDE (2020) al migrar e ingresar a la escuela del país de acogida, las y los estudiantes “... pueden enfrentar una crisis de identidad al tratar de cumplir con las exigencias culturales de sus padres y las de sus pares en edad” (p.28). Por tanto, al llegar al “nuevo” contexto escolar, se convierten en estudiantes no deseados ni esperados, y con el paso del tiempo, en vez de ser incluidos o favorecidos, se apuesta más por una asimilación.

El sexto hallazgo que surgió de las narrativas, en menor medida, fue el racismo estructural por escuelas y docentes hacia estas y estos actores. Kasun y Mora (2021) proponen el concepto de malinchismo: “reacción poscolonial de rechazo al colonizador a través de lo cual se acaba rechazando el *paisano*” (Kasun y Mora, 2021, p.40). En México, algunas y algunos estudiantes migrantes se vuelven entes invisibles debido al estereotipo que se tiene del mexicano, es decir: la piel morena –su *prietez*, en palabras de Anzaldúa (1999)– les hace pasar por estudiantes que nunca han migrado. De ahí que las y los docentes consideran que, al poder comunicarse en español (idioma heredado), deben de saber las reglas gramaticales y, por tanto, deben de saber leer con fluidez.

Mientras tanto, en EUA, esta *prietez* se convierte en un punto de diferenciación muy marcada que estereotipa a las y los estudiantes que vienen de México, u otro país hispanohablante, como indocumentados (que se puede traducir como “ilegales”) y son discriminados. Por ende, esto lleva a pensar que, para las autoridades educativas en ambos lados de la frontera Norte, las apariencias importan más que los derechos humanos. Entre las discriminaciones que han vivido se encuentran aquellas derivadas de aspectos lingüísticos, raciales y de clase.

El último hallazgo tuvo que ver con las experiencias positivas de las y los colaboradores, las cuales les han permitido adaptarse con éxito a la cultura escolar y generar procesos de aprendizajes significativos. Las y los jóvenes migrantes en edad escolar aprenden a negociar su identidad con las otras en las aulas donde conviven y aprenden. De acuerdo con

Anzaldúa, se van convirtiendo en estudiantes mestizos, pues poco a poco dejan de identificarse con el “aquí” y el “allá” (dependiendo del lugar donde vivían), aunque la mayoría sean de padres mexicanos. A partir de todo lo anterior, pude interpretar que estas y estos actores son estudiantes transculturales debido a que van atravesando todo tipo de fronteras. Fronteras políticas como simbólicas también existen.

6.2 Aspectos teórico-metodológicos

Para el estudio fueron indispensables conceptos que atañen a la migración, como el proceso migratorio y las fases de la migración, para comprender la situación de las y los estudiantes migrantes en su país de origen, durante su movilidad y en el país de destino. Otro concepto esencial fue la teoría de las redes migratorias para ahondar y reflexionar sobre las trayectorias migratorias y escolares de las y los colaboradores. Si bien estos aspectos fueron importantes para contextualizar y conocer las situaciones y complejidades de las y los estudiantes migrantes, el principal interés se centró en las escolaridades.

La investigación se realizó en los márgenes de la migración México-EUA. Para centrarme en la educación migrante, me basé en herramientas teóricas que han sido implementadas en estudios dirigidos a minorías en México y en EUA, como la perspectiva transversal de la interculturalidad. Esto me permitió hacer adecuaciones pertinentes que respondieran a lo que las y los estudiantes migrantes vivían desde la educación formal. Los elementos teórico-conceptuales que emergieron a partir del análisis de los datos fueron las propuestas de “dispositivo transcultural” y “conocimientos y saberes interculturales”.

Como lo indiqué (cfr. apartado 2), la primera propuesta surgió a partir de los términos de “dispositivo” desarrollado por Fanlo (2011) y “transculturación” por Valenzuela (2003). Este planteamiento tuvo como objetivo entender el entramado donde estudiaban las y los colaboradores y comprender sus dinámicas escolares. La segunda, partió de los conceptos de “saberes-haceres” propuesto por Chamoux (1992), y “fondos de conocimientos”, por Moll et al. (1992), la cual explica el entrecruce de aprendizajes obtenidos en ambos contextos socioeducativos. Ambas propuestas fueron pertinentes e indispensables para justificar lo que las y los estudiantes migrantes demostraron en sus narrativas.

Lo anterior me permitió ahondar y reflexionar en planteamientos pertinentes para comprender los mundos educativos donde coexisten estudiantes migrantes en una sociedad diversa; además, merecen que sus vivencias, sobre todo sus aprendizajes, sean tomados en cuenta y validados. Las escolaridades de las y los actores se presentaron en dos tipos: la formal y la informal. La primera se rigió por los sistemas educativos, y la segunda se creó a partir de la convivencia que tuvieron las y los estudiantes migrantes y no migrantes en las escuelas de acogida; pues emergió de forma innata y espontánea, más allá del currículo oculto, pero en sus límites. Por tanto, las y los estudiantes migrantes hicieron posible los mundos educativos existentes entre estos países.

Las experiencias que tuvieron las y los colaboradores en el currículo formal me mostraron, primero, su invisibilización en las escuelas, y luego, la rigidez de las políticas educativas en ambos países para la atención a la diversidad migrante. Esto me permitió identificar el poco apoyo de los gobiernos para situar a las y los estudiantes migrantes como agentes del proceso educativo en el que deberían de ser considerados dentro del plan curricular del contenido de estudios, en la actualización de las y los docentes y en las juntas que se realizan de forma interna en las escuelas. Por su parte, el currículo oculto me indicó la riqueza cultural de las y los estudiantes migrantes y las redes que tejen en las escuelas, las cuales puede interpretarse como una comunidad intercultural donde son reconocidos. Sus vivencias me hicieron pensar en formas para enunciar sus hazañas y sus preocupaciones en un mundo cada vez más complejo.

Respecto a los aportes metodológicos de la investigación con un enfoque de corte cualitativo, las condiciones en las que me encontré durante el trabajo de campo me llevaron a construir un diálogo multisituado. Este diálogo consistió en ahondar escenarios de dos mundos educativos, en México y EUA. Abordar dos contextos que comparten una gran historia migratoria como estos países, me hizo trabajar de forma conjunta con las y los estudiantes migrantes, y así, pude saber que se sienten desplazados por el currículo oficial.

El diálogo multisituado fungió como una estrategia de abordaje en contextos fronterizos, pero puede apoyar a otros estudios de forma multisituda, es decir, en diversas latitudes y desde una mirada comparativa. Con esta estrategia se pueden conocer los escenarios de los mundos educativos de las y los estudiantes migrantes en múltiples escuelas,

centrada la investigación desde sus perspectivas y premiando sus vivencias migratorias y escolares. Este diálogo da pauta para conocer diversos contextos en el que se atienda a la diversidad migrante y aprender de las estrategias que las y los actores construyen de forma cotidiana. Estimo que este tipo de estrategia puede emplearse en contextos similares.

El segundo aporte metodológico de este estudio –cualitativo– fue la implementación del diseño narrativo en jóvenes migrantes de edad escolar y el diálogo multisituado (ver apartado 3.5). A partir del diseño de investigación con elementos narrativos fue posible construir e interpretar las narrativas de las y los colaboradores en Flagstaff y en Mexicali. Dentro de este diseño, y del lado mexicano, el dibujo o representación gráfica, representó una práctica relevante en las formas de expresión que hicieron algunas colaboradoras. Considero que, a veces, las representaciones plasmadas de imaginación y creatividad muestran un escenario más realista. El dibujo como una herramienta de apoyo me ayudó a visibilizar aspectos que a veces pasan desapercibidos en las entrevistas o comunicaciones personales.

Sobre los retos que enfrenté durante el trabajo de campo, estos variaron. El principal reto que se me presentó durante la investigación, tanto en México como en EUA, fue cuestionar mi proceder como investigadora ante la llegada de la pandemia por COVID-19. Como lo mencioné en el tercer apartado, pude dar continuidad a mi trabajo implementando adecuaciones para la culminación del estudio. Al igual que mi investigación, es lógico que otras se viesan permeadas por esta situación; sin embargo, la alternativa a la que recurrí para construir los datos de la realidad que estaba abordando me permitió culminar las entrevistas con las y los jóvenes del estudio. De ahí el compromiso que tenemos como investigadoras e investigadores de respetar las decisiones de las y los colaboradores de interrumpir o posponer entrevistas. Por ejemplo, para este estudio pude terminar las entrevistas que empecé, pero tuve que dar por terminado el trabajo de campo y proceder con los datos contruidos hasta marzo de 2020.

Otra dificultad que identifiqué durante el proceder del trabajo de campo en Mexicali fue la visión limitada que poseen algunas autoridades educativas, que niegan la heterogeneidad y diversidad de sus alumnas y alumnos. Mientras promocionaba los talleres de apoyo educativo de PROBEM en la ciudad, algunos directivos se rehusaron a conocer los alcances y objetivos. Además, no reconocieron la existencia de estudiantes con experiencias

educativas previas en EUA. Me pareció impensable que, en un contexto fronterizo, no haya cabida para atender y dar seguimiento a las y los estudiantes con estas características.

En suma, los aspectos teórico-metodológicos de la investigación me incitan a promover lo establecido en las normativas internacionales que salvaguardan y protegen los derechos de las infancias y juventudes en edad escolar, principalmente el derecho a una educación para todas y todos. Tener que justificar el acceso a la educación pública no tendría que suceder en una sociedad equitativa y justa. Las participaciones de estas y estos actores en el campo educativo se encuentran entre las formas de ser estudiantes y jóvenes en una sociedad compleja.

6.3 Conexiones entre la investigación educativa y la educación intercultural

Para comprender el fenómeno de la presencia de estudiantes migrantes en escuelas mexicanas y estadounidenses tuve que retomar diferentes aspectos por los que estaban inmersos, por tanto, me centré en la educación y el contexto de la investigación fue el fenómeno migratorio. De ahí que los principales retos desde la investigación educativa fueron la elaboración de herramientas metodológicas para la construcción de datos, desde un posicionamiento horizontal, y la delimitación del fenómeno o campo de estudio: la educación para estudiantes migrantes –desde sus miradas–.

En este sentido, la investigación educativa –vista como una plataforma transdisciplinaria y multimetódica– posibilita el uso de estrategias que permitan reconocer que la realidad educativa se integra por diversos elementos y, por ende, puede abordarse desde diferentes procedimientos (Moistero y Porto, 2017). Por consiguiente, la investigación educativa me brindó las herramientas para proponer una investigación situada en las vivencias de esta población desde el contexto escolar.

Por lo que se refiere a la educación intercultural, me baso en el concepto de la diversidad como un aspecto que predomina en todas las escuelas, sin embargo, hay una ausencia de propuestas dirigidas para las poblaciones migrantes en las escuelas. A su vez, pude reconocer los principios básicos de aprendizajes y saberes que han fundamentado los estudios interculturales a lo largo de la historia de la educación en México y en EUA. De ahí que la presente investigación hiciera posible el reconocimiento de otros grupos en contextos

urbanos presentes en la educación, los cuales han sido invisibilizados y abandonados por el sistema educativo en México y en EUA de forma gradual.

Es un hecho que la educación básica (y obligatoria) es compleja para las y los estudiantes “regulares” en las escuelas mexicanas, pero lo es aún más para las y los migrantes⁶⁹. Estos últimos requieren un doble esfuerzo, en su desarrollo educativo y en su etapa de transición social de la juventud en busca de la “legitimación en la constitución identitaria del ser jóvenes versus los mundos adultos” (Nateras, 2010, p.18). En los procesos cognitivos, las y los estudiantes experimentan dos tipos de conflicto cognitivo: el primero recae en el exceso de contenido “nuevo” para recordar información, reglas y fechas conmemorativas, y el segundo, en la traducción de algunas palabras y oraciones del idioma español al inglés y viceversa.

En lo que atañe a las formas de ser jóvenes (Nateras, 2010), esta población continuará con su resistencia cultural, definidos por el tiempo y el espacio en el que migraron. De esta manera, ser jóvenes inmigrantes escolarizados en la “era de las migraciones de Trump” fue una de las formas en que se representaron las dinámicas a las que se enfrenta México. Las juventudes migrantes que vienen de EUA a instituciones mexicanas pasan por otras formas de existir en la escuela, desde el saludo o despedida del beso en la mejilla. Esto incluye todas las prácticas comunicativas. Estas pautas de convivencia “inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización, en general, la adquisición de competencias y de destrezas sociales... el grado de adaptación a las normas establecidas ... el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar” (Coll, 1984, pp.119-120).

Las experiencias de las y los estudiantes migrantes permitieron identificar que la socialización se determina a partir del contexto de interacción inmediata. Por consiguiente, resulta importante reconocer que las escuelas son lugares de vivencias, donde se construyen relaciones de poder y saberes, por ende, juegan un papel importante en este fenómeno socioeducativo. En los centros escolares, aparte de abordar contenido curricular, también se manifiestan relaciones dinámicas entre las y los integrantes de la comunidad escolar, poniendo en relieve las interacciones entre docentes-estudiantes-padres de familia (o tutores). Tales interacciones pueden generar situaciones de conflicto y de aprendizaje, pues se regulan

⁶⁹ Y también para las y los estudiantes indígenas.

a través de los lineamientos institucionales a nivel federal, y a su vez, de la cultura escolar, tomando en cuenta la ubicación geográfica.

La convivencia en la escuela ante la presencia de la diversidad trasciende el plano meramente formativo, por lo que analizar este acuerdo es acercarnos a la parte afectiva, moral y social de las y los actores, es decir, a lo subjetivo. En este sentido, las relaciones interpersonales atraviesan el plano de los procesos enseñanza-aprendizaje, que pueden representar un factor determinante para el éxito o la deserción del o de la estudiante. En situaciones donde se manifiestan relaciones desfavorables a la convivencia, entre los conflictos que pueden derivarse por el desconocimiento de la cultura escolar, las situaciones conflictivas pueden ser el indicio de un problema socioeducativo para el o la estudiante, al carecer de habilidades o capacidades para abordarlas en una escuela diferente y darles solución.

Lo anterior parece confirmar la necesidad de ahondar en las y los estudiantes migrantes, desde estudios con una perspectiva inclusiva e intercultural (Tinajero y Solís, 2019; Ramírez, 2020). Reitero la falta investigaciones que tomen en cuenta el intercambio de experiencias, de saberes, de conocimientos para que tales estudiantes se visibilicen, pues se reconocen en la dinámica escolar como “migrantes”, sin importar su nacionalidad, sobre todo porque en la mayoría de las veces pasan desapercibidos, como si fueran invisibles. Sin embargo, la escuela es el espacio donde se construyen puentes de conocimiento y saberes, pues en el ir y venir de un sistema educativo a otro, cada estudiante trae consigo una nueva forma de ser en los mundos educativos.

6.4 Propuestas y notas pendientes

Concretamente, iniciaré con las propuestas que considero deben atenderse, tanto en México como en EUA, dado que ya existe precedente del apoyo hacia las y los estudiantes migrantes. Luego retomaré los aspectos pendientes en este estudio, en el apartado teórico-metodológico. Por último, mencionaré algunas reflexiones sobre las ausencias que hay en las políticas educativas y migratorias de México y EUA; por tanto, considero importante una reestructuración de las mismas.

Entre las propuestas vigentes que atienden a las y los estudiantes migrantes del lado mexicano, están los esfuerzos de PROBEM. Destaca el caso de Mexicali, donde tiene como

objetivo brindar talleres de apoyo escolar, con el fin de que esta población pueda identificar las principales características de las escuelas mexicanas y, a su vez, aprender parte de las historias de vida y e identificar las necesidades de este sector. Las participaciones que tuvieron las y los estudiantes migrantes en las escuelas de Mexicali y de Flagstaff, me permitieron dilucidar la urgencia de proponer otras educaciones posibles.

Sin embargo, el apoyo de PROBEM se limita a las escuelas que acepten los talleres que ofrece este programa y a la disponibilidad de estudiantes universitarios capacitados de la UABC. Aunado a esto, su apoyo se enfoca en estudiantes de nivel secundario. Más allá del apoyo que ha brindado PROBEM en Mexicali desde el 2016 en las escuelas secundarias, estas no cuentan con una iniciativa institucional para la identificación, atención y seguimiento de tales estudiantes. Entonces, estudiantes con experiencias escolares en EUA que están en otros niveles y grados, como primaria y preparatoria, pasan desapercibidos. La expansión del programa a estos niveles es necesaria para que, conforme las y los estudiantes avanzan en su escolarización, las brechas entre los conocimientos esperados disminuyan y se logre un cambio significativo en su desempeño escolar.

Entre los principales desconocimientos de las autoridades escolares en Mexicali sobre las y los estudiantes migrantes, están los cambios que implica la movilidad, pues puede afectar su desarrollo educativo, ocasionando que tengan que repetir el grado escolar. A pesar de que en el DOF (2015) se establecen los lineamientos para la revalidación de los estudios en el extranjero, solamente se menciona la eliminación del apostillado para la educación básica y los requerimientos de traducción. Empero, las autoridades escolares desconocen esta información. Por tanto, otra necesidad que identifiqué a partir de esta investigación fue la de campañas y jornadas sobre los quehaceres de las escuelas ante la inserción de estudiantes migrantes. Dentro de la información que se necesita proporcionar se incluye el proceso de inscripción, el derecho a la educación sin necesidad de tener su acta de nacimiento y a recibir una educación equitativa y de calidad.

La escuela –contemplada por los padres o madres de familia– considera que la equivalencia de grado asignada a estudiantes provenientes de EUA se realiza de forma arbitraria, y sin la aplicación de examen diagnóstico alguno. Por tanto, no hay una atención en las escuelas para definir el grado que verdaderamente se corresponde con los estudios

previos del estudiantado. Pero la ausencia de atención escolar migrante también fue evidente en las escuelas estadounidenses, pues en su caso se asume a este sector como deficiente en el idioma inglés, dejando de lado su lengua materna, en este caso el español. Siguen surgiendo aspectos que trabajar en ambos países y la colaboración entre ambos gobiernos puede ser el inicio del cambio que, se espera, haya en las escuelas con alumnos migrantes.

Del mismo modo, la parte de las prácticas comunicativas es un área que quedó pendiente en la investigación. La ideología lingüística de la Lengua materna (L1) o lengua heredada, y los códigos que construyen las y los estudiantes migrantes en ambos países muestran la necesidad de un currículo compartido en este ámbito sociolingüístico. Dentro de este proceso quedó pendiente trabajar el translenguaje desde México y pensar en nuevas perspectivas sobre la diversidad lingüística, principalmente en propuestas acerca de cómo incorporarlas en el aula.

Otro aspecto para considerar en la educación en contextos y con estudiantes migrantes es el papel de las y los docentes, pues estos se pueden pensar como un puente de transferencia de conocimiento. Sin embargo, en las escuelas hay estudiantes con características culturales diferentes. De esta forma, y desde la interculturalidad, la percepción de la diversidad del alumnado en términos del aprendizaje da cuenta de que cada alumno y alumna aprende a su manera, lo que obliga a los docentes a cambiar sus estrategias para adaptarse a las particularidades de su grupo.

Hay una necesidad de cambiar la mirada de las y los docentes sobre las capacidades que tienen las y los estudiantes migrantes. Tales habilidades se enfocan también en la manera de relacionarse con las y los estudiantes, para que estos sientan seguridad a la hora de hacer preguntas y/o resolver sus dudas. A pesar de que en México hay esfuerzos para la inclusión de la población escolar migrante dentro de sus respectivas instituciones—como PROBEM—, aún faltan “...estrategias eficientes para la equidad en el acceso a una escuela y a las oportunidades de aprendizaje” (Vargas, 2019: 28).

Cabe destacar el papel que desempeñan las y los jóvenes migrantes en edad escolar como parte de una sociedad donde sus voces deben ser escuchadas. Sus experiencias permitieron construir un nuevo panorama social y cultural acerca de los retos que debe atender la Nueva Escuela Mexicana. Al mismo tiempo, en EUA se pueden mejorar las formas

establecidas de atención migrante por unas que reconozcan sus saberes y conocimientos en su lengua materna, y en las que se tomen en cuenta los esfuerzos que han hecho para pasar de grado en México.

La inserción de estudiantes migrantes en escuelas mexicanas es un tema que necesita atención y constante análisis desde la interculturalidad, sobre todo por los cambios educativos en México y las posibles nuevas políticas migratorias que surgirán o se anularán en EUA con la llegada de su nuevo presidente, Joe Biden. A partir del ascenso de Biden, en diciembre de 2021, el panorama para las poblaciones migrantes sigue siendo como las del expresidente Donald Trump, pues pareciera que solo se trabaja en que los nombres de las políticas antiinmigrantes suenen menos violentos, aunque en el fondo se mantengan igual de duras e inquebrantables.

Hay que mencionar, además, que la escuela no será como la conocimos. La incertidumbre que ha prevalecido es ¿cómo será el nuevo retorno escolar? Para ello se requiere pensar también en estas y estos estudiantes migrantes, así como en sus capacidades. Por tanto, un aspecto pendiente de analizar es la resiliencia que desarrollan las infancias y juventudes en general, y en particular, en las que migran. Si bien este estudio fue abordado antes de la pandemia, donde las clases eran presenciales, la modalidad a distancia en ambos países no ha considerado a esta población. Por otro lado, hay que pensar en modalidades híbridas para que todas y todos los estudiantes puedan tener las mismas condiciones para aprender. Es indispensable pensar en las necesidades y requerimientos de atención en los aspectos migratorios y educativos de esta población (Masferrer et al., 2019).

En cuanto a los apartados teórico y metodológico de la investigación, está pendiente un trabajo con mayor profundidad en el cual se retomen los significados de la educación para las y los estudiantes migrantes y se expliquen, a partir de enfoques teóricos donde se retomen los sentidos de las escolaridades de forma multisituada. Esto puede ayudar a pensar en una escuela inclusiva e intercultural. Dentro de las posibilidades, el estudio puede abordarse de forma sistemática, partiendo de las trayectorias escolares y analizando la inserción escolar, las prácticas inclusivas, la convivencia entre pares y entre docentes, y los modelos pedagógicos actuales; así como las prácticas excluyentes, racistas y discriminatorias, inclusive las xenófobas.

Por un lado, quedó pendiente la aplicación del método biográfico-narrativo a profundidad. A partir de la forma en que se vio trastocada la presente investigación destacó la necesidad de realizar desde la investigación educativa, pues el acercamiento obtenido permitió comprender la realidad escolar de las y los estudiantes migrantes. Las vivencias de estas y estos actores permitirán visiones más amplias de los alcances de los métodos pedagógicos interculturales en contextos de diversidad y en propuestas de intervención para este sector. Por otro lado, la pertinencia de enfoques teóricos centrados en las acciones, saberes y conocimientos de las y los estudiantes migrantes dará paso a análisis más agudos, de forma global y local, de las realidades educativas vigentes.

Los resultados del estudio me llevaron a considerar aspectos que falta por abordar de las políticas educativas y migratorias en la migración México-EUA. En cuanto a las políticas migratorias, es importante que se lleve a cabo lo establecido en la Nueva Política Migratoria del Gobierno de México 2018-2024 (González et al., 2019). Con esta política se pone en el centro a las y los migrantes, así como el desarrollo social y económico para que las movilidades humanas se realicen de manera regular, ordenada y segura. En este sentido, es importante poner en el centro también la seguridad y protección de los derechos humanos de las infancias y juventudes migrantes.

Dentro de las políticas migratorias, me centro en el derecho internacional del acceso a la educación, en el que las políticas educativas deberían de mirar la diversidad más allá de su aspecto funcional. La diversidad de las escolaridades de las y los estudiantes migrantes representan un aspecto que debe considerarse para mejorar los alcances de programas como PROBEM. Aunado a esto, la educación intercultural como proyecto político y pedagógico sería necesaria en ambos países, debido a que han compartido estudiantes migrantes a lo largo de los años.

Finalmente, otro aspecto que sigue pendiente en la agenda política y educativa de México, y que ha aumentado con el transcurso de los años, consiste en pensar las infancias y juventudes provenientes de Centroamérica. Al mismo tiempo se debe pensar en las que no logran cruzar a EUA y se insertan en las escuelas mexicanas. Aunado a ello, la violencia estructural a la que se ven sometidas la mayoría de las juventudes migrantes (en edad escolar

o no) en contextos fronterizos es un tema que se ha abordado poco en Mexicali. Bustamante y Ernesto (2020) refieren al:

...sometimiento estructural de las y los jóvenes migrantes en Mexicali por las vulneraciones que viven estas poblaciones, las cuales no se limitan a las económicas, como antes hemos dicho; las experiencias en torno al rechazo por su nacionalidad o el lugar en que habitan –calles y/o albergues– son parte de aquello que las significan y les obliga a buscar alternativas. (p.166)

La mayoría de las y los jóvenes migrantes se ven en la encrucijada de las políticas migratorias en los desplazamientos que hacen para llegar a EUA. Por último, otro aspecto que ha predominado en la agenda de las políticas educativas son interrogantes sobre qué pasa con los saberes y conocimientos de las y los estudiantes migrantes. Estos tópicos también conforman un punto que debe ser considerado en el campo educativo. El intercambio de cultura se puede dar entre las literacidades que hay en las escuelas de México y EUA. Asimismo, queda pendiente ahondar en las desigualdades que viven todas y todos los estudiantes migrantes durante la pandemia, y las estrategias que se han implementado en sus hogares mientras regresan a clases presenciales.

6.5 Sugerencias y recomendaciones

Las y los estudiantes migrantes han sido tomados en cuenta en la agenda educativa en México y en EUA de manera general. Su presencia en las escuelas es una realidad que ha prevalecido, y falta reforzar las propuestas educativas existentes, como las de PROBEM y del Colegio de Sonora (COLSON). Para que de verdad tomen en cuenta sus necesidades y potencialidades es relevante que se conozcan sus vivencias escolares previas, y es esencial que las escuelas conozcan qué alumnos cohabitan en sus aulas. A grandes rasgos, se necesita una postura en la cual se dejen de lado los prejuicios de la etariedad de estas y estos actores y no se consideren como tabulas rasa al momento en que ingresan a las escuelas del país destino. Por ello es indispensable reflexionar las siguientes sugerencias y recomendaciones desde una pedagogía intercultural (Aguado, 2003).

Entre las recomendaciones generales para la vinculación PROBEM-FPIE de Mexicali, primero considero necesario desarrollar los actuales talleres de apoyo educativo como un proyecto permanente, esto con el propósito de tener una mejora continua de los alcances del programa en el nivel de secundaria. Las evaluaciones de los talleres de

intervención son necesarias para identificar las áreas de oportunidad y las que requieren mayor atención o, incluso, adecuaciones.

Posteriormente y de forma gradual, el proyecto se podrá extender a los niveles previo y consecuente: primaria y preparatoria. De esta forma el proyecto, a largo plazo, podrá tener un gran impacto, no solo en Mexicali, sino en otros contextos similares. En caso contrario, servirá como un referente. En cuanto a las sesiones programadas que se han realizado hasta el momento, sugiero registrarlas en un cuadernillo didáctico de apoyo, con el fin de documentar los antecedentes de los aportes del programa en Mexicali y su avance gradual.

Otro aspecto para considerar en los talleres de apoyo, son las capacitaciones dirigidas a las y los facilitadores o moderadores, pues la sensibilización del tema es importante para generar empatía sobre las realidades de las y los estudiantes migrantes. Después de que las y los facilitadores realizan los talleres en las escuelas, considero pertinente organizar reuniones moderadas por personas expertas en el tema. El propósito de estas juntas informales será el de crear diálogos centrados en sus experiencias, y se podrá compartir estrategias que hayan funcionado, o bien, reflexionar sobre las que han fracasado.

Sin embargo, para que los talleres de apoyo se conduzcan con éxito, considero importante que la coordinación de PROBEM en Mexicali, o la vinculación de la FPIE tome en cuenta al colectivo docente de las escuelas. Las y los profesores de Mexicali muestran apatía y reproducen prácticas racistas, homogeneizadoras y no reconocen la diversidad estudiantil. Las y los miembros de la plantilla docente son agentes educativos que se involucran en la realidad de la educación migrante y que, hasta el momento, en esta ciudad, no se han tomado en consideración. En este tenor, la recomendación para PROBEM a nivel estatal y nacional que considero urgente y necesaria, es la creación de una red entre todos los programas municipales y estatales mediante foros educativos interculturales que se lleven a cabo de manera semestral o anual. Estos espacios tendrán como eje rector la promoción e intercambio de propuestas pedagógicas dirigidas a las y los estudiantes y docentes.

En aras de brindar un mejor recibimiento a las y los estudiantes migrantes en México y en EUA, considero importante aplicar el protocolo de bienvenida escolar que propone Román (2019). Se trata de una alternativa que se pudiera implementar en ambos países, tomando en cuenta las necesidades y capacidades de cada contexto específico. No me refiero

a reproducir manuales en los que se describan los pasos que se deben de seguir para atender a esta población, más bien sería una invitación a deconstruir ideas ya dadas sobre ella, y pensar en formas de construir un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente y equitativo. De ahí que en uno de los estados con alta migración como Sonora⁷⁰ (Román, 2019), esta propuesta inició con talleres de capacitación para docentes, y actualmente propone los siguientes pasos para su elaboración de protocolos:

- i) Crear ambiente de empatía y aceptación a la diversidad
- ii) Crear un manual en la escuela
- iii) Crear posters multiculturales para el aula
- iv) Crear grupos de apoyo en el aula
- v) Fomentar la participación de las y los estudiantes

En relación con las recomendaciones para las escuelas en Flagstaff –y para EUA–, estas consisten en reproducir, además de los protocolos, las propuestas de espacios como el Club de Español o el Club Navajo que hay en la preparatoria de esa ciudad. Estos acercamientos por parte de docentes hacia poblaciones culturalmente diversas permiten tener un panorama alentador para grupos minoritarios. Las propuestas de algunos docentes son fuente de inspiración para hacer otras desde contextos inmediatos. En cuanto al Club de Español, considero que un nombre más inclusivo pudiera incitar a que un mayor número de estudiantes se acerque. El nombre que le pondría sería Club Internacional, puesto que en este todas las nacionalidades serán admitidas.

Para retomar las escuelas de México y EUA, considero que es importante hacer reuniones de docentes en las que se aborden temas más allá de las cuestiones administrativas y burocráticas: juntas enfocadas en cómo promover una pedagogía nueva, en la que se expongan las situaciones que ven ellas y ellos como agentes que promueven los aprendizajes, despojados de prejuicios y nacionalismos. Se puede pensar, en estos foros y propuestas como la “pedagogía del cruce” (Belausteguigoitia, 2009), o bien, la de la autora inspirada en Borderlands (Anzaldúa), que propone esta pedagogía:

⁷⁰ Román, B. (agosto de 2019). 5 pasos para crear protocolos de bienvenida en las escuelas Programa de Estudios Fronterizos-Seminario Niñez Migrante. Consultar el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=A8RcMJJPB4>

... como acto de desplazamiento, de tránsito, de viaje, un acto de lectura desde abajo, desde el límite del dolor relativo a las experiencias en estas zonas fronterizas, pero también un acto de cruce vinculado al desarrollo de capacidades críticas, artísticas, intelectuales y emocionales que estas zonas despiertan. (p. 759)

Esta propuesta permitirá reconocer la diversidad del sistema escolar que existe en las escuelas tanto de nuestro país como en el país vecino del Norte, y a su vez, facilitará la creación de colaboraciones colectivas para el aula. Además, coadyuvará a pensar en cómo reconstruir una didáctica en la que se premie el valor de las experiencias de todas y todos los estudiantes, pues considero que el proceso de socialización es importante. Entre otras propuestas pensadas para apoyar la escolarización de las y los estudiantes migrantes –sujetos de aprendizaje y de intercambio– está la de Barrios (2011, 2017), quien trabaja con docentes mexicanos y estadounidenses en la capacitación de la iniciativa de una pedagogía fronteriza entre Tijuana y San Diego desde el 2001. Sin embargo, falta el reconocimiento de estos esfuerzos para que tengan un mayor alcance y puedan aplicarse en las escuelas de estos contextos.

Así, queda en manos de las autoridades competentes de ambos gobiernos generar una dinámica organizada entre, funcionarios públicos, directores, el colectivo docente, las y los estudiantes migrantes y padres de familia que “reivindiquen la educación como un derecho fundamental, base de la dignidad humana; en condiciones de equidad, permanencia y pertinencia, y que posibilite la formación de [NNJ] en edad escolar como agentes de cambio social con un proyecto de calidad” (Sañudo, 2007, p. 360). Se reitera la necesidad de crear proyectos permanentes desde la inclusión y de la interculturalidad para las y los estudiantes migrantes en México y en EUA. Esto con el propósito de incursionar en las dimensiones de la vida en las escuelas (Tinajero y Solís, 2019).

En México, estas propuestas pueden ayudar a promover un panorama en aras de una atención socioeducativa pertinente. Del mismo modo, las colaboraciones con autoridades educativas en EUA pueden sumarse a estas propuestas pensadas en el acompañamiento de las y los estudiantes que comparten. Si bien hubo ausencias de iniciativas entre ambos países, por la atención escolar de estas y estos actores contemporáneos, actualmente se puede observar mucho más apoyo por parte de los gobiernos, así como de investigadoras e investigadores preocupados por que NNJ migrantes tengan acceso a la educación.

Es necesario pensar en que “la educación será intercultural o no será” (Dietz, 2020)⁷¹, y que se puedan aprender, conservar y promover las culturas de las y los estudiantes migrantes. De la misma forma, sus vivencias permiten la posibilidad de enriquecer su cultura con los valores aprendidos en el país de acogida. La educación intercultural da la pauta para que los aprendizajes de las y los estudiantes migrantes se reconozcan como importantes y para que, a su vez, se pueda aprender de ellos. Además, justifica que la escuela es quien debe de adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, y que deberán, también, ajustarse los cambios pensados para afrontar la pandemia.

Finalmente, me gustaría cerrar señalando que las y los estudiantes migrantes no son el núcleo del problema en los sistemas escolares: el contratiempo son las formas y las pedagogías que se usan para los procesos educativos al no tomar en cuenta la presencia de estas y estos actores. Las infancias y juventudes migrantes en edad escolar son estudiantes normales en un mundo que no acepta la diversidad en el aula, y que representan la necesidad de pensar en otras posibilidades educativas que excluyan a nadie. Es imperioso repensar, construir y hacer posible otras educaciones: en el que se acompañe a las y los estudiantes migrantes, se edifiquen trayectorias escolares interculturales e inclusivas y haya escolaridades con experiencias sociales sistemáticas.

⁷¹ Dietz, G. (noviembre de 2020). La educación post-pandemia será intercultural o no será. Charla llevada a cabo por el ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara en el Café *Scientifique*.

Bibliografía

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. España: McGrawHill.
- Aguado, T. (2016). La escuela que desarma el odio. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 14, 5-12.
- American Civil Liberties Union of Arizona. (2019). Preguntas Frecuentes Acerca de Inscribir a un Niño(a) en Escuelas Públicas de Arizona. Recuperado de <https://www.acluaz.org/>
- Ansion, J. y Tubino, F. (2007). *Educación en ciudadanía intercultural*. Chile: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (2), 1-37.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/ La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco, EUA: Aunt Lute Books.
- Cavendish, B. y Cortazar, M. (2011). *Niños en la frontera: Evaluación, Protección y Repatriación de Niños, Niñas y Adolescentes Mexicanos sin Compañía*. Washington DC: Appleseed.
- Arnaiz, P. y R. H. (2004). Ciudadanía e interculturalidad. *Claves para la educación del siglo XXI. Educatio* (22), 19-37.
- Austin, T. R. (2004). Comunicación intercultural. Fundamentos y sugerencias. En *Antología sobre cultura popular e indígena I. Lecturas del Seminario diálogos en la acción, primera etapa* (pp. 87-104). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.
- Baca, N., Román, P., Ronzón, Z. y Mirguía, V. (2018). *Juventudes, género y salud sexual y reproductiva. Realidades, expectativas y retos*. Ciudad de México, México: Gedisa.

- Baja California Gobierno del Estado. (2015). Mexicali
http://www.bajacalifornia.gob.mx/portal/nuestro_estado/municipios/mexicali/mexicali.jsp
- Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos, diversidad y educación obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, (17) 1, 93-107.
- Banderas, C. (2014). Los procesos comunicativos en el aula. Una reflexión desde la pragmática. *Sincronía*, 16, 54-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513851572003>
- Banks, A. (2009). Multicultural Education. Dimensions and paradigms. En Banks, A. Ed *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York and London, Routledge.
- Barañano, A., García, J., Cátedra, M. y Devillard, M. (2007). Diccionario de relaciones interculturales diversidad y globalización. España: Universidad Complutense de Madrid:
- Barrios, G. (2011). *The Border Pedagogy Initiative: The Promise of Educational Success in the Border Region* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/3f462585x>
- Belausteguigoitia, M. (2009). Límites y fronteras: la pedagogía del cruce y la transdisciplina en la Obra de Gloria Anzaldúa. *Revista Estudios Feministas*, 17(3), 755- 767. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000300008>
- Benedetto, L.C. (2003). Cap. 10. La complementariedad metodológica en la investigación didáctica. En A. Medina Rivilla y S. Castillo Arredondo (coords.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 227-252). Madrid: Editorial Universitas.
- Berger, P & Luckman, T. (1968). Introducción: el problema de la sociología del conocimiento y Conclusión. La sociología del y la teoría sociológica. En Berger, P. & Luckman, T. (1ª edición en castellano), *La construcción social de la realidad*, (pp.13-25 y 227-233). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Bernstein, B. (1989). Clase social, lenguaje y socialización. En Bernstein, B. *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control* (pp.175-193). Madrid: Akal.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de Vida. Perspectiva etnosociológica*. España: Bellaterra.
- Bertely, M. et al (2013). *Multiculturalismo y educación*. México: COMIE.
- Blanco, A. (1985) “La calidad de vida: supuestos psicosociales” En F. Morales y otros. Psicología social aplicada. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Blanco, M. (2002) “Trabajo y familia: entrelazamiento de trayectorias vitales” en Estudios Demográficos y Urbanos, Vol. 17. N° 3. México D.F: Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano (CEDDU). El Colegio de México. Pp. 5-31.
- Blanco, M. (2011) “El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo” En Revista Latinoamericana de Población. Vol. 5. N° 8. Pp. 5-31.
- Bland, D. (2017) Using drawing in research with children: lessons from practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-11. doi: 10.1080/1743727X.2017.1307957.
- Blum, S. (2019). Why Don't Anthropologists Care about Learning (or Education or School)? An Immodest Proposal for an Integrative Anthropology of Learning Whose Time Has Finally Come. *American Anthropologist*, 0 (0), 1–14.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En Passeggi, M. C. y Abrahao, M. H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica. Tomo II* (pp.79-109). Puerto alegre: Editorial da PUCRS.

- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Revista Qualitative Social Research* 6 (1), pp. 1-26
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Fontamara.
- Brindis, M. (2014). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos: actualizada con las últimas reformas en materia político- electoral, transparencia, energía, telecomunicaciones y educación*. México: La ley para todos.
- Bustamante, P. (2016). *Disonancias culturales entre alumnos retornados de EUA a Mexicali, Baja California*. (Tesis de maestría). Instituto de investigaciones culturales-Museo, Baja California, México.
- Bustos, R. A. (2016). *Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de Arica*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Bustos, R. A. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la educación*, (46), 193-220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100193>
- Camacho, E. (2014). *Inserción escolar de niños de inmigración reciente de Estados Unidos a Baja California, México* (Tesis de maestría). Colegio de la Frontera Norte.
- Camacho, E. y Vargas, E. (2016). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de Estados Unidos de América en Baja California, México. *Sinéctica*, 1-18.
- Campos-Delgado, A. E. y Hernández-Hernández, A. (2015). Vivir en la frontera. Una mirada a las prácticas socioculturales en la región Tijuana-San Diego. En *Líneas, límites y colindancias. Mirada a las fronteras desde América Latina* (pp. 143-176). Tijuana, Baja California: El Colegio de la Frontera Norte.

- Canales, A. (2009). Panorama actual de la migración internacional en América Latina. *Revista Latinoamericana de Población*, 3 (4-5), 65-91.
- Canales, A. (2015). *E PUR SI MUOVE. Elementos para una teoría de las migraciones en el capitalismo global*. México: Universidad de Guadalajara y Miguel Ángel Porrúa.
- Castañeda-Camey, N. (2014). El imaginario juvenil urbano sobre la migración y la vida en Estados Unidos. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 12 (2) 617-630.
- Castañeda, A. (2017). DACA, el DREAM, Act y los Dreamers. Recuperado de <https://observatoriocolef.org/wp-content/uploads/2017/09/Reporte-13-septiembre-2017-1.pdf>
- Center for Gender & Refugee Studies. (2015). Niñez y migración en Centro y Norte América. Causas, políticas, prácticas y desafíos. Universidad Nacional de Lanús.
- Ceriani, P. y Rodríguez, F. (2012). Los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes migrantes en la frontera México-Guatemala. Informe del proyecto de investigación realizado por el Centro de Derechos Humanos Fray Matías de Córdoba (CDH Fray Matías) y el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús (CDHUNLa). México: FORDFOUNDATION. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2013/9361.pdf>
- Chamoux, M. N. (1992). *Trabajo, técnicas y aprendizajes en México indígena*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- CNDH & Center for Comparative Immigration Studies. (2019). Mexican Immigrants Face Threats to Civil Rights and Increased Social Hostility. Recuperado de <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Estudio-San-Diego.pdf>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos México. (2010-2017). Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes-Derechos Humanos. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/Ninos_Derechos_Humanos
- Comisión Nacional de Derechos Humanos México. (2018). Informe Anual de Actividades. Recuperado de <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=30055>

- Coronado, J. M. (2016). Las prácticas sociales del lenguaje y los fundamentos curriculares. *Educación y ciencia*, 5(46), 105–119.
- Cruz-Piñerio, R., Vargas, E.D., Hernández, A. y López, A. M. (2020). *Los dreamers ante un escenario de cambio legislativo. Incursión social y economía en México*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Cruz, S. y Nateras, A. (coords.). (2019). *Juventudes en fronteras. Identidades, cultura y violencia*. México: Colegio de la Frontera Norte.
- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. San Francisco: Josey-Bass.
- Departament of Education. (2014). Educational Services for Immigrant Children and Those Recently Arrived to the United States. Recuperado de <https://www2.ed.gov/policy/rights/guid/unaccompanied-children.html>
- Despagne, C. y Jacobo, M. (2016). Desafíos de la escuela monolítica mexicana. El caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, 1-17.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). ACUERDO número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013
- Diario Oficial de la Federación. (2019). ACUERDO número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013
- Diario Oficial de la Federación. (2019). DECRETO por el que se expide la Ley de Migración y se reforman, derogan y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Población, del Código Penal Federal, del Código Federal de Procedimientos Penales, de la Ley Federal contra la Delincuencia Organizada, de la Ley de la Policía Federal, de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público, de la Ley de Inversión Extranjera, y de la Ley General de Turismo. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5190774&fecha=25/05/2011

- Díaz Barriga, A. (2005). La educación en valores: Avatares del discurso formal, oculto y de los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8(1) 1-15.
- Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid, España: UNED.
- Díaz-Barriga, A. y Domínguez, C. (coords.). (2017). *La interpretación. Un reto en la investigación educativa*. México: Newton y Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Díaz-Barriga, A. y Domínguez, C. (coords.). *La interpretación. Un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). Newton y Universidad Autónoma de Tlaxcala: México.
- Dietz, G. 2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (noviembre de 2020). *La educación post-pandemia será intercultural será intercultural o no será*. Charla llevada a cabo por el ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara en el Café *Scientifique*.
- Dietz, G. et al. (2007) *Las competencias bilingües y biculturales de los niños y niñas transmigrantes hispano-alemanas: estudio de caso en Granada*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Dietz, G. y Álvarez, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En: Oehmichen Bazán, C. (ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 55-89). México: UNAM-IIA.
- Dietz, G. y Álvarez, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En: Oehmichen Bazán, C. (ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 55-89). México: UNAM-IIA.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2008). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En Bastos, S., Comp. Multiculturalismo y futuro en Guatemala. FLACSO/OXFAM: Guatemala, 23-54.

- Dietz, G. y Mateos, L. (2013). Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos, México: Secretaría de Educación Pública.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. 2011. Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dietz, G., Jiménez-Naranjo, Y., Mateos, L., Mendoza-Zuany, G. (2009). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad Latinoamericana. En *Sociedad y Discurso* (16), 57-67.
- Dietz. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Díaz Barriga y Domínguez Castillo (coords.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). México: NEWTON.
- Dirección General de Relaciones Internacionales (2019). Guía educativa. <http://ime.gob.mx/docs/educacion/guiaeducativa2019.pdf>
- Dirección General de Relaciones Internacionales. (2015). Condiciones Contemporáneas de la Relación México-Estados Unidos. Hacia una movilidad Estudiantil y Académica. Consultado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133283/nazzar.pdf>
- Dirección General de Relaciones Internacionales. (sf). Preguntas frecuentes para el ingreso de los estudiantes al Sistema Educativo Nacional. Recuperado de <https://www.mexterior.sep.gob.mx/pfrecuentes.html>
- Domínguez, A. (22 de diciembre de 2018). Reemplazarán casi 18 km de muro fronterizo en Calexico. *La voz de la frontera*. Recuperado de <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/local/reemplazaran-casi-18-km-de-muro-fronterizo-en-calexico-2835215.html>
- Ducoing, P. (coord.). (2016). *La investigación en educación: epostemologías y metodologías*. México: Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana.

- Durand, J. (1994). Más allá de la línea. Patrones migratorios entre México y Estados Unidos. México, D.F: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Durand, J. (2016). Historia mínima de la migración México-Estados Unidos. Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Durand, J. y Massey, D.S. (2003). Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI. Universidad Autónoma de Zacatecas: México.
- Elder, G. (1998). The life course and human development. in Lerner, R.M. (ed.) Handbook of child psychology. 1, 939-991.
- Elder, G. H. Jr., Kirkpatrick, M., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory (pp. 3–19). In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (eds.) Handbook of the life course. Springer.
- Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela, I*. España: Paidós.
- Escala, L. (2005). Derechos humanos y asociaciones de migrantes mexicanos en California. *Migraciones internacionales*, 3, 84-107.
- Estévez, A. (2008). *Migración, globalización y derechos humanos. Construyendo la ciudadanía universal*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América del Norte.
- Estévez, A. (2018). El dispositivo necropolítico de producción y administración de la migración forzada en la frontera Estados Unidos-México. *Estudios fronterizos*, 19. <https://doi.org/10.21670/ref.1810010>
- Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? en Aparte rei. *Revista de filosofía*.
- Feixa, C. (1998). El reloj de arena. Culturas juveniles en México. Causa joven: México.
- Flagstaff Unified School District. (2019). Bilingual Education. Recuperado de <https://www.fusd1.org/Page/105>
- Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en Investigación Educativa. Madrid, España: Morata

- Foucault M. (1988). *El sujeto y el poder*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Foucault M. (1978). *Microfísica del poder*. Editorial Piqueta. España.
- Foucault M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores. Argentina.
- Franco, M. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. 22 (74) 705-728.
- Franco, M.J. (2021). Capital social migrante y formación. El caso de una familia oriunda de la mixteca poblana. *Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM*, 55(1) 73-82. <http://dx.doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2021.1>
- Fuentes, R. (2019). Trayectorias escolares de jóvenes pertenecientes a las comunidades migrantes provenientes de Bolivia en escuelas secundarias de Caleta Olivia, Santa Cruz. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://cdsa.aacademica.org/000-023/168.pdf>
- García-Cano, M., González, E. M., Ruiz, F., Márquez, E., Muriel, C., Dietz, G., Pozo, M. T. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de Educación*, 352, 289-308.
- García, O. & Homonoff, W. H. (2015). "Bilingual education". En Bigelow, Martha & Ensser K., Johanna (Eds.), *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*, (pp.132-144), Nueva York: Routledge.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and Education*. United States: Palgrave.
- García, O., y Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals. Policies, programs and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.
- García, R. y Del Valle, R. E. (2016). Migración de retorno y alternativas de reinserción. Hacia una política integral de desarrollo, migración y desarrollo Humano. *Huellas de la migración* . 1(1), 1-14. Recuperado de

- Garrido, C. A. y Anderson, J. (2018) ¿Santuarios educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers retornados y deportados. Universidad Veracruzana: México.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En *revista Frontera norte*, 9(18), 9-28.
- Giménez, G. (2005). La cultura como Identidad y la identidad como cultura. En III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales. México
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*. El Colegio de la Frontera Norte, 21 (41)
- Glaser, B. G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gledhill, J. (1999). EL reto de la globalización. Reconstrucción de identidades, formas de vidas transnacionales y las ciencias sociales. En Mummert, G. *Fronteras fragmentadas*. México: El Colegio de Michoacán.
- González, B., Cantú, E., & Hernández-León, R. (2016). Moving to the ‘Homeland’: Children’s Narratives of Migration from the United States to Mexico. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 252-275. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/26424277>
- González, N. y Moll, L. (1994). Lesson from research with language-minority children. *Journal of Reading Behavior*. 26 (4), 439-456.
- Gonzalez, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, USA.
- González, R. (2004). Inclusión y diversidad en la educación. *Sinéctica*, 1-3.
- González, R., Aguilar, M. A. y Filloy, E. (2019). Nueva Política Migratoria del Gobierno de México 2018-2024. Gobierno de México: México. Recuperado de http://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Nueva_Politica_Migratoria

- Grageda, A. (2018). Arizona contra la inmigración ilegal (ley SB1070); la bivalencia del concepto “solución final”. *Región Y Sociedad*, 30(71).
<https://doi.org/10.22198/rys.2018.71.a388>
- Grimson, Alejandro. (2003). Los procesos de fronterización: flujos, redes e historicidad. En: Clara Inés García (Comp.). *Fronteras, territorios y metáforas* (pp. 15-33). Medellín: Instituto de Estudios Regionales Universidad de Antioquia y Hombre Nuevo.
- Hernández, A. y Campos-Delgado, A. E. (2015). *Líneas, límites y conlindancias. Mirada a las fronteras desde América Latina*. Baja California, México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Hernández, E. O. (2014). Curso de vidas y trayectorias. Estudio de caso de menores migrantes en la frontera Norte (Tesis de maestría) Colegio de la Frontera Norte, Baja California
- Hirai, S., & Sandoval, R. (2016). El itinerario subjetivo como herramienta de análisis: Las experiencias de los jóvenes de la generación 1.5 que retornan a México. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 276-301. Recuperado de:
<https://www.jstor.org/stable/26424278>
- Hoff, E., Giguere, D., Quinn, J. y Lauro, J. (2018). El desarrollo del inglés y español de niños en familias inmigrantes en los Estados Unidos. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(2), 1-19.
<https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.1>
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación geográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (13) 3, 1-27.
- Huerta, M. G. y Canto, L. R. (2017). Sociedad, diversidad y educación en la interculturalidad. Recuperado de
https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Libros%20electr%C3%B3nicos/Antropolog%C3%ADa/volumen%20III.pdf?fbclid=IwAR1X23CjwzgZaQUUUrQyl_je6hafUTBovomMTSd8QlnEimNVJMyRu5fyO24

- Instituto de los Mexicanos en el Exterior. (2018). Programa de Intercambio de Maestros México-Estados Unidos 2019. Recuperado de <https://www.gob.mx/ime/documentos/convocatoria-probem-2019>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). Coordinación Interinstitucional Especializada (CIE). Resultados del procesamiento de información de la Encuesta Intercensal 2015. Recuperado de: http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadistica/NA_Binacionales.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). PIB- Entidad Federativa, Anual. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cn/pibe/default.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). En México somos 126 014 024 habitantes: censo de población y vivienda 2020. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). Inmigrantes y educación en México. Revista de evaluación para docentes y directivos, (7)
- Intercultural Development Research Association. (2011). Derechos de los estudiantes inmigrantes a asistir a escuelas públicas- Llamada Urgente durante el Comienzo del Curso Escolar. Recuperado de <https://www.idra.org/resource-center/school-opening-alert-spanish/>
- Jacobo-Suárez, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. Sinéctica. Recuperado de <https://sinectca.iteso.mx/index.php/SINECTICA/artcle/view/712>
- Jiménez, J. y Cuevas-Antillón, J. (2021). Recomendaciones para una equidad educativa en las Californias: Migrantes, inmigrantes y otros transnacionales. *California Association for Bilingual Education*, 99-102. Recuperado de https://www.gocabe.org/wp-content/uploads/2021/03/ME_2021-

[FINAL.pdf?fbclid=IwAR23fjR1VU5ctU-
OkWIE6vFhAMebMNfqQ4RHZzg4fwiEfM92IP-fvDJ70W8](#)

- Kasun, G. S. y Mora, I. (2021). El anti-malinchismo contra el mexicano-transnacional: cómo se puede transformar esa frontera limitante. *Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas*, UNAM, 55(1) 39-48.
<http://dx.doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2021.1>
- Lahire, B. (2007). Infancia y Adolescencia. De los tiempos de socialización o sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*. 16, 21-38
- Lara, D. (2015). Grupos en situación de vulnerabilidad. Comisión Nacional de Derechos Humanos. Recuperado el 25 de mayo de 2018 de:
http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas_CTDH_GruposVulnerabilidad1aReimpr.pdf
- Leite, P. y Giorguli, S. E. (2009). *El estado de la migración. Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos*. México: Consejo Nacional de Población.
- Levitt, P. y Schiller, N.G. (2006). Perspectivas internacionales sobre migración. En Portes, A. y de Wind, J. (coords.). *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*. México: Instituto Nacional de Migración, Secretaría de Gobernación-UAZ-Porrúa.
- Ley de Migraciones (2016). Recuperado de <https://sre.gob.mx/component/.../category/2-marco-normativo?...ley-de-migracion>
- Llantén, E. (2017). Formas de inclusión-exclusión social en la interacción entre pares inmigrantes y chilenos en la escuela (Tesis de maestría). Universidad Alberto Hurtado
- López, L. y Cárdenas, A. (2002). Economía de la educación. Capital humano y rendimiento educativo. *Análisis económico*, (17) 36, 79-106
- Malik, B. (2000). Desarrollo de competencias interculturales en Orientación. Madrid: UNED. Recuperado el 17 de mayo de 2018 de:
http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.pdf

- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historias de vida y métodos biográficos. En Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa. Pp.175-212.
- Marradi, A. et al. (2011). *La entrevista a profundidad en Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Martín, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Universidad de Salamanca*, 7, 41-60.
- Martínez, A. (2015). *Movilidades rurales: cultura, trabajo y conciencia de los migrantes nahuas de la sierra de Zongolica*. Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Martínez, A. (2018). “*Profes bilingües*” en escuelas primarias del área metropolitana de Monterrey. *Dilemas y circunstancias de una práctica educativa intercultural*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Casa Chata.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación, reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, F. (2012). Las desigualdades en la educación básica. *Perfiles Educativos*, 35, 29-46.
- Martínez, J. L. (2011). El derecho a la educación en los Estados Unidos de América. *Revista Española de Derecho Constitucional*. 93, 65-106.
- Martínez, L.V. (2017). Niñez, migración y perspectiva de derechos. Una aproximación antropológica en el contexto escolar (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/78779/CONICET_Digital_Nro.71bdea61-3ea4-4259-933c-7fd837581132_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Martínez, S. y Dussel, E. (2016). La diáspora china en México. Asociaciones chinas en el Distrito Federal, Mexicali y Tapachula. *Migración y desarrollo*, 14(26), 111-143.
- Masferrer, C., Hamilton, E.R. y Denier, N. (2019). Inmigrantes en la patria de sus padres: medio millón de menores nacidos en Estados Unidos se establecen en todo

México. *Demografía*. 56(4) 1453–1461. <https://doi.org/10.1007/s13524-019-00788-0>

- Massey, D. S., Pren, K. A., y Durand, J. (2009). Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos. Las consecuencias de la guerra antiinmigrante. *Papeles de población*, 15 (61), 101-128.
- Mateos-Cortés, L. S. (2010). La migración transnacional del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México (Tesis doctoral). UG, Granada.
- Mateos, L. (2009). The discourse of interculturality and its transnational migration: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz. *Intercultural Education*, 20 (1), 27-37
- Mateos, L. S., Dietz, G. y Zuany, G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21 (70), 809-835
- Mateu, R., et al. (2013). Desarrollo teórico. En *La resiliencia y el duelo en contextos educativos* (pp. 33-65) Castelló de la Plana: Universitat Jaume.
- Mcauliffe, M. & Triandafyllidou, A. (eds.). (2021). *World migration report 2022*. International Organization for Migration. Geneva.
- Mexicanos en el Exterior. (2018). Programa Binacional de Educación Migrante. Recuperado de http://www.mexterior.sep.gob.mx/2_prob_ini.html
- Meza, A. (1989). Educación y migración en la frontera Mexicali-Calexico. *Estudios Fronterizos*, 8 (18-19), 136-147.
- Meza, L. (2009). Elementos determinantes de la decisión de migrar. En Escobar, A. y Martín, S. (coord.). *La gestión de la migración México-Estados Unidos. Un enfoque binacional*.
- Mignolo, W. (2016). La razón postcolonial. herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista Chilena de Literatura*, (47).

- Moitero, M. A. y Porto, A. (2017). La investigación en educación. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]*. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 13-40. doi: 10.7476/9788574554938.001.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, (57), 181-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Monje A. C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. En *Guía didáctica* (pp.10-18). Universidad sur colombiana: NEIBA
- Morán, H. H. (2019). Factores que generan la desigualdad educativa en México. *Revista Acta Educativa*, (00) 00, 1-33. Recuperado de <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/06/11/factores-que-generan-la-desigualdad-educativa-en-mexico/#:~:text=El%20derecho%20que%20tienen%20los,exclusi%C3%B3n%20educativa%20del%20pa%C3%ADs%20se>
- Morán, M. L. (2003). Jóvenes, inmigración y aprendizajes de la ciudadanía. Estudios de juventud. 60, 33-47. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/art2_MLMoran.pdf
- Moreno, J. A., Sáñez, A. y López, M.G. (2012). *Éxodos, veredas y muros. Perspectivas sobre la migración*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Muñoz, V. (2014). El derecho a la educación de las personas migrantes y refugiadas. *Journal of supranational policies of education*, 2, 25-51.
- Nateras, A. (2014). *Vivo por mi madre y muero por mi barrio: Significados de la violencia y la muerte en el Barrio 18 y la Mara Salvatrucha*. México: IMJUVE.
- Nateras, A. (2016). *Juventudes sitiadas y resistencias afectivas. Tomo I. Violencias y aniquilamiento*. México: Gedisa.
- Navarro, K. (2018). Estudiantes transnacionales ¿cómo se integran en las escuelas mexicanas?

- Níkleva, D. (2012). El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva. *Tejuelo*, (15), 38-48.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (2019). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (2019). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Olmos, M. (2007). Antropología de las fronteras. Alteridad, historia e identidad más allá de la línea. México: Porrúa.
- Olvera, J. J. y Vázquez, B. D. (coords). (2011). *Procesos comunicativos en la migración de la escuela a la feria popular*. México: Colegio de la Frontera Norte.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/index.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (1951). Asamblea General, Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. United Nations. Treaty Series. 189. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/47160e532.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). Population Division. International Migration. Recuperado de <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimatesgraphs.asp?5g5>
- Organización de los Estados Americanos. (2011). Educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las Américas: Situación actual y desafíos. <http://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/educacion-inmigrantes.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones (2008). Human Rights of Migrant Children. Recuperado de <https://imumi.org/documentos/derechos-humanos-ninez-migrante.pdf>

- Organización Internacional para las Migraciones. (2018). Informe sobre las migraciones en el mundo 2018. Suiza: OIM.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2021). Niños y jóvenes migrantes. Recuperado de <https://migrationdataportal.org/es/themes/ninos-migrantes>
- Ortega, E. (2015). los niños migrantes irregulares y sus derechos humanos en la práctica europea y americana: entre el control y la protección. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XLVIII, 142, 185-221
- Ortega, E. (2019). Cuando los niños se vuelven migrantes: niñez detenida en México y dislocación del discurso de derechos humanos. *Norteamérica, Revista Académica del CISAN-UNAM*, 14(2), 33-63. <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2019.2.388>
- Panaít, C., & Zúñiga, V. (2016). Children Circulating between the U.S. and Mexico: Fractured Schooling and Linguistic Ruptures. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 226-251. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/26424276>
- Pávez-Soto, I. (2011). *Migración Infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas den Barcelona y Santiago de Chile*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/79139/ips1de1.pdf?sequence%3D1>
- Pavez-Soto, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-melaua, Revista de Ciencias Sociales*. 10(41) 96-113. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162017000100096&lng=es&tlng=es
- Porraz, I.F. (2016). Juventud migrante del Sur. Apuntes para su construcción Conceptual. *Revista Pueblos y Fronteras digital*. 10 (20), 171-194
- Portes, A., Guarnizo, L. y Landolt, P. (1999). The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field. *Ethnic and Racial*, 22 (2) 217-237.

- Pretto, A. (2011). Analizar las historias de vida. Reflexiones metodológicas y epistemológicas. *Tabula rasa*, 15, 171-194.
- Pujadas, J. J. (2002) *El método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales, Cuadernos Metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez, A. A. (2016). Repensar la inclusión social desde la Educación. Algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (1), 177-194.
- Ramírez, A. A. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211-230
- Ramírez, A. A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en con textos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (9), 56-73.
<https://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15683>
- Ramírez, A.A. (2016). El significado de ciudadanía en contextos de desigualdad social: Pautas para una educación incluyente. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 161-182.
- Ramírez, M., Molina, M., Ramírez, A. y Orozco, M. (2008). *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria*. México: Trillas.
- Ramírez, S., García, J., Muñoz, R. y Enciso, P. (2009). *Más allá de la frontera, la niñez migrante: son las niñas y niños de todos. Estudio exploratorio sobre la protección de la niñez migrante repatriada en la frontera norte*. México: SEDESOL.
- Raymundo, M. (2006). Para una reflexión sobre la imaginación teórica en la acción formativa. En Jiménez García Marco Antonio (coord.). *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Plaza y Valdés.

- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. México: Siglo veintiuno.
- Revilla, M. (2011). *Infancia, juventud y migraciones. Una mirada para la cooperación internacional*. México: Siglo XXI.
- Reyes, A. (2013) Juventudes migrantes indocumentados, invisibilizados y mitificados. Marco conceptual para una agenda de investigación en el estudio de la migración juvenil. *El colegio de San Luis. Nueva época*, 3 (5) 288-307.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences. United State of America*: SAGE Publications
- Rivera, M. E. y Pardo, R. (2018). *Migración. Miradas y reflexiones desde la universidad*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Centro Nicolaita de Estudios Migratorios, Miguel Ángel Porrúa.
- Rivera, O.B. (2019). *Las redes sociales en el proceso migratorio de adolescentes en México*. Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Rocha, D., Rentería, V. y Rodríguez, J. (2016). Migrar desde la frontera. Estudiar en México y deseos de trabajar en Estados Unidos. *Papeles de Población*, (88) 141-170
- Rockwell, E. (1995). *De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). La dinámica cultural en la escuela y Conocer desde dentro las escuelas. Una lectura histórico-cultural. En Rockwell, E. *Vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología esencial*. (pp. 305-331). Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez-Cruz. (2021). Introducción. *Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas*, UNAM, 55(1) 7-8.
<http://dx.doi.org/10.22201/ia.24486221e.2021.1>

- Rodríguez-Izquierdo, R. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen migrante. *Education Policy Analysis*. 23, 1-22
- Rodríguez, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés: La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés. *Perfiles Educativos*. 37(149) 74-93
- Rodríguez, R. (2018). Frontera subjetiva. Masculinidades migrantes en la Obra de Luis Humberto Crosthwaite y Daniel Chacón. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. En Polic, M., Huertas, A., Matic, G. y Zovko, M. (eds.). *El mundo hispano y/en sus fronteras* (pp. 97-111). España: Universitas Studiorum Zagabiensis.
- Rojas, T.J. (2019). Trayectorias escolares de hijos de familias agrícolas migrantes en Sonora, México. *Región y Sociedad*. 31, 1-21. <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1181>
- Román, B. y Carrillo, E. (2017). Bienvenido a la escuela. Experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, 1-19
- Ruiz, L. y Valdez, G. (2015). El presente educativo en la frontera norte: menores migrantes de retorno y su educación. En Vásquez, D. (coord.) *Migración y violencia: dos caras del dolor social* (pp. 61-71). México: CONACyT.
- Rumbaut, R. G. (1997). Ties that bind: Immigration and immigrant families in the United States. In *Immigration and the Family* (pp. 3-46). USA: Laurence Erlbaum Associates Inc.
- Rumbaut, R.G. (2012). Generation 1.5, Educational Experiences of. In James A. Banks, (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sánchez, C. (2013). *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito*. Ecuador: FLACSO.
- Sánchez, J. y Hamann, E. (2014). Alumnos transnacionales en México y Estados Unidos. Docentes y los desafíos de la globalización. *Docencia universitaria*, 15, 69-82
- Sánchez, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12 (30), 1-19

- Sánchez, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M. L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colmex-Flacso.
- Santibáñez, J. (2014). Dreamers, ¿el sueño mexicano? *Revista mexicana de política exterior*, (101) 239-241
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social. Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Aslepio* (LVII), 1, 99-115
- Sañudo, L.E. (2006). Ética de la Investigación Educativa. I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+ I.
- Sañudo, L. E. (2007). *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa*. México: Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Sartorello, S. (2016). Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 719-757.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40.
- Schriewer, K. & J.L. Díaz Agea (2015). Cuestiones prácticas en cuanto a la elaboración de relatos biográficos. *Quaderns-e* 20 (1): 114-131.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Secretaria de Educación Pública (2019). Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica. Recuperado de http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/17/images/normas_29042019.pdf

- Secretaría de Educación Pública (s.f). Conoce más sobre las normas de control escolar que se aplican para el ingreso de la población migrante en las escuelas de Educación Básica. Cartel uno. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5216/4/images/CARTEL%20MIGRANTES-VB-1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (sf). Conoce más sobre las normas de control escolar que se aplican para el ingreso de la población migrante en las escuelas de Educación Básica. Cartel dos. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5216/4/images/CARTEL%20MIGRANTES-VA-2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (sf). Ingreso de alumnos migrantes en la Educación Básica. Recupero de <https://www.sep.gob.mx/es/sep1/migrantes>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Estatuto de Programa Binacional de Educación Migrante México-Estados Unidos de América. Consultado de: http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpetta_pdf/Estatuto_Binacional_MEXICO_EU.pdf
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (2016). ¿Qué es la Ley SB1070? Recuperado de <https://consulmex.sre.gob.mx/sb1070/index.php/ley-sb1070>
- Segura, T. y Hernández, O. (2018). Niñez migrante e interculturalidad escolar en el norte de Chihuahua. *Región y Sociedad*, 73, 1-27.
- Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas*, 21, 27-53
- Sierra, S. y López, Y. (2013). Infancia migrante y de educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 4, 28-54.
- Silva, A. (2019). *Migración Adolescente no acompañada. Estrategias de movilidad en el corredor Centroamérica-México-Estados Unidos*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.

- Solé, C., Parella S. y Cavalcanti, L. (2008). Introducción. En *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*, (pp. 11-19), Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración – Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Soltero, S. y Soltero, J. (2014). Deserción Escolar y apoyo a la educación bilingüe entre los mexicanos de Chicago. En Casimiro, L., Beltrán-Vocal, M., Martínez, T. y Lazú, J. (coords.). *Imágenes latinas y latinoamericanas. Identidades transnacionales* (pp. 79-118).
- Suárez-Orozco, A. y Suárez Orozco, M.M. (2003). *La infancia de la migración*. Morata: España.
- Suárez-Orozco, C., Suárez Orozco, M. & Torodova, I. (2010). *Learning a new land. Immigrants students in American society*. USA: Belknap Harvard.
- Suriñach, D. (2017). El sistema educativo de los Estados Unidos de América. *Avances en supervisión educativa*, 28, 1-23
- Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. *Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM*, 55(1) 49-57. <http://dx.doi.org/10.22201/ia.24486221e.2021.1>
- Tarrés, A. (2018). Jóvenes migrantes al habla. Trayectorias educativas y vidas con género. *Revista de Sociología de la Educación*. 11 (2), 370-381.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paid
- The City of Flagstaff. (2018). Economic Development <http://flagstaff.az.gov/979/Government>
- Tinajero, G. (2014). Bilingüismo, cultura escrita y escuela intercultural: balance de una década. En: A. Carrasco y G. López-Bonilla (eds.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp.134-154). México: Editorial SM.
- Tinajero, G. y Solis, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas en México. *Perspectiva educacional. Formación de Profesores*. 58(2), 147-168 doi: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.945

- Tinley, A. (2008). Jóvenes mexicanos en el sudeste de Estados Unidos: perspectivas y opciones para seguir estudiando. En Levine, E. (2008). *La migración y los latinos en Estados Unidos. Visiones y conexiones* (pp. 295-320). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Torres, E. (2001). El directivo, la escuela y las personas En Elizondo, A. (coord.), *La nueva escuela: II Dirección, liderazgo y gestión escolar*, (pp.17-29). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Cuadernos Metodológicos. Núm. 37*. España: Centro de Estudios Sociológicos.
- UNESCO Y ONU-HABITAT. (2015). Inclusión de los migrantes en las ciudades. Políticas y prácticas urbanas innovadoras. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- United States Network for Education Information. (2007). Asegurar que los estudiantes aprendices del inglés participen de forma significativa y equitativa en programas educativo. Recuperado de <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/dcl-factsheet-el-students-201501-sp.pdf>
- Universidad Iberoamericana León. (2017). Políticas públicas migratorias hacia niños, niñas y adolescentes migrantes. Repatriados y en retorno asistido en el Estado de Guanajuato. México: Instituto de Estudios y Divulgación sobre Migración.
- Valdés, R., Pilz, D., Rivero, J., Machado, M.M. y Walder, G. (2013). Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas. Hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad. Organización de Estados Iberoamericanos: UNESCO.
- Valdéz, G. (2012). *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*. México: El Colegio de Sonora.
- Valdéz, G., Ruiz, L., Rivera, O. y López, R. (2018). Menores migrantes de retorno. Problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense. *Región y sociedad* (72) 1-30.

- Valendia, C. (2014). Accesibilidad y movilidad urbana en el centro de la ciudad de Mexicali, Baja California, México: propuesta de intervención para el mejoramiento de la movilidad peatonal hacia el cruce fronterizo con Estados Unidos (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana Tijuana.
- Valenzuela, J. M. (2001). *Por las fronteras del norte. Una aproximación cultural a la frontera México-Estados Unidos*. México: Fondo de cultura económica.
- Valenzuela, J. M. (2003). Centralidad de las fronteras. Procesos socioculturales en la frontera México-Estados Unidos. En *Por las fronteras del norte. Una aproximación cultural a la frontera México-Estados Unidos* (pp. 33-67). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Valenzuela, J. M. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. El Colegio de la Frontera Norte. México: Juan Pablos Editor.
- Valenzuela, J. M., García, A., Cano, D., Cortés, G., Verza, M., Utley, N. y Negret, P. (2019). *Caminos del éxodo humano*. Ciudad de México, México: Gedisa.
- Valenzuela, J.M. (2019). Caminos de éxodo humano. Las caravanas de migrantes centroamericanos. Gedisa: México.
- Vargas-Valles, E. D. y Aguilar-Zepeda, R. (2020). School Integration of Migrant Children from the United States in a Border Context. *International Organization of Migration*, 1-15.
- Vargas, E. D. (2019). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México: migración de retorno y derechos sociales, barreras a la integración.
https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO_WEB.pdf.
- Vargas, E. D. & Camacho, E. (2019). Desigualdad e inserción escolar de niños inmigrantes de Estados Unidos a Baja California. En M. D. París, A. Hualde & O. Woo (coords.), *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (pp. 227-259). Tijuana: Colegio de la Frontera Norte.

- Vargas, E. y Aguilar, R. (2017). Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos en la era de Trump. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 7, 36-51.
- Vargas, M.L., González, R., Flores, N. D. y Vargas, A.D. (2018). Procesos educativos interculturales en Capácuaro, Michoacán comunidad con alta migración interna. En Rivera, M. E. y Pardo, R. (coords.). *Migración. Miradas y reflexiones desde la universidad*. México:Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Centro Nicolaita de Estudios Migratorios: Miguel Ángel Porrúa.
- Vásquez, J.D. y Hernández, M.L. (2014). Profesores de educación básica y diseño de herramientas para alumnos transnacionales en Tlaxcala. *Región y Sociedad* (61) 201-233.
- Vega, G. (2014). Población commuter de la frontera norte: el caso de Mexicali-Calexico y Tijuana-San Diego. *Estudios demográficos y urbanos*, 31 (91), 207-238.
- Velasco, J. (2016). *El azar de las fronteras. Políticas migratorias, ciudadanía y justicia*. México: Fondo de cultura económica.
- Vélez-Ibáñez, C. y Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313–335. doi: <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Vertovec. S. (2007). Super diversity and its implications. *Ethnic and racial Studies*, 30 (6), 1024-1054.
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *Espacios en blanco, revista de Educación*, 18, 39-78.
- Zambrano, María (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey*. Málaga: Editorial Ágora.
- Zimmemann, K. y Morgenthaler L. (2007). Introducción: ¿Lingüística y migración o lingüística de la migración?. Lengua y migración en el mundo hispanohablante. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, V, 7-19.

- Zúñiga, V. (2001). Migrantes internacionales de México a Estados Unidos. Hacia la creación de políticas educativas binacionales. En Tuirán, R. (coord.) *Migración México-Estados Unidos. Opciones de política* (pp. 299-327). México: Consejo Nacional de Población.
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica*, 40, 1-12.
- Zúñiga, V. y Guiorguli, S. E. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México. La generación 0.5*. México: El Colegio de México.
- Zúñiga, V. y Hamann, E.T. (2011). Volviendo a visitar la noción de transnacionalidad. Comunicación transfronteriza y redes diaspóricas en alumnos migrantes internacionales en las escuelas de México. En *Procesos de Comunicación en la Migración. De la escuela a feria popular* (pp. 29-60). México: El Colegio de la frontera norte.
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: SEP, Gobierno Federal de México.

Anexos

Anexo 1. Guía de temas para jóvenes migrantes

Para las entrevistas etnográficas con elementos narrativos, se guía al interlocutor a entablar una conversación según una serie de temas en relación al objetivo de estudio. Se sugiere apelar a la memoria para que la conversación fluya de forma natural. Entre las frases que incita el/la investigadora están:

- Cuéntame cómo era...
- Cuéntame que sucedió cuando...
- Plátame cómo fue el trato...
- Dime qué te pareció...
- Cómo te sentiste cuando...
- Cuál es/fue tu impresión...
- También se invita al investigador/a a compartir anécdotas personales sobre el tema que se aborde, esto con el fin de generar empatía.

1. Nacionalidad (lugar de nacimiento)
2. Familia (hermanos, oficios del padre, madre y/o tutor)
3. La vida antes de migrar
4. La vida después de migrar (o retornar a México-EUA)
5. Trayectoria migratoria (ruta y estrategia para cruzar la frontera)
6. Bienvenida en la comunidad en México/ en EUA (cómo te sentiste cuando recién llegaste al país y ahora cómo sientes)
7. Recuerdos del viaje (salida del país de origen, tránsito y arribo al país destino)
8. Cómo recuerdas que te sentías los días previos de tu partida de EUA/México
9. Miedos, temores previos
10. Primeros días y meses en el país de residencia: impresiones, problemas de comunicación, trato con la gente, etc.
11. Emociones al recordar los primeros momentos de la migración
12. Representación de la vida en la escuela (cómo te sentiste cuando recién llegaste al país y ahora cómo sientes)

13. Dificultades y facilidades para “adaptarse”
14. Trayectoria escolar (escuelas por las que has pasado hasta el momento)
15. Sentimientos al recordar los primeros momentos en la primera escuela (primer día de clases, primera conversación entre iguales y/o docentes)
16. Escolarización en México/ en EUA (gusto por la escuela, cómo son las y los docentes, cómo son las áreas de convivencia o esparcimiento, contenido curricular: asignaturas favoritas/fáciles/difíciles, evaluaciones docentes, actividades extracurriculares, etc.)
17. Convivencia en la escuela mexicana /en las escuelas estadounidense (salón de clases, áreas de convivencia o esparcimiento, con compañeros nativos y con los que te sientes identificado) entre iguales, docentes y directivos
18. Área lingüística (lengua materna, idioma dominante en la escuela y fuera de la escuela, en el hogar y en la comunidad)
19. Contenido curricular (áreas en desventaja y área de oportunidad)
20. Representación de la migración desde México/EUA
21. Representación de los motivos de la migración México-EUA (razones, circunstancias por las que migran las personas, familiares, personales)
22. Representación de la vida cuando estabas en México/EUA
23. Representaciones de actos que considere violentos en la escuela y en la comunidad de acogida (buscar razones, motivos, ect.)
24. Redes de Familiares, amigos, conocidos en México/EUA (comunicación afectiva y medios de comunicación)
25. Oportunidades de estudiar/trabajar en México o en EUA, (cuando tengas la mayoría de edad)
26. Tradiciones y costumbres en México/en EUA (días festivos favoritos, eventos sociales con las que se comparte una intencionalidad p.e. cumpleaños/XV años, navidad, año nuevo)
27. Política y discurso de los presidentes electos en México y en EUA
28. La vida después de la escuela (actividades con amistades, conocidos, familia)
29. Actividades recreativas y de ocio
30. Aspectos que desees agregar sobre tu historia de vida

Anexo 2. Consentimiento informado dirigido a jóvenes



UNIVERSIDAD VERACRUZANA DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Soy Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz estudiante en el Instituto de Investigaciones en Educación en Xalapa, Ver. Le voy a dar información e invitar a su(s) hijo/a(s) a que participe en la investigación que realizo. Puede que haya algunas palabras que no entiendas. Por favor pídemle parar según avanzamos en la información y tomaré tiempo para explicarlas. Si tienes preguntas después, puedes preguntármelas.

Te invito a participar en un proyecto pensado en jóvenes que han estudiado en escuelas mexicanas y/o estadounidenses. Me gustaría conocer sobre la experiencia que tienes de vivir y estudiar en este país, así como las vivencias positivas y negativas que has tenido, esto con el propósito de apoyar y orientar a otros jóvenes que pasan la misma situación, además para que en un futuro tengan más apoyo. Ten la certeza que te escucharé, recuerda que tienes el derecho a expresarte.

En ningún momento te juzgaré por tu forma de pensar o de actuar ya que se trata de un trabajo científico que busca abordar a estudiantes en tú situación. Te pediré que contestes algunas preguntas generales sobre ti y tu llegada a la escuela, de aspecto personal y escolar enfocados en tus estudios.

Las conversaciones serán grabadas con la finalidad de comprobar que este trabajo sí se llevó cabo. Es importante aclararte que por ningún motivo entregaré el audio a ninguna persona ajena, toda la información la manejaré de forma confidencial y, por lo tanto, no implica un riesgo a tu privacidad. Es importante aclararte que este proyecto tiene entre otros fines la divulgación a través de artículos y tesis, manteniendo y respetando tu anonimato. Tienes la libertad de decidir si participas o no y puedes retirarte en el momento que desees y tú decisión no te afectará en la escuela o vida privada.

Al firmar la presente carta, yo acepto que se me han explicado adecuadamente los objetivos, procedimientos y actividades. Firmo la presente y conservo un original con la presente información.

Nombre del participante _____

Firma del participante _____

Fecha _____ Día/mes/año

Anexo 3. Consentimiento informado dirigido a padres, madres y/o tutores



UNIVERSIDAD VERACRUZANA DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Yo soy Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz estudiante en el Instituto de Investigaciones en Educación en Xalapa, Ver. Le voy a dar información e invitar a su(s) hijo/a(s) a que participe en la investigación que realizo. Puede que haya algunas palabras que no entienda. Por favor pídame parar según avanzamos en la información y tomaré tiempo para explicarlas. Si usted tiene preguntas después, puede preguntármelas.

Le invito a tomar parte de esta investigación porque es importante escuchar las experiencias que tienen ustedes como padres al momento en que inscriben a su(s) hijo/a(s) a las escuelas en el lugar donde reside, los procesos que tienen que hacer para la inscripción y los posibles contratiempos que pasaron o bien, cualquier asunto que considere de interés en la educación de su(s) hijo/a(s).

Asimismo, las experiencias de su(s) hijo/a(s) también son importantes para conocer sus potencialidades, posibles dificultades durante su estancia en la escuela u otro acontecimiento que pudo o que pudiera obstaculizar el desarrollo integral de su educación. Este estudio intenta visibilizar la población que como su(s) hijo/a(s) hay en escuelas mexicanas y estadounidenses, y en lo posible, realizar propuestas para mejorar la forma de atención y seguimiento de estudiantes con experiencias migratorias.

Su decisión de que su(s) hijo/a(s) participe en este estudio es completamente voluntaria. Es su decisión el que su(s) hijo/a(s) participe o no. Si usted elige no consentir, respetaré su decisión. Usted puede también cambiar su decisión más tarde y dejar de participar, aún cuando haya aceptado previamente. Usted puede retirar a su(s) hijo/a(s) de la investigación en cualquier momento que desee, no será afectado de ninguna manera y lo que se haya recabado será eliminado si así lo desea.

Si usted accede a que su(s) hijo/a(s) participe en este proyecto, se le pedirá a su(s) hijo/a(s) responder preguntas en una conversación individual, el lugar de la entrevista será en el espacio donde usted y su hijo/a se sienta cómodo/a y seguro/a. Lo que conversemos su(s) hijo/a(s) y yo durante las sesiones se grabarán en audio para transcribir después las ideas que él o ella haya expresado y compartido conmigo.

Es importante aclarar que la presente investigación tiene entre otros fines la divulgación de los resultados a través de artículos y tesis, manteniendo y respetando el anonimato de las personas. Las conversaciones que comparta con su(s) hijo/a(s) serán codificadas usando un número de identificación, por ende, serán anónimas y la identidad de

su(s) hijo/a(s) también. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante la participación de su su(s) hijo/a(s).

Las preguntas que se aborden durante la conversación, si a su(s) hijo/a(s) le parecen incómodas, está en total libertad de hacérmelo saber o de no responderlas. Como investigadora tengo el compromiso social y profesional de salvaguardar la seguridad e integridad de su(s) hijo/a(s), reitero que el principal propósito de esta investigación es escuchar lo que él o ella tenga que decir, esto ayudará a apoyar y orientar a otros jóvenes que pasan la misma situación que su(s) hijo/a(s), además para que en un futuro estos otros jóvenes cuenten con más apoyo.

He leído la información proporcionada . He tenido la oportunidad de preguntar dudas sobre ello y se me ha respondido satisfactoriamente. Consiento voluntariamente que mi niño/a participe en este estudio y entiendo que tengo el derecho de retirar del estudio mi niño/a en cualquier momento sin que afecte de ninguna forma mi atención médica ni la de mi niño/a.

Nombre del Participante _____

Nombre del Padre/Madre o Apoderado _____

Firma del Padre/Madre o Apoderado _____

Fecha _____ Día/mes/año

He leído con exactitud o he sido testigo de la lectura exacta del documento de consentimiento al padre/madre o apoderado del participante potencial, y el individuo ha tenido la oportunidad de hacer preguntas. Confirmando que el individuo ha dado consentimiento libremente.

Nombre del Investigador _____

Firma del Investigador _____

Fecha _____ Día/mes/año

Se ha proporcionado una copia de este documento de Consentimiento Informado al padre/madre o apoderado del participante _____ (inicial del investigador/asistente)