

DIARIOS DEL TERRUÑO

REFLEXIONES SOBRE MIGRACIÓN Y MOVILIDAD



Niñez y juventudes en movilidad: experiencias a través de las fronteras

División de Ciencias Sociales y Humanidades | Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades
Número 16 | julio - diciembre 2023 | Segunda época | Publicación semestral | ISSN: 2448-6876



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Unidad Cuajimalpa



DIARIOS DEL TERRUÑO. Segunda época, número 16, julio-diciembre de 2023, es una publicación semestral de la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Cuajimalpa, Coordinación de Extensión Universitaria. Prolongación Canal de Miramontes 3855, Col. Ex-Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14387, México, Ciudad de México y Av. Vasco de Quiroga 4871, 8° piso, Col. Santa Fe Cuajimalpa, Alcaldía Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05348, México, Ciudad de México. Teléfono 55-58-14-65-60. Página electrónica de la revista: www.revistadiariosdelterruno.com. Dirección electrónica: contacto@revistadiariosdelterruno.com. Editor responsable: Mtro. Carlos Alberto González Zepeda. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título No. 04-2023-022817394100-102. ISSN: 2448-6876, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Mtro. Carlos Alberto González Zepeda. Fecha de última modificación: 25 de marzo de 2024. Tamaño del archivo 15 MB.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Diarios del Terruño aparece referenciada en los siguientes índices nacionales e internacionales: Catálogo 2.0 del Sistema de Información LATINDEX; base de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades CLASE y en la Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades LatinREV.

DIRECTORIO

Dr. José Antonio De los Reyes Heredia
Rector General

Dra. Norma Rendero López
Secretaria General

Mtro. Octavio Mercado González
Rector de la Unidad Cuajimalpa

Dr. Gerardo Francisco Kloss Fernández del Castillo
Secretario de la Unidad

Dr. Gabriel Pérez Pérez
Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

Dra. Esther Morales Franco
Secretaria Académica de la DCSH

Dr. Leonardo Díaz Abraham
Coordinador del Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades

Mtro. Luis Eduardo Hernández Huerta
Jefe de Publicaciones y Difusión DCSH

DIARIOS DEL TERRUÑO

Mtro. Carlos Alberto González Zepeda
Director | Editor

Mtro. Carlos Abraham Villaseñor Ramírez
Diseño editorial

C. Laura Sofía García Cortes
Asistente editorial

Arte en portada:
Abraham Villaseñor Ramírez
Terror
Técnica tinta
2017.

COMITÉ EDITORIAL

Mtro. Carlos Alberto González Zepeda
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Dr. Jorge E. Culebro Moreno
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Dr. Leonardo Díaz Abraham
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Mtro. Adan Joseph Lagunes Hernández
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Dra. Frida Calderón Bony
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Rodrigo Rafael Gómez Garza
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Bruno Felipe de Souza e Miranda
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Cristina Gómez Johnson
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Dra. Alejandra Díaz de León
El Colegio de México

Dra. Angélica Alvites Baiadera
Universidad Nacional de Villa María, Argentina

Dra. María Luz Espiro
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. Isolda Perelló
Universidad de Valencia, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Janeth Hernández
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Dra. Itzel Eguiluz
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Mónica Patricia Toledo González
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dra. Chantal Lucero Vargas
Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Joel Pedraza Mandujano
Universidad Intercultural del Estado de México

Dr. Yerko Castro Neira
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Dra. Andrea Bautista León
Universidad La Salle, México

Dr. Oscar Misael Hernández
El Colegio de la Frontera Norte

Dr. Abbdel Camargo
El Colegio de la Frontera Sur

Dr. Sergio Prieto Díaz
El Colegio de la Frontera Sur

Dr. Abel Astorga Morales
El Colegio de Michoacán

Dr. Guillermo Antonio Navarro Alvarado
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Dra. Lourdes Basualdo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Andrés Pereira
Universidad Nacional de entre Ríos, Argentina

Dra. Fernanda Stang
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Chile

Dr. Handerson Joseph
Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Brasil

Dr. Thales Speroni Pereira da Cruz
Universidade de Brasília, Brasil

Dra. Ángela Yesenia Olaya
Harvard University, Estados Unidos

Dra. Ester Serra Mingot
Bielfeld University, Alemania

Dra. Elif Tugba Dogan
Ankara University, Turquía

CONTENIDO

- 10 Presentación
Niñez y juventudes en movilidad: experiencias a través de las fronteras
*Miriam Zamora Chávez, José Samuel Martínez,
Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz y Marta Rodríguez Cruz*

PRIORIDADES Y ESTRATEGIAS EN LAS POLÍTICAS MIGRATORIAS

- | | | |
|----|---|---|
| 19 | Adolescentes mexicanos repatriados: su agencia como respuesta a la política migratoria fronteriza | <i>Gianinna Raquel Pesci Padilla</i> |
| 45 | Niñez migrante y sacrificios de frontera en la región México-Estados Unidos | <i>Oscar Misael Hernández-Hernández</i> |
| 68 | Apátridas en Chiapas: defensoría de una adolescente en condición jurídica de apatridia en Tapachula | <i>Claudia Ruiz Coutiño, Gonzalo Coporo Quintana y Karla Beatriz García Arteaga</i> |
| 89 | Exilio y activismo transnacional de jóvenes nicaragüenses | <i>Carlos de Jesús Gómez-Abarca</i> |

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y ADAPTACIÓN EN ENTORNOS DIVERSOS

- 110 Curso de español plurilingüístico con enfoque en las multiliteracidades para la inclusión de jóvenes migrantes de retorno en México
Coral Buitrón Hernández y Colette Despagne
- 132 Migrar en familia y acceder a la escuela: juventudes en la frontera norte de México y Estados Unidos
Porfiria del Rosario Bustamante De la Cruz, Alma Arcelia Ramírez Iñiguez y Denys Serrano Arenas
- 151 Ser profesionista en México: experiencias de migrantes de retorno e inmigrantes México-estadounidenses en la educación superior
Mónica Liliana Jacobo Suárez
- 172 Perfiles e intereses académicos de jóvenes migrantes de retorno: ingreso a la Universidad Veracruzana 2017-2018
Ángel Augusto Landa Alemán y Lilia Irlanda Villegas Salas

NOTAS CRÍTICAS

- 197 Polivictimización y resistencias de las niñas, niños y adolescentes en movilidad
Miriam Zamora Chávez

ENTREVISTAS

205 El derecho al reconocimiento y representación: Eugenia Arzola, niña migrante/ regidora por acción afirmativa

Lorenia Urbalejo Castorena

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

212 Aquí acaba la patria. Una historia de fronteras

Carlos Mario Castro

NOVEDADES EDITORIALES

POLÍTICA EDITORIAL

PRESENTACIÓN

NIÑEZ Y JUVENTUDES EN MOVILIDAD: EXPERIENCIAS A TRAVÉS DE LAS FRONTERAS

Miriam Zamora Chávez

Universidad Iberoamericana, México

José Samuel Martínez López

Universidad Iberoamericana, México

Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz

Universidad Autónoma de Baja California, México

Marta Rodríguez Cruz

Universidad de Sevilla, España / UNAM-Boston, E.U.A

Coordinadoras

Aunque la movilidad humana es un fenómeno inherente a la historia de nuestra especie y en el continente americano los desplazamientos territoriales han sido constantes desde que inició su poblamiento hasta el día de hoy, es un hecho que en las últimas décadas hemos sido testigos (primero en los bordes de las fronteras nacionales y después al interior de múltiples ciudades y calles) de intensas oleadas migratorias compuestas por una heterogeneidad de personas que ejercen su derecho a la movilidad y cuyo denominador común son las ilusiones asociadas a la búsqueda de un futuro mejor.

Como es bien sabido, a pesar de sus diferencias, la mayoría de las personas migrantes (tanto regulares como irregulares) huyen desesperadas de variados conflictos, crisis y otro tipo de situaciones adversas (como la pobreza o el cambio climático), y lo que de fondo buscan lejos de sus casas y países de origen, además de la reunificación familiar, es resolver problemas de seguridad, satisfacer diversas necesidades y conseguir prosperidad.

Sin embargo, en los años recientes y en particular a lo largo y ancho de la vasta región geográfica de Norteamérica, resulta evidente que aquí no han cesado de acrecentarse los flujos migratorios internacionales, muchas veces pidiendo refugio y asilo a la vez que colapsando los sistemas de gestión de los países receptores. Y todo esto a pesar del claro endurecimiento de las políticas migratorias y del consecuente reforzamiento, securitización y externalización de las fronteras de México, Estados Unidos y Canadá, así como de la criminalización de la que día con día las personas migrantes más precarizadas son objeto y de la enorme peligrosidad de las condiciones bajo las que se movilizan por no poseer visado.

Pero lo que sin duda llama la atención de este complejo escenario, es que en la región geográfica de Norteamérica han sido especialmente las llamadas *migraciones forzadas o involuntarias* las que no han dejado de aumentar, rompiendo a su paso todas las cifras precedentes luego de haber hecho travesías infernales desde distintas latitudes ubicadas en el sur pasando por el corredor migratorio más grande y transitado del mundo: la ruta México-Estados Unidos. Distintas notas publicadas a través de los medios de comunicación han corroborado el modo en que las estadísticas se han acrecentado. Por ejemplo, según datos difundidos en Canadá “por la Agencia de Servicios Fronterizos y el Ministerio de Inmigración, en 2023 se registraron poco más de 144.000 solicitudes, lo que supone un incremento del 57% respecto a

2022. Este número está provocando problemas en centros de acogida y de salud, entre otros servicios, además de representar una presión financiera para algunos Gobiernos provinciales” (Porrás, 2024). En relación con los Estados Unidos, hace poco sus autoridades también reconocieron que en los últimos meses de 2023 se presentó un dramático éxodo de cientos de miles de personas experimentándose en dicha nación un incremento sin precedentes; ante este panorama el gobernador de Texas autorizará a partir de marzo de 2024 que la policía local deporta de inmediato a quienes no presenten la documentación requerida, esta medida se considera una de las más severas adoptadas en este país (Morán, 2023). Y es que en 2023 se registró a lo largo de su frontera sur —de más de 3,000 kilómetros— un total de “2,4 millones de encuentros” entre migrantes y la *Patrulla Fronteriza* estadounidense (CBP, por sus siglas en inglés), lo cual además de representar un alza de 31% respecto al número de migrantes detenidos en los cruces fronterizos en 2022, superó los anteriores récords de cruces irregulares (Beauregard, 2023). Y el caso de México, que por su posicionamiento geográfico “ha sido siempre un punto de encuentro, pero también de conflicto [...] ya sea en el ámbito político, en la constante polémica o, lamentablemente, en la espiral del crimen” (Capella, 2023), no ha sido distinto, pues “en los primeros nueve meses de 2023, México registró un hito innegable al superar el medio millón de detenciones de personas migrantes, con un promedio diario de mil 837 individuos extranjeros” (Cortés, 2024). Y por si fuera poco, hay evidencias de que “el número de solicitantes de refugio [...] se incrementó en 109 veces en los últimos 10 años” (Osorio, 2024); tal y como lo confirmó la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), cuyas autoridades anunciaron “que en el 2023 se registró un total de 140,982 solicitudes de refugio”, una cifra que “es más del doble de lo que se documentó en el primer año de la actual administración y se posiciona como el dato más alto desde que se tiene registro” (Rojas, 2024).

Sin duda, el caso de México es complejo, en parte debido a que se trata de un país que “está entre dos fuegos, por un lado, las exigencias de Estados Unidos para frenar la migración, por otro, las reticencias del Gobierno de López Obrador a endurecer el paso de los latinoamericanos [...]” (Morán, 2023). Hablamos de una nación que desde hace años se considera como de origen, tránsito, destino y retorno de miles de migrantes, y que de forma emblemática además de haberse convertido en el tercer país del mundo con más solicitantes de asilo, ha transformado su territorio en una especie de limbo donde, por un lado, el gobierno a partir de su política migratoria de contención —y con el apoyo de las Fuerzas Armadas— promueve la detención y fomenta la espera tratando de disuadir a las personas migrantes para que no lleguen a la frontera norte (haciéndolas más vulnerables), y por otro lado, las extensas redes criminales y algunas autoridades corruptas son las principales responsables de muchos casos de desaparición, de secuestro, de extorsión y de la muerte de múltiples personas en movilidad que anhelan llegar a los Estados Unidos.

Es importante tomar en cuenta que, aunque no son del todo exactas, estas cada vez más altas cifras relacionadas con la migración internacional de los últimos 10 años (en relación con el número de detenciones, solicitudes de refugio, personas varadas o muertes de migrantes en su tránsito por México), han revelado también otra cosa muy importante: los cambios innegables en la propia dinámica migratoria, es decir, la nueva composición de las personas en movilidad. Y es que ahora no sólo son cada vez más las mujeres en movilidad

—tanto las de origen continental como extracontinental— que arriban o cruzan por México, sino también las familias (que antes eran una minoría pero que hoy constituyen un porcentaje cada vez más significativo) y por ende las niñeces, adolescencias y juventudes.

De ahí la importancia colocar a este grupo en condición de migración al centro de las investigaciones para comprender sus necesidades y garantizar políticas y programas efectivos que promuevan una sociedad más justa. Entre los grupos prioritarios de atención, destaca el grupo conformado por niñas, niños y adolescentes acompañados (NNA) y no acompañados (NNANA), resulta crucial reconocer que su volumen también ha aumentado de manera considerable. En México:

el Instituto Nacional de Migración informó que, a lo largo de 2023, se identificaron 106,778 eventos de menores de edad en situación migratoria irregular en México. Esta cifra significó un aumento de 49.95% más que los 71,206 eventos de infantes en situación de migración que las autoridades contabilizaron a lo largo de 2022. De las cifras de 2023, 76,464 eran menores de 11 años de edad y 30,314 contaban con una edad que oscilaba entre los 12 y 17 años. De acuerdo con las cifras del Instituto de Migración, el año que recién concluyó obtuvo el registro más alto desde al menos 2018; para este lapso, la dependencia registró un total de 29,258 casos (Rojas, 2024).

A modo de antecedente, compartimos a continuación un breve recuento de algunos de los eventos más recientes y polémicos que han ocurrido a este grupo etario en movilidad en los últimos 10 años. Para lo cual necesariamente tenemos que recordar el inusual éxodo de NNANA provenientes de Centroamérica que se registró en 2014. Nos referimos a un suceso que se calificó como “crisis humanitaria”, lo que llevó a la aplicación de políticas migratorias bilaterales para salvaguardar la seguridad de las NNANA, las cuales, académicos especialistas y organizaciones civiles de aquel momento, calificaron como represiones masivas y criminalizadoras. Tras esta primera crisis, en el año 2016 las autoridades locales asentadas en la ciudad de Tijuana, México, detectaron también la presencia de cientos de nuevos solicitantes de asilo de los cuales la mayoría eran familias conformadas por NNA. Otro momento clave se presentó en 2017, año en que la Unidad de Política Migratoria y Registro de Identidad de Personas (UPMRIP) de la Secretaría de Gobernación (SEGOB), registró un total de 18 300 NNA, de los cuales 10 375 tenían entre 12 a 17 años y 7 925 tenían entre 0 a 11. Otro acontecimiento clave sucedió entre 2018 y 2019, cuando tras la llegada de las caravanas migrantes durante el mandato del expresidente Donald Trump, se generó una política que atentó contra la salud emocional de las NNA conocida como *Tolerancia cero*, la cual fomentando la separación les negó el derecho universal de vivir en familia. Dos o tres años después y vinculado a la crisis de salud desatada por la pandemia, en el año 2021 la movilidad de NNA de 12 años que arribaron o cruzaron por México se multiplicó por seis, al pasar de 4 985 infantes en 2020 a 32 309 (Forbes, 2021). Mientras que, para el periodo 2022-2023 se produjo en México una escalada en la movilidad y por ello las autoridades migratorias emplearon nuevas estrategias de detención y repatriación, tal y como indican los datos de la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM): un total de 32 561 NNA de cero a 17 años fueron detenidos y 5 610 NNA de entre cero a 17 años fueron repatriados desde México (REDIM, 2022).

Bajo el contexto anterior, se vuelve indispensable reconocer que en las últimas décadas la movilidad de NNA acompañados y no acompañados, además de convertirse en un fenómeno cada vez más recurrente, compulsivo y problemático para los gobiernos de México, Estados Unidos, Canadá y los distintos países de Centroamérica, se ha posicionado como un tema indispensable y cotidiano tanto dentro de la agenda política internacional y los medios masivos de comunicación, como dentro de los espacios académicos y diferentes espacios de la vida social.

Es por ello, que nos parece pertinente que la Revista *Diarios del Terruño* convocara en 2023 a diversos especialistas nacionales e internacionales (de diversas disciplinas de las Ciencias Sociales) que han trabajado el tema de niñez y juventud en movilidad, con el objetivo configurar con sus trabajos acerca de *las experiencias de la niñez y las juventudes en movilidad a través de las fronteras* el sugestivo número temático que los lectores tienen ante sus ojos.

Apoyadas en todo momento por el Comité Editorial de *Diarios del Terruño*, las coordinadoras de este número temático —de corte multidisciplinario— decidimos estructurar los textos que componen este *Dossier* en dos secciones: por un lado, la de *Prioridades y estrategias en las políticas migratorias*; y, por el otro, la de *Experiencias educativas y adaptación en entornos diversos*.

En cuanto a la primera sección vinculada con las *Prioridades y estrategias en las políticas migratorias*, son cuatro los artículos que lo componen: el primero de ellos es el de Gianinna Pesci Padilla titulado “Adolescentes mexicanos repatriados: su agencia como respuesta a la política migratoria fronteriza”, donde la investigadora analiza, desde la teoría de estructuración de Anthony Giddens, los diversos aspectos vinculados con la agencia de los adolescentes mexicanos migrantes al pasar por procesos de repatriación desde Estados Unidos. En este texto la autora hace una crítica a la aplicación de una política migratoria estadounidense con énfasis disuasivo y adultocéntrico, argumentando que en lugar de proteger y dar seguridad a las NNA y jóvenes los involucra en contextos de riesgo y vulnerabilidad. Y para desplegar su argumento, lo que la autora utiliza son conceptos como el de “agencia”, “adultocéntrico” y el de “repatriación”. Realizado a partir de una metodología cualitativa y a partir de un enfoque etnográfico, aplicando entrevistas y actividades lúdicas, el artículo de Gianinna Pesci contribuye a mostrar los diferentes niveles diferenciadores de agencia que los adolescentes emplean para hacer frente a las fallas y ausencias en los protocolos y programas binacionales sobre el retorno.

El segundo artículo de esta sección lleva por título “Niñez migrante y sacrificios de frontera en la región México-Estados Unidos” escrito por Oscar Misael Hernández-Hernández, quien comparte una propuesta teórica que observa a la niñez migrante —sobre todo a la originaria de Centroamérica y México— como víctimas específicas de sacrificios. Yendo más allá de las perspectivas teóricas tradicionales (de corte económico o demográfico) que predominan en los estudios sobre la migración internacional, el autor de este trabajo propone una teoría basada en el concepto de “sacrificios de frontera”, que se refiere a los rituales enmarcados en las necro políticas de los Estados-nación quienes —en su opinión— son los que, a partir del poder de dar muerte, deciden quién debe vivir o morir a través de la precarización, la explotación y la destrucción de los cuerpos. Realizado a partir de una revisión y reflexión de literatura muy específica, así como de entrevistas a adolescentes migrantes centroameri-

canos que viajaban solos a Estados Unidos, este artículo es una invitación a pensar de otra forma las violencias de las que son víctimas las niñas migrantes.

El tercer artículo de esta sección es “Apátridas en Chiapas: defensoría de una adolescente en condición jurídica de apátrida en Tapachula” de Claudia Ruiz Coutiño, Gonzalo Coporo Quintana y Karla Beatriz García Arteaga, quienes describen el caso específico de una defensoría del derecho humano a la identidad de una adolescente que se encontraba con la condición jurídica de apátrida en la ciudad de Tapachula, Chiapas. Los autores de este artículo —realizado a partir de la herramienta metodológica de análisis de contexto, utilizada para la defensoría con perspectiva de derechos humanos—, argumentan que a pesar de que existe un marco jurídico para proteger a los extranjeros con una identidad, en la práctica hay disonancias que tratan de evitar otorgar este derecho humano.

El último texto de esta sección es el de Carlos de Jesús Gómez-Abarca: “Exilio y activismo transnacional de jóvenes nicaragüenses”. En este trabajo el autor explora —a partir de entrevistas— el exilio político que se llevó a cabo durante 2018 en Nicaragua y que generó como consecuencia que los estudiantes universitarios realizaran diferentes movimientos sociales en contra del gobierno del presidente Daniel Ortega. El propósito de este artículo es explorar a partir de evidencia empírica cualitativa la comprensión de dos procesos: la experiencia del exilio y el activismo transnacional de los jóvenes nicaragüenses. El concepto de exilio se presenta en esta investigación como la salida de un lugar que es percibido como inseguro a uno percibido como seguro ante las distintas amenazas, humanas o no humanas, que ponen en riesgo la vida de las personas. Jesús Gómez-Abarca afirma en este trabajo que el exilio se considera una forma de movilidad, una movilidad con un sentido político que a diferencia de otras movilidades no afecta a una comunidad o sociedad determinada, sino que se focaliza o individualiza en función de la pertenencia a grupos políticos, sindicales o religiosos. Asumiendo a los exiliados como productores de un tipo específico de activismo, Gómez-Abarca nos muestra también las diferentes estrategias que utilizaron los jóvenes nicaragüenses para mostrar su activismo transnacional en contra del gobierno.

Reconociendo que las niñas y las juventudes no sólo se enfrentan a situaciones vulnerables o experiencias violentas cuando se encuentran en movilidad, la segunda sección del *Dossier* está conformada por cuatro interesantes textos que nos permiten observar desde variados ángulos las *Experiencias educativas y adaptación en entornos diversos* que vive esta población relacionadas a las barreras administrativas, sociales, culturales, lingüísticas, identitarias por las que suelen pasar en sus trayectorias escolares.

En el primer artículo de dicha sección, “Curso de español plurilingüístico con enfoque en las multiliteracidades para la inclusión de jóvenes migrantes de retorno en México”, las autoras Coral Buitrón Hernández y Colette Despaigne introducen al lector en la circunstancia que viven distintas generaciones (identificadas con un número) de NNA que viven en Estados Unidos, pero que en ocasiones se han visto obligadas a retornar. Por ejemplo, los miembros de la generación identificada como “1.75” son los que llegan en edad preescolar (0 a 5 años), no recuerdan nada de México, pero podrían ser bilingües y sus experiencias educativas serán similares a los de la segunda generación (la “1.25”, 13 a 17 años), quienes pueden o no asistir a escuelas secundarias, por lo que sus experiencias educativas son más

cercanas a la de primera generación. Por su parte la generación “1.5” —sobre la cual las autoras enfocan su investigación— son los menores refugiados que no pertenecen a la primera ni a la segunda generación de migrantes, sino que nacen en el país de origen (México) y migran a temprana edad al país de llegada (Estados Unidos), y se caracterizan por no contar con residencia legal y por haber cursado parte, o a veces, la totalidad de sus estudios de educación básica fuera de México. Para esta generación (que en ocasiones ha tenido larga estadía en Estados Unidos y han sido retornadas), las autoras hacen una propuesta pedagógica basada en un enfoque plurilingüístico y una pedagogía de las alfabetizaciones múltiples la cual —afirman— les permitiría desarrollar habilidades de pensamiento crítico, habilidades de conducta y habilidades sociales en su país de origen.

Enseguida, Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz, Alma Arcelia Ramírez Iñiguez y Denys Serrano Arenas, en el artículo “Migrar en familia y acceder a la escuela: juventudes en la frontera norte de México y Estados Unidos” abordan la escolaridad en contextos de movilidad y para identificar a los sujetos de estudio, las autoras recurrieron a la categoría de “estudiantes transnacionales”, a los cuales definen como aquellos estudiantes que independientemente de su procedencia o nacionalidad, han seguido un recorrido educativo en dos o más sistemas escolares distintos. Después de haber aplicado una metodología cualitativa —de corte descriptivo— y de haber realizado entrevistas a 16 jóvenes (cuya edad oscila entre los 12 y 17 años) para comprender sus experiencias migratorias, las autoras de este trabajo nos comparten lo que estos jóvenes hicieron antes de su partida, así como las redes y conexiones familiares que facilitaron su proceso migratorio. Por último, nos relatan el modo tan disímil en que vivieron su acceso a la educación, situación que en buena medida depende del tipo de familia de la que cada uno proviene: ya sea de una familia que vivió en México y emigró a Estados Unidos, de una familia que vivió en otro país y cruzó varias fronteras para llegar a Estados Unidos, o de una familia que vivió en Estados Unidos y luego retornó a México.

Por su parte, Mónica Liliana Jacobo Suárez en el artículo “Ser profesionista en México: experiencias de migrantes de retorno e inmigrantes México-estadounidenses en la educación superior”, relata las experiencias de 21 jóvenes con doble nacionalidad (México-estadounidense retornada y nacidos en Estados Unidos) en las escuelas mexicanas y en el mercado laboral. Se trata de jóvenes que utilizan sus propios recursos para insertarse al sistema educativo mexicano (debido a que el gobierno federal carece de programas específicos para facilitar su integración) y cuyo conocimiento del inglés (que es valorado por el mercado laboral mexicano) funciona como un marcador de otredad, por lo que en muchas ocasiones se trata de grupos de jóvenes que tienen desarraigo cultural, lingüístico y social. Lo que este artículo aporta a la literatura, analizando opciones de “educación terciaria” (un concepto que la autora utiliza para referirse a la educación de alto nivel de complejidad y especialización), es el conocimiento sobre los complicados procesos de incorporación de la población migrante retornada dentro de la educación en México. Este trabajo muestra también cómo es que el uso de lenguas como el español y el inglés juegan un papel central en la experiencia educativa de los jóvenes retornados, donde el dominio del español se asocia directamente al proceso de inclusión dentro del aula y el dominio del inglés influye sobre su experiencia educativa en México como un elemento diferenciador, o como ele-

mento de identidad de grupo, aunque a veces es percibido con rechazo y en otras ocasiones con admiración.

Finalmente, el artículo de Ángel Augusto Landa Alemán y Liliana Irlanda Villegas Salas titulado “Perfiles e intereses académicos de jóvenes migrantes de retorno: ingreso a la Universidad Veracruzana 2017-2018” ofrece un análisis estadístico descriptivo sobre los intereses académicos de los migrantes de retorno que vivieron en Estados Unidos durante cinco años o más y se vieron obligados a regresar voluntaria o involuntariamente a México. Partiendo del problema de que los estudiantes de retorno poseen habilidades y capacidades que los hacen singulares y que éstas no son valoradas por la comunidad estudiantil, los autores de este trabajo reflexionan sobre la escasa investigación que se ha hecho con respecto a la migración de retorno en la educación superior, por lo que argumentan que la educación superior es un escenario que presenta oportunidades para destacar aspectos pedagógicos, sociales, culturales, lingüísticos y profesionales.

En lo que respecta a la sección *Notas Críticas*, el texto “Polivictimización y resistencias de las niñas, niños y adolescentes en movilidad” de Miriam Zamora Chávez examina, a partir de su trabajo de campo en Tapachula, Chiapas, las ventajas y desventajas —para las NNA en movilidad— producidas tras la armonización en México de la “Ley de Migración” y la “Ley de Refugiados, Protección Complementaria y Asilo”, con la “Ley general de Derechos de niñas, niños y adolescentes” (LGDNNA), para insistir que con dicha armonización este grupo etario continua siendo proclive a experimentar de forma constante polivictimizaciones, ante las cuales NNA oponen, desde su esfera de acción, distintos modos de resistencia.

Luego, en la sección *Entrevistas*, Lorenia Urbalejo Castorena aborda la historia de una joven de origen indígena cuya vida tiene paralelismos con la de las NNA, y en la entrevista titulada “El derecho al reconocimiento y representación: Eugenia Arzola, niña migrante/regidora afirmativa”, narra la persistencia y su gran capacidad de acción organizativa.

Este número temático cierra con la *Reseña Bibliográfica* escrita por el Carlos Mario Castro titulada “Aquí acaba la patria. Una historia de fronteras”, donde el autor ofrece un balance bastante claro y atinado de un libro del periodista Federico Mastrogiovanni, quien a partir de una importante investigación periodística, bajo una óptica crítica y mezclando la crónica, el ensayo, la anécdota, el periodismo documental, las memorias y la autobiografía, realizó un texto memorable y digno de leerse donde a través de una mirada sensible y provocadora que evita romantizar el periplo de las personas en movilidad, muestra el lado paradójico de ese proceso complejo que es un negocio rentable para algunos —en lo económico, político y académico—, a la vez que una decisión de vida o muerte para otros: movilizarse de manera irregular desde el sur hacia el norte.

A pesar de haber estado presentes en los flujos migratorios desde hace muchas décadas y de su capacidad de agencia para enfrentar los desafíos que conlleva la migración y el retorno, es un hecho que hoy las NNA y los jóvenes en movilidad por México representan grupos humanos que todavía se siguen pasando por alto, quedando en muchas ocasiones sus perspectivas, preocupaciones y experiencias bajo la mirada indiferente de los adultos. Por lo tanto, este *Dossier* pretende rectificar esta situación, por lo que esperamos que cada uno de los textos que componen este nuevo número de *Diarios del Terruño* cumplan sus objetivos específicos y en conjunto contribuyan a la amplificación de las voces de las NNA

y jóvenes en movilidad que históricamente han sido grupos poco escuchados. Sus historias sin duda arrojan luz sobre los retos que tenemos los investigadores para continuar construyendo espacios de diálogo que permitan tener una comprensión matizada sobre las NNA en movilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beauregard, P. (26 diciembre del 2023). “La frontera de México y Estados Unidos cierra uno de sus años más mortales”. *El País*. Recuperado de: [<https://elpais.com/internacional/2023-12-27/la-frontera-de-mexico-y-estados-unidos-cierra-uno-de-sus-anos-mas-mortales.html>].
- Capella, A. (29 de diciembre del 2023). “Migración y crimen organizado, el presente de Norteamérica”. *El Universal*. Recuperado de: [<https://www.eluniversal.com.mx/opinion/alberto-capella/migracion-y-crimen-organizado-el-presente-de-norteamerica/>].
- Cortés, N. (23 de enero del 2024). “Tras la frontera: Migración México-EU, un diálogo urgente”. *El Financiero*. Recuperado de: [<https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/colaborador-invitado/2024/01/23/tras-la-frontera-migracion-mexico-eu-un-dialogo-urgente/>].
- Forbes. (16 de diciembre del 2021). “Crece 6 veces presencia de niños migrantes en México: Save the Children”. *Forbes*. Recuperado de: [<https://www.forbes.com.mx/noticias-crece-6-veces-presencia-ninos-migrantes-mexico-save-the-children/>].
- Morales, S., y Magistris, G. (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires (Argentina): Chirimbote / El Colectivo / Ternura Revelde.
- Moran, C. (26 de diciembre de 2023). “Una ola migratoria sin precedentes pone a prueba las relaciones entre México y EE UU”. *El País*. Recuperado de: [<https://elpais.com/mexico/2023-12-27/una-ola-migratoria-sin-precedentes-pone-a-prueba-las-relaciones-entre-mexico-y-ee-uu.html>].
- Osorio, V. (6 de enero de 2024). “Aumentan ¡10 mil%! solicitudes de refugio”. *Reforma*. Recuperado de: [<https://www.reforma.com/aumentan-10-mil-solicitudes-de-refugio/ar2736195>].
- Porras, J. (22 de enero del 2024). “Canadá registró una cifra récord de solicitantes de asilo en 2023”. *El País*. Recuperado de: [<https://elpais.com/mexico/2024-01-23/canada-registro-una-cifra-record-de-solicitantes-de-asilo-en-2023.html>].
- REDIM. (2022). *Niñas, niños y adolescentes migrantes en México (a julio 2022)*. México. Recuperado de: [<https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/09/05/ninas-ninos-y-adolescentes-migrantes-en-mexico-a-julio-2022/>].
- Rojas, A. (3 de enero de 2024). “Rompen récord solicitudes de refugio en el 2023”. *El Economista*. Recuperado de: [<https://www.eleconomista.com.mx/politica/Rompen-record-solicitudes-de-refugio-en-el-2023-20240103-0095.html>].
- Rojas, A. (15 de enero de 2024). “Registra 2023 récord en retención de menores migrantes”. *El Economista*. Recuperado de: [<https://www.eleconomista.com.mx/politica/Registra-2023-record-en-retencion-de-menores-migrantes-20240115-0011.html>].

PRIORIDADES Y ESTRATEGIAS EN LAS POLÍTICAS MIGRATORIAS

ADOLESCENTES MEXICANOS REPATRIADOS: SU AGENCIA COMO RESPUESTA A LA POLÍTICA MIGRATORIA FRONTERIZA

*Gianinna Raquel Pesci Padilla**

Resumen

Este artículo analiza, con base en la teoría estructuralista de Anthony Giddens, los matices de agencia de los adolescentes mexicanos migrantes al pasar por procesos de repatriación desde Estados Unidos. Se propone que la política migratoria estadounidense con énfasis disuasivo y adultocéntrico ha contribuido a la generación de contextos de vulnerabilidad que permearon las experiencias de los adolescentes durante el cruce fronterizo irregular durante la crisis sanitaria por COVID-19. Se concluye que los adolescentes despliegan niveles diferenciados de agencia a partir de sus procesos de reflexividad en contextos específicos, para hacer frente a las fallas y ausencias en la implementación de los protocolos y programas binacionales para el retorno de adolescentes mexicanos no acompañados y que, a pesar de la política que busca desincentivar la migración irregular, los adolescentes logran sobreponerse a sus experiencias de repatriación, acumulan recursos, generan estrategias y prevén escenarios para lograr un proyecto migratorio exitoso.

Palabras clave: adolescentes migrantes, agencia, vulnerabilidad, repatriación, política adultocéntrica.

MEXICAN CHILDREN RETURNED: THEIR AGENCY AS A RESPONSE TO THE BORDER IMMIGRATION POLICIES

Abstract

This article analyzes, from the structuralism theory, the nuances of agency of Mexican adolescent migrants as they undergo repatriation processes from the United States during the COVID-19 pandemic. It is proposed that U.S. immigration policy with a deterrent and adult-centric emphasis has contributed to the generation of vulnerability contexts that permeate adolescents' experiences during irregular border crossings. It is concluded that adolescents deploy differentiated levels of agency product of their reflexivity processes to cope with the failures and absences in the implementation of binational protocols and programs for the return of unaccompanied Mexican adolescents and that despite the policy that seeks to discourage irregular migration, adolescents manage to overcome their repatriation experiences, accumulate resources, generate strategies, and foresee scenarios to achieve a successful migration project.

Keywords: migrant children, agency, vulnerability, return migration, adult-centric policy.

* Mexicana. Doctora en Estudios de Migración por el Colegio de la Frontera Norte (EL COLEF), México. Actualmente es Investigadora Postdoctoral en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), México. Líneas de investigación: migración internacional de niñas, niños y adolescentes, migración de retorno, políticas públicas, estudios de género. Contacto: pesci.gia@gmail.com.

Fecha de recepción: 03 de abril de 2023. Fecha de aceptación: 20 de noviembre de 2023.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo analizar los contextos de vulnerabilidad a los que los adolescentes mexicanos estuvieron expuestos durante sus procesos de aprehensión y repatriación en la frontera entre México y Estados Unidos, así como la manera en que lograron desplegar su agencia como respuesta a una política de retorno disuasiva y adultocéntrica¹ en contexto pandémico. Por lo tanto, para el marco de análisis, se tomaron como ejes principales las configuraciones de agencia de los adolescentes entrevistados, además de los contextos de vulnerabilidad que surgen de las fallas y ausencias identificadas en la implementación de los protocolos y programas binacionales para el retorno de adolescentes mexicanos no acompañados. También se intentó resaltar el contraste entre los objetivos de las políticas de cuidado y atención y las narrativas de los adolescentes sobre sus procesos de movilidad. En este artículo se considera que el proceso de repatriación² constituye una etapa más del proyecto migratorio, esto es, no implica la culminación de este, sino que puede experimentarse en múltiples ocasiones según los testimonios recabados. En la misma etapa se definieron tres momentos a efectos prácticos: la aprehensión, la estancia en centros de detención en Estados Unidos y el retorno a los albergues fronterizos.

Para el desarrollo de la investigación, se tomó como eje la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (1984), la cual permite explicar las configuraciones de agencia desde la socialización de las prácticas en un determinado contexto. Por una parte, entiende la tradición migratoria como motor socializador del “sueño americano” y como proveedora de una estructura sólida de migrantes que facilita y mantiene la movilidad hacia el norte a través de los años; y, por otra parte, permite explicar la construcción y reproducción de los contextos de vulnerabilidad a partir de ciertas estructuras, tanto sociales como institucionales en las que prima una visión adultocéntrica y jerárquica con relaciones desiguales de poder. Ambos componentes están vinculados por un proceso dual en el que la vulnerabilidad es detonada por las estructuras jerárquicas adultocéntricas en los contextos de la migración irregular y el despliegue de agencia como respuesta para afrontarlos.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, esta visión adultocéntrica y jerárquica representa una violación a los principios fundamentales de igualdad y dignidad inherentes a todos los seres humanos como ya lo señalan Collins et al., (2021) Esta estructura de poder coloca a los adultos en una posición de autoridad sobre las niñas, niños y adolescentes, limitando su participación en asuntos que les conciernen directamente. Esta dinámica refleja la persistencia de desequilibrios estructurales que marginan las voces y las experiencias de estos, socavando así su capacidad para ejercer sus derechos fundamentales y participar plenamente en la toma de decisiones que afectan sus vidas.

En este sentido, siguiendo los aportes de Thompson et al., (2019) sobre la agencia como una capacidad intrínseca del individuo para llevar a cabo comportamientos intencionales a partir de la reflexividad bajo influencias externas; y las contribuciones de Hernán-

¹ De acuerdo con Duarte (2012, p. 120), el imaginario adultocéntrico “constituye una matriz sociocultural que ordena naturalizando lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez”.

² Según París (2010, p. 27), en el marco del memorándum de 2004 “se establece un procedimiento especial para la repatriación de NNA, con horarios diurnos y a través de los consulados mexicanos. Con acuerdos locales de coordinación interinstitucional en siete ciudades con el objetivo de mejorar la atención de NNA migrantes y repatriados”.

dez y Segura (2018) sobre la capacidad de los adolescentes insertos en regímenes ilícitos con apariencia rígida de experimentar conversaciones internas y considerarse a sí mismos en relación con los contextos y viceversa, se planteó un concepto propio de “agencia” como aquellos procesos de reflexividad sobre el conjunto de habilidades personales, recursos y experiencias previamente adquiridas, constreñidas por el contexto, así como las interacciones sociales específicas, cuyo resultado son decisiones y acciones estratégicas vinculadas al logro de intereses determinados (Pesci, 2022).

Desde esta perspectiva, se desarrolló una estrategia metodológica que permitía, en cierta medida, superar los desafíos de una población en movimiento y además invisibilizada. Se eligió un enfoque etnográfico, ya que permitió un acercamiento directo a los participantes del estudio para recopilar de primera mano información subjetiva e individual. Para el análisis de la agencia y los contextos de vulnerabilidad, se optó por implementar diferentes técnicas de recopilación de narrativas, entre ellas: entrevistas semi-estructuradas, entrevistas a profundidad y actividades lúdicas. La diversidad de técnicas utilizadas no fue premeditada, sino que respondió a las condiciones específicas del trabajo de campo en época de pandemia, no obstante, permitieron recabar las experiencias de los adolescentes y dar respuesta a algunas de las preguntas relacionadas con las diferencias culturales y contextuales en distintas situaciones (Apitzsch y Siouti, 2007). Las entrevistas a adolescentes migrantes se llevaron a cabo en tres ciudades fronterizas: Matamoros en Tamaulipas, Nogales en Sonora y Tijuana en Baja California. Es por ello por lo que para el análisis se tomaron en cuenta las diferencias relacionadas con el punto fronterizo por el que se llevó a cabo el cruce irregular, los protocolos y acuerdos específicos de cada región, así como las autoridades involucradas y las características de funcionamiento de cada albergue fronterizo que influyeron en la manera en que los adolescentes configuraron su agencia y experimentaron los contextos de vulnerabilidad.

La elección de los participantes del estudio tomó en consideración las siguientes características: a) encontrarse en el rango etario de 12 y 17 años; b) haber experimentado algún proceso de movilidad; c) encontrarse en alguna de las tres ciudades fronterizas al momento del estudio; y, d) voluntad de participar y el permiso institucional o parental para realizar la entrevista. En total se entrevistaron a 63 adolescentes y nueve funcionarios de los albergues en siete albergues fronterizos y un módulo de atención a migrantes.

Algunos de los retos metodológicos del trabajo etnográfico con poblaciones susceptibles de vulnerabilidad implican la creación de estrategias de aproximación y recopilación de información de forma sensible, y bajo el compromiso de garantizar la confidencialidad y respeto a la información obtenida, así como la protección de sus intereses e identidad a través del consentimiento informado. En este tenor, se buscó establecer comunicaciones con los adolescentes de forma respetuosa y amigable en espacios seguros dentro de los albergues y con cierta privacidad para generar un sentido de *rapport*.³ Para evitar la revictimización de los adolescentes se llevaron a cabo diálogos sensibles y se evitaron preguntas que revivieran eventos traumáticos, permitiendo que los adolescentes terminaran la conversación en

³ El *rapport* para O'Connor y Seymour (1999), es el proceso por medio del cual se establece y mantiene una relación de confianza mutua y comprensión entre dos o más personas y puede generar respuestas útiles de otros individuos.

cualquier momento. Asimismo, se buscó entablar una relación horizontal para disminuir las diferencias entre entrevistador y entrevistados, y con el fin de asegurar el anonimato de los participantes, no se tomaron fotografías o video de éstos. Por lo mismo, en el presente documento, todos los nombres de los participantes fueron cambiados por pseudónimos para evitar ponerlos en riesgo y preservar su integridad.

Durante las últimas dos décadas, diversos aportes académicos han abordado la falta de voluntad política para mejorar las condiciones durante el proceso de repatriación de mexicanos desde Estados Unidos, las fallas en los protocolos de repatriación y la prevalencia de políticas migratorias restrictivas, con énfasis en la disuasión de los cruces fronterizos irregulares (Gallo, 2004; Sanjurjo, 2011; Moctezuma, 2018). Dichos cuestionamientos sirvieron como punto de partida para continuar indagando en las deficiencias de la gestión de las repatriaciones de adolescentes mexicanos a las ciudades fronterizas, así como en las ausencias e incumplimiento de acuerdos que contribuyeron a la construcción de espacios de vulnerabilidad tal como se refleja en los relatos recabados.

MEDIDAS DE CONTROL FRONTERIZO, EXPERIENCIAS DE APREHENSIÓN Y ESTANCIA EN LAS “HIELERAS”

Durante su proyecto migratorio, los adolescentes pasan por diferentes etapas y momentos cuya comprensión se vuelve crucial para el análisis de sus experiencias. Uno de estos momentos es el de la aprehensión llevada a cabo por autoridades de control fronterizo en los límites entre México y Estados Unidos, por ello, este apartado se centra en señalar las formas en las que los adolescentes enfrentaron diversas vulneraciones provocadas por la ejecución de medidas de control migratorio adultocéntricas y disuasivas.

A partir del aumento del control fronterizo en 2001 por los atentados del 9/11 en Estados Unidos, se volvieron más evidentes los riesgos y las vulnerabilidades que los Niños, Niñas y Adolescentes (en adelante, NNA) experimentan durante sus interacciones con autoridades migratorias a lo largo de sus procesos de movilidad. Algunos de ellos son los riesgos políticos asociados a los procesos de repatriación (EL COLEF, 2006, en Hernández, 2016), la vulneración de sus derechos humanos (Silva y Cruz, 2013), y los riesgos físicos al ser detenidos por la Patrulla Fronteriza (Hernández, 2016).

Las medidas implementadas desde entonces se han caracterizado por estar enmarcadas en una política migratoria con énfasis en la seguridad nacional. Tal como recopila Alonso (2013), la evolución del control fronterizo en las últimas décadas ha estado permeada por un fortalecimiento del *Custom and Border Patrol* (CBP) y una tendencia hacia la militarización de las fronteras al hacer uso de tecnologías de guerra en los operativos para frenar la migración irregular,⁴ evidenciando la apuesta del gobierno estadounidense por el uso de la violencia como herramienta de disuasión.

Adicionalmente, se implementaron medidas de control fronterizo más restrictivas con la entrada en vigor de la política de “tolerancia cero” de Donald Trump. Esta política comenzó en mayo de 2018 y duró tres años, durante los cuales, más de 5 500 NNA fueron separados de sus familiares al ser aprehendidos durante el cruce fronterizo (Associated Press, 2021).

⁴ Para Castles (2010), la migración irregular se produce “cuando una persona ingresa a, o vive en, un país del cual no es ciudadano o ciudadana, violando sus leyes y regulaciones de inmigración” (Castles, 2010, p. 51).

Estos hechos resaltaron la rigidez de la política e hicieron visibles las condiciones poco adecuadas de los centros de detención en Estados Unidos para atender a NNA (Human Rights Watch, 2018). La irrupción de la pandemia por COVID-19 se convirtió en un trampolín para que el gobierno del presidente Trump finalmente pudiera justificar algunas de las medidas de control migratorio (Selee, 2020) tales como las repatriaciones expeditas, la separación familiar y el incumplimiento de los protocolos de repatriación de menores de edad que derivó en una mayor exposición a riesgos según los testimonios recabados.

De entre los múltiples señalamientos que se han hecho sobre dichas condiciones, la organización *Save the Children* emitió un informe en 2021 en el que resaltó que los NNA no acompañados pueden ser susceptibles de recibir amenazas de funcionarios corruptos, policías y militares, así como sufrir maltrato institucional durante el proceso de repatriación, específicamente en manos de la *Border Patrol*. La prevalencia de un enfoque que criminaliza a las personas con estatus de migrantes irregulares en la política migratoria estadounidense ha propiciado la implementación de medidas que buscan disuadir la migración irregular a través del uso de fuerza y violencia que se vuelve evidente en las aprehensiones (Estévez, 2014).

En este contexto se enmarcan las experiencias de aprehensión de los adolescentes migrantes entrevistados, quienes fueron detectados debido a las nuevas tecnologías en la frontera, donde tuvieron algún tipo de confrontación con las autoridades, incluso presenciaron el uso de armas o sufrieron de violencia por parte de los agentes fronterizos. Dado que los adolescentes se enfrentan a recursos y herramientas diversos que el gobierno estadounidense ha implementado en la frontera para facilitar y consolidar un mayor número de aprehensiones, las posibilidades del cruce irregular de los migrantes disminuyen, aumentando el riesgo y los costos (Hernández, 2012) como lo señalan las Naciones Unidas y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), al catalogar esta frontera como una de las rutas más peligrosas del mundo.⁵ Las nuevas *herramientas de disuasión* van desde sensores de temperatura y movimiento, luces, drones, aviones de control remoto, vehículos de cuatro ruedas, lanchas, hasta caballos y perros (Alonso, 2013). En 2015 La Comisión Nacional de Derecho humanos (CNDH) señalaba el riesgo ante la exposición a condiciones adversas del desierto a las que pueden estar expuestos los NNA, así como la falta de capacitación de los agentes migratorios estadounidenses para implementar los protocolos de detención y deportación, cuestiones que agravaron durante la pandemia por las medidas sanitarias implementadas en ambos países.

Evidencia de lo anterior se halla en las narrativas de cuatro adolescentes: Juan, de 17 años, oriundo del estado de Puebla, quien señaló que, durante uno de sus intentos de cruce irregular, no tuvo oportunidad de huir cuando a él y a otros migrantes los detectaron desde el aire: “salió la avioneta y los drones y nos empezaron a rodear ahí y pues ya después llegó migración (Juan, entrevista, Nogales, 2020)”. Ante el uso de este tipo de tecnologías se dificulta que los migrantes puedan huir o esconderse una vez que han sido detectados. Como consecuencia, algunos coyotes han desarrollado estrategias y recursos a los que adolescen-

⁵ Donde para el año 2022 se contabilizó que al menos 686 personas desaparecieron o murieron en su intento por cruzar, para mayor información véase: [https://news.un.org/es/story/2023/09/1524012#:~:text=La%20frontera%20entre%20Estados%20Unidos%20y%20M%C3%A9xico%20se%20ha%20convertido,-de%20las%20Migraciones%20].

tes como Braulio pudieron acceder con el fin de evitar ser detectados durante su tránsito por la frontera, entre ellos se halla el uso de ropa de camuflaje:

Un grupo que venía detrás de nosotros activó un sensor, se dieron cuenta y ahí nos agarraron, pero todavía nos escondimos como media hora y nos encontraron, llevábamos nuestro camuflaje, ropa como de militar [...] (Braulio, entrevista, Nogales, 2020).

El uso del recurso del camuflaje como parte de su agencia, les otorga a los adolescentes una ventaja al intentar sortear las nuevas tecnologías, no obstante, no todos los adolescentes tienen acceso a ellas o se enfrentan a otro tipo de recursos de aprehensión. Así lo relató Ever, un adolescente de 14 años de Tabasco, quien presenció el uso de canes para el rastreo de migrantes:

Iban con perros y los cuatrimotos, nos dijeron que nos levantáramos lentamente y ya nos levantamos, nos metieron en las camionetas y ya nos trajeron aquí, a Nogales (Ever, entrevista, Nogales, 2020).

Se arguye que los recursos de control fronterizo pueden variar de acuerdo con la zona, el presupuesto destinado al control fronterizo, así como la tradición política de cada estado. Aunado a lo anterior, las aprehensiones se llevan a cabo con exceso de fuerza y violencia, incluso con presencia de armas (Estévez, 2014). De hecho, Sergio, un adolescente de 17 años del estado de Guerrero, ilustró lo anterior con su experiencia de cruce en la frontera entre Tijuana y San Diego:

Solamente en el cerro si tratas de correr te pegan o te tiran *chicharrazos*. Me tocó ver, a mí no porque yo no corrí pues, solamente a los que corren o se ponen pues así agresivos les tiran con una pistola de luz, como de luz, tiene como un cable, electricidad. Y si corren, pegándole luego, como que se inmovilizan (Sergio, entrevista, Tijuana, 2020, énfasis mío).

De igual manera que Sergio, otros adolescentes fueron testigos de la violencia y armas que utilizan los agentes fronterizos, los cuales, si bien no les causan daño físico, influyen significativamente en su vivencia y los hacen más conscientes de los peligros que enfrentan al negarse a obedecer las instrucciones de las autoridades estadounidenses impactan en su experiencia. De este modo, el uso de armas en las aprehensiones, así como la violencia ejercida por los agentes de manera directa o indirecta hacia los adolescentes, puede desincentivar futuros intentos o proveerlos de experiencia para poder sortear situaciones similares, si llega a haber otros cruces irregulares.

En 2015, la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos (CIDH) emitió un informe sobre la situación de los derechos humanos de familias, NNA no acompañados refugiados y migrantes en los Estados Unidos y declaró su preocupación sobre la muerte de personas resultado del enfrentamiento con agentes de la CBP, cuestión que resulta del uso excesivo y desproporcionado de la fuerza. Augusto de 16 años narró en este sentido: “nos encontraron ahí escondidos, llegaron y nos agarraron. Sí intentamos correr, pero como lle-

vaban armas pues no. Sentí miedo, te jalan y te gritan (Augusto, entrevista, Tijuana, 2020)". Por lo tanto, la incertidumbre y miedo que los adolescentes experimentan al ser aprehendidos por autoridades que portan armas a la vista, influye en que éstos modifiquen su comportamiento para evitar situaciones de violencia.

Por otra parte, se hallan experiencias diferenciadas en los testimonios recabados de acuerdo con el tipo de autoridad con el que interactúan los adolescentes en la frontera. Además de la presencia de la Patrulla Fronteriza en los límites entre Estados Unidos y México, participa también el *Army* (ejército de tierra de Estados Unidos), incluso civiles que alertan a las autoridades cuando detectan a migrantes irregulares. En este sentido, entran en juego no solamente los recursos materiales y tecnológicos, sino también el tipo de entrenamiento y personal que se involucra en el control fronterizo.

En el año 2014, el Senado de la República del gobierno mexicano señaló que en el estado de Texas existía una diversidad de elementos de control fronterizo que incluían la Guardia Nacional, la Patrulla Fronteriza, agentes del Departamento de Seguridad Pública de Texas y agentes de policía locales para vigilar la frontera con México, cuestión que aumenta el riesgo para los NNA, quienes podrían enfrentarse a las fuerzas militares con entrenamiento para guerra. En cambio, no existe ninguna formación para el trato de grupos "vulnerables e indefensos".

En el sentido normativo, la detención de niñas, niños y adolescentes no acompañados en la frontera sur de Estados Unidos se rige por el *Homeland Security Act* de 2002 en el que se acordó que tanto el Departamento de Seguridad Nacional de Estados Unidos (DHS) como el Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos (HHS) tienen la responsabilidad compartida sobre este grupo. En este orden, las agencias antes mencionadas deben conducirse bajo el "Acuerdo Flores" de 1997, el cual resultó de una demanda judicial que logró, entre otras cosas, establecer un periodo de detención máximo de 72 horas para los migrantes irregulares en condición de minoría de edad. Dicho acuerdo establece los estándares básicos para la atención y el cuidado de los NNA, incluyendo el acceso de servicios emergencia médica, baños y estancia en espacios ventilados con control de temperatura. Adicionalmente, el Departamento de Seguridad tiene las facultades de aprehender, procesar y retornar a los NNA a sus países de origen. Además, en el procesamiento, también puede separarlos de sus acompañantes y detenerlos temporalmente.

No obstante, según las narrativas recabadas, los procedimientos implementados por las autoridades migratorias estadounidenses no siempre se apegan a los decretos legales ya que, como señalan Isacson y Meyer (2012) en Hernández (2016, p. 76), el trato que la Patrulla Fronteriza les da a los adolescentes no se diferencia de acuerdo con su edad o sexo cuando pasan por un proceso de clasificación, separación o interrogación. Así pues, una vez que los adolescentes son aprehendidos, son transportados a centros temporales de procesamiento y detención: las llamadas "hieleras", unos espacios que han sido señalados por los adolescentes como centros gélidos en los que les toman huellas, fotografías y les realizan preguntas.

Aunque muchas de las aprehensiones suceden de manera controlada, en testimonios como el de Hugo de 16 años, un coyote tamaulipeco con varios años de experiencia cruzando la frontera, se evidencia el aumento de violencia institucional durante las detenciones:

Ayer me correteó el *Army*, y pues tuve que hacer de todo para írmele al vato, pero cuando me agarró me jaloneó bien feo, me andaba peleando con él porque me mentó la madre y me dijo de cosas. Le dije que qué traía y dijo: “no pos ando haciendo mi trabajo”, y yo “ya sé que es tu trabajo pero me estás faltando al respeto”. Y ya fue todo [...] los de *Border Patrol*, haga de cuenta, pues si tú ya te les fuiste nomás andan arriba de la camioneta buscándote. Los del *Army* no, esos van detrás de ti a corretearte y a agarrarte porque te van a agarrar. Ese del *Army* me aventé como 20 minutos corriendo con él, *así pum, y brincando casas y cercas, brinqué como una colonia entera así brincando* (Hugo, entrevista, Matamoros, 2020, énfasis mío).

Tanto la respuesta de Hugo como la del soldado de la *Army* durante la detención podrían estar relacionadas con una dinámica específica entre autoridades y *coyotitos* (Hernández y Segura, 2018), en la que los adolescentes cuentan con experiencia acumulada sobre el cruce fronterizo, conocen las formas de operar de las autoridades en la frontera y conocen las rutas y espacios fronterizos. Este cúmulo de recursos es lo que permite que puedan enfrentarse a los agentes y logren escapar de ellos. Dicha situación cobra significado ya que, para muchos otros adolescentes sin experiencias previas, la carencia de recursos puede derivar en una agencia limitada al no lograr consolidar estrategias de negociación en sus interacciones con autoridades estadounidenses. No obstante, en el caso de Juan, se aprecia que, después de varios intentos fallidos, experimentó una aprehensión similar a la de Hugo:

Migración me vio y corrí y me iba persiguiendo y me insultó, que, si no me paraba, pero yo seguí corriendo, que se quede [...] Pero sí me alcanzó y me tiró, ahora sí me tiró y ya me quedé abajo, así me estuvo aplastando todo el tiempo hasta que llegaron los demás (Juan, entrevista, Nogales, 2020).

En casos como el de Juan y Hugo, es evidente que la recurrencia en los cruces fronterizos les permite, a través de la experiencia, prever escenarios, plantearse estrategias y tomar decisiones para evitar la aprehensión y lograr un cruce exitoso. Sobre todo, con relación a los coyotitos, las autoridades llegan a identificarlos incluso alegrarse cuando logran aprehenderlos: “no pues se quedan bien contentos los de migración porque en las cámaras nos miran y siempre me les voy (Manu, entrevista, Matamoros, 2020)”.

Los riesgos del tránsito fronterizo irregular, por lo tanto, aumentan al enfrentarse a procedimientos de aprehensión y detención que implican el uso de violencia por parte de los agentes fronterizos estadounidenses. Por su parte los adolescentes entrevistados señalaron haber sido aprehendidos, esposados y despojados de sus pertenencias. Dichas acciones están encaminadas a evitar la huida de los adolescentes durante las aprehensiones y los traslados a los centros de detención.

No obstante, en algunos ejemplos el trato durante la aprehensión por “entrega voluntaria” fue diferenciado, como evidencia el caso de Verónica, oriunda de Oaxaca, quien supo desplegar su agencia al dialogar con los agentes y de tal modo evitó ser esposada, así lo narró: “como soy cristiana pues les dije que era cristiana, y no me creyeron, pero le mostré mi Biblia, y ya fue cuando me creyeron, me trataron diferente a los demás (Verónica, entrevista, Nogales,

2020)". El uso de los recursos, en este caso la negociación y la religión, permitieron que Verónica recibiera un mejor trato, no obstante, no se descarta que, aunado a la interacción con los agentes, el factor del género, es decir, que era mujer y además cristiana, pudo haber influido favorablemente en su experiencia de aprehensión.

Las entregas voluntarias a las autoridades fronterizas son actos frecuentes entre los migrantes irregulares después de agotar sus recursos o verse perdidos en la frontera. Miguel, un adolescente de 17 años, narró una experiencia similar. Él se quedó sin agua después de haber huido de las autoridades en el desierto de Sonora, al sentirse agotado y sin recursos, evaluó continuar o entregarse, sus palabras fueron las siguientes:

Me escondí yo solito para esperar a que oscureciera, pero ya luego me salí a la carretera y estaba esperando, ya me iba a entregar yo, pero no veía ninguna migra [risas]. Cuando uno quiere que lo agarren no aparecen, y en eso iba pasando una camioneta y era una migración. Sí, tardó fácil como dos horas, si como dos horas iba pasando y yo creo me vio y se paró de volada y ya en eso me dijo: "siéntate y quítate las agujetas y quítense todo lo que traiga" (Miguel, entrevista, Nogales, 2020).

A pesar de que Miguel interrumpió su trayecto migratorio, el hecho de que haya sido capaz de evaluar sus condiciones de viaje, reconoció la falta de recursos y previó desenlaces poco favorables, es evidencia de su plena agencia en distintos momentos. En concomitancia con su testimonio, es frecuente hallar experiencias en las que los adolescentes, después de evaluar sus bajas posibilidades de llegar con éxito al otro lado al perderse en el camino o de ser abandonados por sus guías, incluso debido al cansancio, alguna lesión o escasez de agua y comida, toman la decisión de entregarse a las autoridades migratorias para ser rescatados (Fredo, 2014). Por lo anterior se arguye que la diferencia en el trato que reciben los adolescentes por parte de las autoridades migratorias estadounidenses puede relacionarse con el tipo de autoridad que lleve a cabo la aprehensión, según se trate de CBP, *Army*, policía local o civiles, y, también con la agencia de cada migrante al entregarse, dialogar o intentar huir. De la conjunción del tipo de autoridad y la agencia de los adolescentes podría resultar un trato gentil o por el contrario una aprehensión violenta y hostil.

Por otra parte, un segundo momento en el proceso de repatriación es la estancia en los centros de detención en Estados Unidos. Por lo general, los adolescentes mexicanos son repatriados de manera expedita a la zona fronteriza mexicana, esto implica que pasen algunas horas o un par de noches en las "hieleras". Sin embargo, la detención puede convertirse en uno de los procesos que causa mayor grado de estrés e incertidumbre para los adolescentes, ya que, tal como recopila Moctezuma (2018, p. 136), es el momento en el que se da la separación de sus familiares, amigos y otros cuidadores. Según la política estadounidense, lo anterior sirve para prevenir abusos y situaciones de riesgo hacia los migrantes menores de edad, empero, las separaciones son realizadas de manera arbitraria sin considerar los posibles efectos negativos para los NNA. En este sentido, a los adolescentes se les niega su agencia ya que la separación no constituye una situación negociable en los procedimientos de detención. Por lo anterior, gran parte de los adolescentes que cruzan la frontera y son aprehendidos,

son catalogados como NNA “no acompañados”,⁶ a pesar de que viajan bajo la supervisión o en compañía de familiares que no son de línea directa, amistades, vecinos, entre otros. Aunado a la separación, los miembros del grupo pueden ser acusados de tráfico de migrantes, castigados, incluso condenados a cubrir condenas en centros de detención en Estados Unidos. Según explica Moctezuma (2018, p. 136), esto ha provocado que los adolescentes y los mismos acompañantes nieguen vínculos con otros miembros del grupo, constituyendo una práctica de protección ante las posibles represalias. El ejemplo de Eduardo de 14 años, quien viajaba acompañado por su tía, es la muestra del miedo e incertidumbre que pueden experimentar los adolescentes con la separación familiar:

Sí me asusté, porque mi tía se quedó en migración de allá, de Estados Unidos, y a mí me trajeron solo y me asusté. Me trataron bien, me dieron galletas, una colchoneta y algo para dar calor. Había mucha gente, a mí me apartaron con los jóvenes, como era menor de edad, me apartaron en un cuarto donde están los menores. Iban sacándolos poco a poco, a mí me sacaron ya el domingo en la mañana. Me dijeron que me iban a trasladar, yo me porté bien porque vi que mi tía se quedó. No la sacaron y ya me montaron en un carro a mí y me trajeron hasta acá a Nogales y ya me entregaron (Eduardo, entrevista, Nogales, 2020).

Así, la separación de adolescentes de otros miembros del grupo puede traducirse en un fuerte detonante de estrés, cuyo resultado puede implicar que los adolescentes pasen por el proceso de repatriación y estancia en albergues fronterizos sin saber de sus acompañantes. Durante estos procesos, la agencia de los adolescentes es constantemente negada por las autoridades al insertarlos en protocolos y programas estrictos.

Por otra parte, los adolescentes que llevan a cabo sus procesos de movilidad de manera autónoma pueden sufrir de hostigamiento, maltrato, incluso abusos de diversa índole (CIDH, 2015), esta cuestión es dada por la falta de capacitación de los agentes en los centros de detención y puede conducir a experiencias donde los adolescentes son vulnerados (Cavendish y Cortazar, 2011).

Por otra parte, la participación de adolescentes mexicanos en las lógicas del crimen organizado se ha incrementado y visibilizado, es por ello por lo que los agentes encargados de realizar las aprehensiones y entrevistas pueden empeñarse en descubrir quién actúa como guía y, por lo tanto, convertir el procesamiento en una experiencia intimidante. Algunas de dichas situaciones se pueden apreciar en los siguientes testimonios:

Nos gritaron fuerte. Estaba insistiendo si era el guía y les dije que no, que no era el guía. Me dijeron que me iban a encerrar (Felipe, entrevista, Tijuana, 2020).

Luego estaban tercos, que si no era el guía yo que porque los guías ahorita son puros casi menores de edad. Les dije que no, que como sería guía siendo mi primer viaje, mi primera vez que vengo (Javier, entrevista, Tijuana, 2020).

⁶ Este término hace referencia a los NNA cuyos proyectos de migración suceden separados de sus padres u otros parientes (Pesci, 2022).

Federico y Javier, ambos de 17 años, hacen el recuento de experiencias similares, cuestión que pudo haber estado relacionada con sus múltiples aprehensiones previas. En otros ejemplos las experiencias de detención están marcadas por la interacción con agentes que no les comunican sus derechos. Applesed (2011) señaló que es deber del gobierno de los Estados Unidos permitir al menos una llamada consular si una visita de las autoridades mexicanas no es posible. No obstante, los jóvenes al ser detenidos no son informados de su derecho, ya que consideran que no son capaces de tomar una decisión independiente, esto sobre todo para los NNA menores de 14 años. La narrativa de Alexis de 17 años ilustra este tipo de experiencias después de haber sido detenido cruzando la frontera de Tijuana con San Diego:

Son bien estrictos, no puedes preguntar nada porque te callan. Pregunté que si podía hablar con mi familiar y me dijeron que no. Si lloré porque no sabía de mis padres... (Alexis, entrevista, Tijuana, 2020).

El abuso de poder de las autoridades estadounidenses en una relación desigual no ha impedido que los adolescentes puedan abogar a su favor. Tal es el caso de Gerardo de 17 años, quien después de cruzar la frontera Matamoros-Brownsville por el puente internacional con documentos de identidad de otra persona, fue detenido mientras esperaba el autobús para llegar con su familia en Florida:

De hecho, a mí ya me estaban diciendo que tenía derecho a un abogado, y le digo:

—¿Y a mí por qué me va a llevar a la cárcel si soy menor?, y me dice:

—¿Ah, entonces usted es menor?,

y le digo:

—sí [...]

o sea, yo pensé al instante que si era yo mayor pues me iban a dejar allá, por eso les dije:

—no pues soy menor, regrésenme [...]

por eso fue por lo que me regresaron (Gerardo, entrevista, Matamoros, 2020).

Gerardo relató la forma en que se enfrentó a los agentes de CBP y cómo se libró de un procedimiento legal al señalar su minoría de edad. En este sentido, el conocimiento sobre la diferencia de protocolos y procedimientos para adultos y adolescentes es un recurso que, de no tenerlo, puede llegar a situar a los adolescentes en contextos de vulnerabilidad jurídica.⁷ El hecho de que algunos adolescentes, tuvieran la información necesaria para evitar un procesamiento institucional inadecuado y además lograron exigir un trato diferenciado, da cuenta de su capacidad para disminuir las vulnerabilidades durante sus procesos de aprehensión y repatriación.

⁷ Por ejemplo, en los Estados Unidos, los menores migrantes no acompañados tienen derechos especiales según la Ley de Protección y Reubicación de Víctimas de Tráfico de 2008 (TVPR). Estos derechos incluyen la designación de un tutor legal, la oportunidad de buscar asilo y la consideración de su mejor interés en decisiones legales. Asimismo, se les debe proporcionar un proceso legal que considere su edad y madurez, asegurando un enfoque más protector y adaptado a sus necesidades específicas (U.S. Citizenship and Immigration Services, 2022).

De manera general y contribuyendo a la crítica sobre las condiciones de las “hieleras”, además de ser espacios controlados en los que los derechos de las personas migrantes adolescentes pueden ser vulnerados por las relaciones asimétricas de poder, se suma la precariedad de los insumos con los que atienden al permanecer detenidos. La CIDH (2015) señaló la falta de comida saludable, nutritiva y limitada en las instalaciones de detención, en cuanto a esto, algunos participantes de este estudio señalaron haber recibido un jugo y un burrito y en algunos casos galletas, aunque se quejaron de la calidad de estos. Asimismo, diversos informes y estudios como el de Segura (2020), señalan las bajas temperaturas de los centros de detención que han sido también cuestionadas por la CIDH, ya que puede tener un impacto negativo en la salud de los detenidos después de haber pasado por viajes largos a la intemperie. En el testimonio de Óscar, un adolescente con varias repatriaciones resalta su experiencia en las “hieleras”:

Me trajeron aquí por Tijuana [...] Ya cuando llegué, preguntaban muchas cosas, no les contesté, ya nomás ahí me metieron y sin una ventana, todo está cerrado, con muchas cámaras ahí en el cuarto, no te dejan comer nada [...]. Cuando llegué les dije:

—¿A qué hora me van a dar de comer? o si no tienen comida, ¿me pueden dar mi mochila para que pueda comer? porque yo si traigo comida,

—Tú no tienes que mandar aquí, nosotros mandamos aquí, me dijeron.

Entonces se enojaron otra vez, me encerraron ahí y como a las 8 de la noche me dieron solamente un burrito que ya estaba frío, no sé en qué tiempo lo hicieron, ya estaba frío, sabía asqueroso pues. Nomás lo comí por la mitad y ya lo tiré a la basura, nada más tomé el jugo y a las 12 de la noche me dijeron que me trajeron unas galletas de esas de animalitos y un jugo y fruta de gomitas. Tenía hambre pues, nada más comí esas galletas y ya me sacaron esta mañana y me dieron otro burrito, no lo comí [...]. Cuando me metieron a la cárcel me dieron, no era cobija, era un papel así que era como un aluminio, eso me dieron nada más. Estaba helado ahí, además pusieron el aire acondicionado [...]. Pensaba muchas cosas, que si voy a salir o me van a encerrar mucho tiempo (Oscar, entrevista, Tijuana, 2020).

Al igual que la experiencia de Óscar, las detenciones, aunque cortas, generan estrés, miedos e incertidumbre en los adolescentes migrantes. Estas condiciones han sido continuamente señaladas por organismos e instituciones internacionales, así como por académicos para que se mejore la atención y cuidado de los NNA durante sus procesos, tanto de aprehensión como de repatriación. No obstante, la falta de voluntad política para mejorar los procesos referentes a este grupo puede estar ligada con el objetivo de disuadir la migración indocumentada, incluso utilizar a los menores de edad detenidos como cebs para detectar a familiares directos en situación irregular en Estados Unidos (Sanjurjo, 2011).

Por lo tanto, después de analizar los testimonios de los adolescentes y hallazgos coincidentes de otros estudios, se arguye que los procesos de aprehensión y detención temporal pueden constituir espacios de vulneración tanto física como estructural, debido a la preva-

lencia de medidas de control de la migración irregular con enfoque adultocéntrico, y bajo el objetivo de preservar la seguridad nacional por encima de las garantías al bienestar y el interés superior de los NNA migrantes (Sanjurjo, 2011). Sin embargo, a pesar de las fallas y las situaciones de vulnerabilidad (producto de procedimientos poco amigables con los menores de edad), también se logran hallar matices de agencia en todas las narrativas recabadas.

EL RETORNO A LA ZONA FRONTERIZA MEXICANA

Los procesos de repatriación de los adolescentes aprehendidos en la frontera, por otra parte, están vinculados, a través de acuerdos y programas, con las autoridades migratorias mexicanas y estadounidenses, por lo que un eslabón importante en las trayectorias de los adolescentes es la recepción por parte del Instituto Nacional de Migración (INM) en los puntos fronterizos acordados del lado mexicano. No obstante, como se analiza a lo largo de este apartado, es un proceso que también presenta irregularidades que generan contextos de vulnerabilidad para los adolescentes migrantes. Ante esto, los adolescentes en sus testimonios dan cuenta de las formas en que ellos despliegan su agencia para enfrentarse a ellos.

La colaboración entre autoridades mexicanas y estadounidenses ha sido posible debido a los acuerdos y convenciones que establecen los lineamientos de comunicación entre los departamentos encargados de llevar a cabo las detenciones y evaluación de las solicitudes de ingreso, y los consulados mexicanos para el retorno de los adolescentes a México. Las estrategias nacionales que se han implementado a partir de los acuerdos bilaterales, así como lo contenido en la Convención de Viena sobre Relaciones Consulares de 24 de abril de 1963, buscan coordinar las acciones de las autoridades de ambos países, igualmente garantizar el derecho al acceso a protección consular en territorio estadounidense. Sin embargo, el fortalecimiento de las medidas de control migratorio ha aumentado las cifras de detención y deportación de adolescentes y ha derivado en cambios en las rutas tradicionales. Por ende, han aumentado los riesgos, así como el uso del *coyotaje*⁸ (Hernández, 2016). Consecuentemente, no se ha logrado desincentivar la migración de adolescentes, sino que únicamente se han transformado las estrategias de tránsito hacia recorridos con más riesgos y con más costos.

Según detalló Gallo en 2004, el proceso para la repatriación de mexicanos desde Estados Unidos a Matamoros está apegado al instrumento bilateral: *Acuerdo de repatriación en las fronteras de McAllen y Brownsville*, mediante el cual los horarios y los puntos de recepción de los NNA no acompañados son regulados. El objetivo principal de este acuerdo es el de preservar la integridad de los repatriados al evitar los retornos a México durante la noche.

Asimismo, se asegura que el Consulado Mexicano en Brownsville a través del *Comité de Atención y Seguimiento al Menor Repatriado*, realiza entrevistas a los NNA aprehendidos con la finalidad de conocer el trato recibido por las autoridades migratorias estadounidenses, su estado de salud y datos que puedan facilitar la reunificación con su familia una vez que sean retornados al territorio mexicano.

⁸ De acuerdo con Torre y Hernández (2021), el *coyotaje* es el “contrabando de personas o tráfico de personas son términos que designan a la actividad que facilita dicho cruce de manera ilegal y con fines de lucro (Torre y Hernández, 2021, p. 111)”.

Sin embargo, muy pocos son los adolescentes a quienes se les permite realizar o recibir llamadas y se infiere que, por la premura de las deportaciones, el tiempo entre la aprehensión y la repatriación no permite la visita de una autoridad consular. Una situación que puede aumentar la susceptibilidad a múltiples vulnerabilidades y negar la agencia de los adolescentes. Por otro lado, los participantes del estudio declararon no haber sido siempre repatriados bajo el procedimiento institucional que implica la recepción por parte del INM y posterior traslado a los centros de albergues del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) en las diferentes fronteras, sino que en varias ocasiones, fueron dejados en los puentes y garitas internacionales tras una aprehensión por parte de la *U.S. Border Patrol* (Entrevista a funcionario, Matamoros, 2020).

Tres testimonios de adolescentes dan cuenta de lo anterior. En primer lugar, el ejemplo de Juan, quien relató el incumplimiento de los protocolos de repatriación y colaboración entre autoridades migratorias y los albergues fronterizos que coordina el DIF en México:

Nos vinieron a dejar ahí a la línea de Nogales, de ahí nos trasladaron allá en la mañana, ahí llegamos y ya, el chavo que nos atendió nos preguntó que, si teníamos familia a quien hablarles le dijimos que sí, nos dio chance, nos dijo:

—Les voy a dar chance que traigan su familia en 20 minutos y se podrán ir

Así que pues llegó nuestro familiar y nos sacó [...] ese chavo que nos trajo [...] porque pensé que no me iban a dejar así nomás, le dije que era mi tío por parte de mi tía y ellos traían las actas de nacimiento de nosotros, las traen y pues así nomás las enseñó y firmó y enseñó su credencial (Juan, entrevista, Nogales, 2020).

El caso de Juan coincide con otros testimonios de jóvenes que son entregados a “coyotes” en los puertos fronterizos, tienen en su poder actas de nacimiento, ya que, en caso de ser deportados, puedan hacerse pasar por familiares para recogerlos. El manejo y manipulación de la información en este caso se presenta como una de las estrategias que implementan los adolescentes para evitar ser llevados a los albergues y así intentar cruzar nuevamente. No obstante, la estrategia no siempre funciona, esto tiene que ver con los agentes del INM en servicio, los horarios de deportación, la ciudad, entre otros factores.

Un caso similar corresponde a Javier, quien había cruzado ya cinco veces. Él relató que solamente durante una repatriación fue entregado a las autoridades del SNDIF para ser trasladado al albergue YMCA en Tijuana:

Esta ya es como la quinta, las otras veces me soltaron allá por Mexicali, allá no te avientan al DIF, ahí nomás te sueltan pues, como a todos, como si ya tuvieras la edad, por el puente y ya te sacan (Javier, entrevista, Tijuana, 2020).

La falta de coordinación entre el SNDIF y las autoridades migratorias puede estar relacionada con la ausencia de albergues para adolescentes migrantes, así como con el cupo en los mismos y las restricciones derivadas de la crisis sanitaria. Esta situación

puede traducirse en el abandono de los menores de edad en puntos fronterizos y horarios poco seguros. Por otra parte, el conocimiento sobre el incumplimiento de los protocolos de repatriación en determinadas zonas puede servir como incentivo para que los adolescentes decidan realizar el cruce por espacios más riesgosos. Otro testimonio es el de Hugo, quien ha trabajado los últimos tres años como coyote y únicamente ha llegado al CAMEF ocho veces, mientras que las otras ocasiones ha sido dejado en los puentes internacionales:

Le digo que yo trabajo todos los días, de lunes a domingo tengo que ir a brincar el río y a lo mejor ponle pegó cuatro veces a la semana y me tumban tres fácil y las tres veces que me agarraban me soltaban allá en la entrada del puente y me venía caminando [...] (Hugo, entrevista, Matamoros, 2020).

Con la llegada de la pandemia por COVID-19, situaciones como el incumplimiento de los protocolos de repatriación se hizo más evidente, pues, según argumentaron los participantes y las autoridades en los albergues fronterizos, es frecuente que las autoridades norteamericanas liberen a los adolescentes en lugares y en horarios fuera de los acordados. Dicha cuestión para los adolescentes no fronterizos puede implicar desventajas ante la necesidad de cuidados y recursos después de la repatriación, aunado a su susceptibilidad a secuestros o robos por parte del crimen organizado, además de no tener conocimiento sobre la ciudad. En este contexto, la vulnerabilidad a la que pueden exponerse los adolescentes dependerá también de su capacidad de gestionar nuevos recursos a través de sus redes de apoyo y de su experiencia fronteriza acumulada.

Dentro de los recursos que pueden llegar a necesitar los adolescentes se encuentra el acceso a celulares, computadoras, otras tecnologías de información y dinero, tanto para solventar sus estadías en la frontera como para continuar pagando las cuotas de los coyotes y la mafia. La capacidad de gestionar dichos recursos depende ampliamente de sus redes de apoyo, quienes, a través de acuerdos con coyotes y con los mismos adolescentes, continúan financiando los intentos de cruce fronterizo. No obstante, a pesar de las redes, la limitada capacidad de negociar con los familiares, incluso la escasez de dinero se convierte en un factor de influencia para que los adolescentes continúen intentando el cruce fronterizo. Aunado a lo anterior, con cada cruce, los adolescentes acumulan información sobre las rutas, las estrategias, el *modus operandi* de los coyotes y las autoridades de control fronterizo, que puede traducirse en la disminución de las vulnerabilidades en los cruces y en las interacciones con otros agentes.

Por lo tanto, en el sentido institucional, recae sobre el SNDIF una gran responsabilidad, al encargarse de coordinar y regular las acciones de los albergues que se encuentran bajo la administración de las asociaciones civiles. Sin embargo, aún existen vacíos y contradicciones en las normativas y reglas de operación en cada programa e institución, por lo que la asignación de recursos gubernamentales a los albergues de la sociedad civil, la rendición de cuentas y las reglas de admisión y operación de estos centros no están controlados por el SNDIF, lo que implica que se limiten sus acciones de coordinación y monitoreo. Tal cuestión deriva en una limitada capacidad del Estado para garantizar el interés

superior del menor y, por lo tanto, deja vacíos que favorecen la existencia de contextos de vulnerabilidad en los que no se consideran los deseos y peticiones de los adolescentes.

En este tenor, a pesar de que los albergues deben basar su cuidado y atenciones en los derechos fundamentales de los adolescentes afectados por la migración (Gallo, 2004), el SNDIF no puede cerciorarse de que la atención prestada a los adolescentes atendidos sea la adecuada y se encuentre bajo los principios constitucionales y compromisos internacionales adquiridos por el estado mexicano.

Para el proceso de repatriación de los NNA, por su parte, la ciudad de Nogales cuenta, al igual que Matamoros, con dos *Acuerdos para la Repatriación Segura y Ordenada de Nacionales Mexicanos* en las diferentes fronteras colindantes, Firmado en Laguna Miguel, California, en 1997. Sirven también para coordinar los puertos de repatriación y los horarios en que deben ser realizados. Además, para el caso de las repatriaciones fuera de horarios diurnos, existe un acuerdo bilateral de naturaleza local para atender a los NNA en coordinación con el Consulado mexicano en Nogales, el DIF municipal, el Grupo Beta de Nogales y la Procuraduría para la Defensa del Menor y la Familia del DIF (Gallo, 2004). No obstante, esto se cumple solamente de manera parcial como se puede observar en los testimonios.

Verónica fue deportada por Nogales, a ella la llevaron a la garita el mismo día que fue aprehendida, de ahí Grupo Beta⁹ la trasladó a ella y a su primo al albergue, sin embargo, como viajaba acompañada, les permitieron irse a pesar de ser menores de edad. Debido a que ellos no tenían donde dormir esa noche, llegaron al albergue San Juan Bosco¹⁰, que se encarga de recibir principalmente a familias migrantes por un máximo de tres noches. No obstante, había familias que con el inicio de la pandemia quedaron varadas en la ciudad y llevaban cerca de ocho meses viviendo en la institución. El albergue, que únicamente se mantiene de donaciones, recibió a los adolescentes, les permitió ducharse y esperar a sus otros acompañantes mayores de edad para, probablemente, regresar a su estado de origen, Oaxaca.

Nos trajeron aquí donde está el DIF o algo así, y ahí estuvimos, de hecho, nos íbamos a quedar porque somos menores de edad, pero como vengo con mi primo y traigo mi documento, pues ya me dejaron salir y estuvimos esperando al otro muchacho, que lo soltaran (Verónica, entrevista, Nogales, 2020)

Por su parte, el albergue “Camino a Casa” en Nogales tiene altos indicadores en cuanto a cifras de reunificación familiar, ya que 97% de los adolescentes que llegan, son entregados a sus familiares directos dentro de los primeros siete días, mientras que el porcentaje restante es acompañado y entregado por medio de oficiales a sus familias en sus comunidades de origen (Director, entrevista, Nogales, 2020). Asimismo, mantienen un carácter estricto al no entregar a los menores de edad con personas que no presentan una

⁹ Los Grupos Beta de protección a migrantes tienen el objetivo de proteger y defender los derechos humanos de los migrantes, sin distinción de su nacionalidad o situación migratoria. Representan el brazo humanitario del Instituto Nacional de Migración (INM, 2011).

¹⁰ El Albergue San Juan Bosco I.A.P. Para Migrantes es un centro de la sociedad civil en la ciudad de Nogales, Sonora que brinda hospedaje y alimentación por tres días, asistencia médica y apoyo económico para que los migrantes regresen a sus lugares de origen (Redes, migrantes sin fronteras, 2020).

identificación en la que el parentesco sea directo. Esta situación se aprecia en el testimonio de Juan:

Pues según vino mi tío acá pero no me pudieron dar, no me pudieron entregar con él, aunque traiga mi acta de nacimiento, porque tiene que ser alguien sanguíneo a fuerza, pero como nadie tiene mi apellido, él no trae mi apellido ni nada, por eso no me pudo sacar [...] Ayer sí me sentía yo desesperado, no quería estar acá encerrado, me daba idea de lo que va a pasar y mis papás tienen que gastar más para venir por mí, todo me preocupa si no le habían marcado a mi familia, me dieron chance que les marcara y ya hasta la tarde ya cuando llegamos ya se oscureció y fui a preguntar que si podía hablar con mis familiares y me dijeron que sí, de ahí me preguntaron unas preguntas y ya les marcaron también a ellos, y pues ahorita ya hablé con mi papá, dice que va a venir el domingo [...] el chavo que nos trajo ya sabía que acá de que los soltaban luego. Pues las dos veces nos soltaron allá, yo también ya me sentía confiado de que allá no nos iba a llegar y ya, pero pues de repente, ahora sí que nos mandaron para acá y pues ya todo cambió (Juan, entrevista, Nogales, 2020).

A pesar de la frustración que los adolescentes puedan llegar a sentir al estar a disposición del DIF, las instalaciones del albergue “Camino a Casa” se encuentran en excelente estado, cuentan con dos dormitorios amplios con literas, un comedor, una sala con televisión y *Netflix*, incluso una cancha de fútbol y aparatos para hacer ejercicio. Entre el personal también tienen psicólogo y guardias que son muy amigables con los adolescentes repatriados. Uno de los guardias relató que tratan de hacer las estancias de los adolescentes más amena y que no siempre se utilizan las instalaciones abiertas pues ha habido ocasiones en que los adolescentes se escapan, solamente unos tubos en forma de cerca separan a los adolescentes repatriados de las calles de Nogales.

En cambio, hay diferencias significativas con el albergue Centro de Atención a Menores Fronterizos (CAMEF) en Matamoros. La principal es que el edificio es más antiguo, cuentan con dos alas de dormitorios, una recepción, un comedor y un patio que no usan para evitar las fugas de los adolescentes:

Encerrado yo me vuelvo loco. Ahorita nomás porque me tengo que aguantar [...] si no ya hubiera buscado la manera, una escotilla, abro y yo me voy por arriba. No porque me traten mal, no me tratan mal, porque si me trataran mal no me darían de comer, no me dejarían bañarme, pero el problema es que no puedo salir. No me gusta estar encerrado, prefiero estar allá en mi casa, yo quiero estar acostado con mi novia (Hugo, entrevista, Matamoros, 2020).

Además, CAMEF recibe a adolescentes de todas las nacionalidades, incluso recordaba uno de los guardias una vez que llegó un adolescente repatriado de origen japonés. Sin embargo, sus actividades se han centrado más en atender a los *adolescentes de circuito*¹¹ para quienes ofrecen educación a fin de que tengan alternativas al trabajo en el río. Hugo

¹¹ Aquellos que cruzan de manera recurrente e indocumentada e Estados Unidos por motivos que no tienen que ver con la búsqueda de trabajo ni la reunificación familiar (PDIB, 2012, en Hernández, 2018).

fue uno de los beneficiarios del programa “Mis pies sobre Nuestras Raíces”¹², el cual fue interrumpido por la pandemia, pero que permite que los adolescentes terminen la primaria o secundaria:

Aquí en CAMEF estoy terminando la secundaria, bueno es que sí iba a venir a hacer el examen, ya era el último día y me dijeron que no, que, porque había entrado el coronavirus, y pos me quedé sin hacer el examen en el CAMEF, y ya (Hugo, entrevista, Matamoros, 2020).

En contraste, en el otro extremo de la frontera norte de México se encuentra la Casa YMCA¹³ en Tijuana. Durante la década de los 90 se visibilizó un número creciente de repatriaciones de NNA no acompañados, y ante la falta de acción gubernamental y no gubernamental para atender a esta población, la asociación estadounidense YMCA fundó en Tijuana el primer albergue de atención específica para adolescentes repatriados.

Al igual que en las fronteras entre Matamoros-Brownsville y Nogales-Nogales, existe un acuerdo bilateral entre Tijuana y San Diego que involucra a las autoridades migratorias estadounidenses, al INM y al Consulado de México en San Diego con el fin de propiciar la repatriación ordenada y segura. Asimismo, se han creado comités y convenios de coordinación que incluyen acciones del Grupo Beta y otras instancias gubernamentales (Gallo, 2004). No obstante, a diferencia de los albergues de Nogales y Matamoros, Casa YMCA tiene una función asistencial en la entrega de los adolescentes, por lo que ellos permanecen apenas unas horas en las instalaciones una vez que son recogidos del Módulo Fronterizo. Al llegar pasan a una entrevista llevada a cabo por la recepcionista del albergue. En esta se recolectan datos básicos y se hace contacto con sus familiares a fin de entregarlos a la brevedad. En algunos casos, los parientes autorizan que el menor de edad sea entregado a otra persona a pesar de no ser familiar, por lo que una de las funcionarias señala que ellas mismas se dan cuenta de que, quienes los recogen, son los “coyotes”, sin embargo, al ser autorizada la salida por los padres, ellos no pueden hacer nada.

Si bien se ha logrado identificar diversas intervenciones que han favorecido a salvaguardar la integridad de los adolescentes durante sus procesos de movilidad en la frontera norte de México, tanto por parte de los gobiernos de ambos países como de la iniciativa privada a través de los albergues, el incentivo de llegar a Estados Unidos para tener una mejor calidad de vida continúa primando en la perspectiva de los adolescentes. Esto es, que, a pesar de la política migratoria estadounidense, que ha buscado desincentivar los cruces irregulares, la mayoría de los adolescentes entrevistados han pasado por uno o varios procesos de aprehensión, detención y repatriación, y aun así desean continuar intentándolo. Esto principalmente debido a que, a partir de la experiencia acumulada y el intercambio de vivencias con otros adolescentes en los albergues y dentro de las *casas de seguridad*, los adolescentes son capaces de crear nuevas estrategias y prever escenarios que incluyen: la elección de nuevos coyotes, otras rutas o fronteras, la búsqueda de más recursos económicos y

¹² Programa de apoyo a adolescentes entre 12 y 17 años que han sido repatriados desde Estados Unidos para que culminen sus estudios, tengan atención de salud, asesorías jurídicas y atención psicológica (Gutierrez, 2020).

¹³ Hogar provisional a menores mexicanos, que son detenidos y deportados por las autoridades estadounidenses en su intento por cruzar la frontera de manera irregular sin un acompañante adulto (YMCA, 2020).

otras circunstancias específicas en las que consideran que su viaje puede ser exitoso. De este modo es que los adolescentes pueden hacer frente a las vulnerabilidades que ya conocen o han escuchado de otros testimonios. En los casos de Braulio y Sergio se aprecian algunos de los matices de agencia después de haber sido repatriados y que, a pesar de las duras experiencias antes señaladas, mantienen la intención de cruzar a Estados Unidos:

Pienso volver a intentar, hacer la lucha. Primero pagar el dinero que me prestaron de ahí trabajar, mandarle dinero a mi mamá, ahorrar y hacer cosas a parte y así mis cosas, casa, comprar carro y ya teniendo dinero hacer un negocio y producir dinero yo mismo y de ahí, regresar. Quiero regresar, quiero volver a ver a mi mamá (Braulio, entrevista, Nogales, 2020).

Voy a volver a intentarle. Cuando cae el agua, porque cuando cae el agua no salen a buscarte, tengo esa idea, la migra no sube al cerro cuando está cayendo agua (Sergio, entrevista, Tijuana, 2020).

A pesar de las fallas señaladas anteriormente, se establece que los Estados han logrado grandes avances en la creación, promoción y ejecución de protocolos y programas, debido en parte, a los señalamientos de los medios de comunicación y organizaciones internacionales en torno a la ausencia de protocolos unificados y al incumplimiento de estos. El año 2014 significó un parteaguas para la gestión de las repatriaciones de NNA debido a que los situó en el centro de la mirada pública. Los enjaulamientos y la separación familiar han sido ampliamente criticados pues vulneran de maneras diversas y diferenciadas a los menores de edad. No obstante, siguen ocurriendo, al igual que las aprehensiones con uso de violencia, detenciones e interrogatorios. Lo antes expuesto sitúa a los adolescentes en contextos de vulnerabilidad organizacional y estructural que limitan su capacidad de agencia, dejándolos al margen de los acuerdos binacionales, que, si bien han logrado proveer un resguardo a los adolescentes al llegar a las ciudades fronterizas mexicanas, siguen condicionando a los repatriados al cuidado y protección del Estado y de otros adultos sin considerar los deseos ni la capacidad de decisión de estos sobre su futuro.

CONCLUSIONES

El artículo tuvo como objetivo analizar las formas en que los adolescentes migrantes configuraron su agencia en torno a contextos de vulnerabilidad durante los procesos de aprehensión, repatriación y estancia en albergues fronterizos, los cuales se encuentran enmarcados en una política migratoria de retorno con énfasis en la disuasión. Para ello, se tomaron en cuenta los riesgos y vulnerabilidades a los que los NNA migrantes se enfrentan durante sus interacciones con autoridades de control fronterizo a lo largo de sus procesos de repatriación desde Estados Unidos a México y que ya han sido señalados por otros autores.

A partir de dichos ejes, se encontró que el aumento de tecnologías de detección de migrantes para el control fronterizo ha impactado en las experiencias de aprehensión de los adolescentes, convirtiéndose en una de las primeras barreras que encuentran y

que facilita las aprehensiones para los agentes fronterizos, pero disminuye las posibilidades del cruce irregular fronterizo exitoso para los adolescentes. Dicha situación ha provocado que los adolescentes opten por rutas con menor vigilancia, pero con mayores riesgos y costos. Empero, algunos adolescentes logran generar estrategias para burlar las tecnologías de detección, tales como: los cruces en determinados horarios o condiciones climáticas, el uso de ropa de camuflaje y la misma contratación de guías recomendados.

Otro de los hallazgos se centró en los constantes señalamientos sobre el uso excesivo de violencia y armas por parte de los agentes fronterizos estadounidenses, sobre todo, durante las aprehensiones, cuestión que se ha explorado por autores como Estévez (2014) y la organización *Save the Children* (2021). Ante ello, los adolescentes son susceptibles a diferentes formas de vulnerabilidad física al ser amenazados con armas, perseguidos, sometidos al intentar huir, esposados, incluso agredidos verbalmente. La violencia institucional, por lo tanto, deriva en una agencia limitada para los adolescentes al infundir miedo y estrés durante los procesos de aprehensión. En este sentido, la toma de decisiones y el actuar de los adolescentes se supedita, en sus interacciones con autoridades fronterizas, ante una evidente relación desigual de poder. Lo anterior abona al debate sobre si se debe o no considerar a los adolescentes migrantes como víctimas de sus procesos de movilidad, al respecto se arguye que su condición de vulnerabilidad es dada por estructuras institucionales y no como una característica naturalmente adquirida por su condición etaria.

Por otra parte, se hallaron experiencias similares de los adolescentes que pasaron por las “hieleras”, en las que la vulnerabilidad se constituye por las interacciones con autoridades durante interrogatorios y por la precariedad de los insumos que reciben durante su permanencia en los centros de detención. Condiciones como alimentos poco saludables y nutritivos, lugares poco apropiados para pasar la noche y temperaturas muy bajas, son señaladas en los testimonios y en informes de organismos internacionales como la CIDH (2015). Ante ello, autores como Segura (2020), han advertido que las bajas temperaturas pueden estar relacionadas más con prácticas normales dentro de las instituciones estadounidenses ante las altas temperaturas del desierto que con la política migratoria disuasiva. No obstante, dichas condiciones pueden impactar de manera negativa en la salud de los adolescentes migrantes después de haber pasado por viajes largos y extenuantes a la intemperie.

Durante la experiencia de detención algunos adolescentes despliegan su agencia al manipular información en los interrogatorios y al exigir información sobre su proceso. Sin embargo, son más las vivencias en las que los adolescentes son separados de sus acompañantes de viaje, son intimidados por las autoridades y no se les informa sobre la posibilidad de realizar una llamada o recibir una visita consular. Esto puede estar más relacionado con la prevalencia de las repatriaciones expeditas y el poco tiempo de detención. Ahora bien, se hace evidente la ausencia de comunicación con las autoridades consulares mexicanas que valdría la pena explorar más a profundidad.

Por otra parte, se concluye que existe una falta de coordinación entre el SNDIF y las autoridades migratorias que puede estar relacionada con la ausencia de albergues para la atención de adolescentes y una falta de voluntad para hacer cumplir los protocolos de repatriación. Igualmente, un factor que influyó en que los protocolos y programas no funcionaran

como lo estipula la normativa, fue la irrupción de la pandemia, dado que limitó el cupo de los centros de detención, así como la capacidad de las instituciones para brindar atención a los adolescentes repatriados a ciudades fronterizas. La urgencia por retornar a los adolescentes debido a lo anterior significó que muchos de ellos fueran dejados en puertos fronterizos y horarios fuera de los acuerdos bilaterales. Dicha cuestión, aunque ya existente, se intensificó y generó contextos de vulnerabilidad para los adolescentes que quedaron expuestos a condiciones adversas al regresar a las ciudades fronterizas. Sin embargo, hay evidencia de que los adolescentes pueden gestionar recursos a través de sus redes de apoyo para disminuir los riesgos y vulnerabilidades, incluso reintentar cruzar a Estados Unidos.

Por lo anterior, se concluye que a pesar de la política migratoria estadounidense ha buscado criminalizar a las personas migrantes y desincentivar los cruces irregulares, los adolescentes acumulan recursos y generan estrategias a partir de sus experiencias, por lo que, muchos de ellos, deciden reintentar cruzar ante la expectativa de lograr un resultado exitoso. En este sentido, se puede afirmar que las experiencias de los adolescentes mexicanos migrantes quedan marcadas en su paso a través de las estructuras institucionales encargadas de hacer cumplir los programas y protocolos de repatriación. En este tenor es como logran configurar su agencia, la cual se transforma según los contextos y las interacciones con diferentes adultos y autoridades.

Por último, se plantea que aún existen vacíos en los estudios sobre NNA migrantes, en principio debido a que no existe un marco categórico unificado para el abordaje de sus movilidades y, en el mismo sentido, tanto su caracterización como la medición de estos flujos tiene grandes deficiencias (Martínez y Orrego, 2016). Asimismo, se considera necesario abordar las investigaciones en materia de NNA desde una perspectiva que les de voz, lo que requiere superar la visión victimista que les atribuye una condición cuasi intrínseca de vulnerabilidad por su condición etaria. Es por ello por lo que la profundización del estudio de la agencia, en este sentido, puede contribuir a comprender los aspectos subjetivos de las experiencias migratorias de los adolescentes más allá de la exposición a riesgos y defensa de sus derechos humanos.

Al margen de la evidencia hallada sobre las fallas y ausencias en los programas y protocolos de repatriación, valdría la pena continuar indagando sobre su funcionamiento en un periodo postpandemia. Adicionalmente, se considera relevante profundizar en el estudio de las experiencias de movilidad de los adolescentes mexicanos desde una perspectiva de género que permita comprender la minoría en la participación de las mujeres en los flujos de los NNA hacia Estados Unidos y, por lo tanto, incluir más participantes mujeres en los estudios. Las nuevas rutas de investigación podrían continuar indagando sobre la relación entre contextos de vulnerabilidad y agencia a través del análisis de las experiencias de NNA en condición de acompañamiento, los que han sufrido un desplazamiento forzado, los de origen indígena, los de la comunidad LGBTQ+, así como los que tengan alguna discapacidad. La consideración de los grupos anteriores podría contribuir a entender mejor el abanico de perfiles que conforman a las niñas, niños y adolescentes migrantes, así como sus experiencias específicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, G. (2013). "Crossing and Controlling Borders: Immigration Policies and their Impact on Migrants' Journey". *Migraciones internacionales*. Vol. 7. Núm. 1. pp. 277-281. <https://doi.org/10.17428/rmi.v6i24.718>
- Apitzsch, U. y Siouti, I. (2007). *Biographical Analysis as an Interdisciplinary Research. Perspective in the Field of Migration Studies Frankfurt am Main: Research Integration*. Johann Wolfgang Goethe Universität. Recuperado de: [https://www.york.ac.uk/res/researchintegration/Integrative_Research_Methods/Apitzsch%20Biographical%20Analysis%20April%202007.pdf].
- Associated Press. (26 de enero de 2021). EE. UU. rescinde política de "tolerancia cero" en la frontera. *Los Angeles Times*. Recuperado de: [<https://www.latimes.com/espanol/eeuu/articulo/2021-01-26/eeuu-rescinde-politica-de-tolerancia-cero-en-la-frontera>].
- Batista, J., y Romero, M. (2007). "Habilidades comunicativas del líder en universidades privadas y su relación con la programación neurolingüística". *Laurus*. Vol. 13. Núm. 25. pp. 36-64. Recuperado de: [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479003>].
- Casas de Menores Migrantes/YMCA MÉXICO. (2020). Recuperado de: [https://www.ymca.org.mx/PY_CMM.html].
- Castles, S., (2010). "Migración irregular: causas, tipos y dimensiones regionales". *Migración y Desarrollo*. Vol. 08. Núm. 15. pp. 49-80. doi:10.35533/myd.0815.sc.
- Cavendish, B., y Cortázar M. (2011). *Children at the Border: The Screening, protection and Repatriation of Unaccompanied Mexican minors*. Recuperado de: [<https://search.issuelab.org/resource/children-at-the-border-the-screening-protection-and-repatriation-of-unaccompanied-mexican-minors.html>].
- Collins, T. M., Rizzini, I., y Mayhew, A. (2021). "Fostering global dialogue: Conceptualisations of children's rights to participation and protection". *Children & Society*. Vol. 35. No. 2. pp. 295-310. <https://doi.org/10.1111/CHSO.12437>.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Situación de derechos humanos de familias, niños, niñas y adolescentes no acompañados refugiados y migrantes en los Estados Unidos de América*. Recuperado de: [<https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/refugiados-migrantes-eeuu.pdf>].
- Duarte, C. (2012). "Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción". *Última década*. Vol. 20. Núm. 36. pp. 99-125.
- Estévez, D. (4 de febrero de 2014). "Avalan 'licencia para matar' para Patrulla Fronteriza de Estados Unidos". *Aristegui Noticias*. Recuperado de: [<http://aristeginoticias.com/0402/mundo/avalan-licencia-para-matar-para-patrulla-fronteriza-de-eu>].
- Fredo, C. (2 de febrero de 2014). "Patrulla Fronteriza rescata a indocumentados en Texas". *Starsmedia*. Recuperado de: [<http://noticias.starmedia.com/sucesos/patrulla-fronteriza-rescata-indocumentados-en-texas.html>].
- Gallo, K. (2004). *La niñez migrante en la frontera norte: Legislación y procesos*. Ciudad de México: SNDIF-Unicef México.
- Giddens A. (1984). *La construcción de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Oxford.
- Gutierrez, L. A. (4 de febrero de 2020). "Mis pies sobre Nuestras Raíces" Emprende Marsella Huerta programa de atención a menores repatriados de Matamoros. *La voz de Tamaulipas*. Recuperado de: [<https://www.lavozdetamaulipas.mx/mis-pies-sobre-nuestras-raices-emprende-marsella-huerta-programa-de-atencion-a-menores-repatriados-de-matamoros/>].

- Hernández, O. (2016). "Riesgos en la migración irregular de menores mexicanos a Estados Unidos". *Norteamérica*. Vol. 11. Núm. 2. pp. 63-83.
- Hernández, O., y Segura, T. (2018). "Coyotitos: Menores traficantes de migrantes en la frontera Tamaulipas-Texas". En Arzaluz S., y Sandoval, E. (Coords.). *Cruces y retornos en la región del noreste mexicano en el alba del siglo XXI*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte. pp. 69-100.
- Hernández León, R. (2012). "La industria de la migración en el sistema migratorio México-Estados Unidos". *Revista Trace*. Núm. 61. pp. 41-61.
- Human Rights Watch. (2018). *Informe mundial 2018*. Recuperado de: [<https://www.hrw.org/es/world-report/2018>].
- Instituto Nacional de Migración. (2015). *Grupos Beta: el brazo humanitario del Instituto Nacional de Migración*. Recuperado de OIM website: [<https://publications.iom.int/fr/books/grupos-beta-el-brazo-humanitario-del-instituto-nacional-de-migracion>].
- Isacson, A. y Meyer, M. (2012). *Beyond the Border Buildup. Security and Migrants along the U.S.- Mexico Border*. COLEF-Washington Office on Latin America.
- Martínez Pizzarro, J., y Orrego Rivera, C. (2016). *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y El Caribe*. CEPAL.
- Moctezuma, M. (2018). "Menores inmigrantes vulnerados por el gobierno estadounidense. Atrocidades y omisiones de las políticas públicas". *Papeles de población*. Vol. 24. Núm. 98. pp.133-156.
- Noticias ONU. (12 de Septiembre de 2023). La frontera entre Estados Unidos y México es la ruta migratoria terrestre más peligrosa del mundo. *Noticias ONU*. Recuperado de: [<https://news.un.org/es/story/2023/09/1524012#:~:text=La%20frontera%20entre%20Estados%20Unidos%20y%20M%C3%A9xico%20se%20ha%20convertido,de%20las%20Migraciones%20>].
- O'Connor, J. y Seymour, B. (1999) *PNL para formadores*. Ediciones Urano. Barcelona, España.
- París, M. D. (2010). *Procesos de repatriación. Experiencias de las personas devueltas a México por las autoridades estadounidenses*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte. Recuperado de: [<https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/publication/PARIS%20POMBO%20PAPER.pdf>].
- Pesci, G. (2022). *Configuraciones de agencia en adolescentes mexicanos repatriados no acompañados: contextos de vulnerabilidad y procesos de movilidad en la frontera norte de México* [Tesis de Doctorado en Estudios de Migración]. El Colegio de la Frontera Norte. Recuperado de: [<https://www.colef.mx/posgrado/tesis/20191518/>].
- Real Academia Española, Spanish Royal Academy, & Espanola Real Academia. (2001). *Nuevo Diccionario De La Lengua Espanola: Vol 2* (22a ed.). La Villa y Corte de Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Redes, migrantes sin fronteras. (2020). Albergue para migrantes San Juan Bosco, I.A.P. Recuperado de: [<https://redes.dh.tamu.edu/node/30>].
- Sanjurjo, V. (2011). "La detención de menores inmigrantes no acompañados en la experiencia de los Estados Unidos". *Revista Española de Derecho Constitucional*. Núm. 93. pp.107-156.
- Save the Children. (2021). *Respuesta humanitaria a las necesidades de protección de niñas, niños y adolescentes migrantes en la frontera norte de México 2020-2021*. Recuperado de: [<https://www.savethechildren.es/actualidad/proteccion-de-la-infancia-migrante-en-mexicoeuskadi#:~:text=Respuesta%20humanitaria%20a%20las%20necesidades,a%20las%20fronteras%20de%20M%C3%A9xico>].
- Segura H., T. (2020). *Menores en circuito migratorio: Violencia y agencia en la región Bajo Bravo- Valle de Texas*. [Tesis de doctorado]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Guadalajara, México.

- Selee, A. (2020) Un año de cambios profundos en la política migratoria entre Centroamérica, México y Estados Unidos. *Análisis Carolina*. Fundación Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/01/AC-2.20.pdf>
- Senado de la República. (2014). *Migración en México: el caso de los niños, niñas y adolescentes mexicanos repatriados*. Dirección General de Análisis Legislativo, Instituto Belisario Domínguez. Recuperado de: [\[http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/1996/ML54.pdf?sequence=1&isAllowed=y\]](http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/1996/ML54.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Silva, Y., y Cruz, R. (2013). "Niñez migrante retornada de Estados Unidos por Tijuana. Los riesgos de su movilidad". *Región y Sociedad*. Vol. 25. Núm. 58. pp.29-56.
- Thompson, A. (2019). *Vulnerable Agents: Obscured Vulnerability and Exaggerated Agency in Mexican Migrant Children*. [Tesis de doctorado]. The University of Texas.
- Torre C., y Hernández, C. (2021). "El coyotaje y sus discursos contrapuestos: el rol del coyote en los robos a y abandonos de migrantes". *Sociológica*. Vol. 36. Núm. 104. pp. 109-144.
- U.S. Citizenship and Immigration Services (2022) Welcome to the United States. A guide for new immigrants. *U.S. Government Publishing Office*. Washington D.C. Recuperado de: <https://www.uscis.gov/sites/default/files/document/guides/M-618.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Adolescentes repatriados no acompañados entrevistados por ciudad, sexo, edad y lugar de procedencia

1. Adolescente migrante no acompañado	Matamoros	Masculino	17	Estado de México
2. Adolescente migrante no acompañado	Matamoros	Masculino	16	Estado de México
3. Adolescente migrante no acompañado	Matamoros	Masculino	16	Tamaulipas
4. Adolescente migrante no acompañado	Matamoros	Masculino	16	Tamaulipas
5. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	17	Puebla
6. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	16	Chiapas
7. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	17	Michoacán
8. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	17	Chiapas
10. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	15	Oaxaca
11. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Femenino	15	Oaxaca
12. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	14	Tabasco

13. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	15	Puebla
14. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	16	Veracruz
15. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	16	Chiapas
16. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	16	Chiapas
17. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	16	Chiapas
18. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	15	Chiapas
19. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	16	Chiapas
20. Adolescente migrante no acompañado	Nogales	Masculino	15	Guerrero
21. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Femenino	17	Oaxaca
22. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	16	Chiapas
23. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	14	Veracruz
24. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	16	Oaxaca
25. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Zacatecas
26. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Veracruz
27. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Guerrero
28. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Guerrero
29. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Oaxaca
30. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	16	Oaxaca
31. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	16	Chihuahua
32. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Estado de México
33. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	16	Guerrero
34. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	16	Veracruz
35. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Femenino	16	Oaxaca

36. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	16	Oaxaca
37. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Guerrero
38. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Guanajuato
39. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	15	Veracruz
40. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Puebla
41. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	16	Guanajuato
42. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Guerrero
43. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Oaxaca
44. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	15	Veracruz
45. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Guerrero
46. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Jalisco
47. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Guerrero
48. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	17	Guerrero
49. Adolescente migrante no acompañado	Tijuana	Masculino	16	Guerrero

Fuente: elaboración propia.

NIÑEZ MIGRANTE Y SACRIFICIOS DE FRONTERA EN LA REGIÓN MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

Oscar Misael Hernández-Hernández*

Resumen

El objetivo de este artículo es proponer el concepto de sacrificios de frontera, entendido como rituales siniestros enmarcados en necropolíticas migratorias de los Estados-nación. Se trata de una propuesta teórica, pero también analítica que considera a la niñez migrante como la víctima *ad hoc* de tales sacrificios, aunque no la única. Con base en algunos testimonios de niñas, niños y adolescentes migrantes de Centroamérica y México, así como en reportes de medios de comunicación sobre la niñez migrante muerta en la región fronteriza México-Estados Unidos entre 2018 y 2022, se argumenta que los sacrificios de frontera de esta población se hacen visibles de tres formas: 1) cuando viven una muerte social y deciden seguir una utopía transnacional sacrificando sueños, familia, recursos y seguridad; 2) cuando mueren literalmente en la región fronteriza por ahogamiento, calor o asfixia; y, 3) cuando sus cuerpos o restos quedan expuestos como ofrendas en altares naturales y metafóricos, o bien en tumbas artificiales de la frontera.

Palabras clave: niñez, migración, sacrificios, frontera, muerte.

MIGRANT CHILDREN AND BORDER SACRIFICES IN THE MEXICO-UNITED STATES REGION

Abstract

The objective of this article is to propose the concept of border sacrifices, understood as sinister rituals framed in migratory necropolitics of nation-states. It is a theoretical proposal, but also analytical that considers migrant children as the *ad hoc* victim of such sacrifices, although not the only one. Based on some testimonies of migrant children and adolescents from Central America and Mexico, as well as media reports on migrant children dead on the Mexico-United States border region between 2018 and 2022, it is argued that the border sacrifices of this population become visible in three ways: 1) when they live a social death and decide to follow a transnational utopia sacrificing dreams, family, resources and security; 2) when they literally die at the border region from drowning, heat or suffocation; and 3) when their bodies or remains are exposed as offerings in natural and metaphorical altars, or in artificial tombs.

Keywords: children, migration, sacrifices, border, dead.

* Mexicano. Sociólogo y Doctor en Antropología Social por El Colegio de Michoacán (EL COLMICH), México. Actualmente es Investigador titular en El Colegio de la Frontera Norte, Unidad Matamoros (EL COLEF), México. Líneas de investigación: migración, género y violencia criminal en la frontera noreste de México con Estados Unidos. Contacto: ohernandez@colef.mx.

Fecha de recepción: 03 de abril de 2023. Fecha de aceptación: 04 de diciembre de 2023.

INTRODUCCIÓN

A fines de junio de 2019, la pequeña Valeria, de apenas un año y once meses de edad, y su padre Oscar Alberto Martínez, murieron ahogados en el río Bravo, en la frontera entre Tamaulipas y Brownsville, Texas. Oscar Alberto cruzó a nado el río con Valeria. La dejó en suelo estadounidense y regresó por Tania Vanessa Ávalos, su esposa, pero se dio cuenta que la niña cayó al agua y volvió por ella. Desde la ribera mexicana Tania Vanessa observó cómo su hija y su esposo eran arrastrados por la corriente del río. Se trataba de una familia de El Salvador que, desesperada por recibir una cita para solicitar asilo en Estados Unidos, tomaron la decisión de cruzar la frontera a pesar del peligro que implicaba (Le Duc, 2019).

Días después, en medios y redes sociales circuló una fotografía que mostraba a Valeria y a su padre flotando boca abajo: ella estaba sujeta dentro de la playera que vestía Oscar Alberto y con su brazo derecho rodeaba el cuello de su padre. La imagen causó indignación y debate a nivel internacional (RT, 2019), pues como afirmó la periodista Georgina Zerega (2019, p. 1), con ello se hizo visible “el drama de la crisis migratoria centroamericana” que se vivía en aquel año en la frontera norte de México debido a la instauración de los “Protocolos de Protección a Migrantes” o “Quédate en México”¹ y, al mismo tiempo, se rememoró “la imagen del niño sirio Aylan muerto en las costas turcas durante la crisis de los refugiados de 2015”.

La muerte de personas migrantes en la región fronteriza México-Estados Unidos no es nueva: entre 1993 y 2013 más de 8500 adultos y menores de edad perecieron ahogados en el río Bravo, de sed en el desierto o perdidos en las montañas (Alonso Meneses, 2013). De 2014 a 2020 tampoco fue diferente, pues “casi 3 000 personas perdieron la vida durante su trayecto migratorio” (Black y Viales Mora, 2021, p. 7). ¿Cómo interpretar la muerte de Valeria —y de su padre— más allá de las estadísticas o de clichés sobre cruzar fronteras internacionales a pesar del peligro? O bien, ¿cómo interpretar su agonía —y la de su madre— en un contexto de políticas migratorias restrictivas y disuasivas que ilegalizan y criminalizan a los migrantes?

Una vía son las teorías que ya existen para explicar la migración internacional, las cuales abarcan desde enfoques económicos clásicos hasta neoclásicos, perspectivas histórico-estructurales y de perpetuación de los movimientos migratorios (Micolta León, 2005). Sin embargo, son propuestas que hasta hace unos años minimizaban la participación de la niñez en la migración internacional (Mancillas Bazán, 2009, p. 211). A pesar de ello, hay que reconocer que han sido apropiadas y utilizadas para abordar el fenómeno de la niñez migrante² en diferentes temporalidades y regiones. Otra vía es retomar algunas perspectivas

¹ Los Protocolos de Protección a Migrantes (*Migrant Protection Protocols*, MPP) fue un programa estadounidense que inició en enero de 2019, durante la administración de Donald Trump, el cual postuló que los solicitantes de asilo en Estados Unidos tenían que esperar en México mientras recibían respuesta de los tribunales de inmigración. En México, el mismo programa se denominó “Quédate en México”, considerándose un “tercer país seguro” que podía respaldar los derechos humanos de los migrantes y desplazados, aunque no fue así (al respecto véanse los trabajos de Paris Pombo y Díaz Carnero, 2020 y Morales-Cardiel y Lucero Vargas, 2020). El programa fue cancelado al iniciar la administración de Joe Biden (enero de 2021), pero recientemente ha sido reactivado.

² Con base en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989, art. 1), así como en precisiones académicas (Ortega Velázquez, 2015, p. 188), a lo largo de este artículo aludo a “niñez migrante” como un término genérico que engloba a niñas, niños y adolescentes que están fuera de sus países o comunidades de origen y que transitan solos o acompañados por motivos familiares, económicos, educativos o de otro tipo.

teóricas que han cobrado interés para interpretar la participación de la niñez en las migraciones globales, destacando su capacidad de agencia o las estrategias de resistencia (Pavez-Soto, 2017, p. 101). Incluso perspectivas sobre la vulnerabilidad de la niñez migrante, en especial de aquellos que viajan solos (Farrow y O'Connell Davidson, 2007), o sobre la capacidad de agencia exagerada o limitada (Thompson et al., 2017).

Sin denostar teorías o perspectivas como las citadas, aquí se plantea la noción de “sacrificios de frontera”. Se trata de una propuesta teórica que se esbozó en otro espacio (Hernández-Hernández, 2022), pero que aquí se desarrolla y utiliza para analizar cómo la niñez migrante es víctima *ad hoc* de tales sacrificios de frontera: rituales siniestros enmarcados en necropolíticas de los Estados-nación, que demandan la muerte social y literal de niñas, niños y adolescentes que trasgreden fronteras simbólicas o territoriales, ya sea solos o acompañados. Por supuesto, los sacrificios de frontera no distinguen nacionalidad, sexo o generación de los migrantes, pero la niñez migrante es la víctima por excelencia debido a la violencia y la vulnerabilidad que viven (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2018; Pesci Padilla, 2022).

El artículo se basa en una revisión y reflexión de literatura específica sobre los sacrificios y la violencia, la necropolítica,³ las fronteras y, en particular, la niñez migrante. Concretamente, se retoman algunas ideas de Girard (2005) sobre la violencia sacrificial, articuladas con los planteamientos de Mbembe (2011) acerca de la necropolítica y, finalmente, se apropian y aterrizan estos planteamientos en un espacio como son las fronteras (Valenzuela Arce, 2022) y en sujetos antropológicos particulares como es la niñez migrante que vive la violencia y la necropolítica en una región particular como es la frontera México-Estados Unidos (Galli, 2018).

Por un lado, como fuentes de información cualitativa se retoman fragmentos de entrevistas realizadas a adolescentes migrantes centroamericanos que viajaban solos hacia Estados Unidos y que fueron asegurados por el Instituto Nacional de Migración (INM), así como a adolescentes mexicanos que fueron detenidos y repatriados por la Patrulla Fronteriza estadounidense. En ambos casos se trató de adolescentes entrevistados en Centros de Atención a Menores Fronterizos (CAMEF) o albergues para esta población, situados en la frontera de Tamaulipas. Las entrevistas derivan de estudios previos que tuvieron como objetivo explorar testimonios sobre trayectos y riesgos migratorios de niñas, niños y adolescentes. Se trató de estudios o investigaciones que contaron con el aval del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) municipales: organismos institucionales de los que dependen los CAMEF. El acercamiento con los adolescentes fue de forma voluntaria, dialogando con aquellos que quisieran compartir sus experiencias migratorias, usando un guión de entrevista flexible, y considerando sus tiempos para hablar, sus silencios o temas para explayarse.

En una primera fase, las entrevistas fueron transcritas. En una segunda fueron categorizadas según temáticas abordadas. Y en una tercera se identificaron y analizaron narrativas específicas sobre el sacrificio que implica organizar y realizar un viaje migratorio. Por

³ En términos generales y con base en Mbembe (2011), a lo largo de este ensayo concibo la necropolítica como el poder emanado de los Estados nación para decidir quién debe vivir o morir, más específicamente, como el poder de dar muerte (no necesariamente literal) a través de la precarización, la explotación y la destrucción de cuerpos.

último, cabe destacar que se respetó el anonimato de toda la población entrevistada y se usan seudónimos; se cambiaron algunos datos específicos como nombres de lugares o personas para reforzar la confidencialidad de la información.

Por otro lado, con base en reportes de medios de comunicación publicados en Internet, se hizo una base de datos sobre casos de niñas, niños y adolescentes muertos en la frontera México-Estados Unidos, entre agosto del 2018 y septiembre del 2022. Este periodo de análisis responde a la fecha del reporte más antiguo localizado y a la fecha en que se hacía la base de datos. El procedimiento para hacer dicha base consistió técnicamente en las siguientes fases: 1) se hizo una búsqueda en *Google* usando las palabras clave “niñez migrante muerta” y “niñez muerta en frontera”; 2) registrando cada entrada identificada y colocándola en una matriz elaborada en *Word* con categorías predefinidas (fecha de muerte, nombre del menor, lugar de origen, etcétera); y, 3) comparando las entradas registradas para depurar y evitar la repetición de la información. Al final se lograron captar 23 casos de niñas, niños y adolescentes migrantes fallecidos en la frontera México-Estados Unidos, durante el periodo antes definido.

Ambas fuentes de información fueron analizadas considerando la propuesta teórica sobre sacrificios de frontera, específicamente pensando los testimonios y los reportes como narrativas que podían explorarse para comprender la muerte social de la niñez migrante en pos de una utopía transnacional, su muerte literal en las fronteras, o bien sus muertes como ofrendas en altares o tumbas que emergen en regiones fronterizas y son demandadas por los Estados-nación.

UNA PROPUESTA TEÓRICA: PENSAR EN SACRIFICIOS DE FRONTERA

De manera llana, el sacrificio como término es definido como “ofrenda hecha a una deidad en señal de homenaje o expiación”, o bien como “esfuerzo, pena, acción o trabajo que una persona se impone a sí misma para conseguir o merecer o para beneficiar a alguien” (RAE, 2023). Por otro lado, el sacrificio como práctica, es parte crucial en la historia de las religiones y culturas a pesar de las paradojas que conlleva. El trasfondo del *sacrificium*, como afirma la etnohistoriadora Gabriela Rivera Acosta, “es la acción de hacer o convertir algo en sagrado. Esto consiste en ofrendar la vida –de cualquier tipo- mediante su consumo (2023, p. 2)”. Quizás por ello, el *sacrificium* ha transitado de una concepción ritual a otra relacionada con el esfuerzo, la pena, incluso el dolor individual o colectivo.

En este apartado se plantea que ambas nociones sobre el sacrificio son útiles para pensar en sacrificios de frontera. No se trata de una concepción antropológica tradicional para reflexionar sobre la función del sacrificio o en los sacrificios como rituales prístinos (Hubert y Mauss, 1899), sino más bien como rituales de las sociedades modernas. Específicamente, se propone el concepto de “sacrificios de frontera” entendido como rituales siniestros enmarcados en necropolíticas migratorias⁴ de los Estados-nación, que demandan

⁴ En consonancia con el concepto de necropolítica de Mbembe (2011), la noción de necropolíticas migratorias alude a la administración de la muerte —social y literal— que hoy en día emana de políticas y programas migratorios de algunos Estados nación, como Estados Unidos y México, mismas que a través de dispositivos legales-administrativos criminalizan, deshumanizan y finalmente causan muertes literales. Se argumenta que todo ello forma parte de un ritual o un tipo de violencia sacrificial (Girard, 2005).

la muerte social y literal de niñas, niños y adolescentes que trasgreden fronteras simbólicas o territoriales, ya sea que viajen solos o acompañados, en diferentes contextos y situaciones. La propuesta descansa en tres asideros teóricos más profundos.

Por un lado, en considerar que el sacrificio y la violencia guardan una relación de parentesco, a veces poco visible, que toma forma cuando algunas sociedades desvían “hacia una víctima relativamente indiferente, una víctima “sacrificable”, una violencia que amenaza con herir a sus propios miembros, los que ella pretende proteger a cualquier precio (Girard, 2005, p. 11)”. Por otro lado, en pensar los sacrificios de frontera como el poder y la capacidad de los Estados-nación “de decidir quién puede vivir y quién debe morir” o el “Hacer morir o dejar vivir” como “los límites de la soberanía, sus principales atributos” (Mbembe, 2011, p. 19-20). Y finalmente, en señalar que es en las fronteras simbólicas o en las regiones fronterizas transnacionales donde emergen víctimas sacrificables y se decide si pueden vivir o deben morir.

En otras palabras, los sacrificios de frontera tienen lugar porque hoy en día prevalece una necropolítica de la migración, es decir, la idea de que la soberanía de los Estados-nación subyace en el poder de dar vida o muerte a la gente, en especial aquella que cruza sus fronteras de manera irregular. Dicho poder es difuso, pero reproduce lo que Mbembe llama “economía de la muerte” a través de autoridades y mediante el uso de la violencia, haciendo morir a las personas de diferentes formas, pero sobre todo cosificando al ser humano. Esta forma de ver la soberanía de los Estados-nación contemporáneos, en especial las políticas migratorias en sus fronteras, es lo que hace pensar que la niñez migrante —y los adultos migrantes— es un sujeto sacrificable; pero también la forma de concebir la violencia⁵ en sí que prevalece en las fronteras como una forma de sacrificio ritual para castigar, controlar o disuadir a la gente que necesita emigrar o solicitar refugio en otro país.

Los sacrificios de frontera, entonces, tienen una relación íntima con la violencia que emana de las necropolíticas, relativamente recientes, que intentan normar, controlar o disuadir la migración internacional. Es decir, hay que reconocer que los sacrificios de frontera, al menos en este uso interpretativo que se propone, no son nuevos, sino más bien resultado de un proceso de securitización de las fronteras territoriales, en especial la de México-Estados Unidos, que se endurece a partir de los atentados terroristas del 9/11 en Nueva York, después con los Protocolos de Protección a Migrantes durante la administración de Donald Trump y finalmente con la pandemia por COVID-19 (Del Monte, 2021). Claro que no se trata de los únicos eventos, pero sí de los más icónicos y recientes.

Por supuesto, sin importar la temporalidad, los sacrificios de frontera no demandan la muerte de cualquier migrante. Las víctimas “sacrificables” son aquellos que viven la precariedad, la vulnerabilidad y que posteriormente son ilegalizados, incluso criminalizados, por algunos Estados-nación, bajo la justificación de “la soberanía y la seguridad nacional” (Rojas Wiesner, 2020). Visto así, se trata de rituales que sirven para exigir la muerte social o literal de los migrantes como un tipo de costo a pagar por su trasgresión. Se trata de una lógica entrelazada con las políticas migratorias, que convierte a las fronteras en altares naturales y metafóricos y no sólo en un mero “espectáculo de la muerte de los migrantes” (De Genova, 2018. p. 23).

⁵ Mi noción de violencia abrevia de Galtung (2016) y me refiero a la violencia tanto estructural, como cultural y directa que prevalece en regiones fronterizas. Las definiciones son señaladas en la siguiente nota.

A priori, parece ser que la propuesta de sacrificios de frontera raya en lo que la socióloga Amarela Varela-Huerta (2021) denomina “espectáculo de frontera” o “porno-miseria”, es decir, un lenguaje de representación que re-victimiza a los migrantes, que normaliza una mirada miserable sobre ellas y ellos, y que instrumentaliza sus muertes sin contextualizar el entramado de violencias estructurales que las causan. Sin embargo, no es así. La propuesta consiste, precisamente, en situar los sacrificios de frontera como parte de un proceso de securitización fronteriza (Del Monte, 2021) y como resultado de la violencia que ejercen los Estados-nación (Mbembe, 2011) en sus límites.

No se niega que el *locus* de los sacrificios de frontera sea la muerte social y literal de niñas, niños o adolescentes migrantes, pero a pesar de que las posiciones en torno a la muerte en general sean ambiguas (de rechazo, refugio o integración) o que se requiera tejer e instrumentar una pedagogía de la muerte, como hace años plantearon el educador Agustín de la Herrán y la psicóloga Mar Cortina (2007), la idea de esta propuesta no es hacer un espectáculo de las muertes migrantes, tampoco tener una mirada miserabilizada de sus vidas (Varela-Huerta, 2021) o construir una pornografía de la violencia (Bourgois, 2005). No obstante, las muertes (sociales so literales) de la niñez migrante son un hecho social y se hacen visibles en espacios fronterizos que controlan los Estados-nación.

Después de todo, como afirma el sociólogo José Manuel Valenzuela Arce, “Las fronteras son umbrales y dispositivos de poder que funcionan como sistemas políticos y culturales de clasificación social (2022, p. 160)”. Por esta última razón es que se afirma que los sacrificios de frontera operan en fronteras tanto simbólicas como territoriales. De transgredirse las primeras, se sacrifican los sueños, la familia, la seguridad personal, sometiendo a los migrantes a una muerte social. De ser las segundas, el costo o precio a pagar es la vida misma y, por consiguiente, una muerte literal. En cualquiera de los casos, los sacrificios de frontera son rituales que encubren violencias sistémicas y justifican los crímenes del sacrificio sin importar las nacionalidades, razas, género o generaciones de los migrantes.

Aunque los sacrificios de frontera son rituales que no distinguen entre migrantes, aquí se argumenta que la niñez migrante es víctima *ad hoc* de tales rituales siniestros: primero porque se trata de una población vulnerable y vulnerada por violencias estructurales desplegadas por los Estados-nación. Como afirmó el filósofo Ángel J. Barahona Plaza: la condición esencial del sacrificio es que “un inocente paga por un culpable” (2012, p. 6). Se trata de una lógica de sustitución en la que la niñez migrante es la ofrenda por excelencia para pagar por la transgresión de fronteras simbólicas o territoriales o, en otro caso, el mejor ejemplo para controlar y disuadir a quienes piensan hacerlo. Y qué mejor que el sacrificio de un niño o niña para lograr el escarmiento, a pesar de la vileza de la muerte.

Con base en lo anterior, aquí se parte de tres argumentos relacionados entre sí para entender cómo la niñez migrante es víctima de sacrificios de frontera. Primero, estos últimos toman forma cuando algunas niñas, niños y adolescentes que viven en la precariedad, que son vulnerables debido a la violencia estructural, la violencia directa y otras expresiones de ésta (Galtung, 2016, p. 168), se ven en la necesidad de salir —incluso de huir— de sus países o comunidades de origen porque viven una muerte social. Se trata de un ritual individual o colectivo, en el que esta población traspasa una frontera simbólica, sacrificando

sueños, recursos, familia o seguridad en pos de una utopía transnacional⁶ a pesar de las adversidades.

Segundo, los sacrificios de frontera se convierten en un ritual perverso cuando demandan las vidas de algunas niñas, niños y adolescentes que, después de hacer múltiples sacrificios por huir de una muerte social y seguir una utopía transnacional, trasgreden una frontera territorial, en este caso internacional, al cruzarla de forma irregular. Las vidas de estas niñas, niños y adolescentes migrantes son el precio a pagar por la transgresión, y sus muertes literales representan una ofrenda demandada por los Estados-nación como tributo y escarmiento para las familias, las comunidades o los países de origen. Así, la utopía transnacional se convierte en una distopía que toma forma en parte de la topografía fronteriza de alguna latitud, en este caso en la región fronteriza México-Estados Unidos.

Y tercero, los sacrificios de frontera no sólo demandan las vidas y muertes de algunas niñas, niños y adolescentes migrantes, sino también la exposición temporal o permanente de sus cuerpos o sus restos en ríos, desiertos, montañas o caminos desolados que forman parte de las topografías fronterizas y constituyen un tipo de altares naturales y metafóricos (De León, 2015). Se trata de ofrendas abyectas que quedan en territorios inhóspitos, incluso en “tumbas artificiales” (como las estaciones migratorias o los trailers) que garantizan el suplicio de las víctimas y son mantenidos por los Estados-nación para sacrificar la utopía transnacional de la niñez migrante donde esta última expía su transgresión fronteriza.

SACRIFICIOS DE FRONTERA 1: LA MUERTE SOCIAL POR UNA UTOPIA TRANSNACIONAL

Como se afirma previamente, los sacrificios de frontera inician incluso antes de cruzar una frontera internacional. Para el caso de la niñez migrante, puede decirse que empiezan desde el momento en que las necropolíticas se hacen visibles en sus países o comunidades de origen, ya sea a través de la violencia estructural o la violencia directa,⁷ haciéndolos víctimas de una muerte social que los obliga a emigrar para alcanzar una utopía transnacional. Entre aquellas niñas, niños y adolescentes que proceden de regiones como Centroamérica, por ejemplo, las necropolíticas se hacen palpables con la violencia matizada por precariedades y la violencia derivada de las pandillas (Martínez, 2018), o en países como México, a través de la violencia estructural que priva a la niñez de sus necesidades básicas⁸ y de la violencia derivada del crimen organizado (CNDH, 2019).

Es precisamente este escenario el que permite hablar de una muerte social de la niñez migrante como la “falta de posibilidades y recursos para tener una vida digna”, de la “decadencia y de la privación de su futuro”, como la define el antropólogo Henrik E. Vigh (2021, pp. 245-246) al explicar el entramado de la violencia, la precariedad y la juventud en urbes de

⁶ En adelante, la noción de utopía transnacional se refiere a un deseo o aspiración personal que supone lograr la movilidad social vertical al traspasar la frontera de su propio Estado-nación, en específico en un país más desarrollado. En contraposición, la distopía es la frustración por no alcanzar dicho logro. Para una discusión más detallada sobre utopía-distopía, véase el trabajo de Caballero Álvarez (2018).

⁷ Aquí vale la pena reconocer que las nociones de violencia estructural y violencia directa provienen de la propuesta del sociólogo noruego Johan Galtung. La primera refiere a aquella que se comete constantemente al privar a ciertos grupos sociales de sus derechos humanos elementales y la segunda a aquellas expresiones más visibles de la violencia física, incluso sexual (Galtung, 2016, p. 168).

⁸ Al respecto, cabe señalar que Galtung afirma que tales necesidades básicas pueden dividirse en: necesidades de supervivencia, bienestar, identidad y significado y libertad (Galtung, 2016).

África Occidental. También es este escenario el que mejor representa la materialización de las necropolíticas en contextos regionales: las niñas, niños o adolescentes pueden —incluso deben— morir porque se trata de “sujetos desechables” y son la prueba de las perversidades del Estado y del mercado (Ogilvie, 2013, p. 73).

Ante este contexto, una alternativa de supervivencia para la niñez es migrar hacia Estados Unidos, ya sea solos o acompañados. Se trata de una utopía transnacional que, al menos en la región fronteriza México-Estados Unidos, tiene un profundo arraigo histórico relacionado con la violencia, la muerte y la emigración de la niñez mexicana (Hernández Sánchez, 2008). Lograr dicha utopía implica traspasar fronteras simbólicas, pero en particular demanda que niñas, niños y adolescentes sacrifiquen sueños, familia, recursos y seguridad. Parecen sacrificios anodinos, o en el mejor de los casos que forman parte de rituales de paso para quienes emigran (García, 2008), pero más bien se trata del precio que ellas y ellos deben pagar por intentar traspasar la frontera que delimita su muerte social y que les posibilitaría alcanzar una utopía transnacional.

Enseguida se analiza el sacrificio de sueños, incluso de la familia, con el relato de Fabián: un adolescente mexicano de 16 años, originario de la capital de Hidalgo, quien hasta el año 2014 vivía con su madre y dos hermanas debido a que su padre los abandonó porque emigró a Estados Unidos:

Ahí [vivo] con mi mamá y dos hermanas menores. Ella es ama de casa y vende comales, así de barro, y ellas van a la escuela. La que me sigue es un año menor que yo. Luego terminé de estudiar y ya no quise, mejor a trabajar, porque no alcanzaba, aunque mi papá enviaba dinero a veces del otro lado. [Él dejó a su madre] porque una vez que vino mi mamá estaba embarazada de mi hermana la menor y se encabronó y se fue, pero como sea nos sigue llamando y manda dinero. Entonces una vez me llamó y me preguntó si quería irme con él: [...] está en Houston o North Carolina: él es maistro de carpintero: le dije, lo pienso unos días y me animé porque veo cómo batalla mi mamá. Y ya le digo a ella. “No, que es peligroso”. “Pero nomás unos días para trabajar”, le dije, y ya dijo: “Pues como veas, está grande”. Y que me vengo, pero pues nos agarraron (Hernández-Hernández, 2014, p. 69).

En su relato, interrumpir los estudios debido a las precariedades familiares, anhelar vivir con ambos padres, o ver frustrado el cruce fronterizo, constituyen un sacrificio de sueños. Estos, como se observa, están íntimamente relacionados con el sacrificio de la familia al sopesar y decidir emigrar: el abandono de la madre y de las hermanas en pos de una utopía transnacional, o el reencuentro con el padre debido a las carencias económicas y a pesar del recelo por el abandono.

Se trata de sacrificios que adolescentes como Fabián debieron hacer para escapar de la muerte social en la que vivían, de esa carencia de posibilidades y recursos para vivir dignamente y tener un futuro. Por supuesto, también se trata de sacrificios demandados para poder traspasar la frontera simbólica que separa la muerte social de una utopía transnacional. Fabián no es el único que debió sacrificar sueños y familia: otros que tuvieron que emigrar hacia Estados Unidos, desde latitudes más lejanas, también atravesaron por este ritual emocionalmente oneroso.

Es el caso de Génesis, una niña de 8 años, originaria de El Salvador. Ella vivía con su madre y su abuela y, hasta el año 2015, estudiaba el segundo de primaria. Su padre las había abandonado. Decidieron emigrar hacia Estados Unidos por las carencias económicas, pero en especial porque “nos amenazaron que, si no pagábamos un dinero a gente mala, nos iban a matar”. También decidieron emigrar porque su madre requería de una operación y no tenían dinero para cubrirla. Entonces Génesis tuvo que dejar sus estudios para emprender el viaje con su madre, pero “le dijimos a mi abuelita que íbamos de vacaciones, para que no se preocupara”. Génesis —y su madre— sacrificó estudios, seguridad y familia, pero al cruzar la frontera México-Estados Unidos fue detenida y repatriada.

Respecto al sacrificio de recursos, se trata de fuerza de trabajo, de dinero que las niñas, niños, adolescentes o sus familias, deben sacrificar para poder alcanzar la utopía transnacional. La historia de los hermanos Ángel y Justin, de 11 y 7 años, respectivamente, originarios de una comunidad rural en Honduras, es un ejemplo. Ellos emigraron con sus padres. Para poder hacerlo, los padres vendieron unos borregos y maíz que habían cosechado. No alcanzaba con lo recaudado, así que también recurrieron a un préstamo que les hizo un tío residente en Houston, Texas. Ángel narraba que incluso él tuvo que “trabajar más con su papá para cosechar el maíz y romper una alcancía que tenía”. Justin por otro lado, decía que él trabajaría mucho en Estados Unidos.

Sin duda, el sacrificio de recursos como la fuerza de trabajo o el dinero es necesario para que la niñez migrante, sola o acompañada, pueda emprender un trayecto migratorio. En casos de extrema pobreza —y violencia— sacrificar tales recursos se vuelve un suplicio que algunos adolescentes viven, junto con su familia, a pesar de que ello pueda significar alargar la muerte social de la que ya son víctimas al no poder traspasar fronteras simbólicas o territoriales. El relato de Martha, de 17 años, originaria de una comunidad indígena de Guerrero, así lo evidenció durante una entrevista:

Allá a las niñas las venden, por muy poco, o se las roban, porque no hay dinero, hay hambre. Mi mamá me dijo que tenía que irme, porque andaba un señor que quería comprarme. No tengo papá, se murió, y vivíamos duro. Mi mamá me dijo que me fuera a trabajar en la capital con una señora, pero yo no quería, porque la iba a dejar y a mi hermano el chico, pero me fui. Ahí junté algo de dinero, le enviaba a mi mamá, pero no alcanzaba. Salí de ahí porque me ponían a trabajar mucho en la casa, entonces con una amiga me fui a una vecindad y encontramos trabajo en una tienda. Ahí gané más, pero quería otra cosa para ayudar a mi familia. Mi amiga conoció a un señor que le dijo que nos podía llevar al otro lado, pero nos cobraba. Le dije a mi mamá y ella no quería por el peligro, pero aun así vendió una vaca que tenía y me dio el dinero. Ya nos venimos con el señor, pero nos agarraron y nos van a regresar y no sé qué hacer ahora.

Sobre el sacrificio de la seguridad, de poner en riesgo la vida, vale la pena rescatar un ejercicio realizado hace unos años con adolescentes migrantes centroamericanos, no acompañados, quienes realizaron dibujos para retratar cómo fue su viaje. Gustavo, de El Salvador, se dibujó de cuerpo entero, triste, con brazos abiertos, ojos inexpresivos y la boca cerrada, a un costado escribió acerca de la huida de su país por razones de violencia. En el ojo derecho trazó una flecha que decía: “No me gusto [sic] ver cuando le dieron 2 achazos [sic] a un

cerdo”, y junto a su pie derecho, otra flecha donde escribió: “La violencia”. Como se afirmó en aquel momento, “Los cuerpos dibujados y narrados por los adolescentes [...] se sintetizan en descripciones sobre las violencias que los marcaron, tanto física como emocionalmente (Hernández-Hernández, 2019, p. 351)”.

Por supuesto, no sólo se trata de marcas corporales de la violencia ni de meros trazos o narrativas de esta última en las experiencias de adolescentes migrantes; también se trata de evidencias culturales del sacrificio de la seguridad al traspasar fronteras internacionales. Este tipo de sacrificio, por supuesto, no sólo no distingue generaciones, tampoco nacionalidades o género, como muestra el caso de Kenia, una adolescente de El Salvador, quien se dibujó a sí misma con un rostro triste con lágrimas a los lados y brazos caídos, pero a los costados escribió “los federales”, “los disparos”, rememorando lo que vio y escuchó cuando cruzó la frontera sur de México.

El sacrificio de la seguridad personal por una utopía transnacional también es evidente entre adolescentes migrantes mexicanos. Las experiencias de algunos adolescentes muestran que se trata de un sacrificio al que son expuestos debido a la violencia institucional que, en ocasiones, se traslapa con la violencia criminal. “En el retén unos policías nos bajaron del autobús y nos pedían dinero para dejarnos ir”, comentó Jorge, un adolescente de 15 años, oriundo de un estado del sur de México. Luego agregó: “Seguimos [el viaje] y llegamos a la frontera, ahí un coyote nos llevó a una casa donde estuvimos varios días. Había gente con armas. Hasta que cruzamos, pero la migra nos agarró apenas pasamos el río (Hernández-Hernández, 2016, p. 99)”.

Al igual que en el caso de adolescentes centroamericanos, el sacrificio de la seguridad personal entre adolescentes mexicanos no hace distinciones de edad o género, en especial al transgredir una frontera territorial. José, de 15 años, originario de Puebla, narraba: “Cuando íbamos a cruzar, el coyote nos preguntó si sabíamos nadar y le dije que no. La verdad me daba miedo ahogarme, pero entonces me dice: Pues tú te vas a agarrar de esta cámara, aquí con las señoras”. Otras como Juana, de 16 años, procedente de Tabasco, contaba: “Pues que nos metemos al río y yo con miedo [...] yo decía: ¿y si nos pica un animal?, ¿o si nos volteamos y atoramos? Entonces estaba peligroso [...] (Hernández-Hernández, 2016, pp. 114 y 116).

Como se observa, la seguridad personal es un sacrificio que los adolescentes migrantes hacen al intentar alcanzar una utopía transnacional, en este caso ingresar a los Estados Unidos. El sacrificio implica exponerse a violencias que emanan de diferentes actores sociales (policías, coyotes, gente armada) y a espacios de peligro (casas de encierro, el río Bravo) que ponen en riesgo su seguridad personal. No obstante, como se verá en el siguiente apartado, es precisamente en fronteras internacionales donde el sacrificio puede transmutar debido a la condición liminal de éstas: a veces no sólo demanda la seguridad personal, también exige la vida como precio por la transgresión y la muerte como ofrenda.

SACRIFICIOS DE FRONTERA 2: LA MUERTE LITERAL EN LA FRONTERA INTERNACIONAL

Como ya se dijo, los sacrificios de frontera se hacen más visibles cuando las niñas, niños y adolescentes transgreden una frontera internacional. Este es el caso en la región fronteriza México-Estados Unidos, aunque no exclusivo de la misma. En la frontera internacional, el sacrificio se traduce en un ritual al demandar las vidas de parte de la niñez migrante por transgredirla al cruzarla de forma irregular. De forma individual o colectiva, sus vidas son el precio que deben pagar por la transgresión, pero, sobre todo, sus muertes literales son un tipo de ofrenda demandada como tributo por la osadía y como escarmiento para otros que intentan hacerlo.

El *Proyecto Migrantes Desaparecidos* de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), por ejemplo, afirma que desde el 2014 y hasta enero de 2023, en la frontera México-Estados Unidos se registraron un total de 3 558 personas migrantes muertas y desaparecidas. En general se trató de personas que según la OIM mayormente murieron debido a condiciones ambientales extremas, falta de albergue, comida o agua; les siguen quienes fallecieron por ahogamiento, por viajar en transporte peligroso, violencia, muerte accidental, enfermedad o falta de acceso a cuidados adecuados de salud, y por último causas mixtas o desconocidas.

Del total de personas migrantes muertas, 55 eran menores de edad (OIM, 2021). El año 2017 destaca por registrar 5 muertes, pero el 2019 sobresalió por 16 casos, para después disminuir en el 2021 con 10 casos y nuevamente subir en el 2022 con 14 casos. Desafortunadamente no se precisan las condiciones de muerte de los menores de edad, ni mucho menos su perfil sociodemográfico. No obstante, al hacer una revisión somera de algunos reportes de medios de comunicación sobre niñas, niños y adolescentes migrantes (solos y acompañados) muertos en la frontera México-Estados Unidos, se logra captar un paisaje más detallado sobre sus muertes literales que tienen lugar en esta región.

Una matriz elaborada con reportes desde fines del año 2018 hasta fines del año 2022, por ejemplo, captó un total de 23 casos de niñez migrante fallecida en la frontera México-Estados Unidos. Seis murieron por calor y deshidratación, otros 6 por enfermedad, 6 por ahogamiento, 3 por asfixia y 2 por homicidio doloso (véase Cuadro 1). Como se ha insistido, la muerte fue el precio o, mejor dicho, el castigo por haber transgredido una frontera internacional. Se trató de un ritual perverso porque no distinguió ni el sexo ni la edad de la niñez migrante: del total de muertos, 17 eran del sexo masculino (5 adolescentes de entre 13 y 17 años y el resto de menos de 9 años, incluido un recién nacido de cuatro meses) y 5 del sexo femenino (niñas de entre 5 y 10 años).

También se trató de un ritual perverso que no distinguió el país de origen de la niñez migrante sacrificada: del total de muertos, 11 procedían de Guatemala, 3 de Honduras, 2 de El Salvador, 1 de Venezuela, 1 de México, 1 de Angola, 1 de la India y 3 no especificados. Este dato llama la atención cuando se considera la nacionalidad de la niñez migrante fallecida versus los años en que murieron (entre 2018 y 2022) porque precisamente se trata de un periodo en el que la necropolítica de los Estados-nación se hizo más evidente a través de políticas migratorias (como los Protocolos de Protección a Migrantes) traslapadas con políticas sanitarias (como el Título 42) por el Covid-19, pero en especial, la nacionalidad de los

fallecidos llama la atención porque se trata de niñas, niños y adolescentes de países “sacrificables” debido a la pobreza, la violencia y la muerte social en la que ya vivían.

Cuadro 1. Niñez migrante muerta en la región fronteriza México-Estados Unidos, 2018-2022

<i>Fecha de muerte</i>	<i>Nombre del menor</i>	<i>Edad del menor</i>	<i>País de origen</i>	<i>Lugar del deceso</i>	<i>Descripción de hechos</i>
25 de agosto, 2022	Niño*	4 (meses)	n/e	Tucson, Arizona	Bebé encontrado abandonado y muerto en el desierto.
24 de agosto, 2022	Niño*	3	n/e	Eagle Pass, Texas	Se encuentra al menor en el río, se le da atención médica, pero muere.
22 de agosto, 2022	Niño*	3	n/e	Texas	Un tío cruzó a nado el río Bravo, pero comenzó a ahogarse y soltó al menor.
22 de agosto, 2022	Margaret Sofía	5	Guatemala	El Paso, Texas	Una madre cruzó a nado el río Bravo, pero comenzó a ahogarse y soltó a la menor.
27 de junio, 2022	Pascual Melvin Guachiac	13	Guatemala	San Antonio, Texas	Viajaba en un tráiler que fue abandonado y muere por asfixia y deshidratación.
27 de junio, 2022	Juan Wilmer Tulul	14	Guatemala	San Antonio, Texas	Viajaba en un tráiler que fue abandonado y muere por asfixia y deshidratación.
27 de junio, 2022	Johnny Tzi-quin Tzoc	17	Guatemala	San Antonio, Texas	Viajaba en un tráiler que fue abandonado y muere por asfixia y deshidratación.
2 de mayo, 2022	Niño*	7	Angola	Del Rio, Texas	El menor y un hermano cruzan el río con sus padres y la corriente los arrastra.
18 de enero, 2022	Victoria Lugo Mayor	7	Venezuela	Del Rio, Texas	La menor cruza el río con su madre, pero es arrastrada por la corriente.
24 de noviembre, 2021	Niño*	4	Honduras	Del Rio, Texas	Viaja con sus padres y muere de neumonía en un hospital.
20 de marzo, 2021	Niño*	9	México	Del Rio, Texas	El niño es encontrado con su madre y un hermano menor inconsciente en una isla del río.

25 de junio, 2019	3 niños	¿?	Guatemala	McAllen, Texas	Una mujer y tres menores de edad se extraviaron y murieron debido a altas temperaturas y falta de agua.
23 de junio, 2019	Valeria Martínez Ávalos	1 año, 11 meses	El Salvador	Matamoros, Tamaulipas	Se ahogó con su padre, Oscar Alberto Martínez, cuando cruzaban el río Bravo.
14 de junio, 2019	Niña*	7	India	Tucson, Arizona	Fue encontrada sola y muerta en el desierto debido al calor extremo.
20 de mayo, 2019	Carlos Gregorio Hernández	16	Guatemala	Weslaco, Texas	Viajaba solo y estaba detenido en una estación de la Patrulla Fronteriza y fue hallado inconsciente.
14 de mayo, 2019	Niño*	2	Guatemala	El Paso, Texas	Muere en un hospital por complicaciones de Neumonía.
25 de diciembre, 2018	Niño*	8	Guatemala	Alamogordo, Nuevo México	El menor fue detenido con su padre por la Patrulla Fronteriza, después fue llevado a un hospital por presentar resfriado y fiebre.
15 de diciembre, 2018	Niño*	16	Honduras	Tijuana, BC	Viajaba en una caravana. Lo asaltan en el centro de la ciudad y es estrangulado.
15 de diciembre, 2018	Niño*	17	Honduras	Tijuana, BC	Viajaba en una caravana. Lo asaltan en el centro de la ciudad y es apuñalado en la espalda.
8 de diciembre, 2018	Jacquelin Caal Maquín	7	Guatemala	Antelope Wells, Nuevo Mexico	Estaba con su padre en custodia de la Patrulla Fronteriza, vomitó y entró en choque séptico.
Septiembre, 2018	Niña*	10	El Salvador	n/e	Estaba en custodia de la Patrulla Fronteriza, enfermó y le dieron cuidados paliativos.

* Sólo se especifica el sexo, no el nombre. n/e: No especificado.

Fuente: elaboración propia con base en reportes de medios de comunicación publicados en Internet.

Por lo anterior, parece ser que la muerte literal de estas niñas, niños y adolescentes fue un sacrificio de frontera, un ritual que demandó sus vidas como precio de la transgresión de una frontera transnacional. Al mismo tiempo, sus muertes simbólicamente fueron una ofrenda demandada, que a la vez se utilizó como escarmiento para que otras y otros migrantes no intentaran cruzar hacia Estados Unidos de forma irregular. No en balde, la mayoría de las muertes de los menores de edad se registraron en ciudades fronteri-

zas de Texas (16 de las 22), donde es más que evidente la securitización de la frontera, pero también la xenofobia (Human Rights Watch, 2022). El resto de las muertes fue en ciudades fronterizas de Arizona, Nuevo México y del noroeste de México. No obstante, la muerte de la niñez migrante como sacrificio de frontera también es politizada y trasciende la frontera México-Estados Unidos a través de narrativas de disuasión o de legitimación.

Para ilustrar el argumento se puede retomar la desgracia de la pequeña Valeria y su padre Oscar Alberto, ambos ahogados en el río Bravo en junio de 2019. Su muerte fue literal, pero también una muerte que traspasó fronteras internacionales al hacerse patente en narrativas y prácticas emanadas de los mandatarios de Estados Unidos, México y El Salvador. A pesar de tratarse de un ritual abyecto que tuvo lugar debido a políticas migratorias disuasivas, como los Protocolos de Protección a Migrantes, la muerte de Valeria y su padre fue politizada, incluso situada como un sacrificio inminente debido a dispositivos legales y sociales que fue capitalizada por los mandatarios de países como los arriba citados.

Sobre la fotografía de Valeria y su padre ahogados, por ejemplo, el entonces presidente de Estados Unidos, Donald Trump, expresó: “La odio. Y sé que eso podría detenerse inmediatamente, los demócratas necesitan cambiar las leyes. Entonces ese padre que probablemente era un hombre maravilloso con su hija, cosas como esas no ocurrirían en un viaje a través del río, no pasaría esa peligrosa travesía (Telemundo Las Vegas, 2019)”. Michael de Adder, un caricaturista canadiense, en una viñeta representó claramente el trasfondo necropolítico de la muerte de Valeria y su padre al dibujar a un Trump, de pie, jugando golf a la orilla del río Bravo, observando los cuerpos flotando y diciendo: ¿Les importa si juego hasta el final? (El Diario, 2019). El atrevimiento de Adder le costó su empleo en *The New York Times*.

Al sur de la frontera, el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, por su parte, dijo: “Es muy lamentable que esto suceda”. Atribuyó el caso a la política migratoria de Estados Unidos y a un control sin respeto de los derechos humanos; aunque destacó que la ley se tenía que aplicar (BBC News Mundo, 2019). Un año después se reunió con Trump en Washington D. C. y públicamente dijo que su homólogo se había “comportado hacia nosotros con gentileza y respeto” (Nájar, 2020). Ello fue paradójico, pues recién Trump había etiquetado a los inmigrantes mexicanos como “bad hombres”.

Nayib Bukele, quien acababa de ser nombrado presidente de El Salvador, señaló: “Podemos culpar a cualquier otro país, pero ¿qué hay de nuestra culpa?” (Aristegui Noticias, 2019). Días después, cuando los cuerpos de Óscar y Valeria llegaron a su patria, su muerte fue capitalizada políticamente por el vicescanciller para los salvadoreños en el exterior, utilizando a Tania Ávalos, la viuda de Martínez, para dar un discurso de agradecimiento por las bondades del régimen (Zerega, 2019). La muerte de Valeria y de su padre, entonces, fue un sacrificio que tuvieron que hacer por su atrevimiento, por no cumplir la ley y por abandonar su país.

SACRIFICIOS DE FRONTERA 3: OFRENDAS DE MUERTE EN ALTARES Y TUMBAS

Como se ha argumentado, algunas niñas, niños y adolescentes llegan a ser víctimas de sacrificios de frontera que se traducen, primero, en una muerte social en sus países o comunidades de origen al traspasar una frontera simbólica, y después, en algunos casos, en una muerte literal al transgredir una frontera territorial y transnacional. Sin embargo, con la privación de la vida los sacrificios de frontera no concluyen, sino que continúan. Las muertes son un tipo de ofrendas forzadas, el precio a pagar por cruzar una frontera de manera irregular, pero hay un contenido simbólicamente fuerte de tales muertes como ofrendas *post facto*, es decir, incluso después de suceder.

Primero, los sacrificios de frontera no sólo demandan las vidas y muertes de algunas niñas, niños y adolescentes migrantes, sino también que éstas sucedan en ríos, desiertos, montañas o caminos desolados que forman parte de las topografías fronterizas. Como se afirmó al inicio, se trata de un tipo de ofrendas abyectas que quedan en territorios inhóspitos, los cuales han sido mantenidos así por los Estados-nación para sacrificar la utopía transnacional de la niñez migrante y funcionar como altares naturales y metafóricos donde esta última no sólo muere, sino también extiende el suplicio de su transgresión fronteriza.

En otras palabras, el río Bravo, el desierto de Arizona, o las calles de alguna ciudad fronteriza, constituyen algunos de los ejemplos de altares naturales y metafóricos donde la niñez migrante es víctima de sacrificios de frontera. Pero no son los únicos: en las topografías fronterizas también emergen lo que se puede denominar “tumbas artificiales”, tales como las estaciones migratorias, los centros de procesamiento o detención, o los tráileres donde viajan los migrantes y llegan a morir. La matriz elaborada con reportes de niñas, niños y adolescentes migrantes muertos en la frontera México-Estados Unidos, entre fines del 2018 y fines del 2022, por ejemplo, ilustra que 6 de las muertes tuvieron lugar en el río Bravo, otras 6 cuando la niñez migrante estaba en custodia de agentes fronterizos, 4 en lugares de matorral espinoso, 3 en tráileres, 2 en el desierto de Arizona y 2 más en las calles de una ciudad.

Segundo, el tránsito de la niñez migrante por estos territorios inhóspitos, que se convierten en altares naturales y metafóricos o tumbas artificiales, puede verse como un ritual que se vuelve obligatorio al transgredir una frontera vigilada, prohibida, que la necropolítica gestiona siguiendo una estrategia de sacrificio humano, sin embargo, hay algo más: la muerte de algunas niñas, niños y adolescentes en dichos altares o tumbas no es suficiente como ofrenda: el ritual implica que sus cuerpos o sus restos permanezcan un tiempo expuestos como ofrendas visibles, lo cual si bien denota vileza, su propósito es generar terror psicológico transnacional, politizar el desacato. La descripción más detallada de algunos casos puede ser útil para profundizar y conocer el ritual del sacrificio de la niñez migrante, en altares o tumbas, expuestos durante un tiempo, como ritual necropolítico.

La pequeña Valeria y Oscar, su padre, se ahogaron en el río Bravo un domingo, pero a pesar de que Tania Vanessa, la madre, vio cómo la corriente los arrastraba y se ahogaban, fue hasta un día después cuando las autoridades encontraron y retiraron sus cuerpos. Recientemente, Victoria Lugo Mayor, una niña venezolana de 7 años, murió ahogada mientras cruzaba el río Bravo con su madre por la frontera entre Acuña, Coahuila y Del Rio, Texas. Victoria y su madre ingresaron a México poco antes de que entrara en vigor una regu-

lación migratoria que exigía a los venezolanos una visa, pero después de que Estados Unidos solicitó hacer solicitudes de asilo desde el sur de la frontera. Ante esto, ambas cruzaron la frontera, pero la corriente las separó (El Financiero, 2022). También pasó un día para que el cuerpo de Victoria fuera encontrado por el Grupo Beta y el Instituto Nacional de Migración. Tanto en el caso de Valeria como en el de Victoria, sus cuerpos muertos fueron objeto de un espectáculo mediático y político.

Como se observa, el río Bravo fungió como un altar natural y metafórico donde la muerte se ofrendó como sacrificio: un tipo de parodia siniestra del sacramento religioso del bautismo. Más allá de eso, la desaparición y el tiempo de exposición o deriva temporal de los cuerpos de niñas como Valeria y Victoria en el río, también denota la demanda abyecta del sacrificio de frontera: deben permanecer en un limbo (religioso) o liminalidad (antropológica) como ejemplo del suplicio o castigo. No obstante, el río Bravo no es el único que se puede considerar un altar que exige el sacrificio de niños o niñas migrantes: también el desierto.

El desierto es un altar natural y metafórico donde el sacrificio de la niñez migrante también se hace visible, aunque no sólo para esta población. Como mostró el antropólogo Jason De León (2015), quien en 2009 inició un proyecto en el Desierto de Sonora para recolectar artefactos abandonados por los migrantes en el camino hacia Estados Unidos, el desierto no sólo es el lugar natural y sagrado que recibe los cuerpos de los migrantes, sino también en el que permanecen mochilas, zapatos, biblias, garrafas, estampas religiosas, osamentas humanas, que funcionan como exvotos⁹ forzados para los transgresores de fronteras.

La historia publicada por el periodista Jorge Ramos Ávalos (2014) es más que contundente: Gilberto Ramos, un adolescente de apenas 15 años, oriundo de una comunidad indígena del norte de Guatemala, murió de hambre y de sed en el desierto hace casi una década, durante la administración de Barack Obama en Estados Unidos y precisamente en el año cuando se hizo énfasis en una “crisis humanitaria” de los niños sin papeles. El coyote lo abandonó y hasta días después de cruzar la frontera México-Estados Unidos, su cuerpo fue encontrado en el desierto, sin camisa, con un número de teléfono escrito en su cinturón y un rosario blanco en la mano, que su madre le había dado cuando salió de su comunidad.

El sacrificio en los altares naturales y metafóricos como el río Bravo o el desierto son evidentes y la exposición considerable de sus cuerpos o sus restos forma parte de la demanda del ritual necropolítico. Pero, además, como ya se dijo, dichos altares comparten la topografía fronteriza con tumbas artificiales como pueden ser las estaciones migratorias en México, los centros de procesamiento o detención en Estados Unidos, o los tráileres que transportan a migrantes amontonados, sofocados. Las estaciones migratorias, por ejemplo, son un ejemplo de ello porque, aunque no son territorios naturales, son el símbolo más evidente de la necropolítica migratoria al constituir “entornos torturantes”, como recientemente las denominaron las analistas Manek, Galán-Santamarina y Pérez-Sales, (2022).

La desgracia de Carlos Gregorio Hernández, un guatemalteco de 16 años ilustra el argumento planteado. El 13 de mayo de 2019 él cruzó solo la frontera cerca de Weslaco, Texas. Fue

⁹ Llanamente un exvoto es definido como una ofrenda realizada a alguna divinidad, ya sea por promesa o agradecimiento. Se materializan en diferentes objetos que pueden representar diferentes cosas. Para mis propósitos, los cuerpos de los migrantes fallecidos o sus pertenencias son la representación de exvotos forzados en el marco de las necropolíticas migratorias.

detenido por la Patrulla Fronteriza y trasladado a un Centro de procesamiento para menores migrantes no acompañados cerca de McAllen, Texas. Ahí permaneció seis días y enfermó. Una enfermera diagnosticó que tenía temperatura alta debido a una gripe y le prescribieron una pastilla. Sin importar su situación, fue transferido a otro Centro de Procesamiento de la Patrulla Fronteriza. Ahí Carlos les dijo a los agentes que se sentía mal, pero lo ignoraron. Después un video mostró que se tiró en el piso, vomitó, se levantó para ir al baño, se sentó en el inodoro, se recostó y expiró. La autopsia reveló que murió por una gripe complicada por neumonía y sepsis (San Diego Union Tribune, 2019). Carlos no fue el único que murió en un Centro de Procesamiento: un mes antes fallecieron un niño de 2 años y otro de 16 (Telemundo Austin, 2019).

Para finalizar, los tráileres también pueden considerarse tumbas artificiales de la niñez migrante —y de adultos migrantes, por supuesto. El ejemplo más reciente es el tráiler encontrado en el Southwest Side de San Antonio, Texas, en junio de 2022, en el que al menos tres adolescentes de Guatemala murieron. Específicamente se trató de Pascual Melvin Guachiac, Juan Wilmer Tulul y Johnny Tziquín Tzoc, de entre 13 y 17 años, respectivamente, quienes murieron encerrados en el tráiler debido al calor, la deshidratación y por asfixia (BBC News Mundo, 2022). El sacrificio de frontera, entonces, también se da en tumbas artificiales como las descritas, que pueden ser fijas (como los centros de detención) o móviles (como los tráileres), pero en cualquiera de los casos funcionan para hacer terrorífica la muerte de la niñez migrante y pública para servir de escarmiento del castigo.

CONCLUSIONES

Derivado de las políticas migratorias instrumentadas durante las administraciones de Barack Obama y Donald Trump (Galli, 2018), en la región fronteriza México-Estados Unidos se generaron algunos debates en materia de derechos humanos de la niñez migrante, centroamericana y mexicana, que de forma irregular cruza la frontera norte (CNDH, 2018 Y 2019). Simultáneamente han tomado relevancia algunas teorías sobre la vulnerabilidad y violencia que vive esta población (Farrow y O'Connell Davidson, 2007 y Pesci Padilla, 2022), o bien su capacidad de agencia y resistencia (Pavez-Soto, 2017 y Thompson, et al., 2017).

En este trabajo se argumentó que, si bien dichas teorías son importantes para comprender parte del contexto de la migración de la niñez por esta región fronteriza, es necesario tener otro enfoque. Por ello aquí se planteó la noción de sacrificios de frontera como una propuesta teórica que alude a la muerte social y literal de la niñez migrante, entendidas como rituales que derivan de necropolíticas migratorias de los Estados-nación, y que tienen lugar cuando algunas niñas, niños y adolescentes trasgreden fronteras simbólicas o territoriales-transnacionales.

Con base en fragmentos de testimonios, analíticamente se ejemplificó cómo los sacrificios de frontera inician cuando algunas niñas, niños y adolescentes que viven en la precariedad y, por lo tanto, son vulnerables, emigran o huyen de sus países o comunidades de origen porque viven un tipo de muerte social derivada de la violencia sistémica o estructural. El sacrificio entonces es un ritual que puede darse de manera individual o colectiva, que empieza cuando ellos o ellas traspasan una frontera simbólica en pos de una utopía transnacional y sacrifican sueños, recursos, familia o seguridad como resultado de la violencia.

Asimismo, a partir de una base de datos construida con reportes de medios de comunicación sobre niñez migrante muerta en la frontera México-Estados Unidos, se mostró que los sacrificios de frontera se hacen más visibles y se convierten en un ritual abyecto cuando demandan las vidas de algunas niñas, niños y adolescentes que trasgreden una frontera territorial, en este caso internacional. Se enfatizó que sus vidas son el precio que pagar por la transgresión y que sus muertes literales en el río Bravo, el desierto, las estaciones migratorias, los centros de detención o los trailers representan una ofrenda exigida como tributo y escarmiento por las necropolíticas migratorias.

Paralelamente, también se planteó que la muerte literal de la niñez migrante en la región fronteriza México-Estados Unidos, simbólicamente implica un sacrificio de frontera que se da en altares naturales y metafóricos (como el río Bravo o el desierto) y tumbas artificiales (como los centros de detención y los tráileres) que forman parte de las topografías fronterizas; un sacrificio que además requiere de la exposición temporal de los cuerpos o los restos de las niñas, niños o adolescentes como ofrendas o exvotos que hacen visible el castigo de la transgresión y, al mismo tiempo, son utilizados como mecanismos de terror psicológico transnacional para azuzar a aquellas o aquellos que planean cruzar la frontera.

Parece ser que los sacrificios de frontera, entonces, constituyen una propuesta tanto teórica como analítica que nos permite explorar e interpretar las necropolíticas migratorias, al menos en una región fronteriza particular y respecto a una población específica como es la niñez migrante. No obstante, los sacrificios de frontera no sólo pueden pensarse como rituales de violencia que reproducen una economía de la muerte antes de cruzar una frontera transnacional, durante o después de hacerlo, sino también como “cadenas, espirales y espejos de violencia” (Scheper Hughes y Bourgois, 2003, p. 1) que pueden perpetuar el ritual del sacrificio, en especial en tiempos de nuevas movilidades humanas nuevas y políticas migratorias que criminalizan incluso a la niñez migrante (Galli, 2018 y Catalano y Musolff, 2019).

Considérese, por ejemplo, el fenómeno de la separación familiar y el encierro de niñas, niños y adolescentes migrantes en jaulas metálicas (Forbes, 2018), durante la administración de Donald Trump, como otra forma del sacrificio de frontera que no demanda la muerte como ofrenda, pero sí exige el suplicio en anexos de tumbas artificiales como son los centros de procesamiento o detención; o bien la espera prolongada de esta población, junto con sus padres, en el marco de los Protocolos de Protección a Migrantes, también como un sacrificio de frontera basado en la necrosujeción o política de sacrificio humano que condenó a los solicitantes de asilo a transitar como muertos vivientes en ciudades fronterizas (Rosas, 2019).

Más allá de las reflexiones y los hallazgos, la propuesta de sacrificios de frontera si bien en parte intenta trascender miradas como el “espectáculo de frontera” o la “porno-miseria” (Varela-Huerta, 2021), sin duda invita a repensar enfoques teóricos sobre la re-victimización de los migrantes (De Genova, 2018) con relación a otros como la necrosujeción en las fronteras (Rosas, 2019). Pero, sobre todo, sugiere construir un puente antropológico que articule narrativas del sufrimiento o de la aflicción de la niñez migrante —centradas en la muerte, la desaparición o los traumas— y procesos históricos que configuran violencias y relaciones de poder que configuran las primeras (Maldonado Aranda, 2018, 2023).

Para finalizar, hay que reconocer que el concepto de sacrificios de frontera si bien es una propuesta teórica y analítica para explorar la muerte social y literal de la niñez migrante en fronteras simbólicas o territoriales, aún es necesario reforzar la reflexión en dos sentidos: 1) desentrañar cómo operan las tecnologías de explotación y destrucción que usan las necropolíticas en general y los dispositivos legales-administrativos de las necropolíticas migratorias en particular (Estévez, 2018); y, 2) enfatizar las formas de resistencia o de agencia de la niñez migrante, o al menos las redes de solidaridad u “hospitalidad incondicional” (Khosraví, 2021), que pueden emerger antes, durante o después de cruzar una frontera internacional y evitar que la niñez migrante sea parte de un sacrificio de frontera.

Por supuesto, esto implica echar mano de otras fuentes de información, así como de una hermenéutica diferente para entender las neomovilidades humanas contemporáneas en Las Américas desde una perspectiva estructural (Alonso Meneses, 2019 y Nájera, Lindstrom y Giorguli, 2019), pero también utilizando epistemes más sensibles que permitan analizar cómo estructuras sociales y subjetivas devienen en otras formas de sacrificios de frontera (Hernández Hernández, 2023).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Meneses, G. (2013). *El desierto de los sueños rotos. Detenciones y muertes de migrantes en la frontera México-Estados Unidos, 1993-2013*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Alonso Meneses, G. (2019). La antropología de las migraciones clandestinas en tiempos de neomovilidades alternativas y el muro de Donald Trump”. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol. 4. No. 13. pp. 1631.
- Aristegui Noticias (2019). “Muerte de padre e hija salvadoreños es nuestra culpa: Bukele”. Recuperado de: [<https://aristeguinoticias.com/0107/mundo/muerte-de-padre-e-hija-salvadorenos-es-culpa-nuestra-bukele/>].
- Barahona Plaza Girard, Á. J. (2012). “Introducción”. En Girard, R. *El sacrificio*. Madrid: Ediciones Encuentro, S. A.
- BBC News Mundo (26 de junio, 2019). “Qué se sabe de óscar Martínez y su hija de 23 meses cuya foto ahogados en la frontera entre México y EE.UU. ha causado conmoción”. Recuperado de: [<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-48771388>].
- BBC News Mundo (29 de junio, 2022). “Tragedia en San Antonio: qué se sabe de los 53 migrantes que murieron de calor dentro de un camión en Texas”. Recuperado de: [<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-61962981>].
- Black, J. y Viales Mora, E. G. (2021). “*Si no es por pura necesidad*”. *Muertes y desapariciones en trayectos migratorios en Norte y Centroamérica*. San José, Costa Rica: Organización Internacional para las Migraciones. Recuperado de: [https://missingmigrants.iom.int/sites/g/files/tmzbd1601/files/publication/file/MMP%20LAC%20data%20briefing%20EN_1.pdf].
- Bourgois, P. (2005). “Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador”. En Ferrándiz Martín, F. J. y C. Feixa (eds.). *Jóvenes sin tregua: culturas y políticas de la violencia*. Barcelona: Anthropos.
- Caballero Álvarez, J. (2018). “De utopías y distopías”. *Tla Melaua. Revista de Ciencias Sociales*. No. 45. pp. 258-261.
- Catalano, T. y Musolff, A. (2019). “Taking the shackles off”: Metaphor and metonymy of migrant children and border officials in the U.S.”. *Metaphorik.de*. No. 29. pp. 11-46.

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH] (2018). *Informe especial. La problemática de niñas, niños y adolescentes centroamericanos en contexto de migración internacional no acompañados en su tránsito por México, y con necesidades de protección internacional*. México: CNDH.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH] (2019). *Estudio niñas, niños y adolescentes víctimas del crimen organizado*. México: CNDH.
- Convención sobre los Derechos del Niño [1989] (2006). Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de: [<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>].
- De Genova, N. (2018). “El espectáculo fronterizo de la “victimización” del migrante”. *Horizontes Decoloniales*. No. 4. pp. 23-38.
- De la Herrán, A. y Cortina, M. “Fundamentos para una pedagogía de la muerte”. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 41/2. pp. 1-12.
- De León, J. (2015). *The land of open graves. Living and dying on the migrant trail*. United States: University of California Press.
- Del Monte Madrigal, J. A. (2021). “La securitización de la frontera México-Estados Unidos en tiempos pre y pospandémicos”. *Nómadas*, No. 54, pp. 83-99. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n54a5>.
- El Diario (1 de julio, 2019). “El caricaturista Michael de Adder, despedido tras publicar una viñeta de Donald Trump junto a unos migrantes ahogados”. Recuperado de: [https://www.eldiario.es/internacional/caricaturista-despedido-publicar-trump-migrantes_1_1482426.html].
- El Financiero (21 de enero, 2022). “Muere niña venezolana en el Río Bravo al tratar de cruzar con su madre a EU”. Recuperado de: [<https://www.elfinanciero.com.mx/estados/2022/01/21/muere-nina-venezolana-en-el-rio-bravo-al-tratar-de-cruzar-con-su-madre-a-eu/>].
- Estévez, A. (2018). Biopolítica y necropolítica. ¿Constitutivos u opuestos?” *Espiral. Estudios sobre Estados y Sociedad*. Vol. XXV. No. 73. pp. 9-43.
- Farrow, C. y O’Connell Davidson, J. (2007). *Child Migration and the Construction of Vulnerability*, Sweden: Save the Children Sweden.
- Forbes (19 de junio, 2018). “Encierro en jaulas, llanto de niños... así separa EU a familias migrantes”. Recuperado de: [<https://www.forbes.com.mx/encierro-en-jaulas-llanto-de-ninos-asi-separa-eu-a-familias-migrantes/>].
- Galli, Ch. (2018). “No country for immigrant children: From Obama’s “humanitarian crisis” to Trump’s criminalization of Central American unaccompanied minors”. *CIRI Research Brief Series*. No. 6. Recuperado de: [<https://escholarship.org/uc/item/5bg545kf>].
- Galtung, J. (2016). “La violencia: cultural, estructural y directa”. *Cuadernos de Estrategia*. Vol. 183. No. 27. pp.147-168.
- García, M. (2008). “Rituales de paso y categorías sociales en la migración internacional nahua del Alto Balsas, Guerrero”. *Cuicuilco*. Vol. 15. No. 42. pp. 77-96.
- Girard, R. (2005). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Hernández Hernández, O. M. (6 de julio, 2022). “Del espectáculo a los sacrificios de frontera”. *Nexos. Observatorio Migrante*. Recuperado de: [<https://migracion.nexos.com.mx/2022/07/del-espectaculo-a-los-sacrificios-de-frontera/#>].
- Hernández Sánchez, M. E. (2008). *Niños deportados en la frontera de Ciudad Juárez*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

- Hernández-Hernández, O. M. (2016). "Menores mexicanos y riesgos en la emigración a Estados Unidos por la frontera de Tamaulipas". En Hernández-Hernández, O. M. (Coord). *Riesgos en la emigración de menores mexicanos y centroamericanos a Estados Unidos de América*. Ciudad Victoria: El Colegio de Tamaulipas.
- Hernández-Hernández, O. M. (2019). "Adolescentes vulnerados: migrantes de Centroamérica en tránsito por México". En Asakura, H. y Torres Falcón, M. W. (Coords). *Entre dos fuegos. Naturalización e invisibilidad de la violencia de género contra migrantes en territorio mexicano*. México: CIESAS-UAM Azcapotzalco.
- Hernández Hernández, O. M. (2023). *Amor caravanero. Narrativas de una pareja migrante rumbo al norte/ Narratives of Migrant Couple On The Road North*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Hubert, H. y Mauss, M. (1899). *De la naturaleza y la función del sacrificio (1899)*. Recuperado de: [https://kupdf.net/download/hubert-mauss-ensayo-sobre-el-sacrificio_58da6942dc0d600a60c34613.pdf].
- Human Rights Watch (2022). "US: End Texas Assault on Migrants; Cut Funds". Recuperado de: [https://www.hrw.org/news/2022/07/11/us-end-texas-assault-migrants-cut-funds].
- Khosraví, S. (2021). *Yo soy frontera. Autobiografía de un viajero ilegal*. Barcelona: Virus.
- Le Duc, J. (25 de junio, 2019). "Migrante salvadoreño y su hija mueren en el intento de cruzar a EU". Recuperado de: [https://www.jornada.com.mx/sin-fronteras/2019/06/24/migrante-salvadoreno-y-su-hija-mueren-en-el-intento-de-cruzar-a-eu-9107.html].
- Maldonado Aranda, S. (2018). *La ilusión de la seguridad. Política y violencia en la periferia michoacana*. México: El Colegio de Michoacán.
- Mancillas Bazán, C. (2009). "Migración de menores mexicanos a Estados Unidos". En Leite, P. y Giorguli, S. E. (Coords.). *El estado de la migración. Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos*, México: Consejo Nacional de Población.
- Manek, J., Galán-Santamarina, A. y Pérez-Sales, P. (2022). "Torturing environments and multiple injuries in Mexican migration detention". *Humanities and Social Sciences Communications*. No. 9. pp. 1-16.
- Martínez, O. (2016). *Una historia de violencia. Vivir y morir en Centroamérica*, México: Debate-House Grupo Editorial.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica. Seguimiento de Sobre el gobierno privado indirecto*. España: Editorial Melusina.
- Micolta León, A. (2005). "Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales". *Trabajo Social*. No. 7. pp. 59-76.
- Morales-Cardiel, J. y Lucero Vargas, C. (2020). "México ante el dilema del "tercer país seguro" en el contexto de los Protocolos de Protección a Migrantes (MPP)". *Huellas de la migración*. Vol. 5. No. 9. pp. 37-65.
- Nájar, A. (2020). "AMLO y Trump: la ambigua relación de los presidentes de México y EE. UU. Y qué dice de ellos su primer encuentro en la Casa Blanca". Recuperado de: [https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-53330599].
- Nájera, J., Lindstrom, D. y Giorguli, S. (2019). *Migraciones en Las Américas*. México: El Colegio de México.
- Ogilvie, B. (2013). *El hombre desechable. Ensayos sobre las formas de exterminio y la violencia extrema*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Organización Internacional para las Migraciones (2021). "Migración en Las Américas". Recuperado de: [https://missingmigrants.iom.int/es/region/las-americas?region_incident=4076&route=3936&incident_date%5Bmin%5D=&incident_date%5Bmax%5D=].
- Ortega Velázquez, 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 Derechos Comparado*. Vol. 48. No. 142. pp.185-221.

- Paris Pombo, D. y Díaz Carnero, E. (2020). La externalización de asilo a la frontera Norte de México: protocolos de protección al migrante. En *Migraciones en México: fronteras, omisiones y transgresiones. Informe 2019*. México: Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes.
- Pavez-Soto, I. (2017). "La niñez en las migraciones globales. Perspectivas teóricas para analizar su participación". *Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales*. Año 10. No. 41. pp. 96-113.
- Pesci Padilla, G. R. (2022). *Configuraciones de agencia en adolescentes mexicanos repatriados no acompañados: contextos de vulnerabilidad y procesos de movilidad en la frontera norte de México*. [Tesis de Doctorado en Estudios de Migración]. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Ramos Ávalos, J. (14 de julio, 2014). "El niño que murió en el desierto". Recuperado de: [<https://www.univision.com/noticias/el-nino-que-murio-en-el-desierto>].
- Real Academia Española (2023). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: [<https://dle.rae.es/sacrificio>].
- Rivera Acosta, G. (2023). "Algunas consideraciones acerca del sacrificio humano". Recuperado de: [<https://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/1855/1847>].
- Rojas Wiesner, M. L. y Basok, T. (2020). "Legalidad ilegal" y precariedad: la perspectiva desde el sur de México". *Sociologías*. Vol. 22. Núm. 55. pp. 74-103.
- Rosas, G. (2019). "Necro-subjection: On borders, asylum, and making dead to let live". *Theory & Event*. Vol. 22. No. 2. pp. 303-324.
- RT (25 de junio, 2019). "La imagen que indigna al mundo: un migrante salvadoreño y su bebé mueren abrazados intentando llegar a EE.UU". Recuperado de: [<https://actualidad.rt.com/actualidad/319128-terrible-imagen-indigno-mundo-migrante>].
- San Diego Union Tribune (25 de julio, 2019). "El joven Carlos Gregorio Hernández murió por una gripe bajo custodia federal". Recuperado de [<https://www.sandiegouniontribune.com/en-espanol/noticias/inmigracion/articulo/2019-07-25/el-joven-carlos-gregorio-hernandez-murio-por-una-gripe-bajo-custodia-federal>].
- Scheper Hughes, N. y Bourgois, P. (2003). "Introduction. Making sense of violence". En Scheper Hughes, N. y Bourgois, P. (Eds.). *Violence in war and peace: An anthology*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- Telemundo Austin (20 de mayo, 2019). "Muere otro niño guatemalteco en estación migratoria en Texas". Recuperado de: [<https://telemundoaustin.com/news/el-mundo/muere-otro-nio-guatemalteco-en-estacin-migratoria-en-texas>].
- Telemundo Las Vegas (27 de junio, 2019). "La odio". Trump y la foto del padre e hija muertos en frontera". Recuperado de: [<https://www.telemundolasvegas.com/noticias/noticias-destacados/trump-opina-sobre-la-terrible-foto-de-padre-e-hija-migrantes/1910248/>].
- Thompson, A. C., Torres, R. M., Swanson, K., Blue, S., y Hernández-Hernández, O. M. (2017). "Re-conceptualising Agency in Migrant Children from Central America and Mexico". *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 45. pp. 235-252. DOI: 10.1080/1369183X.2017.1404258.
- Valenzuela Arce, J. M. (2022). *La danza de los extintos. Juvenicidio, violencias y poderes sicarios en América Latina*. México: Universidad de Guadalajara-El Colegio de la Frontera Norte.
- Varela-Huerta, A. (7 de abril, 2021). "De bestias, caravanas y jaulas. Espectáculo de frontera, luchas migrantes y porno miseria". *Nexos. Observatorio Migrante*. Recuperado de: [<https://migracion.nexos.com.mx/2021/04/de-bestias-caravanas-y-jaulas-espectaculo-de-frontera-luchas-migrantes-y-porno-miseria/>].
- Vigh, H. E. (2021). "La muerte social y las violentas oportunidades de vida". *Encartes*. Vol. 4. Núm. 7. pp. 229-264. DOI: <https://doi.org/10.29340/en.v4n7.171>.

Zerega, G. (25 de junio, 2019). "Óscar y Valeria, íconos de una frontera cruel". Recuperado de: [https://elpais.com/internacional/2019/06/25/mexico/1561496912_818134.html].

Zerega, G. (30 de junio, 2019). *El adiós a Oscar y Valeria se convierte en un asunto de Estado en El Salvador*. Recuperado de [https://elpais.com/internacional/2019/06/30/america/1561925209_748225.html].

APÁTRIDAS EN CHIAPAS: DEFENSORÍA DE UNA ADOLESCENTE EN CONDICIÓN JURÍDICA DE APATRIDIA EN TAPACHULA

*Claudia Ruiz Coutiño**

*Gonzalo Coporo Quintana***

*Karla Beatriz García Arteaga****

Resumen

En este artículo se describe el caso de defensoría del derecho humano a la identidad de una adolescente en condición jurídica de apatridia en Tapachula, Chiapas, caso invisibilizado ante la falta de registros adecuados de niños, niñas y adolescentes con esa condición jurídica. La propuesta metodológica que se presenta pretende ser una guía para la defensoría de casos similares con perspectiva de derechos humanos, por ello, se parte del análisis de contexto como herramienta metodológica necesaria para identificar la multiplicidad de factores (hechos, conductas o discursos) que influyen en las violaciones a los derechos humanos. Asimismo, se explica el diseño y la estrategia de defensoría utilizada, cuyo soporte permitió resarcir los derechos humanos violentados. El resultado de la defensoría fue el reconocimiento de la identidad y, por ende, de la nacionalidad de la adolescente, y con ello la activación de todos los derechos humanos conculcados.

Palabras clave: defensoría, apátrida, infancia, adolescente, derechos humanos.

STATELESS PEOPLE IN CHIAPAS: DEFENSE OF A TEENAGER WITH LEGAL STATUS OF STATELESSNESS IN TAPACHULA

Abstract

This article describes the case of defending the human right to identity of an adolescent with legal status of statelessness in Tapachula, Chiapas, a case made invisible due to the lack of adequate records of children and adolescents with this legal status. The methodological proposal presented is intended to be a guide for the defense of similar cases with a human rights perspective, therefore, it is based on context analysis as a necessary methodological

* Mexicana. Maestra en Defensa de los Derechos Humanos por el Centro de Estudios para la Construcción de Ciudadanía y la Seguridad (CECOCISE) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), México. Actualmente es Visitadora General Especializada en Atención de Asuntos de la Mujer de la Comisión Estatal de Derechos Humanos en Chiapas, México. Líneas de investigación: derechos humanos y género. Contacto: kakukita@hotmail.com.

** Mexicano. Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (CESMECA- UNICACH), México. Actualmente es Profesor del Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas (CEDES) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Líneas de investigación: migración internacional, derechos humanos y desarrollo. Contacto: gonzalocoporo@yahoo.com.mx.

*** Mexicana. Doctora en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I), México. Actualmente es Profesora del Centro de Estudios para la Construcción de Ciudadanía y la Seguridad (CECOCISE) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), México. Líneas de investigación: derechos humanos, organizaciones y educación. Contacto: karteagab@gmail.com.

Fecha de recepción: 03 de abril de 2023. Fecha de aceptación: 19 de diciembre de 2023.

tool to identify the multiplicity of factors (facts, behaviors or speeches) that influence In the case of human rights violations, the design and advocacy strategy used is also explained, the support of which made it possible to compensate for the violated human rights. The result of the defense was the recognition of the identity and, therefore, the nationality of the adolescent, and with it the activation of all the violated human rights.

Keywords: ombudsman, stateless, childhood, teen, human rights.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo¹ se enfoca en describir el proceso de defensoría llevado a cabo para obtener la personalidad jurídica: la “identidad”, esto es, el nombre de una adolescente de padres centroamericanos que se encontraba en condición de apatridia en la Ciudad de Tapachula, Chiapas. Este caso es representativo porque visibiliza un fenómeno social que va en aumento: el caso de las personas “apátridas”, debido al incremento de la movilidad humana en el corredor migratorio Chiapas–Guatemala.

Indudablemente este tema conduce a reflexionar teóricamente sobre la niñez/infancia, y por supuesto, sobre adolescentes en contextos de movilidad, aunque el objetivo fundamental de este trabajo es mostrar el procedimiento que implicó la defensoría de este caso, en tanto que puede servir de referente para que otros defensores puedan atender casos similares con perspectiva de derechos humanos. En este sentido, la terminología utilizada, a veces corresponde a la de uso común en las instituciones de atención a niños, niñas y adolescentes migrantes de Tapachula.²

Por otro lado, es pertinente mencionar que el tema de la apatridia, si bien adquiere mayor visibilidad³ a partir de las Caravanas de migrantes iniciadas en el año de 2018, también tiene diversas causas —como aquí presentaremos— debido a que Tapachula es una ciudad fronteriza que colinda con Guatemala, cuyo espacio de frontera tiene históricamente un flujo permanente de migración transfronteriza, es decir, migración estacional para los trabajos agrícolas; y migración circular (laboral y comercial) por la actividad económica cotidiana, además, por supuesto, de los lazos familiares y culturales intrínsecos a su historia.⁴

Por ello, cabe destacar que apátridas existían en Chiapas antes de las Caravanas de migrantes de 2018 y el caso presentado es un ejemplo de ello, seguramente no es el único,

¹ La defensoría presentada en este artículo se desarrolló, en parte, considerando los resultados de la Tesis: Ruiz Coutiño, C. (2017). *Defensa al derecho a la identidad como un derecho humano de niñas, niños y adolescentes migrantes apátridas en Chiapas* [Tesis de Maestría en Defensa de los Derechos Humanos]. México. Centro de Estudios para la Construcción de Ciudadanía y la Seguridad, Universidad Autónoma de Chiapas.

² Cabe destacar que la defensoría, en la práctica, a veces se realiza a través de la terminología de las instancias jurisdiccionales y no jurisdiccionales, con la finalidad de evitar algún desdén hacia las víctimas, dada las lógicas de poder burocrático imperante en dichas instancias, por ejemplo, la denominación “menor de edad o menores de edad” es el día a día de la comunicación para referirse a los niños, niñas y adolescentes o infancias. Indudablemente se requiere de una mayor sensibilización con perspectiva de derechos humanos en estas instancias.

³ En los Boletines Mensuales de Estadísticas Migratorias publicados desde 2002 por la Secretaría de Gobernación, a través, de lo que ahora se denomina Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas se ha visibilizado a los apátridas solo a partir de 2007, aunque la información que se presenta en el Boletín de 2023 todavía es ambigua dicho registro.

⁴ Chiapas es la última entidad del país que se federó a México partir del 14 de septiembre de 1824, antes de esto formó parte de la Audiencia General de Guatemala. De esta manera los lazos sociales, culturales y económicos son históricos en esta región fronteriza.

pero permanecen invisibilizados,⁵ por lo que estudiar con mayor profundidad a los apátridas en Tapachula o en otro municipio fronterizo es una tarea pendiente.

En relación con la metodología de este escrito, destacamos el uso del análisis de contexto, porque es una herramienta metodológica para la defensoría con perspectiva de derechos humanos, en tanto que permite revelar redes complejas presentes en las violaciones a derechos humanos, ello a través de documentar e investigar las causas profundas y estructurales enmarcadas en dichas violaciones. En este sentido, es de particular interés la metodología propuesta por Hinestroza y Serrano (2017), quienes, a través de ejemplos ilustrativos, nos muestran el uso de esta herramienta, tanto en los tribunales que aplican el Derecho Penal Internacional, como por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Las autoras definen el análisis de contexto como:

Herramienta metodológica para un “análisis situado” que, para determinar el evento focal, así como para entenderlo, interpretarlo o describirlo, lo ubique dentro de un contexto o contextos determinados. Se trata, entonces, de una metodología que pretende no sólo indicar que un determinado evento ocurre en el marco de un contexto sino también que dicho contexto es o fue relevante para que el evento exista o existiera (Hinestroza y Serrano, 2017, p. 38).

Dentro de los pasos que establecen las autoras, existen una serie de elementos que debemos tomar en cuenta para el análisis de contexto, entre ellos avanzar del nivel micro hacia el nivel que contemple las violaciones de derechos humanos sistemáticas, generalizadas y estructurales, siendo estas últimas las que nos interesa abordar en este trabajo, las cuales se entienden como:

Las violaciones estructurales de derechos humanos también requieren del análisis de contexto porque están relacionadas con la identificación de la estructura institucional formal e informal; los procesos, las rutinas, y las lógicas conductuales de las instituciones gubernamentales; el orden político y económico, y los procesos de concentración del poder en estos campos; y, con procesos de construcción de la cultura política y de subordinación que posibilitan violaciones a derechos humanos de grupos, o sus miembros, en situación de vulnerabilidad, entre otros (Hinestroza y Serrano, 2017, p. 45).

A partir de identificar en qué casos se puede utilizar el análisis de contexto, las autoras proponen un trinomio conformado por: “1) la identificación de las violaciones a los derechos humanos; 2) el análisis del contexto; y 3) la vinculación del contexto y las violaciones a los derechos humanos (Hinestroza y Serrano, 2017, p. 64)”.

Mediante ese trinomio establecen tres intencionalidades del análisis de contexto: causal, probatoria o reparatoria. Para efectos de este escrito la intencionalidad será de carácter causal, es decir:

⁵ Tal vez continúen invisibilizados, por el temor a ser deportados, o a perder derechos en nuestro país, y más si son personas mayores de edad que de alguna forma han hecho su vida en México.

Para entender y/o explicar por qué un determinado hecho o hechos ocurrieron [en un contexto específico]. Ello implica que, a través de la ubicación del evento focal analizado en su contexto, y la consideración de los distintos elementos humanos y no humanos involucrados (hechos, conductas, discursos), se pueda proponer que un determinado contexto o contextos fue o fueron la o las ‘causas’ de que dicho hecho ocurriera (Hinestroza y Serrano, 2017, p. 64).

En el caso de la apatridia, considerada como el evento focal —de acuerdo con la metodología mencionada—, será el contexto creciente y masivo de movilidad humana en la frontera sur de México, así como la historia particular del corredor migratorio Chiapas-Guatemala, una condición *sine qua non* para la existencia de dicho evento (la apatridia como tal).

Siguiendo con la metodología, se presenta en el primer apartado de este escrito el panorama socio-jurídico de la apatridia en México, iniciando con la presentación del caso concreto de la adolescente A.A.G.G., y la identificación de los derechos humanos vulnerados. Posteriormente, y como parte del contexto, se expondrán las actividades y los medios de defensa jurisdiccional y no jurisdiccional que se hicieron valer en el caso, los recursos interpuestos y la aplicación en cada situación, así como el marco jurídico y fundamentos legales de los medios de defensa aplicados, tanto del orden jurídico local, como nacional e internacional. En el apartado tercero se darán a conocer los resultados obtenidos en la defensa de la adolescente en condición de apatridia, así como el alcance que se obtuvo de los recursos interpuestos. Por último, se presentará, a modo de propuesta, un proyecto de Informe Alternativo para acudir ante el Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, con la finalidad de exponer las reiteradas violaciones de derechos humanos que sufre la niñez migrante que ingresan a nuestro país por el estado de Chiapas.

PANORAMA SOCIO-JURÍDICO DE LA APATRIDIA EN MÉXICO: EL CASO CONCRETO

El caso que se presenta es el de una adolescente de nombre A.A.G.G. de 17 años de edad, que no contaba con acta de nacimiento, ni identificación oficial alguna, y que fue ubicada en el mes de abril de 2016 en la Ciudad de Tapachula, Chiapas, cuando se acercó a la Visitaduría Regional de la Comisión Estatal de los Derechos Humanos para orientación jurídica, y por lo tanto, se le ofreció el seguimiento de su caso,⁶ a lo cual accedió y derivado de la entrevista que se le hizo resultó que la adolescente estaba en condición jurídica de apátrida.

La condición de apátrida se originó cuando a sus padres Alfredo Pedro Gómez Pérez de nacionalidad guatemalteca y Patricia Gómez Gómez de nacionalidad hondureña, se les negó el derecho a registrar a su hija como mexicana (en tanto que nació en México), debido a obstáculos administrativos del consulado de Honduras al negarse a tramitar la constancia de no existencia en ese país;⁷ por otro lado, la partera que otorgó en su momento la constancia de alumbramiento, había fallecido, lo que dificultó acreditar que es hija de sus padres, además de lo anterior, cuando nació A.A.G.G. sus padres eran migrantes estacionales que se despla-

⁶ En la Maestría en Defensa de los Derechos Humanos del Centro de Estudios para la Construcción de Ciudadanía y la Seguridad de la Universidad Autónoma de Chiapas, todo estudiante debe tener un caso real de defensoría.

⁷ Para poder registrar a la adolescente como mexicana era necesario que los consulados de Honduras y Guatemala proporcionaran la constancia de no existencia en esos países.

zaban entre Guatemala y Tapachula, para emplearse en las fincas de café, y al término de esta regresaban a Guatemala. Actualmente radican en Tapachula, pero no cuentan con la nacionalidad mexicana. Los padres de la adolescente son de bajos recursos económicos, el padre es comerciante informal (vende *bolis* [hielo de sabor] por las calles), la madre se dedica al hogar y eventualmente es modista; A.A.G.G. apoya a su madre en las labores del hogar y, en ocasiones, se emplea como trabajadora doméstica para apoyar en el gasto familiar.

De acuerdo con lo anterior, a la adolescente le fue violentado el derecho humano a la identidad y nacionalidad, premisas fundamentales para garantizar el respeto, ejercicio y protección de todos sus derechos, pues al reconocerlos como titulares de éstos, el Estado adquiere la obligación de implementar acciones para garantizar su desarrollo integral, y que tengan como base el Interés Superior de la Niñez.

1. Datos de la víctima: Adolescente de 17 años de nombre A.A.G.G.
2. Autoridades señaladas como responsables: Secretaría de Gobernación y el Instituto de Consejería Jurídica y de Asistencia Legal del estado de Chiapas, a través de la Dirección del Registro Civil.
3. Derecho Humano violentado de forma directa: Derecho a la identidad.
4. Derechos Humanos violentados de forma indirecta: Derecho a la nacionalidad, Igualdad y a la No Discriminación, Derecho a la Salud, Derecho a la Educación, Derecho a la Seguridad Social, Derecho a la Seguridad Jurídica, Derecho a votar, así como a participar en los comicios para ser elegido representante popular.

Dada la importancia que el concepto de apátrida tiene en el caso descrito, se mencionarán a continuación las diferentes acepciones que este concepto entraña. La Enciclopedia Jurídica la define como la “cualidad atribuida a aquellas personas no unidas a ningún Estado por un vínculo de nacionalidad (Enciclopedia jurídica, 2023)”. Esto significa que una persona en condición de apatridia es una persona sin nacionalidad.

El Diccionario de Derecho Procesal Constitucional y Convencional publicado por el Consejo de la Judicatura Federal y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (Ferrer Mac-Gregor, Martínez Ramírez y Figueroa Mejía, 2014), establece que podemos entender a la nacionalidad como un vínculo de orden jurídico que tiene una persona para con un Estado-nación, generándole un sentido de identidad y pertenencia con éste, otorgándole derechos y obligaciones. De igual forma, podemos entender a la nacionalidad como una condición particular de los habitantes de un determinado lugar (nación), pertenecientes a éste, generándoles derechos de ciudadanía, y reconocimiento dentro de la sociedad en la que se desenvuelven cotidianamente.

La nacionalidad se puede adquirir por diversas formas, las cuales son: I. Nacionalidad originaria, aquella que se adquiere con el nacimiento en un determinado Estado-nación (*ius soli*); es decir, se adquiere la nacionalidad del territorio en el que se nació, o la que se adquiere por la estirpe de la persona (*ius sanguinis*); es decir, corresponde a la calidad de nacionalidad que tengan los padres, a efecto de que el hijo herede alguna (filiación); y II. Nacionalidad derivada, la cual se genera con la modificación primigenia de la nacionalidad, para adquirir la de otro Estado, en términos de la normatividad que le es aplicable (Enciclopedia Jurídica, 2023).

En el caso del Estado mexicano, la nacionalidad es un derecho reconocido dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2023) en sus artículos: 30, 32 y 37. En ese sentido, se prevé como un derecho que puede adquirirse en dos formas: I) Nacimiento (los nacidos dentro del país sea cual fuere la nacionalidad de los padres, los que nazcan en el extranjero, pero que sean hijos de padre o madre mexicanos, estos últimos aun cuando fueran por naturalización, y los que nazcan a bordo de embarcaciones o aeronaves mexicanas, sean de guerra o mercantes); y II) Naturalización (los extranjeros que obtengan de la Secretaría de Relaciones Exteriores una carta de naturalización, así como la mujer o el varón extranjeros que contraigan matrimonio con varón o con mujer mexicanos, que tengan o establezcan su domicilio dentro del territorio nacional y cumplan con los demás requisitos en ley).

El orden jurídico mexicano protege a la nacionalidad como un derecho reconocido en el ámbito nacional y extranjero, por lo que, en ningún caso, siendo mexicano por nacimiento, se puede privar de dicha calidad; contrario a ello, en el supuesto de que el derecho haya sido adquirido mediante la naturalización, éste sí se puede perder bajo algunas circunstancias, como lo son: I. La adquisición voluntaria de una nacionalidad extranjera; II. Por hacerse pasar en cualquier instrumento público como extranjero; III. Por usar un pasaporte extranjero; IV. Por aceptar o usar títulos nobiliarios que impliquen sumisión a un Estado extranjero, y V. Por residir durante cinco años continuos en el extranjero.

Es de resaltar que a nivel internacional se ha establecido un reconocimiento y protección de manera constante al derecho que se tiene a la nacionalidad, el cual, al ser un estado civil de las personas, sirve como base para el reconocimiento de otros derechos humanos. Por ello, de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos se estableció en su artículo 15 que: 1) Toda persona tiene derecho a una nacionalidad; 2) A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Asimismo, en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) en su artículo 20 se reconoció y protegió la nacionalidad, estableciendo que “Toda persona tiene derecho a la nacionalidad del Estado en cuyo territorio nació si no tiene derecho a otra”, además, “a nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiarla” (CADH, 2023). También es importante mencionar que la CIDH reconoce el derecho a la nacionalidad sin hacer diferenciación alguna en la forma que fuera adquirida, ya sea por nacimiento, naturalización o algún otro medio establecido en cualquier normatividad de los Estados nación (CIDH, 2001).

Ahora bien, es pertinente mencionar que, para adquirir la nacionalidad, se debe tener un nombre, es decir, personalidad jurídica, por tanto, identidad, debido a que en el hecho de nacionalizar a alguien se debe saber a quién se va a nacionalizar, por ello el acto reclamado que aquí se presenta toma como punto de partida el derecho humano a la identidad, antes que al de nacionalidad.⁸

En este sentido en la CPEUM de 2014, se adicionó al artículo 4º lo referente al derecho a la identidad, de la siguiente forma: “Toda persona tiene derecho a la identidad y a ser registrado de manera inmediata a su nacimiento. El Estado garantizará el cumplimiento de estos derechos. La autoridad competente expedirá gratuitamente la primera copia certificada del

⁸ En apariencia el acto reclamado es obvio, pero en la práctica siempre hay que deshilar el mundo de información que se tiene para establecer la estrategia de defensoría y saber por dónde empezar.

acta de registro de nacimiento (CPEUM, 2023)”, dicha adición representa un hito histórico en nuestro país, porque el derecho a la identidad queda normativizado, aunque desafortunadamente los vericuetos administrativos o los requisitos solicitados, a veces contribuyen para hacerlo inalcanzable.

En México, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), presentaron en 2018 el informe sobre *Derecho a la identidad. La cobertura del registro de nacimiento en México*, en el cual plantean que:

La inscripción del nacimiento de una persona ante el registro civil representa el reconocimiento institucional de su derecho a la identidad, mientras que el acta de nacimiento emitida es el documento legal que certifica su identidad, en otras palabras, deja constancia de su nombre, fecha y lugar de nacimiento. Este derecho permite a todas las niñas y niños que al nacer se les reconozca un nombre, una nacionalidad, una familia, y puedan ejercer otros derechos sin restricciones legales (INEGI-UNICEF, 2018).

En el mismo informe se menciona que: “Una niña o niño que no es registrado y no cuenta con un acta de nacimiento, no tiene identidad legal (INEGI-UNICEF, 2018, p. 9)”, por esta razón, y dentro del marco legal, registrar el nombre, fecha y lugar de nacimiento, fue una primera acción a desarrollar en este caso de defensoría.

Por otro lado, en el marco del Foro sobre Niñez Migrante y Explotación Infantil organizado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en México (UNICEF) se dieron a conocer datos estadísticos reveladores, tales como que se estimaba que alrededor de cinco mil niños y niñas centroamericanos permanecen en la zona fronteriza del estado de Chiapas, en una amplia zona del Soconusco fronteriza con Guatemala cuyo núcleo principal es Tapachula y comprende un área de 20 municipios que conforman el corredor que comunica a Tecúm Umán, en Guatemala, con esa localidad. Además del municipio de Tapachula, la presencia de niños/niñas migrantes se destaca en Ciudad Hidalgo, Unión Juárez, Huixtla, Huehuetán, Cacahoatán, Escuintla, Villacomaltitlán y Mazatán (CNDH, 2009).

En el año 2015, con datos de la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2019), se encontró que poco más de 900 mil personas nacidas en el territorio nacional no están inscrita en el registro civil o bien no cuentan con un acta de nacimiento. Del total de personas sin acta de nacimiento 58.4% son niñas, niños o adolescentes, en términos absolutos son 527 963 personas. Se resalta que la población que presenta la mayor incidencia en el registro tiene menos de un año de vida (31.5%).

En el caso de nuestro país, la ausencia de registro de nacimiento afecta en mayor medida, de acuerdo con la Encuesta Intercensal (INEGI, 2019), a los niños y niñas que pertenecen a la población más pobre y marginada: niños y niñas indígenas; migrantes o hijos e hijas de migrantes que viven en áreas rurales, zonas remotas o fronterizas, entre otros. Indudablemente para el caso de los migrantes de tránsito por México, la vulnerabilidad se da en muchos sentidos por el hecho mismo de ser migrantes, por ser adolescentes, por ser de escasos recursos y, en algunos casos, por ser mujeres.

Las razones para no efectuar el registro del nacimiento son complejas y multifactoriales: legales, geográficas, económicas, administrativas y/o culturales, mismas que obstaculizan el registro universal, gratuito y oportuno de nacimientos, dichas razones se deben tomar en consideración para comprender ampliamente el fenómeno (INEGI-UNICEF, 2018).

Cabe recordar que México junto con otros países Latinoamericanos han suscrito una serie de acuerdos sobre el derecho a la identidad y el registro de nacimientos, a partir de las diversas conferencias realizadas en el marco de la Conferencia Regional Latinoamericana sobre el Derecho a la Identidad y Registro Universal de Nacimiento. Indudablemente este es un marco referencial importante de la política pública en torno a los derechos humanos de identidad y nacionalidad.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) publicó en el año 2012 el documento denominado: “Directrices sobre la Apatridia No. 1” que tienen por objetivo brindar orientación legal interpretativa a los gobiernos, a las organizaciones no gubernamentales, a abogados, a las personas encargadas de la toma de decisiones y al poder judicial, así como al personal del ACNUR⁹ involucrado en el tratamiento de la Apatridia (ACNUR, 2012).

Estas directrices retoman lo más importante de lo dispuesto en la Convención sobre el Estatuto de los Apátridas de 1954, el cual es el único Tratado Internacional dirigido específicamente a regular los estándares de trato de las personas apátridas, y que fue ratificado por nuestro país el 7 de junio de 2000 (hasta la fecha no se ha vuelto ratificar la firma), con reservas expresas con relación a los artículos 17°, 31° y 32° de dicha Convención (DOF, 2000).¹⁰

DERECHOS HUMANOS VIOLENTADOS A LA ADOLESCENTE A.A.G.G.

El derecho inalienable a la identidad de A.A.G.G., abarca los derechos a tener una nacionalidad, un nombre, un apellido, una fecha de nacimiento, a ser inscrita en el registro público, a conocer y ser cuidada por sus padres y a ser parte de una familia. Estos derechos fundamentales están incluidos en el artículo 4° de la Constitución Política de México, así como en los artículos 7° y 8° de la Convención sobre los Derechos del Niño.

En la defensoría del caso de A.A.G.G., se observa la violación al derecho humano a la identidad, el cual se encuentra reconocido tanto en el orden jurídico nacional como en el internacional, como podemos observar en los artículos 4° párrafo octavo de la Constitución Política de nuestro país; 9° de la Ley de Migración; 19° de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; y en el orden jurídico internacional principalmente en los

⁹ Cabe comentar que el ACNUR y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en México llevan a cabo un Programa Conjunto de Migrantes de Tránsito, financiado por el Fondo de Seguridad Humana de Naciones Unidas, que tiene como objetivo apoyar los esfuerzos que realiza el gobierno de México para mejorar la protección y el empoderamiento de las poblaciones migrantes vulnerables de tránsito por el país que se dirigen hacia el norte, principalmente Estados Unidos.

¹⁰ Las referidas reservas van encaminadas a lo siguiente: en lo que se refiere al artículo 17 de la Convención se observará sin perjuicio la aplicación del artículo 7° de la Ley Federal del Trabajo que establece la proporción de trabajadores extranjeros que los patrones están autorizados a emplear en México, así como otras prescripciones en materia de trabajo de los extranjeros en el país. En lo que toca al artículo 31 de la Convención, se observará primeramente lo dispuesto en el artículo 33 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Y en cuanto al contenido del artículo 32 de la Convención el Gobierno de México no se considera obligado a garantizar a los apátridas mayores facilidades para su naturalización que aquellas que concede a los extranjeros en general.

artículos 7° y 8° de la Convención sobre los Derechos del Niño, disposiciones que establecen lo siguiente:

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

Artículo 4°: Toda persona tiene derecho a la identidad y a ser registrado de manera inmediata a su nacimiento. El Estado garantizará el cumplimiento de estos derechos. La autoridad competente expedirá gratuitamente la primera copia certificada del acta de registro de nacimiento

LEY DE MIGRACIÓN

Artículo 9°: Los jueces u oficiales del registro civil no podrán negar a los migrantes independientemente de su situación migratoria, la autorización de los actos del estado civil ni la expedición de las actas relativas a nacimiento, reconocimiento de hijos, matrimonio, divorcio y muerte.

LEY GENERAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Artículo 19°: Niñas, niños y adolescentes, en términos de la legislación civil aplicable, desde su nacimiento, tienen derecho a:

- I. Contar con nombre y los apellidos que les correspondan, así como a ser inscritos en el Registro Civil respectivo de forma inmediata y gratuita, y a que se les expida en forma ágil y sin costo la primera copia certificada del acta correspondiente, en los términos de las disposiciones aplicables;
- II. Contar con nacionalidad, de conformidad con lo dispuesto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales;
- III. Conocer su filiación y su origen, en la medida de lo posible y siempre que ello sea acorde con el interés superior de la niñez, y;
- IV. Preservar su identidad, incluidos el nombre, la nacionalidad y su pertenencia cultural, así como sus relaciones familiares.

Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México (antes Distrito Federal), en el ámbito de sus respectivas competencias, deberán colaborar en la búsqueda, localización y obtención de la información necesaria para acreditar o restablecer la identidad de niñas, niños y adolescentes.

Las Procuradurías de Protección, en el ámbito de sus respectivas competencias, orientarán a las autoridades que correspondan para que den debido cumplimiento al presente artículo.

Cuando haya procesos o procedimientos que deriven en cambio de apellidos de niñas, niños y adolescentes, éstos tendrán el derecho a opinar y a ser tomados en cuenta, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

La falta de documentación para acreditar la identidad de niñas, niños y adolescentes no será obstáculo para garantizar sus derechos. Ahora bien, al revisar el orden jurídico internacional aplicable a nuestro país, encontramos que el derecho humano a la identidad se encuentra previsto en los siguientes instrumentos:

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Artículo 7°

1. El niño será inscrito inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.
2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

Artículo 8°

1. Los Estados Parte se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.
2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

En este orden de ideas, es necesario comprender que el derecho a la identidad va más allá de una prerrogativa jurídica, tomando en cuenta que es lo que le hace ser una persona única, aunque comparta una serie de necesidades con el resto de niñas, niños y adolescentes. Preservar la identidad requiere tener en cuenta los valores y las tradiciones religiosas y culturales que forman parte de la vida y el entorno de la niñez. Sin embargo, es importante hacer mención respecto al pronunciamiento que realiza el Comité de los Derechos del Niño en su observación general No. 14 (2013) referente a que las prácticas que sean incompatibles o estén reñidas con los derechos establecidos en la Convención no responden al interés superior del niño, la identidad cultural no puede excusar ni justificar que los responsables de la toma de decisiones y las autoridades perpetúen tradiciones y valores culturales que niegan al niño o los niños los derechos que les garantiza la convención.

El derecho a la identidad es inherente a todo ser humano desde el momento en el que nace, y la mínima obligación que tiene el Estado es vigilar que cada niño sea inscrito en el registro público o civil, toda vez el registro de su nacimiento se convierte en la constancia oficial de su existencia, y reconoce a la persona ante la ley, le dota de personalidad y una nacionalidad (INEGI-UNICEF, 2018).

Al no contar A.A.G.G. con el registro de su nacimiento en nuestro país, trajo como consecuencia la carencia de nacionalidad, por lo que mientras esta situación persista será considerada una apátrida. Esto significa que la adolescente sería invisible ante los ojos del gobierno y la sociedad.

La principal causa de la condición apátrida para las niñas, niños y adolescentes es el hecho de no haber sido inscritos en el Registro Civil cuando nacieron. La inexistencia de una cédula de identidad personal se debe a factores muy diversos: las dificultades económicas del Estado en el que residen o que este se encuentre inmerso en un conflicto armado, por lo que la actualización de los libros del Estado Civil pasa a un segundo plano.

EL ACTO QUE SE RECLAMA EN EL CASO DE A.A.G.G.

Se señala como acto reclamado la negación al derecho a la identidad y a su preservación (que incluye entre otros derechos, el derecho al registro de nacimiento, el reconocimiento de un nombre y un apellido, el derecho a tener una nacionalidad), por lo tanto, también se constituye en un acto de discriminación, que en este caso puede ser imputado al gobierno del estado mexicano, así como al gobierno del estado de Chiapas, a través del Instituto de Consejería Jurídica y de Asistencia Legal del estado, que es la instancia de quien depende la Dirección del Registro Civil.

CONTEXTO Y ESTRATEGIA DE DEFENSORÍA: RECURSOS INTERPUESTOS Y FUNDAMENTOS LEGALES

Para efectos de la calificación de los derechos humanos violentados para la adolescente A.A.G.G. se consideraron los siguientes documentos: Manual de Derechos Humanos de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2003); Catálogo para la Calificación de Violaciones de Derechos Humanos emitido por la Comisión de Derechos Humanos del estado de México (CODHEM, 2016); Catálogo de derechos establecidos en el artículo 13° de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (CNDH, 2022), con base en los cuales se identificaron los siguientes derechos humanos violentados:

Derecho a la identidad. Se considera violentado este derecho en agravio de A.A.G.G. al serle negado el registro e inscripción de su nacimiento en el Registro Civil de nuestro país, derecho humano reconocido por diversos instrumentos internacionales, ratificados por México, entre los que se encuentran: La Declaración Universal de Derechos Humanos; el Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos; la Convención Americana de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño.

La adolescente A.A.G.G., al no contar con el registro de su nacimiento en nuestro país, trae como consecuencia la violación de otros derechos humanos, tales como el derecho a la igualdad y a la no discriminación, el derecho a la salud y la seguridad social, y el derecho a la educación pública, toda vez que por no contar dicha adolescente con su acta de nacimiento o identificación oficial alguna, le fueron negados y vulnerados todos estos derechos.

Derecho a la igualdad y a la no discriminación. Este derecho le fue vulnerado toda vez que al no contar con una nacionalidad, no cuenta con el reconocimiento de ciudadanía, y con ello es de cierta forma excluida de la sociedad y no es tratada igual que los demás ciudadanos, lo que constituye un acto de discriminación con efectos colaterales graves, que trae también como consecuencia que se restrinja el acceso a los servicios de salud pública y el derecho a la educación, y conforme persiste esta condición trae consigo otras restricciones, tales como el poder trasladarse de un lugar a otro (pasaporte, identificación oficial, visa),

conseguir un empleo oficial o formal, abrir una cuenta bancaria, votar y participar en los procesos electorales, ejercer un cargo público, entre otros.

Derecho a la educación. Le fue violentado este derecho humano a causa de no contar con documentos de identidad, no obstante, de que la constitución mexicana establece la obligatoriedad de ésta.

Derecho a la protección de la salud y la seguridad social. También le es violentado el derecho fundamental de todo ser humano, la protección de la salud, toda vez que, al no contar con documentos de identidad, le es restringido el total acceso a los servicios de asistencia médica y de salubridad a que tienen derecho todos los ciudadanos, y en especial atención en el caso de A.A.G.G por ser adolescente.

Con base en lo anterior, se estableció el marco jurídico nacional, internacional aplicable con relación al caso de la adolescente.

Marco Jurídico Nacional:

- Ley Reglamentaria de las Fracciones I y II del artículo 105 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Ley de Migración
- Ley General de Población
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
- Ley General de Educación
- Ley General de Salud
- Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación
- Ley de la Comisión Nacional de Derechos Humanos
- Ley General de Víctimas
- Protocolo de Actuación para Migrantes de la Suprema Corte de Justicia de la Nación

Marco Jurídico Estatal:

- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Chiapas
- Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el Estado de Chiapas
- Ley de la Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Chiapas
- Ley de Salud del Estado de Chiapas
- Ley de Educación para el Estado de Chiapas
- Ley de Acceso a una Vida Libre de Violencias para las Mujeres en el Estado de Chiapas
- Ley de Víctimas para el Estado de Chiapas
- Ley de la Juventud para el Estado de Chiapas
- Ley que previene y combate la discriminación en el Estado de Chiapas
- Código de Atención a la Familia y Grupos Vulnerables para el Estado de Chiapas
- Ley que establece el Sistema Integral de Justicia para Adolescentes

Marco jurídico internacional. Sistema Universal de Protección a los Derechos Humanos:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Convención sobre los derechos del niño y sus dos Protocolos Facultativos
- Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional
- Carta de la Organización de las Naciones Unidas
- Estatuto de la Corte Internacional de Justicia (Estatuto de Roma)
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación
- Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas
- Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares

Marco jurídico internacional. Sistema interamericano de derechos humanos:

- Carta de la Organización de los Estados Americanos
- Convención Americana de Derechos Humanos
- Relatorías Especiales de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos
- Sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos
- Informes especiales del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes
- Convención Interamericana sobre Restitución Internacional de Menores
- Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores

Documentos binacionales en materia migratoria:

- Memorándum de Entendimiento sobre Protección Consular de Nacionales de México en Estados Unidos de América
- Memorándum de Entendimiento sobre Mecanismos de Consulta sobre Funciones del Servicio de Inmigración y Naturalización y Protección Consular

LA ESTRATEGIA DE DEFENSORÍA

Los medios de defensa que se consideraron implementar fueron de carácter jurisdiccional y no jurisdiccional, desde el ámbito local, federal, incluso medios de defensa del orden internacional, como veremos a continuación:

Primero, se realizó un acercamiento con la autoridad competente que en este caso se trata de la Dirección del Registro Civil, la cual es la instancia encargada de hacer constar los actos relativos al estado civil de las personas en nuestro país. Por lo tanto, se acudió a una oficialía del Registro Civil con sede en la Ciudad de Tapachula, Chiapas, y estando en dicho lugar nos expresaron de forma verbal que si los padres de la adolescente no eran mexicanos,

no se podía registrar a la adolescente como nacional, ello a pesar de mencionarles que la adolescente había nacido en la ciudad de Tapachula, Chiapas, y por lo tanto, con fundamento en lo dispuesto en el artículo 30° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tenía derecho a ser registrada como mexicana por nacimiento, por lo tanto, se determinó presentar una petición formal por escrito ante la referida Dirección del Registro Civil.

En razón de lo anterior, y al no recibir contestación en casi un mes, por el Registro Civil, se acudió nuevamente al lugar, esta vez fuimos atendidos por una persona distinta a la primera vez, quien nos dijo que para realizar el registro de la adolescente por nacimiento en territorio mexicano, eran necesarios varios documentos, tales como: Constancia de alumbramiento, expedido por partera autorizada o institución de salud pública o privada, constancia de no existencia en los países de origen de ambos padres, constancia de vecindad expedida por el Ayuntamiento Municipal de Tapachula.

Cabe comentar que a partir de este punto, se podía optar por la vía jurisdiccional o la no jurisdiccional, la primera de ellas a través de la interposición de un juicio de amparo indirecto por violación al artículo 8° constitucional, por la falta de contestación al escrito de petición presentado ante la Dirección del Registro Civil, pero, al final, se consideró que sería un proceso muy tardado para la adolescente, por lo tanto, se escogió la segunda opción, es decir, el medio de defensa no jurisdiccional.

Desde el punto de vista no jurisdiccional, se consideraron dos alternativas: primera vía, presentar un escrito de queja por violaciones a los derechos humanos de la adolescente, ante la Visitaduría Adjunta Regional de la Comisión Estatal de los Derechos Humanos con sede en la ciudad de Tapachula, Chiapas; y la segunda vía, que se consideró mucho más rápida para restituir a la víctima en el goce de sus derechos humanos, fue realizar de forma personal los trámites ante las diversas instancias, o sea, ante los consulados de Guatemala y Honduras para efectos de realizar el trámite de obtención de “Constancia de No Existencia” en dichos países de donde son originarios los padres de la adolescente, así como realizar el trámite de obtención de la Constancia de Vecindad ante el Ayuntamiento de Tapachula, y al contar con dichos documentos poder solicitar el registro de nacimiento de A.A.G.G. ante el registro civil de la ciudad de Tapachula, y obtener su acta de nacimiento que acredite su nacionalidad mexicana, acto que permitirá restituir a la adolescente el goce de sus derechos humanos conculcados.

RECURSOS DE DEFENSORÍA A NIVEL INTERNACIONAL

Aunque en la defensa no jurisdiccional del caso presentado, se obtuvieron resultados favorables ante la gestión y trámite directo ante las autoridades, vale la pena hacer la proyección del supuesto hipotético en el que la negativa al registro de nacimiento de A.A.G.G. por parte de las autoridades hubiera persistido, y se hubieran agotado todos los recursos tanto jurisdiccionales, a través del amparo indirecto y el recurso de revisión que prevé la legislación de amparo, así como se hubiera continuado con la queja presentada ante la Comisión Estatal de los Derechos Humanos e interponer recurso de impugnación ante la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, aun así, no haber obtenido resultados satisfactorios, pues en ese caso, cabría la posibilidad de acudir al

ámbito internacional, ante el sistema interamericano de defensa de derechos humanos, a través de la interposición de una denuncia ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, tomando en cuenta que las peticiones individuales que examina la Comisión pueden ser presentadas por personas, grupos de personas u organizaciones que alegan violaciones de los derechos humanos garantizados en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Convención Americana sobre Derechos Humanos y otros tratados interamericanos de derechos humanos.

En este caso la Comisión es competente para examinar peticiones en las que se aleguen violaciones a los derechos humanos, tales como el derecho al nombre y a la nacionalidad protegidos en la Convención Americana. En el caso que la Comisión determine que un Estado es responsable por haber violado los derechos humanos de una persona o grupo de personas, la Comisión emitirá un informe que puede incluir las siguientes recomendaciones al Estado:

- Suspender los actos violatorios de los derechos humanos
- Investigar y sancionar a las personas que resulten responsables
- Reparar los daños ocasionados
- Introducir cambios al ordenamiento legal
- Requerir la adopción de otras medidas o acciones estatales
- También se puede intentar llegar a una solución amistosa del asunto con el Estado

FUNDAMENTACIÓN DE LOS RECURSOS DE DEFENSORÍA

De acuerdo con la estrategia implementada para el caso de la adolescente de nombre A.A.G.G, los medios de defensoría llevados a cabo tienen su fundamento y sustento legal en las siguientes disposiciones:

Norma Constitucional: se fundamenta en lo dispuesto en los artículos 1º, 3º, y 4º párrafo VIII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Solo para efectos de aclaración que en lo que corresponde al caso en particular de A.A.G.G., también se señala el artículo 3º constitucional, toda vez que ahí se establece que toda persona tiene derecho a recibir educación básica, gratuita y obligatoria, derecho que también le fue vulnerado a A.A.G.G al no contar con su acta de nacimiento.

Normas reglamentarias de la legislación nacional: La defensa de los derechos humanos de A.A.G.G, encuentran fundamento legal en los artículos 13º fracción III, 19º, 20º, 57º, 58º, 103º fracción II, de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que establecen los primeros tres, el derecho a la identidad de todos los niños, niñas y adolescentes, el derecho de tener un nombre y apellidos, así como a ser inscritos en el Registro Civil respectivo de forma inmediata y gratuita, y contar con nacionalidad, y los artículos 57º y 58º establecen el derecho a recibir una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

La Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en su artículo 103° fracción II, establece que son obligaciones de quienes ejercen la patria potestad, tutela o guarda y custodia, así como de las demás personas que por razón de sus funciones o actividades tengan bajo su cuidado niñas, niños o adolescentes, presentarlos para su registro ante la Oficialía de Registro Civil dentro de los 60 días posteriores a su nacimiento. La falta de cumplimiento a esta obligación puede incluso constituir un delito contra el estado civil de las personas, que se sanciona penalmente.

Por su parte la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Chiapas, en su capítulo cuarto artículos 12°, 21° y 100° establece lo siguiente:

Artículo 12°. Las autoridades del Estado y los Municipios, adoptarán medidas de protección especial de derechos de niñas, niños y adolescentes que se encuentren en situación de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, alimentario, circunstancias de nacimiento, psicológico, físico, discapacidad, identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o apátrida, o bien relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales u otros que restrinjan o limiten el ejercicio de sus derechos.

Artículo 21°. Las niñas, niños y adolescentes desde su nacimiento, tienen derecho a:

- I. Ser inscritos en el Registro Civil respectivo de forma inmediata y gratuita, registrando su nombre y dos apellidos, y a que se les expida en forma ágil y sin costo la primera copia certificada del acta correspondiente, en los términos que establece el Código Civil para el Estado de Chiapas.
- II. Contar con nacionalidad, de conformidad con lo dispuesto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los Tratados Internacionales y la Constitución Política local.
- III. Conocer su filiación y su origen en la medida de lo posible y siempre que ello sea acorde con el interés superior de la niñez.
- IV. Vivir y crecer en el seno de una familia, a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, aun cuando haya necesidad de ser separado de los mismos, siempre que ello sea acorde con el interés superior de la niñez.
- V. Preservar su identidad, incluidos el nombre, la nacionalidad y su pertenencia cultural, así como sus relaciones familiares.
- VI. A recibir el apoyo de los Poderes del Estado, así como de los municipios en lo relativo al ejercicio y respeto de sus derechos por sí o a través de su representante, tutor o las instituciones creadas para tal efecto.
- VII. A conservar su cultura, idiosincrasia, idioma o lengua de origen.
- VIII. Que cuando un niño, niña o adolescentes sea atendido por alguna institución de salud, educativa o cualquier autoridad estatal o municipal, y se desconozca su identidad, de manera prioritaria e inmediata, en coordinación con la Procuraduría General de Justicia del Estado de Chiapas, se deberá localizar a los progenitores o a falta de estos a las personas que tienen a su cargo a los mismos. Cuando existan dificultades para

conocer la filiación u origen de una niña, niño o adolescentes, las autoridades estatales y municipales colaborarán y facilitarán los medios para la investigación de esta.

IX. Las autoridades estatales y municipales preservarán la identidad de niñas, niños y adolescentes cuando sus derechos hayan sido vulnerados o en el caso de los adolescentes, cuando se presuma la comisión de un delito por su parte o hayan sido sentenciados. Los datos que incluyen la identidad sólo podrán ser utilizados por las autoridades de manera interna para los fines propios de su servicio y para la colaboración con otras autoridades en beneficio de éstos.

X. Las Procuradurías de Protección Estatal y Municipales, en el ámbito de su competencia, deberán asistir a las demás autoridades en sus labores de investigación sobre la identidad de las niñas, niños y adolescentes, así como orientarlos y vigilar que los datos no sean divulgados de manera inapropiada.

XI. La falta de documentación para acreditar la identidad de niñas, niños y adolescentes no será obstáculo para garantizar sus derechos.

XII. Cuando haya procesos o procedimientos que deriven en cambio de apellidos de niñas, niños y adolescentes, éstos tendrán el derecho a opinar y a ser tomados en cuenta, directamente o por medio de su representante o tutor, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. El Código de Procedimientos Civiles del Estado establecerá los mecanismos para tal efecto.

Artículo 100°. Las niñas, niños y adolescentes migrantes gozarán en igualdad de condiciones de todos los derechos consagrados en la presente ley.

El Estado y los municipios, garantizarán esta igualdad de derechos y acceso a los sistemas de protección para las niñas, niños y adolescentes que no sean de nacionalidad mexicana y se encuentren en condiciones de movilidad humana, incluyendo a migrantes, desplazados internos, solicitantes de asilo, refugiados y apátridas.

El Estado y los municipios, garantizarán el acceso a los servicios públicos, en situación de movilidad humana, y en especial el acceso a la atención en salud y la educación para las niñas, niños y adolescentes migrantes establecidos de manera permanente o temporal.

Marco Jurídico Internacional: Tienen aplicación en el caso de A.A.G.G lo dispuesto en los artículos 7°, 8°, 24°, 28° y 29° de la Convención de los Derechos del Niño, ratificada por nuestro país.

Se señalan los artículos 7° y 8° que sustentan el derecho a la identidad de todo niño, niña y adolescente; el artículo 24° referente al derecho a la salud de la niñez; los artículos 28° y 29° que establecen el derecho a la educación que debe recibir todo niño.

También se invocan como fundamento legal, los artículos 3° y 24° del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, referentes al derecho a la identidad y el derecho a la igualdad y no discriminación.

Lo dispuesto en los artículos 1°, 7°, 15°, 25° y 26° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en lo relativo al derecho a la identidad, a la igualdad y no discriminación, el derecho a la salud y a la educación.

Lo dispuesto en los artículos 18° y 20° de la Convención Americana sobre los Derechos Humanos, en lo relativo al derecho a la identidad.

Lo dispuesto en los artículos 12°, 13° y 14° del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, referentes al derecho a la salud y a la educación.

Artículo 7° de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, que son aplicables en lo concerniente al derecho a la igualdad y no discriminación.

Artículo 10° del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales. (Protocolo de San Salvador).

Artículos 1°, 22°, 23° y 24° de la Convención sobre el Estatuto de los Apátridas de 1954, ratificado por México con fecha 7 de junio del año 2000. Referente a no contar con nacionalidad, y porque no fueron respetados sus derechos de acceso a la educación, salud y seguridad social y derecho laboral.

IMPLEMENTACIÓN DE LOS RECURSOS DE DEFENSORÍA

En el caso de la adolescente apátrida de nombre A.A.G.G, el acto reclamado y la violación a sus derechos humanos consiste en negarle el derecho a tener una identidad reconocida oficialmente, cabe señalar que el derecho humano a la identidad abarca el derecho a la nacionalidad, al nombre, a una cultura, etcétera, en este sentido, el registro del nombre de una persona es reconocido a través del Registro Civil, y al otorgarse el acta de nacimiento se reconoce la nacionalidad de la persona, caso contrario si no se cuenta con el reconocimiento y registro del nombre, la persona se vuelve apátrida y dicha condición restringe el goce de muchos derechos civiles, por ejemplo en el caso de A.A.G.G se observó que no era aceptada en ninguna institución educativa y de salud pública, por no contar con una identificación oficial. Se realizaron diversas acciones con el objeto de obtener su inscripción en el Registro Civil como ciudadana mexicana por nacimiento, y que se le expida su respectiva acta de nacimiento, y de esta manera el Gobierno Federal le expida su identificación oficial, y con lo anterior se comience a restituirla en el goce pleno de todos sus derechos como ciudadana mexicana, y que tenga acceso a los servicios de salud pública y a que se le brinde educación básica gratuita.

Se realizó el trámite ante los Consulados de Honduras y Guatemala de solicitud de Constancia de No Existencia en dichos países, ya que para poder nacionalizar a A.A.G.G en México es requisito indispensable dicha Constancia, se tramitó la cartilla de vacunación y la constancia de edad cronológica ante el Hospital General de Tapachula, Chiapas, se acudió al Ayuntamiento Municipal de Tapachula Chiapas, para realizar el trámite de solicitud de Constancia de Vecindad que expide el Ayuntamiento, para acreditar que la persona tiene su domicilio actual y radica en la ciudad.

Una vez hecho lo anterior, se acudió a la Dirección del Registro Civil para realizar el registro de nacimiento extemporáneo de A.A.G.G, y con ello obtener su respectiva Acta de Nacimiento, para ello también se presentaron los documentos de identidad de los padres de A.A.G.G, un comprobante de domicilio reciente, y el correspondiente escrito de solicitud de registro de nacimiento por haber nacido en territorio mexicano, al final se logró la obtención del Acta de Nacimiento para A.A.G.G y aunque esto pareciera ser un simple trámite administrativo, en realidad engloba la restitución de derechos humanos que le habían sido conculca-

dos a A.A.G.G por las autoridades de nuestro país.

RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS RECURSOS INTERPUESTOS EN LA DEFENSORÍA

Actualmente A.A.G.G ya cuenta con la nacionalidad y ciudadanía mexicana, por lo que ha sido restituida en el goce de su derecho a la identidad que le había sido violentado, ahora cuenta con una identificación oficial que le proporciona certeza jurídica en sus actuaciones y en su vida diaria, así como también comienza a gozar de los demás derechos, tales como el de la educación al inscribirse a una escuela para realizar sus estudios básico; tener acceso a los servicios de seguridad social, al inscribirse ante el seguro popular y de ser posible ante el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), en su carácter de estudiante. Sin olvidar que en cuanto cumpla la mayoría de edad, también contará con el derecho a participar en las elecciones públicas, es decir, adquirirá derechos de ciudadanía.

APORTES AL TEMA DE LOS DERECHOS HUMANOS CON RELACIÓN A LOS APÁTRIDAS EN CHIAPAS

Se propone presentar un Informe Alternativo ante el Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, para que el Estado Mexicano dé real cumplimiento a la recomendación emitida por dicho órgano de derecho internacional, en el año 2015 que la letra dispone en el numeral 28, lo siguiente:

El Comité recomienda al Estado parte que redoble sus esfuerzos para asegurar el registro universal de nacimiento, incluyendo la implementación de las reformas legales necesarias y adoptando los procedimientos requeridos a nivel estatal y municipal. Deben existir oficinas de Registro Civil o unidades móviles disponibles en todas las unidades de maternidad, en los principales puntos de tránsito de migrantes y en las comunidades donde niñas y niños nacen con parteras tradicionales (CDN, 2015).

En este sentido se considera que es factible recurrir al Sistema de Protección de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas para denunciar que el gobierno mexicano en realidad no ha dado debido cumplimiento a dicha recomendación.

CONCLUSIONES

En atención al caso de la adolescente A.A.G.G., se observó que la actuación de las instituciones responsables del registro civil en nuestro país, en el caso del estado de Chiapas: el Instituto de Consejería Jurídica y de Asistencia Legal, no tienen un programa adecuado de difusión y promoción de sus servicios y trámites, lo que genera que muchas personas migrantes consideren que debido a su situación migratoria, no puedan registrar el nacimiento de sus hijos en territorio mexicano, por miedo a ser deportados. Cabe mencionar que lo anterior, también recae dentro de la responsabilidad de la Secretaría de Gobernación, que tiene dentro de sus atribuciones el Registro Nacional de las Personas.

En este sentido, se concluye que es necesario que las autoridades encargadas del

registro civil en el estado de Chiapas, a través de sus oficialías, establezcan procedimientos específicos para atender y registrar a los hijos de extranjeros nacidos en la entidad, que no se les niegue la nacionalidad para que puedan gozar plenamente de su derecho a la identidad.

Es importante recordar que la nacionalidad mexicana por nacimiento es irrenunciable, es decir, de acuerdo con la CPEUM, son ciudadanos mexicanos todas aquellas personas nacidas en México.

Finalmente, hay que mencionar que la apatridia en el estado de Chiapas es un problema que se conoce poco, por lo que es necesario profundizar aún más en este tema con la finalidad de buscar mecanismos preventivos, además de los correctivos como la defensoría, para evitar que la condición jurídica de apátrida se incremente en el estado de Chiapas, dado el aumento de movilidad humana en la frontera sur de México. Con ello, además se contribuirá al cumplimiento de la meta 16.9 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que a la letra dice “De aquí a 2030, proporcionar acceso a una identidad jurídica para todos, en particular mediante el registro de nacimientos”, asimismo, se contribuirá a reducir la desigualdad de género, de acuerdo con el objetivo 5 de los mismos ODS (ONU, 2023).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la ONU para los refugiados. (2012). *Directrices sobre la apatridia no. 1*. ACNUR. Recuperado de: [https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=55e94c0e4].
- Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. (2016). *Catálogo para la calificación de violaciones a derechos humanos*. Recuperado de: [https://www.codhem.org.mx/wp-content/uploads/2022/02/catalogo16.pdf].
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. CNDH. (2022). *Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de: [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-08/Ley_GDNNA.pdf].
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2009). *Niñez migrante, trata y explotación infantil en México. Temas emergentes en la agenda nacional*. Foro sobre niñez migrante y explotación infantil. CNDH/UNICEF. Recuperado de: [http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/var_28.pdf].
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2003). *Manual de derechos humanos*. Recuperado de: [http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/DH_4.pdf].
- Comité de los derechos del niño. CDN. (2015). *Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto consolidados de México*. Recuperado de: [https://hchr.org.mx/wp/wp-content/themes/hchr/images/doc_pub/CRC_C_MEX_CO_4-5.pdf].
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2023). *Artículo 4*. Recuperado de: [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf].
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2023). *Artículos 30, 32 y 37*. Recuperado de: [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf].
- Convención Americana de Derechos Humanos. (2023). *Artículo 20*. Recuperado de: [http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/america/CADH/1969-CADH.htm#a20].
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2001). *Caso Ivcher Bronstein Vs. Perú*. Recuperado de: [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/Seriec_74_esp.pdf].
- Diario Oficial de la Federación. (2000). *Convención sobre el estatuto de los apátridas*. Recuperado de: [http://

www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D30.pdf].

- Enciclopedia Jurídica Online. (2023). *Derecho a la nacionalidad en México*. Recuperado de: [<http://mexico.leyderecho.org/derecho-a-la-nacionalidad/>].
- Enciclopedia jurídica. (2023). *Apatridia*. Recuperado de: [<http://www.encyclopedia-juridica.com/d/apatridia/apatridia.htm>].
- Ferrer Mac-Gregor, E., Martínez Ramírez, F., y Figueroa Mejía, G. (2014). *Derecho a la nacionalidad*. Recuperado de: [<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3683/27.pdf>].
- Hinestroza, V., y Serrano, S. (2017). *Violaciones a derechos humanos y contexto. Manual de análisis de contexto para casos de violaciones a los derechos humanos*. México. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales se México-International Bar Association's Human Rights Institute (IBAHRI).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía – Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Derecho a la identidad. La cobertura del registro de nacimiento en México*. Recuperado de: [<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5732/13.pdf>].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Comunicado de prensa Núm. 16/19*. Recuperado de: [<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/identidad2019.pdf>].
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: [<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>].
- Organización de los Estados Americanos. (2010). *Diagnóstico del marco jurídico-institucional y administrativo de los sistemas de registro civil en América Latina*. Recuperado de: [https://www.oas.org/es/sap/docs/puica/diagnostico_legal_s.pdf].
- Ruiz Coutiño, C. (2017). *Defensa al derecho a la identidad como un derecho humano de niñas, niños y adolescentes migrantes apátridas en Chiapas* [Tesis de Maestría en defensa de los derechos humanos]. México. Centro de Estudios para la Construcción de Ciudadanía y la Seguridad, Universidad Autónoma de Chiapas. Recuperado de: [<https://www.repositorio.unach.mx/jspui/bitstream/123456789/3200/1/RIBC152354.pdf>].
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2013). *Protocolo de actuación para migrantes*. Recuperado de: [https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/gaceta_compromiso/documento/2016-10/Gaceta201309_0.pdf].
- Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas. (2007). *Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias 2007*. Secretaría de Gobernación. México. Recuperado de: [http://politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Boletines_Estadisticos/2007/Boletin_2007.pdf].
- Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas. (2023). *Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias 2023*. Secretaría de Gobernación. México. Recuperado de: [http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Boletines_Estadisticos/2023/Boletin_2023.pdf].

EXILIO Y ACTIVISMO TRANSNACIONAL DE JÓVENES NICARAGÜENSES

*Carlos de Jesús Gómez-Abarca**

Resumen

La respuesta represiva del gobierno nicaragüense ante la ola de protestas protagonizada por jóvenes en 2018 trajo consigo diferentes consecuencias, una de estas fue el exilio de más de cien mil jóvenes que decidieron salir del país para salvaguardar su vida y continuar con su proyecto personal y activista. La investigación explora el exilio y el activismo transnacional emprendido por las/los jóvenes nicaragüenses a través del análisis de datos provenientes de fuentes primarias y secundarias recopilados entre 2018 y 2022. Entre los resultados se identifican patrones en las experiencias de exilio, sus causas, sus dificultades, las expectativas de retorno y las distintas expresiones de activismo transnacional derivadas de estas.

Palabras clave: protestas, represión, exilio, activismo transnacional, Nicaragua.

EXILE AND TRANSNATIONAL ACTIVISM OF NICARAGUAN YOUTH

Abstract

The repressive response of the Nicaraguan government to the wave of protests carried out by young people in 2018 brought with it different consequences, one of these was the exile of more than one hundred thousand young people who decided to leave the country to safeguard their lives and continue with their personal and activist project. The research explores exile and transnational activism undertaken by Nicaraguan youth through the analysis of data from primary and secondary sources collected between 2018 and 2022. Among the results, patterns are identified in exile experiences, their causes, their difficulties, expectations of return and the different expressions of transnational activism derived from them.

Keywords: protests, repression, exile, transnational activism, Nicaragua.

INTRODUCCIÓN

Según datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), en el año 2021 se registraron en el mundo alrededor de 89.3 millones de personas fuera de sus hogares debido la persecución, situaciones de conflicto o violaciones a los Derechos Humanos. De éstos, 53.2 millones corresponden a desplazamientos internos, 27.1 millones a refugiados y 4.6 millones a solicitantes de asilo. De estos datos, destaca puntualmente que 92 700 son solicitudes individuales de asilo de nicaragüenses y 111 600 nuevas solicitudes individuales de asilo y reconocimientos grupales de refugiados (ACNUR, 2022).

* Mexicano. Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), México. Profesor-Investigador en el Centro de Estudios Superior de México y Centroamérica en la UNICACH. Líneas de investigación: juventud, activismos y movimientos sociales en contextos represivos latinoamericanos. Contacto: jesus.gomezabarca@gmail.com.

Fecha de recepción: 03 de abril de 2023. Fecha de aceptación: 04 de diciembre de 2023.

Estamos frente a un exilio de tipo político que tiene como punto de quiebre el 18 de abril de 2018, fecha marcada por el incremento de las movilizaciones sociales surgidas en respuesta a la reforma del sistema de Seguridad Social nicaragüense, que incluía el incremento en las contribuciones fiscales por parte de los trabajadores. Como ya se ha registrado en diferentes publicaciones académicas, las protestas fueron encabezadas por estudiantes universitarios y diferentes movimientos sociales, opositores al gobierno del actual presidente Daniel Ortega,¹ quienes, en los últimos años, se han manifestado, en movimientos por la diversidad sexual, la defensa de los territorios y de mujeres (Gómez-Abarca, 2019).

Desde el punto de vista de las y los activistas y algunos sectores de la sociedad, las reformas promovidas en 2018 representaron “la gota que derramó el vaso” después de una lista de agravios cometidos por el gobierno sandinista; esto debido a: a) la aprobación unilateral del Gran Canal en la segunda década del siglo XXI; b) las polémicas elecciones desarrolladas en 2016; c) la ineficiente respuesta gubernamental ante el incendio de la Reserva Indio Maíz; y, d) las continuas acciones represivas desplegadas por el Estado en contra de movimientos opositores (Gómez-Abarca, 2019).

Las protestas del 2018 surgieron en un contexto de creciente polarización sociopolítica en torno al gobierno sandinista,² derivada, en buena parte, por las contradicciones acumuladas en materia económica, política y social.³ Por un lado, se encuentra la población que apoya la llamada “insurrección pacífica” de abril de 2018; por otro lado, quienes la definen como un “golpe de Estado” orquestado desde los Estados Unidos. En el plano electoral, la población se divide entre quienes definen las elecciones de 2016 y 2021 como un fraude y quienes las consideran un triunfo de Ortega, resultado de la voz popular. Hacia el exterior, representantes de gobiernos latinoamericanos y caribeños de Bolivia, Venezuela y Cuba mantienen el apoyo al gobierno actual, sin embargo, la mayoría de los líderes de países constituidos como democráticos cuestionan su proceder en los últimos años.

Más allá de esta polarización sociopolítica, un hecho ampliamente documentado es la violenta respuesta gubernamental basada en el despliegue de acciones represivas, policiales, legislativas y mediáticas, que derivó en una profunda crisis en materia de derechos humanos. Tan solo después de un año se contabilizaron más de 300 personas asesinadas, 120 personas privadas de la libertad y casos de tortura, más de 400 profesionales de la salud despedidos y más de 76 000 personas en el exilio, según los datos que informaba la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), en julio de 2019.

Las consecuencias de esta crisis en materia de derechos humanos son múltiples y profundas, siendo el exilio de personas jóvenes nicaragüenses una de éstas. Los lugares de destino son diversos. Se ha documentado la presencia de activistas nicaragüenses intentando

¹ El Consejo Supremo Electoral de Nicaragua declaró a Daniel Ortega ganador de los comicios del 7 de noviembre de 2021, lo que le permitirá ejercer un quinto mandato en la Presidencia de la República de Nicaragua, en un contexto caracterizado por una polarización social y política, al interior del país, y un cuestionamiento, desde el exterior, sobre las condiciones mínimas necesarias para un proceso electoral democrático, véase Gómez-Abarca (2022).

² Me refiero al gobierno a cargo del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), partido político fundado en sus orígenes como una organización política-militar de izquierda en 1961, inspirado en el legado nacionalista y anti-imperialista de Augusto César Sandino. Este recuperó el poder en Nicaragua desde el 2006, después de 16 años en la oposición, teniendo como candidato a la Presidencia de la República a Daniel Ortega, quien a partir de 2007 y hasta 2012 desarrollaría su segundo gobierno.

³ Véase el trabajo de Villafuerte y García (2021) para un abordaje sobre las movilizaciones en clave estructural.

formalizar su residencia en países de América y Europa, destacando Estados Unidos (Salomon y Torrens, 2021), Costa Rica (Montero, 2018; Volcánicas y Managua Furiosa, 2021b; Padilla, 2022), México (Gómez-Abarca, 2021; SC, 2018) y España (Armunia, 2018; Cabrera, 2018).

Para ilustrar algunos casos, en Costa Rica, histórico país receptor de nicaragüenses, se han recibido entre 2018 y 2020 alrededor de 80 mil solicitudes de refugio formalizadas (Fundación Arias, 2020); en México, mientras que el primer semestre de 2017 se recibieron 33 solicitudes de asilo, el año 2018 cerró con un total de 1 271, situándose como quinto lugar, y para el año 2019 Nicaragua se posicionó en el séptimo lugar con un total de 2 227 (COMAR: 2019); en los Estados Unidos, la cifra, entre enero de 2021 y abril de 2022, es de 141 000 personas aplicando por asilo político (Orosco, 2022); en España, entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2020, se registraron 3 750 solicitudes. En todos estos países existe un incremento de peticiones de asilo realizadas por nicaragüenses desde 2018.

Aunque no hay un perfil homogéneo entre quienes componen este flujo migratorio, si es notable la marcada presencia de estudiantes universitarios, activistas de organizaciones, exfuncionarios públicos, periodistas, médicos (Informador.mx, 2019), defensores de los derechos humanos, personas simpatizantes de los movimientos señalados, así como también a quienes apoyaron de manera tangencial estas protestas y familias enteras.

Estos flujos migratorios se han constituido como una diáspora (Orosco, 2022). Comprender cuáles han sido los efectos generados por esta dispersión resulta fundamental para que los distintos actores estatales y para-estatales emprendan estrategias y acciones acorde a las necesidades particulares de estos grupos, así como también, visibilizar su papel activo y señalar sus capacidades de resiliencia, disidencia y organización. Este trabajo explora todas estas dimensiones a través de un análisis del exilio y del activismo transnacional de jóvenes nicaragüenses.

El trabajo se divide en seis partes. La primera es esta sección introductoria y contextual. A continuación, se presenta una acotación teórica-metodológica. Los tres apartados siguientes son de resultados: y en ellos se aborda el tema del exilio nicaragüense, se describen los distintos activismos emprendidos por éstos, y se sitúan las percepciones y condiciones del retorno. Finalmente, el texto cierra con una serie de reflexiones y debates abiertos que, más que ser conclusivos, pretenden abrir horizontes investigativos.

ACOTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este trabajo se enmarca en una tarea investigativa de más largo aliento realizada desde 2016 sobre los procesos democráticos en Nicaragua, que en 2018 incorporó el análisis de las jornadas de protestas, las respuestas represivas estatales y el exilio de jóvenes activistas (Gómez-Abarca, 2019, Gómez-Abarca y Vázquez, 2021). Con base en estas pesquisas previas, el propósito de este trabajo es explorar pistas empírico-teóricas que abonen a la comprensión de dos procesos articulados: la experiencia del exilio y el activismo transnacional de jóvenes nicaragüenses, partiendo de la premisa de que existen distintas imbricaciones empíricas y teóricas entre la movilidad humana y la política.

Las investigaciones sobre el movimiento de migrantes sin papeles reclamando “papeles para todos” en Europa (Suárez-Navaz, Marciá y Moreno, 2007), los movimientos de trabajado-

res indocumentados en Estado Unidos (Aquino, 2010) y otros casos de movilización social de migrantes revelan el creciente interés académico por la articulación entre movilidad humana, la migración, el activismo y los movimientos sociales. Algunas de las dimensiones más ampliamente estudiadas en estos trabajos son las identidades, las redes, los espacios y las comunidades transnacionales, enfatizando la importancia de las migraciones para los movimientos sociales (Carballo y Echart, 2012) y viceversa.

Dado que uno de los ejes analíticos es el exilio, cabe recordar que ha sido una práctica recurrente en diferentes países de América Latina desde los siglos XIX y XX, debido a la represión ejercida por las dictaduras a sus opositores, los conflictos armados y las guerras civiles. Con la presencia de las transiciones democráticas y la llegada de gobiernos civiles a los países de la región centroamericana, se registró una relativa disminución de la violencia y, con ello, una disminución del exilio por motivos de violencia política. Las expectativas de paz y estabilidad eran entonces amplias. Sin embargo, entrado el siglo XXI, presenciamos un repunte de estos desplazamientos forzados, en un contexto caracterizado por la profundización de políticas neoliberales y, más recientemente, por retrocesos democráticos y autoritarios.

Como concepto analítico, el exilio está estrechamente relacionado a la movilidad humana forzada, un concepto abarcador que refiere la salida de un lugar que es percibido como “inseguro” a uno percibido como “seguro” ante distintas amenazas, humanas o no humanas, que ponen en riesgo la vida de las personas, sin que exista la posibilidad de recurrir a una instancia o mecanismo que permita cambiar tal situación. El movimiento espacial representa una estrategia para evadir tales situaciones, causadas por razones económicas, ambientales, violencia política focalizada o la combinación de éstas. Algunas de las características que definen su carácter forzado son la participación de un agente externo que obliga a las personas a movilizarse, el sentido de despojo o exclusión entre éstas, la emergencia de la salida que se manifiesta en la huida; la ausencia o la reducción de margen de elección y la imposibilidad del retorno mientras las condiciones persistan (Coraza, 2018, p. 33-141).

De acuerdo con Coraza, el exilio puede considerarse como una forma de movilidad, pero sus características particulares también permiten situarlas como otra categoría. Se trata de una movilidad con un sentido político que, a diferencia de otras modalidades, no afecta potencialmente a una comunidad o sociedad determinada, sino que se focaliza o individualiza en función a la pertenencia a grupos políticos, sindicales o religiosos determinados, identificándolos como el “enemigo”, esto incluye también a periodistas, activistas de derechos humanos o líderes sociales, y está asociado a prácticas violentas de grupos paramilitares, parapoliciales y violencia de Estado (Coraza, 2020, p. 144).

La cualidad política del exilio propicia que los exiliados que le constituyen sean productores de un tipo específico de activismo que aun cuando se realiza en los diferentes países de acogida mantienen una articulación con activistas, redes y movimientos en distintos países, lo que podría definirse como un activismo de tipo transnacional. Para Tarrow, estos activismos se dan en el marco de la intensificación de internacionalismo que puede entenderse como una estructura de amenazas y oportunidades. Los activistas transnacionales son quienes “como individuos y grupos movilizan recursos y oportunidades nacionales e internacionales para promover reclamos contra oponentes o a favor de objetivos que tienen en común con aliados transnacionales (2005, p. 43)”.

De acuerdo con Bringel y Marques (2021), es importante abordar este tipo de activismo y analizarlo desde una sociología política del exilio sintonizada con las teorías de la movilización social; considerando las oportunidades y restricciones causadas por el desplazamiento a un nuevo país, los desafíos causados por el nuevo contexto geocultural y el papel de las diferentes redes de acompañamiento en el proceso de adaptación al exilio. Otros autores reconocen, en estos procesos de movilidad, la centralidad que tienen la difusión de valores democráticos, el surgimiento de tecnologías de comunicación e información y las redes familiares y sociales (Luque, 2017, Almeida, 2020, Tarrow, 2011). Estas dimensiones nos ofrecen una agenda de investigación amplia que, si bien va más allá de los objetivos propuestos, orientan las reflexiones a partir de la información recabada.

Los estudios sobre el exilio nicaragüense actualmente son escasos. En este sentido, el presente estudio se planteó como un primer análisis exploratorio de tipo cualitativo, basado en una serie de entrevistas realizada a activistas exiliados en Costa Rica y Nicaragua durante dos diferentes periodos de trabajo de campo entre 2018 y 2019,⁴ respectivamente, así como de fuentes secundarias compiladas en 2022.⁵ A partir de éstas es posible abonar a la reconstrucción de memoria histórica que los mismos activistas nicaragüenses realizan en el exilio. Para la sistematización y el análisis de esta información se usó la plataforma en *Atlas.ti Web*, planteando como categorías analíticas dos ejes: el exilio de jóvenes y las acciones colectivas transnacionales, buscando identificar los patrones que articulan ambos procesos.

EL EXILIO

En Nicaragua, después de la escalada en las acciones represivas, agresiones, detenciones y arrestos policiales, desplegadas por el gobierno de Daniel Ortega para contener al movimiento social de 2018, decenas de miles de activistas y simpatizantes⁶ decidieron salir de su país para salvaguardar su integridad. Algunas de estas personas se refugiaron en casas de familiares realizando un desplazamiento interno forzado y continuaron realizando actividades clandestinamente; otras partieron de su país después de haber sido violentadas por las fuerzas policiales y detenidos arbitrariamente; otras no esperaron las amenazas, y decidieron, de manera individual o junto con sus familias, salir de Nicaragua. Así narran algunas activistas los recuerdos y motivos de su exilio:

[Durante la protesta del Día de las Madres,] estaba en la UCA, cuando empezaron a disparar, queríamos ir a agarrar la llegada de las madres a la rotonda [...] Vi pasar a un muchacho muerto, lo llevaban en moto. Fuimos a la casa de producción a dejar los equipos, y cuando salimos de ahí vimos a 4 hombres con armas, que nos dimos cuenta de que eran unas *Dragunov*⁷ (Carmen, en Arévalo, s/f).

⁴ Se trata de 7 entrevistas realizadas a activistas con distintas trayectorias en organizaciones de la sociedad civil y movimientos de tipo estudiantil, por la diversidad sexual, por los derechos humanos y la democracia.

⁵ Agradezco enormemente el esmerado trabajo de recopilación de notas hemerográficas realizado por el Lic. Buanerges Sántiz Pérez durante el último trimestre de 2022.

⁶ Aunque no se ahondará en las experiencias de personas que fueron amenazadas y objeto de violencia por el mero hecho de no apoyar los procesos represivos o de apoyar a algunos estudiantes, es importante mencionar que ha sido común escuchar en pláticas informales que para ciudadanos promedio que no aceptaron la tarjeta de membrecía del FSLN o no facilitaron sus vehículos a personas del mismo partido, les hizo acreedores a las mismas acciones de violencia que los activistas.

⁷ *SVD Dragunov* fue el primer fusil semiautomático y de precisión, diseñado entre 1958 y 1963, en el marco de la Guerra Fría, en la entonces Unión Soviética.

[Salí del país] porque tenía miedo de que nos hicieran algo, que me llevaran presa, que me violaran, porque además a varios compañeros los expulsaron de la carrera, se había filtrado una lista de los estudiantes que habían iniciado eso [...] un día pasaron por mi casa un grupo de paramilitares y estaban golpeando todas las puertas, andaban armas hechizas y armas blancas y los sonaban en todas las puertas [...] de repente tocaron la puerta de mi casa y pensé que iban a entrar (Elena, en Arévalo, s/f).

[Salí] a raíz de la inseguridad, de la cacería de brujas desde junio. Yo estuve involucrada en organizar plantones culturales, con artistas, yo valoré que de algún momento a otro se iban a dar cuenta de quienes estábamos organizando esto, éramos un colectivo. A raíz de esto y mi involucramiento pasado en marchas, que también he puesto mi cara, mi cuerpo en distintos lugares, mi postura en redes sociales, valoré lo que me decían mis padres (Ángela, comunicación personal, 2018).

Salí en septiembre, sí, y salí porque ya había pasado la fase represiva ya habían matado a muchísima gente en la parte de las movilizaciones de los *tranques*⁸ que es lo que llamaron *operación limpieza*⁹ (Valeria, comunicación personal, 2019 [énfasis mío]).

En algunos casos, jóvenes activistas salieron de su país para realizar alguna actividad vinculada con la visibilización del movimiento. Pero, cuando estaban en el extranjero, se enteraron de las detenciones arbitrarias y otras vejaciones que estaban recibiendo muchos de sus compañeras/compañeros, ante lo cual decidieron esperar a que las cosas estuvieran más calmadas. Con una intención u otra, muchas de estas personas comenzaron sin planearlo su exilio en diferentes países, lo que ha tenido diversas implicaciones.

La salida de estas personas activistas de su país, su llegada a otros países y la legalización de su estancia a través de su solicitud de asilo y/o refugio político ha estado atravesada por una serie de vicisitudes y desafíos que han sido narrados y registrados en diferentes medios de comunicación. En las narrativas documentadas destaca el impacto emocional que implica “salir con una maleta hecha para viajar por poco tiempo”, pensando en volver pronto y, estando fuera, darse cuenta del incierto regreso; llegar a una cultura diferente implica soledad, adaptarse, abandonar y renunciar a los estudios a lo cotidiano, a tu grupo de amigos y de tu familia. En palabras de jóvenes activistas:

Cuando migramos somos una planta exótica que trasplantaron a otro lugar, sentís que sos nadie, que sos invisible (Solange, en Cultura libre, 2022, s/p).

Cuando me despedí en el aeropuerto [...] tenía miedo de no poder regresar nunca a mi país. Esa es la sensación que tengo actualmente, no poder regresar nunca a Nicaragua (Camila, en Arévalo, s/f).

⁸ El *tranque* es la expresión que se utiliza en Nicaragua para referirse a las barricadas utilizadas como forma de protesta.

⁹ Se denomina así a la violenta estrategia represiva de tipo policiaco-militar que el gobierno de Daniel Ortega emprendió para sofocar la resistencia sostenida en diferentes ciudades, entre junio y julio 2018.

Además de la afectación emocional, los procedimientos burocráticos establecidos en diferentes países —México, Panamá, España, entre otros— para solicitar el reconocimiento como asilado o refugiado político presentan, a pesar de las diferencias entre sus instituciones migratorias, una constante en términos de la dificultad para obtener a una cita, los tiempos largos para presentarse a una entrevista, la dificultad de reunir las pruebas sobre la condición de violencia que obliga a las personas al exilio y las tardías respuestas sobre cada caso. Aunado a estas dificultades, se suma el hecho de la limitada movilidad espacial que las personas tienen durante el trámite, ante la indicación de no moverse del lugar en que se está realizando la gestión y la imposibilidad de laborar mientras no se cuente con un documento que acredite su estatus de refugiado político. Algunas personas exiliadas en Costa Rica, España y Panamá, respectivamente, refieren algunas consecuencias asociadas a estas circunstancias.

Yo creo que lo principal es no poder conseguir trabajo ¿por qué? porque con el trabajo consigues tu techo, consigues donde vivir, con el trabajo conseguís tu alimentación, y aquí en Costa Rica, porque aquí no es gratuito, pues no es gratuita la salud, no puedes acceder tampoco a salud si nunca has trabajado acá en Costa Rica [...] [Además,] una cosa es tener trabajo o no tenerlo y otra cosa si ese trabajo es realmente digno, porque hay personas que están siendo explotadas laboralmente, tienen horarios extensos, tienen que cubrir largas jornadas, pero esas personas no las aseguran, no les están dando sus tiempos de descanso para ir a comer o los patrones no los empadronan al seguro social y estas personas no pueden acceder tampoco a su salud (Grizmel, en *Podcast Volcánicas y Managua Furiosa*, 2021).

[Creo que el principal problema] es el permiso laboral, estamos hablando de que son 6 meses, que si no tienes permiso de trabajo no puedes trabajar y eso hace que muchas mujeres al ver la situación que no consiguen trabajo van a trabajar de domésticas o cuidadoras del hogar de forma irregular y ¿qué es lo que pasa? les violentan sus derechos laborales [...] Entonces ¿qué es lo que pasa? no tienen derecho a reclamar nada por el miedo a que por la denuncia que hagan se den cuenta que en medio del interior no puedan seguir con el proceso de solicitud (Elizabeth, en *Podcast Volcánicas y Managua Furiosa*, 2021).

De acuerdo en mi experiencia, al inicio, buscando un trabajo, se mencionaba como un volanteo o un tipo de actividad de volantear en una empresa equis. Entonces, yo tramite la cita para ver más o menos para ver que se necesitaba [...] evidentemente era una red de prostitución, entonces al investigar más me di cuenta de que estaba a merced de esto y que estaba expuesta, a que mi seguridad no era relativamente íntegra, otro factor que podemos recalcar aparte de las políticas laborales, en este caso, es la seguridad (Maya, en *Podcast Volcánicas y Managua Furiosa*, 2021).

Hay mucha explotación laboral porque en un inicio podías pasar hasta 6 meses esperando la primera cita para tu solicitud de refugio y después de esa primera cita tenías que esperar tres para el permiso de trabajo, entonces, las personas podían pasar hasta nueve meses sin tener un permiso laboral, entonces si trabajaban, pero en unas condiciones absurdamente de explotación trabajar 12 horas por cuatro dólares al día (Ovalle, comunicación personal, 2019).

La vulnerabilidad de estas personas no se elimina, necesariamente, con el exilio. Observamos, por ejemplo, la creciente violencia experimentada por quienes buscan atravesar el territorio mexicano por tierra.¹⁰ En pláticas informales, se relatan casos, como el de Erlinton, quien estaba en México esperando respuesta de su gestión de asilo político cuando fue secuestrado por un grupo armado, junto con un grupo de migrantes. Fue liberado días después, para luego dirigirse a El Paso, Texas, donde esperaba entregarse a las autoridades fronterizas y solicitar asilo.

En medio de todos estos procesos y dificultades, las y los activistas señalan que ha sido clave el papel que han jugado diferentes grupos y redes de activistas que se encuentran ofreciendo su apoyo en los diferentes espacios y momentos del exilio. En concreto, se habla de la importancia de contar con testimonios de diferentes actores religiosos como parte de las pruebas que se presentan ante las autoridades migratorias; y otros más refieren la importancia del acompañamiento y apoyo de grupos y organizaciones en los países de acogida. Sobre esto último, Camila refiere:

Me he encontrado en espacios feministas y esa es una gran ventaja porque me he conectado con mujeres que apoyan la causa feminista y saben lo que está pasando en Nicaragua. Me siento muy identificada, muy cómoda y me han recibido súper bien (Camila, en Arévalo, s/f).

En el mismo sentido, Elizabeth, señala:

Si sabemos que alguna compañera tiene necesidades, nos reunimos todas para buscar una solución [...] yo invito a todos mis compañeras y que vayan a escuchar que si tienen algún problema de violencia y que no tengan asesoramiento legal aquí para la solicitud que nos busquen somos feministas por Nicaragua y que de alguna manera siempre estamos para apoyar aquí a las mujeres nicaragüenses (Elizabeth, en *Podcast Volcánicas y Managua Furiosa*, 2021).

Una vez en el exilio, también se experimenta un sentimiento de seguridad y solidaridad, que les ha permitido seguir adelante con sus proyectos de vida, continuar con sus estudios o conseguir un empleo, sin dejar de lado cierto sentimiento de culpabilidad por haberse alejado, “abandonado”, a su familia y a su país. Para Elena:

Que otros países y otras personas te brinden un espacio en el que podás sentirte seguro eso es bonito y te hace crecer, te hace sentir y querer seguir hasta cuando ya no tenés ganas ni de levantarte, cuando no tenés ganas de nada, cuando sentís que se terminó todo (Elena, en Arévalo, s/f).

Dos años después de las intensas jornadas de movilización de 2018, en el contexto de los primeros meses de la pandemia las dificultades en las gestiones para la solicitud de refugio se complicaron todavía más. Algunos activistas decidieron volver a Nicaragua a resguardarse,

¹⁰ Movimiento Migrante Mesoamericano (MMM) ha visibilizado tal vulnerabilidad. A través de sus distintas jornadas de movilización se enfoca en la defensa de derechos y búsqueda de migrantes desaparecidos en vida. Una de sus principales acciones es la realización anual de las caravanas desarrolladas en distintos puntos del territorio mexicano para encontrar a personas migrantes que en su tránsito por México “desaparecieron”. En 2022, según cifras oficiales, se estimaban 70 mil migrantes centroamericanos “desaparecidos” en los últimos 10 años. Para más información pueden consultarse sus redes sociales.

pero en esta ocasión con una doble amenaza: la del coronavirus y la de las represalias de su gobierno (Linthicum, 2020), sumándose las dificultades de poder trasladarse a otros países debido al cierre de fronteras.

Acá en Costa Rica al inicio de la pandemia también estuvieron alrededor de 500 nicaragüenses separados en la frontera entre Costa Rica y Nicaragua y justamente por eso, como tú lo decías, es qué la impotencia de por no poder ayudar porque luego había personas que estaban renunciando a estas solicitudes de refugio porque sé que ya no puedo más (Grizmel, en *Podcast Volcánicas y Managua Furiosa*, 2021).

A finales del año 2021 el escenario se tornaría más complejo. El Consejo Supremo Electoral de Nicaragua declaró a Ortega ganador de los comicios del 7 de noviembre de 2021 (La Jornada, 2021), siendo esta su tercera reelección, lo que le permitirá ejercer un quinto mandato en la Presidencia de la República de Nicaragua, en un contexto caracterizado por un fuerte cuestionamiento sobre las condiciones necesarias para un proceso electoral con una oposición amedrentada y anulada, con decenas de opositores detenidos, sanciones internacionales y las crisis de salud y económica provocadas por la pandemia.

En medio de este cúmulo de experiencias, dificultades y emociones se desenvuelve el exilio de decenas de miles de jóvenes nicaragüenses, quienes han hecho parte de su vida cotidiana ver las redes sociales para enterarse de lo que acontece diariamente en su país o generar acciones colectivas en red que les permitan seguir siendo parte de la política de su país, abonando a la generación de posibilidades que les permitan volver. Sobre estas últimas trata el siguiente apartado.

ACTIVISMO TRANSNACIONAL

Las acciones colectivas desplegadas por activistas nicaragüenses en el exilio son diversas. En los primeros meses de 2018 destacaron las caravanas informativas realizadas por las/los jóvenes, estudiantes la mayoría, a través de jornadas de difusión para generar conciencia sobre lo que acontecía en Nicaragua, particularmente en las protestas de ese mismo año y la represión reaccionaria del Estado en contra de los movimientos sociales. Estas se llevaron a cabo en diferentes ciudades de América Latina, Norteamérica y Europa. Las acciones colectivas incluían: denuncias en diferentes medios y espacios, conversatorios y protestas en las calles y redes sociales de Internet.

El 13 de noviembre del año 2018 dos líderes de la Alianza Cívica, Jeancarlo López, de 21 años, y Douglas Castro, de 29 años, participaron en “*Protests in Nicaragua: A Voice of Resistance*”, evento organizado con el *Center for Latin American Studies* (CLAS, 2018), en la Universidad de Pittsburgh. Ellos intentaban, además de comunicar la forma cómo el gobierno sandinista llegó al poder y se ha mantenido durante diferentes periodos, los procesos que desencadenaron las movilizaciones de 2018. Además, en su visita a Estados Unidos, buscaban ganar apoyo de algunos líderes de organizaciones internacionales y académicos estadounidenses. Douglas y Jeancarlo operan como voceros del movimiento llamado el “19 de abril”, están en un estado de autoexilio, y aprovechan para viajar y compartir los deseos y necesidades del movimiento (Martínez-Gugerli, 2018).

Sara, activista que formaba parte de *Mujeral en Acción*, colectivo feminista que realizó actividades y eventos socioculturales en la ciudad de León, Nicaragua, fue invitada en julio de 2018 para participar en una reunión de activistas de derechos humanos en Nueva York, donde también habló sobre la situación de Nicaragua con miembros de las Naciones Unidas. En la reunión, compartió lo que fue ver el dolor y las lágrimas de las madres al asistir a la misa y entierro de Sandor Dolmus, un monaguillo de 15 años que recibió un disparo en el pecho cuando un grupo de paramilitares atacó a feligreses que realizaban una misa en la Catedral de León. Sara decidió no volver a Nicaragua debido a las amenazas y difamaciones en su contra, se trasladó a Italia, y se puso en contacto con otros nicaragüenses, donde participó en la creación de *SOS-Nicaragua-Italia*, una red que ha organizado actividades políticas en toda Europa, ha ayudado a las víctimas de la represión del Estado nicaragüense y ha trabajado en la concienciación de la situación de su país (Sampson, 2021).

Es importante mencionar que no sólo los activistas más jóvenes han sufrido las consecuencias del despliegue de los procesos represivos del gobierno de Daniel Ortega. Activistas de larga trayectoria que hoy en día se constituyen como oposición, como Carlos Fernando Chamorro, Francisca Ramírez, Álvaro Leiva y Mónica López Baltodano, salieron de su país para instalarse en Costa Rica con la intención de refugiarse. Desde Costa Rica han organizado marchas en las calles y reuniones políticas. Las entrevistas, los llamados a una mayor presión internacional y las denuncias sobre las continuadas violaciones a derechos humanos, se han convertido en parte de la cotidianidad de estos dirigentes.

Aquí podemos trabajar en la organización para el retorno a nuestra patria. Trabajamos en organización política, pero aún estamos en un debate porque queremos una Nicaragua diferente. Queremos justicia, democracia, reparación y no repetición. Todos los días nos reunimos con diferentes grupos con personas de distintas regiones. Todos los días vemos alternativas de la crisis humanitaria y buscando algunas salidas para obligar al gobierno de Ortega y presionar a otros gobiernos para un cerco internacional (Ramírez, en Murillo, *El País*, 2019).

El activismo a través de los medios de comunicación¹¹ ha sido otra vía de participación de activistas desde el exilio. Destaca, en primer lugar, la producción documental a través de audio, fotografía y videos, como una vía importante para que las y los activistas compartan los sucesos acontecidos en y durante las protestas, haciendo énfasis en la violencia de Estado, así como también en las resiliencias de las víctimas y la importancia de la reconstrucción de la memoria a través de la cual las personas involucradas explican su pasado (Radio Corporación, 2022; San José Volando, s/f). Entre los documentales realizados, encontramos: "Niña furia" (Guillén, 2019), "Florece en Nicaragua" (Closa, 2022), "Hojas de K" (Rodríguez y Carrión, 2022) y "Exiliada" (Zúñiga, 2019). Algunas de las creadoras señalaron en entrevista:

¹¹ El activismo en los medios refiere a la construcción colectiva de flujos comunicativos críticos que realizan activistas a través procesos organizativos generalmente autogestivos y vinculados a la movilización social. La digitalización de las comunicaciones en las primeras décadas de este siglo ha conducido a formas de ciberactivismo. Para Reguillo (2015) y Bennett y Segerberg (2012), el uso de los medios ha decantado en una arena política, cuyos contenidos son la principal herramienta política, convirtiéndose así en una extensión del movimiento.

Creo que lo que hay que hacer (es) un montón de documentales para que no se nos olvide esta mierda y no vuelva a pasar [...], es necesario documentar que el espíritu de la gente es inquebrantable y eso es lo que hay que recuperar y no se puede perder. No se puede olvidar eso (Lorena, en Arévalo, s/f).

Otro ejemplo de activismo en los medios, generado entre personas desde diferentes geografías, es *Hora Cero*. Este proyecto se imaginó desde finales de 2017, pero se concretó en julio de 2018, en medio de las protestas que exigían el fin de la represión y la salida de Ortega y Murillo (Villavicencio, 2019). Hoy en día se define como un espacio de investigación e incidencia que busca “contribuir al cambio de la cultura política de Nicaragua y la región centroamericana, mediante la democratización de la información, la generación de espacios de discusión, la publicación de informes e investigaciones y el fomento a espacios organizativos y de formación”.¹²

También se puede señalar el trabajo comunicativo realizado por el colectivo *Volcánicas* formado desde 2018 por jóvenes activistas que salieron de Nicaragua y tras lograr establecerse en Costa Rica y otros países decidieron continuar con su activismo. De esta manera, doce mujeres han venido creando contenido sobre desplazamiento forzado, migración y exilio de mujeres centroamericanas y del Caribe. Diez de ellas se encuentran en Costa Rica, una en España y otra en Estados Unidos. En Nicaragua eran estudiantes universitarias, activistas que formaban parte de movimientos sociales y grupos feministas. Son comunicadoras, sociólogas, psicólogas, trabajadoras sociales y abogadas que coincidieron y decidieron crear un espacio seguro para las mujeres. Algunas de ellas, llevaron procesos de formación en la Universidad de Costa Rica dirigidos a jóvenes exiliados nicaragüenses.

Como parte de los resultados de estos procesos, han realizado un *podcast* llamado *Furia Volcánica* en colaboración con *Managua Furiosa*, este último también definido como colectivo de jóvenes orientado a la producción audiovisual.¹³ Se trata, según la descripción de este proyecto, de un “espacio de encuentro, reflexión y diálogo entre diversas voces de mujeres y cuerpos disidentes, que desde los feminismos centroamericanos y del caribe nos encontramos resistiendo, construyendo, resignificando y posicionando nuestros derechos” (Volcánicas y Managua Furiosa, 2021b). Este colectivo también produjo dos cortometrajes que han sido reconocidos y galardonados en Costa Rica y Centroamérica. La meta es que *Volcánicas* sea un espacio seguro donde puedan conectar con más mujeres para exponer sus casos y denuncias, y brindarles herramientas y soluciones (Estrada, 2021).

Hemos conocido otras realidades, como son las historias de las mujeres que migraron hace 30 años a Costa Rica. Al igual que nosotras huyeron del país por un contexto similar [...] sufrieron persecución [...] Quisiéramos decirles a las mujeres migrantes que ya no estamos solas (Heyling, en Estrada, 2021, s/p).

¹² Véase la página oficial de la organización: <https://horacero.org/>.

¹³ En algunas plataformas se autodefinen como “un medio de comunicación de jóvenes escribiendo sobre artistas, cultura urbana y género”. Las memorias de la guerra, la violencia, la cultura política y el género son algunos de los temas centrales en sus producciones audiovisuales (Volcánicas y Managua Furiosa, 2021).

Muchas de estas experiencias de activismo han sido posibilitadas gracias a las redes feministas que han acompañado a las mujeres nicaragüenses que llegan a diferentes países para solicitar refugio, esto ha sido clave para poder sobrellevar las cuestiones emocionales a través de su acompañamiento. En Costa Rica, un colectivo de estudiantes feministas de Nicaragua plasmó en una pared del Centro Académico de San José del Tecnológico un mural que expresa su intenso anhelo de ver libres a sus compañeras, al lado del lema de su campaña: “Nicaragua florecerá” (Imagen 1). La iniciativa formó parte de una caravana desarrollada por este colectivo por toda Centroamérica para informar sobre la realidad social, económica y política que está atravesando Nicaragua, más allá de lo que reproducen los medios de comunicación tradicionales, particularmente de los distintos tipos de violencias que han experimentado las jóvenes activistas.

Con este mural quisimos acercarnos un poco a la comunidad, sobre todo a jóvenes estudiantes costarricenses para visibilizar y sensibilizar un poco acerca de la situación política de Nicaragua, particularmente en el tema de las presas políticas. Actualmente, tenemos más de 360 presos políticos. De ellos, más de 50 son mujeres (Elena, en Arévalo, s/f).

Imagen 1. Mural Nicaragua florecerá



Fuente: Fernando Montero, San José, Costa Rica (2018).

Algunas de estas acciones han sido apoyadas por distintas organizaciones sociales y espacios universitarios en Costa Rica, México, Estado Unidos y otros países. Tal es el caso de la *Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano*¹⁴ que, en conjunto con el gobierno de Canadá, y por medio de la Misión Permanente de Canadá ante la Organización de Estados Americanos (OEA), desarrolló el proyecto “Creación de historias digitales para la documentación de Derechos Humanos”, un espacio en el cual se capacitó a esta población en el uso de herramientas tecnológicas para retratar la realidad de su país y prevenir violaciones de derechos humanos. Este proyecto contó con la participación de 50 jóvenes activistas nicaragüenses, representantes de diferentes agrupaciones feministas, la comunidad LGBTQ+ y

¹⁴ Esta organización nació en 1988, con recursos provenientes del expresidente de Costa Rica, Óscar Arias, recibiera el premio Nobel de la Paz, con los recursos provenientes de este galardón. Sus programas y proyectos se orientan a promover la democracia, la igualdad de género, el desarme y la desmilitarización. Para conocer más al respecto, véase: <https://arias.or.cr/>.

refugiados en Costa Rica, los cuales recibieron capacitaciones en temas de fotografía, gobernabilidad y democracia, edición de video y manejo de redes sociales, entre los meses de noviembre 2021 y enero 2022 (Información puntual, 2022).

Asimismo, el apoyo a las personas que han salido de Nicaragua en los últimos años también ha provenido de nicaragüenses que ya residían en el extranjero. Activistas como Anita Wells, intentan apoyar a sus compatriotas que llegan a Estados Unidos, pues algunas y algunos de las y los jóvenes que llegan a los centros de detención son expresas o expresos políticos, pero aun así no los dejan permanecer en el país. Wells es fundadora de *Abuelas Unidas por Amor a Nicaragua* (ABUENICA)¹⁵, grupo que recauda y envía dinero a nicaragüenses en necesidad. También es una de las fundadoras de *Nicaraguan American Human Rights Alliance* (NAHRA),¹⁶ organización que ayuda a solicitantes de asilo y ahora intenta también evitar la expulsión de nicaragüenses que llegan a esta frontera.

Otro caso de apoyo es el de Santiago, quien ha desarrollado una red amplia de contactos, incluyendo organizaciones internacionales, miembros del Parlamento Europeo y políticos. Para él, es importante, por un lado, demostrar cómo la crisis política nicaragüense es un asunto de democracia y derechos humanos, no de políticas de izquierda o derecha, y, por otro lado, por qué la justicia es una necesidad perentoria no surgida en abril de 2018, sino incluso antes de 1979, año de la revolución nicaragüense. Actualmente, el activismo de Santiago se centra en abogar por Nicaragua ante instituciones internacionales y Gobiernos de todo el mundo, incluyendo la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Parlamento Europeo. También es miembro y facilitador del *Comité de Relaciones Internacionales de la Unidad Azul y Blanco* (UNAB).¹⁷

Un tercer caso es el de Luis, especialista en ingeniería industrial que reside en España, quien antes de los sucesos de 2018 buscaba ofrecer cursos gratuitos a sus compatriotas, sin involucrarse en otras cuestiones políticas. Esto cambió cuando se enteró de la represión ejercida contra estudiantes, decidió entonces participar en documentales y proyectos relacionados con la visibilización de los hechos y el acompañamiento a activistas. Luis, acompañó a Madres de Abril,¹⁸ hablar de los hijos que perdieron. Junto con otros activistas organizó una conferencia que tuvo lugar en la Universidad de las Islas Baleares, donde trabaja como profesor, y donde también consiguieron ponerlas en contacto con Amnistía Internacional, medios de comunicación y profesores de derecho internacional.

¹⁵ ABUENICA, según su propia presentación, es una organización que ayuda a los refugiados nicaragüenses en diferentes partes del mundo, especialmente en Centroamérica y las personas que han sido desplazadas forzosamente al interior del País. Últimamente, ha estado ayudando a los nicaragüenses que buscan asilo en los Estados Unidos, con refugio temporal cuando salen de los centros de detención, con la traducción de sus documentos y a través de asistencia legal de otras organizaciones. Véase: <https://www.facebook.com/abuenica>.

¹⁶ NAHRA, según su propia definición, es una organización sin fines de lucro promotora y defensora de los derechos humanos de los migrantes y refugiados nicaragüenses que tuvieron que huir de su país debido a la persecución. Al respecto véase: <https://www.nahraglobal.org/es/inicio.html#>.

¹⁷ La *Unidad Nacional Azul y Blanco* es una coalición conformada por más de 40 organizaciones sociales, movimientos y asociaciones estudiantiles, políticas, académicas, profesionales, feministas, de género, campesinos, empresarios, entre otros, de Nicaragua con el objetivo construir una Nicaragua con democracia, libertad, justicia, institucionalidad y respeto a los derechos humanos. Para conocer más al respecto, véase: Cid (2020).

¹⁸ La *Asociación Madres de Abril* es una organización conformada por las madres y familiares de activistas que perdieron la vida durante las protestas antigubernamentales en 2018. Para más información puede consultarse su página oficial: <https://asociacionmadresdeabril.org/>.

EL RETORNO

Las miradas sobre el retorno son diversas, dinámicas y se encuentran cargadas de múltiples emociones. La salida del país estuvo acompañada de cierto optimismo. Las jóvenes refieren haber salido de su país con una maleta ligera, con lo más indispensable, con la idea de que en poco tiempo estarían volviendo a su país. Las esperanzas estaban fundadas, además, en la necesidad de una negociación, puesto que el conflicto social no le convenía a ninguna de las partes, y, por otro lado, a la fuerte presión de la comunidad internacional, particularmente la OEA y Estados Unidos estaban ejerciendo al gobierno de Ortega a través de sanciones.

Sin embargo, con el paso del tiempo, después de ver que el gobierno de Ortega sorteó una fuerte crisis de legitimidad en su gestión acompañada de una crisis económica, estas proyecciones se han venido matizando. Al optimismo basado en la posibilidad de que Ortega abandonara el gobierno, se le sumó un diagnóstico más realista sobre la complejidad de los escenarios posibles.

[El escenario es] poco prometedor, pienso que es una situación que va a llevar largo tiempo [...] Han pasado 8 meses y el régimen de Daniel Ortega y Rosario Murillo lo han destruido (al país), y creo que van a pasar muchos años para que Nicaragua se vuelva a reponer, para que vuelva a mostrar cambios [...] Yo veo un futuro bastante oscuro (Camila, en Arévalo, s/f).

Yo creo que estamos a punto de una guerra civil. Todo se va a ir a la mierda [...] No le veo salida. No veo que Daniel Ortega se despierte y nos diga, “Ay sí tenían razón, ya me voy”. Es lindo esto de la revolución cívica y todo, pero no sé si vamos a aguantar. Yo soy de la opinión que ese maje solo sale muerto (Carmen, en Arévalo, s/f).

La imposibilidad de un retorno sin amenazas fue comprobada en 2021, con el reciente triunfo electoral. Ante la dificultad de un retorno inmediato que garantice las libertades básicas, las/los activistas han orientado su energía tanto a las acciones y proyectos que realizan para mantenerse vinculados y colaborando con distintos movimientos sociales, y a un compromiso individual con sus proyectos de vida, con el ánimo de volver al país e impulsar el complejo proceso de reconstrucción, pues a decir de las exiliadas son muchos los impactos que esta crisis ha dejado en los ámbitos familiar, comunitario y social.

Esto también me motiva a enfocarme en los estudios, seguir trabajando en el sector público, de la mano con la juventud, para ser un agente de cambio y poder contribuir a mi patria (Michele, en Estrada 2021, s/p).

Yo sueño con terminar mis estudios como sea posible y de esta manera poder regresar a mi país. Porque el camino hacia una nueva Nicaragua, la que todas y todos deseamos construir, es un camino largo y lo sabemos (Solís, 2019, s/p).

Otra idea que ronda en la cabeza de quienes se encuentran en el exilio, es la incertidumbre por el futuro una vez que llegue el fin del gobierno de Ortega. Las fracturas del tejido social allí estarán en la cotidianeidad, en las calles, entre las familias, y la gente tendrá que lidiar con éstas.

Habría que escuchar a todas las voces y no caer en esa historia, como la de los contras que están locos todos. Al final tendremos que vivir con esa gente [simpatizantes del gobierno de Ortega], y algún motivo tendrán [...] Así como yo voté por Daniel en el 2006 y después me di cuenta de que no era así, ellos tendrán otros procesos [...] Hay que escuchar y tratar de entender (Carmen, en Arévalo, s/f).

Este tipo se va a ir, pero todos los paramilitares van a quedar ahí y de verdad tiene que haber un proceso de reconciliación serio porque al final no la vamos a hacer si no estamos todos en esto [...] Vamos a andar en el bus con ellos, vamos a ir a la venta y ahí va a estar el sapo de tu colonia (Carmen, en Arévalo, s/f).

CONCLUSIONES

El exilio no es un fenómeno nuevo en América Latina. No obstante, es importante su estudio porque las circunstancias en que hoy se presenta y los sujetos protagonistas no son las mismas que las de finales del siglo XX. El contexto de Nicaragua es el de una creciente polarización sociopolítica, resultado de una crisis multidimensional de alcances insospechados. Algunas dimensiones de esta crisis son la económica, la sociopolítica, de derechos humanos y de salud. Las personas que encabezan estos exilios son principalmente jóvenes, muchos de ellas/ellos (ex)estudiantes, que fueron parte de las protestas de 2018.

Retomando la definición mínima de exilio que de Coraza (2018) que recuperamos en este trabajo, estamos frente a un exilio que se constituye como tal por ser una estrategia de estas/estos jóvenes activistas y simpatizantes de la denominada “insurrección pacífica”, quienes han sido forzados a salir de su país debido la violencia represiva desplegada por el gobierno de Daniel Ortega, cuyo saldo ha sido ampliamente documentado por organismos observadores de derechos humanos. Se trata de personas a las que se les han cerrado los márgenes de acción, siendo “la huida” la única posibilidad que han tenido para salvaguardar su vida.

La salida de sus lugares de origen fue súbita, con una mochila ligera literalmente, pero “pesada” por la carga de violencia, miedos, frustraciones y expectativas de retorno. Es importante precisar que algunas/algunos activistas antes de salir del país para exiliarse realizaron estancias al interior del país en “casa de seguridad”, en una especie de desplazamiento interno forzado, hasta que decidieron de manera personal y familiar salir hacia el exilio.

Las expectativas del retorno han cambiado en función de las interpretaciones que hacen las y los activistas sobre las condiciones sociopolíticas en Nicaragua. Con el triunfo de Ortega en las elecciones de 2021 el entorno no ha mejorado, por el contrario, algunos activistas refieren —en diálogos informales— nuevas formas de represión para que, quienes se han manifestado en el extranjero en contra del gobierno orteguista, vuelvan al país y enfrenten procesos legales.

Mientras tanto, muchas y muchos de estos jóvenes se han abierto nuevos proyectos de vida y activistas en diferentes espacios de tránsito o de acogida. Las/los activistas han buscado espacios de participación, colaboración y apoyo para resolver sus gestiones personales, apoyar a co-nacionales, realizar protestas y construir la memoria histórica de su propio exilio. En palabras de Tarrow (2005), han movilizado los recursos que tienen a su alcance

para promover los reclamos. La memoria, la justicia, la reparación y la democratización son algunos ejes centrales de estos reclamos.

Entre los recursos movilizados destaca el papel de las redes establecidas en el desarrollo de los movimientos sociales y de los procesos de movilidad humana, tales como los diferentes colectivos, redes, organizaciones, iglesias e instituciones. Estos actores han tenido un rol importante en el acompañamiento activistas desde su salida del país mientras realizan la solicitud de refugio. Si bien el exilio de un activista obedece fundamentalmente a una decisión individual y familiar, el apoyo de estas redes resulta fundamental para que su salida se concrete y en el exterior pueda recibir un acompañamiento emocional, jurídico, social y político que le permitan mantenerse en la residencia fuera de su país, dando continuidad a su proyecto de vida y político.

Además de estos resultados que se han obtenido en esta investigación, tangencialmente aparecen algunos temas que merecen ser estudiados a profundidad en otras investigaciones. El primero es que las experiencias vitales en el exilio están conduciendo a la construcción de identidades translocales, con cierta bifocalidad, utilizando palabras de Vertovec (2006). Destaca en estas experiencias, el fuerte arraigo político, sociocultural y emotivo que las y los activistas tienen con su país de origen y las historias, los valores, la cultura política con la que las y los activistas viajan y que pronto han buscado desplegar en los lugares por donde transitan y en los países de acogida.

Por otro lado, los “nuevos aires de libertad” facilitados por los desplazamientos realizados hacia otros países, abre otro campo de indagación importante en términos de “estructuras de oportunidades políticas”, como refieren Bringel y Marques (2021). Las nuevas posibilidades de actuación colectiva también traen consigo numerosos desafíos, tales como: la necesidad de conocer los trámites burocráticos que se necesitan en cada país para la solicitud de refugio; la gestión de dicha solicitud una vez estando en el país de acogida y una serie de trabas institucionales y socioculturales que les obstaculizaron conseguir un empleo digno.

Estas reflexiones finales y los debates a los que nos referimos distan mucho de ser conclusivos debido a la insuficiencia de los datos confiables y trabajos rigurosos de investigación. Amén de su carácter exploratorio, ofrecen pistas empírico-teóricas para seguir abonando a la comprensión de la experiencia del exilio y el activismo transnacional de jóvenes nicaragüenses, abriendo algunos desafíos investigativos importantes para comprender el desarrollo de la realidad sociopolítica de Centroamérica, en general, y de Nicaragua, en particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuelas Unidas por Amor a Nicaragua [Abuénica]. Recuperado de: [<https://www.nahraglobal.org/es/inicio.html#>].
- Almeida, P. (2020). *Movimientos sociales. La estructura de la acción colectiva*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2022). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2021*. Autor. Recuperado de: [<https://www.acnur.org/media/tendencias-globales-de-acnur-2021>].

- Aquino, A. (2010). "De la indignación moral a las protestas colectivas: la participación de los migrantes zapotecos en las marchas de migrantes de 2006". *Norteamérica*. Vol. 5. Núm. 1. pp. 63-90.
- Arévalo, C. (s/f). "¿Qué está pasando? *La Corriente Somos Todas*". Recuperado de: [<http://lacorrientenicaragua.org/exilio-nica-en-mexico/>].
- Armunia, C. (23 de septiembre de 2018). "Activistas nicaragüenses llegan a España para pedir asilo y huir de la violencia". *El Diario Es*. Recuperado de: [https://www.eldiario.es/internacional/activistas-nicaraguenses-espana-refugiarse-violencia_1_1928635.html#:~:text=Jimmy%20tiene%2042%20a%C3%B1os%2C%20es,acaba%20de%20pedir%20asilo%20pol%C3%ADtico].
- Asociación Madres de Abril. Recuperado de: [<https://asociacionmadresdeabril.org/>].
- Bennett, L., y Segerberg, A. (2012). "The Logic of Connective Action. Information". *Communication & Society*. Vol. 15. No. 5. pp. 739-768.
- Bringel, B. y Marques, T. (2021). "Sociologia política do exílio: ativismo transnacional, redes militantes e perfis de exilados". *Revista Brasileira de Sociologia*. Vol. 10. Núm. 21. pp. 155.180.
- Cabrera, J. (17 DE junio de 2018). "Jóvenes activistas nicaragüenses recorren España para pedir la paz y el saneamiento democrático en su país". *Europapress / Internacional*. Recuperado de: [<https://www.europapress.es/internacional/noticia-jovenes-activistas-nicaraguenses-recorren-espana-pedir-paz-saneamiento-democratico-pais-20180617085958.html>].
- Carballo, M. y Echart, E. (2012). "Migrações e movimentos sociais: transnacionalismo, mobilidades e mobilizações". En Bringel, B. y Gohn, M. (Orgs.). *Movimentos sociais na era global*. Brasil: Editora Vozes.
- Center for Latin American Studies (CLAS). (13 de noviembre de 2018). "Protests in Nicaragua: A Voice of Resistance". Recuperado de: [https://m.facebook.com/panoramasforum/videos/the-center-for-latin-american-studies-and-panoramas-presentprotests-in-nicaragua/2212462279011302/?locale=ur_PK].
- Cid, A. (1 de noviembre de 2020). "¿Conoce la diferencia entre AC, UNAB y Coalición Nacional?". *La Prensa*. Recuperado de: [<https://www.laprensani.com/2020/11/01/suplemento/la-prensa-domingo/2741173-conoce-la-diferencia-entre-ac-unab-y-coalicion-nacional-le-explicamos-el-tablero-de-la-oposicion-nicaraguense>].
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (Julio de 2019). *Nicaragua: Situación de los derechos humanos en Nicaragua*. Recuperado de: [<https://www.oas.org/es/cidh/actividades/visitas/2018Nicaragua/Boletin-MESEN- Julio2019.pdf>].
- Coraza de los Santos, E. (2020). "¿De qué hablamos cuando nos referimos a las movilidades forzadas? Una reflexión desde la realidad latinoamericana". *Estudios Políticos*, Núm. 57, pp. 128-148.
- Closa, H. (Productora y Directora). (2022). *Floreceerás Nicaragua*. España. Productora: Calala y Agencia Catalana de Cooperación.
- Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR). (2019). *Cierre diciembre 2019*. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/522537/CIERRE_DICIEMBRE_2019_07-ene_.pdf].
- Cuadra, E. (2020). "Nicaragua: la pandemia que nunca existió". *Pensamiento Propio*. Año 25. Núm. 52. pp. 237-247.
- Cultura Libre. (25 de septiembre de 2020). "Exilio y coronavirus: 3 jóvenes cuentan sus vivencias". *Cultura Libre*. Recuperado de: [<https://rculturalibre.com/exilio-y-coronavirus-3-jovenes-cuentan-sus-vivencias/>].
- Estrada, K. (19 de junio de 2021). "Volcánicas, activismo desde el exilio que retrata a las mujeres migrantes". *Confidencial*. Recuperado de: [<https://www.confidencial.digital/migrantes/volcanicas-activismo-desde-el-exilio-que-retrata-a-las-mujeres-migrantes/>].

- Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano (2020). *Coyotaje en la Frontera Norte*. Recuperado de: [https://cldup.com/3DqLAHRsVu.pdf].
- Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano. Recuperado de: [https://arias.or.cr/].
- Gómez-Abarca, C. (2019). "Movilización, represión y exilio de jóvenes activistas nicaragüenses". *Anuario De Estudios Centroamericanos*. Núm. 45. pp. 239-268.
- Gómez-Abarca, C. (2022). "Pandemia y crisis en Nicaragua". En Gómez-Abarca, C. (Coord.). *Pandemia. Crisis y estrategias de contención en México y Centroamérica*. México: ODEMCA-CESMECA-UNICACH.
- Gómez-Abarca, C. y Vázquez, A. (2021). "Apuntes sobre el exilio de jóvenes nicaragüenses en México". En Valdez, M., y Narváez, J. C. (Coords.). *#Jóvenesymigración. El reto de converger: agendas de investigación, políticas y participación*. México: UNAM - SUDIMER.
- Guillén, R. (Productor). (2019). *Niña furia*.
- Hora Cero. Recuperado de: [https://horacero.org/]
- Información puntual (18 de febrero de 2022). "Historias digitales para la memoria, un archivo de la lucha cívica nicaragüense". Recuperado de: [https://ipnicaragua.com/historias-digitales-para-la-memoria-archivo-de-la-lucha-civica-nicaraguense/]
- Informador.mx. (13 de septiembre de 2019, A2). "Piden 48 mil 254 personas refugio en México este año". *Informador.mx*. Recuperado de: [https://www.informador.mx/mexico/Pi-den-48-mil-254-personas-refugio-en-Mexico-este-ano-20190913-0134.html].
- La Jornada. (2021). "Proclaman a Daniel Ortega ganador oficial de elecciones en Nicaragua". Recuperado de: [https://www.jornada.com.mx/notas/2021/11/26/mundo/proclaman-a-daniel-ortega-ganador-oficial-en-elecciones-de-nicaragua/].
- Linthicum, K. (7 de junio de 2020). "Nicaragua no hizo nada para detener el coronavirus; ahora un activista lucha para revelar el presunto encubrimiento del gobierno". *The San Diego Union-Tribune*. Recuperado de: [https://www.sandiegouniontribune.com/en-espanol/noticias/mundo/articulo/2020-06-07/nicaragua-no-hizo-nada-para-detener-el-coronavirus-ahora-un-activista-lucha-para-revelar-el-presunto-encubrimiento-del-covid-19].
- Luque, J. (2017). "Transnacionalismo, migración, ciudadanía y democracia: una aproximación teórica". En Rodríguez Castillo, L., Hernández, S., y Ventura, M. C. (Coords.). *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*. México: Colegio de Michoacán, CIMSUR-UNAM.
- Martínez-Gugerli, K. (3 de diciembre de 2018). "Un discurso con los activistas jóvenes de la Alianza Cívica de Nicaragua". *Panorama Scholarly Platform*. Recuperado de: [https://panoramas.secure.pitt.edu/news-and-politics/un-discurso-con-los-activistas-j%C3%B3venes-de-la-alianza-c%C3%ADvica-de-nicaraguaa].
- Montero, F. (2 de octubre de 2018). "Estudiantes nicaragüenses claman por libertad desde el TEC". *Hoy en el Tec*. Recuperado de: [https://www.tec.ac.cr/hoyeneltec/2018/10/02/estudiantes-nicaragüenses-claman-libertad-tec].
- Movimiento Migrante Mesoamericano. Recuperado de: [https://www.facebook.com/MovimientoMigranteMesoamericano/?locale=es_LA].
- Moyssen, G. (11 de marzo de 2018, A10). "Peticiones de refugio presionan a México". *El Universal*. Recuperado de: [https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/peticiones-de-refugio-presionan-mexico].
- Murillo, A. (4 de febrero de 2019). "La lucha en la distancia contra el régimen de Ortega". *El País*. Recuperado de: [https://elpais.com/internacional/2019/02/01/america/1548984631_652938.html].

- Nicaraguan American Human Rights Alliance [NAHRA]. Recuperado de: [https://www.facebook.com/abuenica/].
- Orosco, M. (1 de junio de 2022). “Los nicaragüenses en Estados Unidos: Del escape a la represión a la separación”. En *Confidencial*. Recuperado de: [https://www.confidencial.digital/opinion/los-nicaraguenses-en-estados-unidos-del-escape-a-la-represion-a-la-separacion/#_ftn1].
- Padilla, A. (3 de julio de 2022). “Roberto Guillen, el nica que creó una serie de ficción sobre el exilio nicaragüense”. *Confidencial*. Recuperado de: [https://www.confidencial.digital/migrantes/roberto-guillen-el-nica-que-creo-una-serie-de-ficcion-sobre-el-exilio-nicaraguense/].
- Radio Corporación. (2 de junio de 2022). “Cineasta exiliada nicaragüense entre finalistas de un festival de cine en Reino Unido”. *Radio Corporación, La Señal Azul y Blanco*. Recuperado de: [https://radio-corporacion.com/blog/archivos/154235/cineasta-exiliada-nicaraguense-entre-finalistas-de-un-festival-de-cine-en-reino-unido/].
- Reguillo, R. (2015). “#Ocupa las calles, #Tomalasredes. Disidencia, insurgencias y movimientos juveniles: del desencanto a la imaginación política”. En Valenzuela, J. (Coord.). *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, El Colegio de la Frontera Norte, Editorial Gedisa.
- Rodríguez, L. (Productora) y Carrión, G. (Directora). (2022). *Hojas de K. Nicaragua – Costa Rica*.
- Romero, K. (15 de febrero de 2021). “Más de mil nicaragüenses consiguieron asilo político en España durante 2020”. *Confidencial*. Recuperado de: [https://www.confidencial.digital/nacion/mas-de-mil-nicaraguenses-consiguieron-asilo-politico-en-espana-durante-2020/].
- Salomon, G. y Torrens, C. (29 de julio de 2021). “Perseguidos en su país, nicaragüenses huyen de nuevo a EEUU”. *Los Ángeles Times*. Recuperado de: [https://www.latimes.com/espanol/eeuu/articulo/2021-07-29/perseguidos-nicaraguenses-huyen-eeuu-migrantes].
- Sampson, A. (22 de abril de 2021). “El activismo en Europa, tres años elevando las demandas por Nicaragua”. *Confidencial*. Recuperado de: [https://www.confidencial.digital/migrantes/el-activismo-politico-en-europa-tres-anos-elevando-las-demandas-por-nicaragua/].
- San José Volando (sf). “Jóvenes nicaragüenses en Costa Rica documentan su historia de exilio para retratar la realidad de su país”. *San José Volando*. Recuperado de: [https://sanjosevolando.com/cultura/jovenes-nicaraguenses-en-costa-rica-documentan-su-historia-de-exilio-para-retratar-la-realidad-de-su-pais#:~:text=NegocioSV%20Producciones,J%C3%B3venes%20nicarag%C3%BCenses%20en%20Costa%20Rica%20documentan%20su%20historia%20de%20exilio,reflexi%C3%B3n%20sobre%20la%20realidad%20nicarag%C3%BCense].
- Secretaría de Cultura [SC]. (27 de septiembre de 2018). “Voces de la resistencia en Nicaragua comparten su experiencia en Casa Refugio Citlaltépetl”. Secretaría de la cultura, Gobierno de la ciudad de México. Recuperado de: [https://cultura.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/0974-18#:~:text=En%20un%20encuentro%20con%20periodistas,se%20vive%20en%20el%20pa%C3%ADs].
- Solis, L. (12 de agosto de 2019). “Nuestros sueños pesan más que sus balas. *Amnistía Internacional*”. Recuperado de: [https://www.amnesty.org/es/latest/news/2019/08/nicaragua-dia-internacional-de-la-juventud/].
- Suárez-Navaz, L., Maciá, R., y Moreno, Á. (2007). *Las luchas de los sin papeles y la extensión de la ciudadanía*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Tarrow, S. (2005). *The new transnational activism*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Tarrow, S. (2011) *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid, España: Editorial Alianza Universidad.

- Varela, A. (2015). "‘Luchas migrantes’: un nuevo campo de estudio para la sociología de los disensos". *Andamios*. Vol. 12. Núm. 28. pp. 145-170.
- Vertovec, S. (2006). "Transnacionalismo migrante y modos de transformación". En Portes, A., y DeWind, J. (Coords.). *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*. México, Instituto Nacional de Migración, Universidad Autónoma de Zacatecas, Miguel Ángel Porrúa. pp. 157-190.
- Villafuerte, D. y García, M. (2021). "Los entretelones de la crisis política actual de Nicaragua: Contradicciones internas y geopolítica". *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*. Vol. 28. Núm. 80, pp. 147-184.
- Villavicencio, F. (16 de marzo de 2019). "Llegó la Hora Cero para hablar de justicia en Nicaragua". Recuperado de: [<https://niu.com.ni/llego-la-hora-cero-para-hablar-de-justicia-en-nicaragua/>].
- Volcánicas y Managua Furiosa (2021). *Furia Volcánica. A tres años del exilio nicaragüense en Costa Rica, Panamá y España*. Podcast. No.5. Recuperado de: [<https://open.spotify.com/show/4YL3BIKtQqxDaXWu2464hd>].
- Volcánicas y Managua Furiosa (2021b). *Furia Volcánica*. Podcast. Recuperado de: [<https://open.spotify.com/show/4YL3BIKtQqxDaXWu2464hd>].
- Zúñiga, L. (Dir.). (2019). *Exiliada*. Nicaragua, Costa Rica.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y ADAPTACIÓN EN ENTORNOS DIVERSOS

CURSO DE ESPAÑOL PLURILINGÜÍSTICO CON ENFOQUE EN LAS MULTILITERACIDADES PARA LA INCLUSIÓN DE JÓVENES MIGRANTES DE RETORNO EN MÉXICO

*Coral Buitrón Hernández**

*Colette Despagne***

Resumen

En los últimos quince años el número de familias migrantes que han regresado de Estados Unidos a México ha alcanzado niveles nunca vistos. En particular, los jóvenes de la *generación 1.5* enfrentan desafíos administrativos, sociales y lingüísticos al continuar su trayectoria escolar en el sistema educativo mexicano. Su perfil lingüístico es particular: su lengua dominante es el inglés y su lengua de herencia, el español. No existe ningún programa oficial que apoye a estos estudiantes en el desarrollo de su competencia lingüística académica en español para continuar sus estudios con éxito en México. El presente artículo ofrece un curso para el desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes migrantes de retorno basado en el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas y en la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples, cuyo objetivo es potenciar el bilingüismo de los estudiantes retornados y reconocer sus multicompetencias.

Palabras clave: español académico, migración de retorno, plurilingüismo, multiliteracidades, inclusión.

PLURILINGUAL SPANISH COURSE BASED ON MULTILITERACIES FOR THE INCLUSION OF YOUNG RETURNEES IN MEXICO

Abstract

In the last fifteen years the number of migrant families returning to Mexico from the United States has reached unprecedented levels. In particular, generation 1.5 youth face administrative, social and linguistic challenges as they continue their schooling in the Mexican educational system. Their linguistic profile is particular: their dominant language is English and their heritage language is Spanish. In Mexico, there is no official program to support these students in the development of their academic linguistic competence in Spanish in order to continue their studies successfully. This article offers a Spanish as a second language course for return migrant students based on the plurilingual approach of language teaching and on

* Mexicana. Maestra en Estética y Arte por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Actualmente es Candidata a Doctora en Ciencias de Lenguaje en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Líneas de investigación: enseñanza-aprendizaje de lengua segunda y lengua de herencia, migración de retorno, enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas. Contacto: coralbuitronh@gmail.com.

** Francesa y mexicana. Doctora en Educación Lingüística por la Universidad Western Ontario, Canadá. Actualmente es Profesora investigadora en el Posgrado de Ciencias de Lenguaje del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Líneas de investigación: lengua, identidad y poder en el contexto mexicano. Contacto: colette.despagne@gmail.com.

Fecha de recepción: 03 de abril de 2023. Fecha de aceptación: 04 de diciembre de 2023.

the pedagogy of multiliteracies. This course aims to enhance return students' bilingualism and to recognize their multicompetences.

Keywords: academic Spanish, return migration; plurilingualism; multiliteracies; inclusion.

INTRODUCCIÓN

La migración entre México y Estados Unidos es un fenómeno con más de cien años de historia. A lo largo de este tiempo, sus características han variado y los patrones migratorios se han modificado en cuanto al perfil de los migrantes, las razones para migrar, la duración de su estancia en Estados Unidos y su estatus legal. Entre 1986 y 1996, un conjunto de políticas migratorias por parte del gobierno de Estados Unidos, entre ellas la ley de amnistía *Immigration Reform and Control Act* (IRCA) y la *Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility* (IIRIRA), dieron pie al cambio en el patrón migratorio (Durand, 2016). A partir de entonces, la migración dejó de ser circular y miles de familias que antes podían transitar entre un país y otro se asentaron de forma permanente en Estados Unidos. De esta manera, entre 1995 y 2003, el flujo migratorio de mexicanos hacia los Estados Unidos ha sido el más alto en la historia, y para 2007, 12.5 millones de inmigrantes mexicanos residían en Estados Unidos (González-Barrera y López, 2013).

Fue a partir de las estrictas políticas de migración del gobierno de Obama que se inicia una deportación masiva de mexicanos. Esta ola de deportaciones aumenta considerablemente por la recesión de 2008-2009 y las familias tienen que regresar a México, ya sea porque fueron deportados, por el miedo a ser deportados o para reunirse con algún familiar.

Ante este panorama, niños y jóvenes pertenecientes a las familias retornadas¹ se encuentran en una situación compleja, en donde se enfrentan a los retos de inserción escolar y/o universitaria. Algunos desafíos de los jóvenes al ingresar a las escuelas mexicanas son los obstáculos administrativos (Jacobo y Jensen, 2018); la formación monolingüe y monocultural del profesorado (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008); la falta de redes sociales (Gándara, 2016); y la diferencia en el uso de la lengua (Panait y Zúñiga, 2016). Para los jóvenes adultos, estos desafíos se suman a otros relacionados con su inserción laboral, como la revalidación de sus estudios y las reducidas oportunidades de trabajo debido a que poseen diferentes habilidades a las necesitadas en los trabajos ofertados en México (Anderson, 2016, Da Cruz, 2018). En ambos casos, para los estudiantes escolares y/o universitarios y los jóvenes intentando ingresar al mercado laboral, su uso del español difiere del esperado por las instituciones mexicanas de todos los niveles escolares y de cierto sector de la industria. Esto se debe a que 45% de los migrantes de retorno a México son jóvenes entre 15 y 29 años que han vivido gran parte de su vida en Estados Unidos (BBVA y Consejo Nacional de Población, 2018), es decir, migraron a temprana edad con sus papás, realizaron buena parte de sus estudios en escuelas estadounidenses y su lengua dominante es el inglés mientras que el español se vuelve su lengua de herencia (Polinsky, 2015; Escobar y Potowski, 2015). Han sido alfabetizados en inglés, la lengua mayoritaria y de instrucción escolar en Esta-

¹ Nos referimos a familias retornadas a aquellas familias que, después de haber migrado uno o varios de sus miembros a Estados Unidos y haber residido en ese país, deciden regresar a México. Si bien, algunos de los miembros pueden haber nacido en Estados Unidos y para ellos no sería estrictamente un retorno a México sino una migración por vez primera, diversas investigaciones coinciden en utilizar el término "retorno" para referir a esta movilidad desde Estados Unidos a México (Jacobo y Cárdenas, 2018; Moctezuma, 2013).

dos Unidos, pero también tienen habilidades comunicativas básicas en español y una fuerte conexión con la cultura mexicana (Fishman, 2001; Polinsky, 2015). Al (re)migrar a México, su bilingüismo² es cuestionado porque se espera que sus habilidades lingüísticas en español, y sus conocimientos históricos y culturales de México, sean iguales a los de sus colegas mexicanos sin experiencia migratoria (Zúñiga, 2013).

Si bien, se han realizado algunas medidas para facilitar la inclusión de menores y jóvenes migrantes retornados, como la eliminación de la apostilla en los documentos requeridos para el registro en las escuelas (Jacobo, 2017) o la creación de programas de apoyo para los maestros como el Programa Binacional para Migrantes (PROBEM) y el Proyecto de Educación Básica sin Fronteras de la Secretaría de Educación Pública (SEP) siguen faltando apoyos que garanticen una exitosa inclusión escolar y laboral. No existe en México ningún programa nacional de enseñanza del español como lengua segunda o lengua de herencia para mexicanos cuya lengua dominante no es el español. Los jóvenes retornados se enfrentan a muchas rupturas en sus trayectorias académicas ya que las instituciones educativas no toman en cuenta sus experiencias educativas y lingüísticas diversas (Panait y Zúñiga, 2016). Por lo tanto, continuar sus estudios en México representa un reto que repercute directamente en factores como la motivación, la autoestima y el desempeño escolar en general (Camacho y Vargas, 2017; Jacobo y Jensen, 2018; Panait y Zúñiga, 2016; Valdéz-Gardea et al., 2018; Anderson, 2016).

Ante este panorama, diversas investigaciones (Vargas, 2019; Despaigne y Jacobo Suárez, 2019; Jacobo y Jensen, 2018) coinciden en la necesidad de diseñar programas de apoyo de lengua para mantener y fomentar su bilingüismo, valorar sus habilidades lingüísticas y migratorias, y concentrar los apoyos en la enseñanza del español académico, cultura e historia mexicana para subsanar las condiciones de los jóvenes retornados. La presente propuesta de curso responde a esta necesidad. Por lo tanto, creamos un programa lingüístico de español académico como segunda lengua que responda a las características de los jóvenes retornados y al contexto mexicano al que regresan. El objetivo de este artículo es presentar dicha propuesta de curso basada en el plurilingüismo y la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples para la enseñanza del español académico a jóvenes migrantes retornados con el fin de acompañar y apoyar su aprendizaje formal en la escuela o en su experiencia laboral. Cabe señalar que se realizó una prueba piloto de este mismo curso en el año 2022 con la participación de tres alumnos que representaban en este momento distintas etapas del retorno a México.

Para introducir la propuesta de curso, iniciaremos con una descripción del perfil lingüístico de la *generación 1.5* y los retos lingüísticos e identitarios que deben de afrontar al llegar a México. Continuaremos abordando el contexto mexicano y el papel de la educación monolítica mexicana que genera, en gran parte, las dificultades a las que tienen que hacer frente. En un tercer apartado, mencionaremos los planteamientos teóricos de ambos enfoques pedagógicos —el plurilingüismo y las alfabetizaciones múltiples— así como la pertinencia de ambos enfoques en el diseño del curso. Finalmente, plantearemos el curso como tal y concluiremos con los potenciales alcances de éste.

² Para efectos del presente artículo hablamos de bilingüismo refiriéndonos a la caracterización del comportamiento lingüístico de un individuo que refleja el conocimiento de más de una lengua (Fishman, 2001). De manera específica para el caso de los migrantes de retorno con los que se ha trabajado, estas lenguas son el inglés y el español.

PERFIL LINGÜÍSTICO DE LA GENERACIÓN 1.5

EN LOS ESTADOS UNIDOS: HABLANTES DE HERENCIA DE ESPAÑOL

Rumbaut e Ima (1988) concibieron el término *generación 1.5* para referirse a los menores refugiados que no pertenecen a la primera ni a la segunda generación de migrantes. Más adelante subdividirán esta generación en 1.25 y 1.75. La primera generación es la de los padres que llegaron como adultos al país de acogida y cuya formación sociocultural y educativa se realizó en su país de origen. La segunda generación corresponde a los niños nacidos en el país de recepción, en donde inician su educación formal y su socialización. La *generación 1.5* nace en el país de origen y migra a temprana edad al país de llegada (Rumbaut e Ima, 1988; Roberge, 2002). Los mexicanos de la *generación 1.5* se caracterizan además por no contar con la residencia legal en los Estados Unidos y haber cursado parte, o a veces, la totalidad de sus estudios de educación básica, secundaria y de *high school* en escuelas estadounidenses. Esta escolarización, en uno o dos países, incide directamente en su desarrollo escolar y, por lo tanto, en sus usos lingüísticos en ambos lados de la frontera.

Los miembros de la generación 1.75 llegan en edad preescolar (0 a 5 años) (Rumbaut, 2004), no recuerdan nada de México, pero podrían ser bilingües consecutivos por aprender ambas lenguas al mismo tiempo de manera oral, en el caso en que sus padres les enseñen español. Sus experiencias educativas serán muy similares a los de la segunda generación nacida en los Estados Unidos. Los clásicos migrantes de la *generación 1.5* llegan un poco más tarde, en edad escolar (6 a 12 años), serán bilingües secuenciales porque primero desarrollan cierta literacidad en español, y luego, su educación se completa en los Estados Unidos, en inglés. En las escuelas estadounidenses, transferirán su literacidad del español al inglés con el apoyo de los programas de *English for Speakers of Other Languages* (ESOL) mediante los cuales podrán adquirir el inglés, tanto básico como académico. Tienen más flexibilidad para adaptarse entre los dos mundos. Los adolescentes (13 a 17 años) que Rumbaut (2004) define como generación 1.25, llegan con sus familias y pueden o no asistir a escuelas secundarias; sus experiencias están más cerca a los de la primera generación de inmigrantes que de la segunda generación nacida en el país. También pueden volverse bilingües secuenciales. En todos los casos, y sobre todo en los dos primeros, el inglés se vuelve su lengua dominante en los Estados Unidos y el español su lengua de herencia (Eckstein, 2019; Lacina y Griffith, 2017). Raramente adquieren las mismas habilidades en español que en inglés por haber sido más escolarizados en los Estados Unidos al momento de su llegada a México.

Existen más de 350 lenguas de herencia en los Estados Unidos (US Census Bureau, 2015). Entre los que mencionan hablar un idioma distinto del inglés, casi dos tercios hablan español con distintas variaciones dialectales por los diversos orígenes de migración. Sin embargo, el español como lengua de herencia en los Estados Unidos es una lengua minoritaria con la cual los individuos tienen una conexión personal y familiar (Fishman, 2001), independientemente de su nivel de competencia. Por lo tanto, la *generación 1.5* tiene cierto grado de bilingüismo en ambas lenguas porque pueden hablar o entender el español en el ámbito familiar y comunicarse en la lengua mayoritaria, el inglés, en ámbitos públicos e institucionales (Polinsky, 2015).

Al pertenecer a un grupo étnico minoritario, los mexicanos hablantes de lengua de herencia tienen poco o nulo acceso a una educación en español con excepción de los que están escolarizados en el sistema de programas de escuelas bilingües —*dual language school programs*— en español e inglés. Los estudiantes que asisten a estas escuelas son los que, en general, alcanzan un nivel de bilingüismo más alto y una literacidad en ambos idiomas. Los demás difícilmente entran en contacto con registros académicos o formales en español (Silva-Corvalán, 2018). Además, su dominio del español suele ser reducido y limitarse al ámbito familiar y cotidiano (Montrul, 2013) por la poca variedad de registros lingüísticos a los que tienen acceso y el constante contacto con la lengua mayoritaria. A nivel gramatical, los hablantes del español como lengua de herencia difieren también, en oposición al español “estándar”, en los usos de las preposiciones, intercambian los verbos ser y estar, omiten las concordancias de género, usan los pronombres personales de la primera persona del singular en exceso y usan de manera indistinta los modos subjuntivos e indicativos (Montrul, 2023, 2018; Escobar y Potowski, 2015). Además de los aspectos puramente lingüísticos, la enseñanza de una lengua de herencia está íntimamente ligada a aspectos identitarios y culturales (Montrul, 2023) y, por lo tanto, su bilingüismo *sui generis* representa importantes desafíos lingüísticos y culturales al volver a vivir en el país de origen.

LOS DESAFÍOS DEL “REGRESO” A MÉXICO

Dependiendo de la edad de llegada a los Estados Unidos, el regreso a México será real, o no. Como ya se mencionó, los que migraron en edad preescolar, no recuerdan México y tampoco han socializado ni desarrollado una literacidad en español. Para ellos el regreso no es real. Se tienen que adaptar a un país nuevo que solamente conocen a través de sus familiares. Para los que migraron más tarde a los Estados Unidos, el regreso sí es real y su readaptación podría, en algunos casos, ser más fluida.

Diversas investigaciones sobre menores retornados en los estados de Nuevo León, Zacatecas y Puebla, entre otros estados, muestran algunas características en común de estos jóvenes cuando vuelven a inscribirse al sistema educativo mexicano después de haber vivido muchos años en los Estados Unidos: la invisibilidad ante profesores y comunidad escolar (Camacho y Vargas, 2017); el desconocimiento de contenido de algunas materias en México, como por ejemplo en historia y geografía (Vargas y Aguilar, 2018); rupturas socio-culturales por las diferencias entre los sistemas escolares de Estados Unidos y de México (Valdéz-Gardea, et al., 2018); falta de dominio del español académico y rechazo por parte de sus pares (Jacobo y Jensen, 2018; Panait y Zúñiga, 2016); y pérdida del inglés (Mora-Pablo y Basurto Santos, 2019), entre otros.

En este sentido, mientras mayor sea el tiempo de escolarización de la *generación 1.5* en escuelas estadounidenses, más desafiante será su proceso de adaptación en las escuelas mexicanas (Zúñiga y Giorguli, 2019). En el caso de los jóvenes adultos, en muchas ocasiones, las habilidades adquiridas en sus años escolares en Estados Unidos no coinciden con los requisitos de los trabajos ofertados en México (Ortiz, 2018) o tienen problemas por la incompatibilidad de los programas académicos o la falta de documentos administrativos (García, 2017). En muchos casos, no existe suficiente información para la revalidación

de estudios y los jóvenes interesados en estudiar la universidad en México deben presentar exámenes de admisión en español, tales como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que evalúa aspectos desconocidos para los jóvenes migrantes, como un repertorio académico en español y la historia de México (Anderson, 2016). En el campo laboral, diversos estudios han reportado el papel de los *call centers*, centros de atención telefónica transnacionales (Da Cruz, 2018; Anderson, 2016) y de los *bootcamps*, centros de formación intensiva en programación en la inserción social y laboral de jóvenes migrantes retornados (Cárdenas Alamino, 2022). En estos lugares se valora su capital cultural (Bourdieu, 1991), es decir, su conocimiento de la cultura estadounidense y su bilingüismo, llegando a ser parte importante de su socialización con otros jóvenes retornados con experiencia migratoria. En cambio, en otros sectores de la industria, su competencia en el uso del español estándar, la falta de conocimientos de la cultura mexicana, falta de contactos y discriminación por su historial migratorio han sido barreras que impiden una exitosa inserción laboral (Anderson, 2016). Tanto para la *generación 1.5* que decide reinsertarse al sistema educativo mexicano, como para los jóvenes adultos a punto de ingresar a la universidad o integrarse al mercado laboral, su competencia del español será de suma importancia en el proceso de inserción y de socialización, y deberán enfrentarse a varios desafíos lingüísticos (Garrido y Anderson, 2018).

DESAFÍOS LINGÜÍSTICOS

Los desafíos lingüísticos varían de una persona a otra y de una generación a otra. No son homogéneos y, en gran medida, dependerán de la edad a la cual migraron a Estados Unidos, de sus años de escolarización en ambos países y de sus usos lingüísticos cotidianos. Además, el estatus de sus lenguas se invierte. El español, que era lengua de herencia, se vuelve la lengua dominante del nuevo contexto, y el inglés, que era la lengua de comunicación en Estados Unidos, se vuelve lengua de herencia en México. Además, se podría decir que:

1. Para los bilingües consecutivos de la generación 1.75 y de la segunda generación nacida en Estados Unidos, su lengua dominante es el inglés. Su “retorno” a México no es real porque no conocían el país, aunque tengan una relación afectiva muy cercana por su familia. Deben desarrollar la lecto-escritura de un español estándar y un repertorio lingüístico mexicano mucho más amplio para poder integrarse con éxito, tanto al mundo académico como al mundo laboral. El desafío será mayor para ellos.
2. Para los bilingües secuenciales de la *generación 1.5* y 1.25, el regreso a México sí es real. El desafío lingüístico puede ser menor que para los anteriores ya que habían desarrollado su primera literacidad en español, pero igual que para los bilingües consecutivos, tendrán que desarrollar un repertorio lingüístico mucho más amplio.

En ambos casos, las dificultades de los estudiantes transnacionales en las escuelas mexicanas sean bilingües consecutivos o secuenciales, tienen una fuerte relación con su nivel de competencia lingüística en español y, por lo tanto, se sienten inseguros (Rodríguez, 2018).

guez-Cruz, 2021; Despagne, 2019). Esta inseguridad afecta prácticamente todas las materias, lo cual se ve reflejado directamente en sus calificaciones. Su competencia lingüística académica no es suficiente para comprender los contenidos de las materias en las escuelas y universidades.

A lo anterior, cabe agregar que existe la creencia errónea entre los docentes en equiparar el dominio de la lengua hablada con el dominio de la lengua escrita. Los docentes asumen que, si el alumno puede hablar español, entonces, lo puede escribir (Panait y Zúñiga, 2016; Zúñiga y Hamann, 2019). Al darse cuenta de que el alumno no escribe la lengua que habla, o no tiene habilidades académicas en la lengua que habla, lo catalogan como un estudiante con deficiencias académicas y no como un estudiante con necesidades lingüísticas específicas. La falta de entendimiento de las clases incide también en la motivación, la autoestima y el desempeño escolar en general de los estudiantes (Camacho y Vargas, 2017; Jacobo y Jensen, 2018). A diferencia de los programas educativos en Estados Unidos, en donde cuentan con una política de inclusión lingüística, en México, no existe, como ya lo hemos mencionado anteriormente, ningún programa que apoye a estudiantes migrantes o extranjeros en el desarrollo del español como segunda lengua (Jacobo y Jensen, 2018). La falta de estos programas, aunado a la falta de entendimiento de la experiencia migratoria de los alumnos, no les permite vivir una experiencia educativa plena (Sánchez y Hamann, 2016). Incluso cuando desde las políticas educativas se considere una educación culturalmente pertinente que incluya a la diversidad tal y como lo estipula la SEP en México (SEP, 2020), es desde el mismo Estado donde se fomenta una educación monolítica a través de símbolos y creencias nacionalistas, elementos fundamentales en la construcción de la identidad del mexicano desde la visión del Estado-nación (Despagne y Jacobo, 2016).

DESAFÍOS IDENTITARIOS

La *generación 1.5*, al llegar a México, debe confrontarse con la ideología del mestizaje³ que ha sido concebida para la creación de la nación mexicana basada sobre una identidad única, la mestiza, y una lengua única, el español mexicano (Despagne y Jacobo, 2016). Así, el perfil cultural del mexicano “verdadero” incluye el hablar y ser alfabetizado en español. La lengua nacional y otros símbolos que fortalecen el Estado nacional mexicano, como fechas históricas o héroes nacionales, que se utilizan de manera sistemática para la construcción de la ciudadanía mexicana. En este sentido, una alta competencia del español estándar mexicano forma parte del eje que rige el Estado-nación. Esto da como resultado una homogenización lingüística y cultural promovida por las políticas educativas del Estado nacional mexicano presentes en las escuelas que reciben a los jóvenes de la *generación 1.5*.

Esta homogenización está presente en el comportamiento de directivos y maestros, ya que invisibilizan a todos los estudiantes “diversos”, entre ellos los jóvenes migrantes de retorno que no fueron educados en la ideología del mestizaje. Además, pasan desapercibidos porque su apariencia y sus nombres se confunden con el resto de sus compañeros sin

³ La ideología del mestizaje es una doctrina nacionalista desarrollada desde el siglo XIX que rigió la creación del Estado-nacional mexicano y cuya característica es la homogenización cultural y lingüística (Gall, 2021).

experiencia migratoria, y se sobreentiende que, por pertenecer a una familia mexicana, o haber nacido en México, tendrían que cumplir con las características propias de la identidad mexicana, tales como manejar adecuadamente el español o conocer la historia nacional (Zúñiga y Hamman, 2019).

Los conocimientos que la *generación 1.5* ha adquirido en Estados Unidos, por ejemplo, pocas veces son valorados y reconocidos en México y su competencia en el inglés muchas veces es mal vista. De la misma forma, se les percibe no ser “suficientemente” mexicanos por hablar inglés. Para ser aceptados como mexicanos “de verdad” tienen que hablar el español con un acento mexicano. No se les acepta un acento extranjero. El proceso de aprendizaje del español es lo que más les cuesta por no recibir ningún apoyo y porque no hablarlo “bien” y “con acento” detona rechazo y burla. En muchas ocasiones se sienten también como ciudadanos de segunda clase, tal como se sentían en Estados Unidos por carecer de una residencia autorizada (Jacobo Suárez y Despagne, 2022).

El contexto homogeneizador en México y la discriminación lingüística y cultural que de ahí emana lleva a que un curso de español académico como segunda lengua sea sumamente necesario para estos jóvenes para que puedan (re)integrarse de manera mucho más fluida. Por lo tanto, a continuación, presentamos los enfoques teóricos de este curso que buscan, además de desarrollar su competencia lingüística del español, valorar todos los repertorios lingüísticos de los alumnos, y valorizar sus experiencias migratorias y sus identidades múltiples.

PROPUESTA PEDAGÓGICA COMPUESTA

Las bases teórica-educativas de nuestra propuesta incluyen, por un lado, un enfoque plurilingüístico (Consejo de Europa, 2020) que permite el reconocimiento y el uso de todos los repertorios lingüísticos de los alumnos y, por otro lado, el uso de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples (Kalantzis et al., 2020) cuyo propósito es lograr el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, habilidades de conducta y habilidades sociales en México. Ambos enfoques se complementan en que el plurilingüismo representa una estructura para la enseñanza de las lenguas, mientras que las alfabetizaciones múltiples representan una pedagogía de enseñanza en el siglo XXI que reconoce las multicompetencias de los alumnos, es decir, todo su bagaje lingüístico y cultural (Cook, 2016).

ENFOQUE PLURILINGÜÍSTICO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El giro social y multilingüístico en los estudios de lingüística aplicada ve la lengua como un constructo social (Rampton, 2015). Las lenguas dejan de ser un sistema abstracto o un proceso esencialmente cognitivo para ser un proceso colectivo, que se sitúa y cambia de acuerdo con el contexto y las prácticas de un individuo (Bloome y Green, 2015). Si bien, el origen de este giro social en la enseñanza de lenguas puede rastrearse hasta la introducción del repertorio lingüístico (Gumperz, 1964) o la competencia comunicativa (Hymes, 1972), es con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* que se plantea una serie de descriptores que van más allá de habilidades formales de la lengua y que introducen competencias centradas en el papel del estudiante de lenguas como agente social (Consejo

de Europa, 2020). Asimismo, describe la competencia plurilingüe y pluricultural que son la base del enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas (Consejo de Europa, 2020). Siguiendo este enfoque, podemos afirmar que, en los jóvenes de la *generación 1.5*, el inglés, el español y cualquier otra lengua con la que se comuniquen no son lenguas que se encuentren separadas, sino que se conectan entre sí como parte de su repertorio lingüístico para que puedan recurrir a ellas de acuerdo con cada situación comunicativa. Desde este enfoque, el objetivo ya no va a ser que el estudiante alcance un nivel de dominio balanceado en ambas lenguas, sino que tenga un aprendizaje constante, y una interacción flexible y dinámica entre todas sus lenguas (Consejo de Europa, 2020; Piccardo, 2013). Por lo tanto, ya no se habla de doble competencia, sino de una sola competencia plurilingüe y pluricultural que se analiza a continuación.

LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL DE LA GENERACIÓN 1.5

La competencia plurilingüe y pluricultural no es un fenómeno nuevo ni aislado, sino una práctica social que es desarrollada por los hablantes de forma intuitiva (Canagarajah, 2009). Además de ser un modo de cognición, la competencia plurilingüe es una práctica abierta a lo impredecible, en donde la mezcla de lenguas, variantes, convenciones y recursos paralingüísticos como la mímica y los gestos están determinados por cada contexto de comunicación. El uso de las diferentes lenguas que integran el repertorio no se usa necesariamente para un mismo propósito, es decir, los hablantes utilizan el inglés en cierto registro para comunicarse con sus maestros o dentro de una instancia oficial, mientras que usan una variante del español o el *spanglish*, para hablar con sus familiares. De esta forma, el objetivo no es tener una competencia equilibrada de las lenguas, sino expandir sus repertorios en diferentes registros y modalidades que se ajustan de forma flexible a sus necesidades sociales y comunicativas. En este trabajo, nuestro curso busca, por lo tanto, expandir el repertorio académico de los jóvenes migrantes de retorno que busquen integrarse al sistema educativo mexicano.

La educación lingüística desde el plurilingüismo busca integrar las diferentes lenguas y distintas variantes de una misma lengua. Esto contrasta con una educación monolingüe que privilegia el uso y difusión de una variante de lengua sobre otra, como es el caso de la escuela mexicana y su instrucción en español estándar, y en la que se espera un conocimiento lingüístico y cultural homogéneo en todos los estudiantes. En las instituciones educativas en México, por ejemplo, se da por sentado que todos los alumnos tienen al español como su única lengua materna, ignorando e invisibilizando a los hablantes de las 68 lenguas originarias nacionales y al resto de lenguas de migración.

Como hemos mencionado, los jóvenes migrantes de la *generación 1.5*, al llegar a México, se encuentran en una situación inversa a la que se encontraban en Estados Unidos. Existe una inmersión total en el español, presente tanto en espacios públicos como privados, y con una amplia variedad de registros, como el español coloquial y el académico o las variedades regionales y sociales. En cambio, en general, disminuye drásticamente la posibilidad de usar el inglés.

En nuestro curso para la enseñanza del español académico, tomamos en cuenta las habilidades lingüísticas diferenciadas de nuestros alumnos para poder desarrollar sus repertorios plurilingües y pluriculturales, así como un desarrollo de la comprensión plurilingüe. Las prácticas y los conocimientos plurilingües de este curso enfatizan atributos positivos en los estudiantes, como la transferencia conceptual, cultural y cognitiva del inglés al español y viceversa (Cummins, 2017), la flexibilidad cognitiva y el pensamiento creativo (Piccardo, 2013, 2018). En la comprensión plurilingüe, se toman en cuenta los recursos socioculturales y lingüísticos de los estudiantes para acercarse a textos de otras culturas contrastando estructuras gramaticales entre el inglés y el español, reconociendo falsos cognados o deduciendo el significado de un texto por las convenciones del género textual. Partimos, por lo tanto, de los fondos de conocimiento, es decir de todas las prácticas culturales y cuerpos de conocimientos que se encuentran implícitos en las prácticas y rutinas cotidianas del alumno (Moll, et al., 1992), y/o de sus multicompetencias (Cook, 2016) para preparar un andamiaje para el aprendizaje de nuevas variantes, en este caso, la variante académica del español.

Tal como lo hemos analizado para la competencia plurilingüe, la competencia pluricultural tampoco se refiere a la simple coexistencia de varias culturas (nacionales, regionales, sociales), sino a su comparación, contraste e interacción entre sus miembros. Estas culturas tampoco están completamente delimitadas o cerradas. Los estudiantes retornados y sus familias, por ejemplo, pueden pertenecer a varias culturas y subculturas y entrar y salir de ellas según sus necesidades. Los jóvenes migrantes retornados tienen que discutir y explicar de manera sencilla la forma en que sus comportamientos y valores culturales podrán ser percibidos como “extraños” por parte de los mexicanos que han crecido en México, y cómo su formación cultural influye en el punto de vista que tienen sobre ellos, hasta tener la capacidad de interpretar adecuadamente señales culturales de México. Además, se busca que sean capaces de interpretar los estereotipos y prejuicios hacia ellos —y otros— y reflexionar de manera crítica ante los diferentes valores asignados a convenciones sociolingüísticas (Consejo de Europa, 2020).

El enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas crea, por lo tanto, un nuevo paradigma al plantear el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan cabida todas las lenguas y variantes de lengua que el estudiante tiene. El tradicional objetivo del dominio de una lengua aislada de los conocimientos lingüísticos de otras lenguas no forma parte ni de los planteamientos lingüísticos ni de los objetivos pedagógicos de este curso, sino que se reconoce el aprendizaje de las lenguas como una actividad que se realiza a lo largo de la vida de un individuo, el cual aprende nuevas variantes o lenguas según su trayectoria de vida y las comunidades de discurso a las que pertenezca.

Para resumir los planteamientos y propuestas del enfoque plurilingüístico, mencionaremos los principios claves que usamos en nuestro curso:

1. El curso está basado en promover la diversidad lingüística.
2. Los conocimientos y las habilidades lingüísticas son transversales y se transfieren entre las lenguas y las variantes lingüísticas de cada alumno.

3. La parte central de la enseñanza es la transferencia de habilidades lingüísticas del inglés al español y viceversa, lo cual fomenta la autoestima de los aprendientes y potencializa su aprendizaje. Se incorporan los conocimientos, experiencias y habilidades cognitivas y lingüísticas previas de los jóvenes de la *generación 1.5*. Por ejemplo, saben redactar un ensayo en inglés, pero no pueden hacerlo en español, no porque desconozcan la forma en la que se estructura un ensayo, sino porque carecen del léxico y de los conocimientos sintácticos y ortográficos necesarios para redactar dicho ensayo en español. De la misma forma, comprenden instrucciones en inglés, pero tienen dificultades para entender instrucciones en español porque les hace falta conocer el lenguaje sociolingüístico necesario que usan los maestros para dar instrucciones en la escuela mexicana.

Para llevar a cabo este enfoque plurilingüístico, nuestro curso también contempla el uso de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples que analizamos a continuación.

ENFOQUE DE LAS ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES

Las alfabetizaciones múltiples (New London Group, 1996) son una propuesta pedagógica, que da respuesta a los cambios culturales y tecnológicos de finales del siglo XX y su incidencia en el modo de enseñar. Esta propuesta hace hincapié en la negociación de diferencias sociales, culturales y lingüísticas de la sociedad con las necesidades cotidianas de los estudiantes (Cope y Kalantzis, 2016) y enfatiza la creación de significados en modos de representación más amplios que el lenguaje escrito al extender los límites tradicionales de la alfabetización, como la lectura y la escritura e incorporar las modalidades visual, espacial, táctil, gestual, auditiva y oral (Kalantzis, Cope y Zapata, 2020). Dentro del área de enseñanza de lengua de herencia, la multiliteracidad se entiende como una producción de significados sociales y culturales, los cuales se crean a partir de modelos existentes, es decir, la experiencia y los conocimientos de los alumnos. La variedad de estos modelos permitirá, por lo tanto, que los jóvenes migrantes de retorno participen en clase, promoviendo su agencia social y participación cívica (Parra, 2016; Parra et al., 2018).

Diversas investigaciones pedagógicas de la enseñanza del español como lengua de herencia en Estados Unidos reconocen diferentes beneficios del uso de las alfabetizaciones múltiples (Parra et al., 2018; Parra, Llorente y Polinsky, 2018; Zapata, 2018, Parra, 2013). Dichas investigaciones tienen una correspondencia clara con los objetivos del enfoque plurilingüístico en los siguientes puntos:

1. Ambos enfoques (plurilingüismo y alfabetizaciones múltiples) reconocen la heterogeneidad de habilidades comunicativas. Por un lado, el plurilingüismo rescata la variabilidad en las competencias lingüísticas de los hablantes plurilingües, es decir, un hablante no deja de ser bilingüe o plurilingüe si sus niveles de competencia lingüística en inglés o en español son diferentes. Por otro lado, las alfabetizaciones múltiples apuntan a una diversificación de variedades lingüísticas y culturales, en donde la imposición de una variante estándar no tiene cabida puesto que un estudiante debería aprender

a moverse entre diversas comunidades de práctica haciendo uso de lenguajes sociales (Gee, 2017), variantes dialectales y discursos híbridos transculturales (Kalantzis et al., 2020). Esta diferenciación se traslada al campo pedagógico al enseñar una variante en particular de una lengua, la cual se sumaría al resto de variantes dentro del repertorio comunicativo del estudiante.

2. Ambos enfoques hacen hincapié en las estrategias de aprendizaje para encontrar similitudes de los patrones textuales en las diferentes lenguas y variantes dialectales. Como parte de las alfabetizaciones múltiples se encuentra la alfabetización funcional, la cual vincula las categorías funcionales de un texto, como la estructura lingüística o el registro, con un propósito social. El reconocimiento de los géneros textuales y las estructuras lingüísticas son un primer andamiaje para el aprendizaje de una nueva variante puesto que las habilidades cognitivas ya se han desarrollado y únicamente se buscaría una transferencia de estas habilidades al nuevo dialecto. Esta transferencia es reconocida por el plurilingüismo al aprovechar los conocimientos transversales de los estudiantes y contrastar entre sus lenguas y dialectos las estructuras lingüísticas de los géneros textuales.

3. Ambos enfoques reconocen la pertinencia sociolingüística de la comunicación. El estudiante y hablante plurilingüe es un actor social, perteneciente a comunidades de habla diversas que puede adoptar una postura crítica ante las convenciones sociolingüísticas de cada lengua o variante.

Las alfabetizaciones múltiples se presentan en dos dimensiones que usamos en nuestro curso.

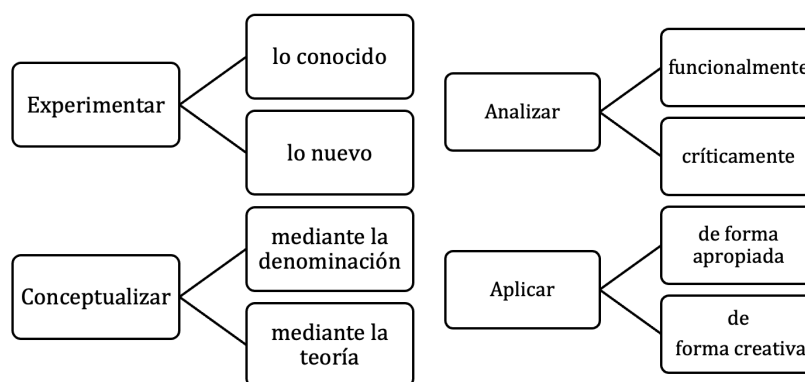
1. La primera se refiere al aspecto social del lenguaje, esto es, cómo los diferentes contextos culturales, sociales y laborales determinan los discursos y la variedad de significados de las lenguas o sus variantes (Kalantzis, Cope y Zapata, 2020). Esto es importante porque, como se mencionó anteriormente, las competencias lingüísticas de la *generación 1.5* con experiencia migratoria se han desarrollado en ámbitos distintos. A diferencia de la alfabetización tradicional, en donde la enseñanza de una variante lingüística mayoritaria es la norma, los significados que se expresan en esta propuesta corresponden a la experiencia de vida, la disciplina académica, el área laboral, el conocimiento especializado o el contexto cultural (Kalantzis et al., 2020) de los jóvenes migrantes de retorno. En las alfabetizaciones múltiples no existe un único punto central en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario aprender a comunicar entre estos diferentes lenguajes sociales y desarrollar las competencias comunicativas multimodales (Kalantzis et al., 2020).

2. La segunda dimensión se refiere a la modalidad que, además de la escritura como expresión de significado, incorpora otras modalidades como la visual, espacial, táctil, gestual, auditiva y oral. En este sentido, nuestro curso no se enfoca en pedago-

gías tradicionales basadas en normas ortográficas y gramaticales, que, si bien siguen estando presentes, no son los únicos estándares de aprendizaje.

Las alfabetizaciones múltiples contemplan cuatro orientaciones o procesos de conocimiento de la enseñanza que mostramos en la Tabla 1. Dichos procesos están diseñados para cimentar el pensamiento de acción o “el conjunto de las cosas que los estudiantes pueden *hacer* en el mundo para aprender (Kalantzis et al., 2020, p. 63)”, además de que cumplen la función de organizar la práctica pedagógica para desarrollar las actividades en el aula. Estas orientaciones son: *experimentar*, *conceptualizar*, *analizar* y *aplicar*. Los dos primeros conceptos, experimentar y conceptualizar, utilizan la contextualización del aprendizaje al conectar las experiencias de los estudiantes para introducir un nuevo conocimiento. Los dos últimos conceptos, analizar y aplicar señalan la relación del nuevo conocimiento con el contexto social desde una visión crítica; después transfieren y recrean este nuevo conocimiento a nuevos contextos (New London Group, 1996). A su vez, cada uno de estos procesos contiene dos subprocesos que reflejan, por una parte, las conexiones lógicas entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo; y, por otra parte, los nuevos diseños textuales que expresan una manera creativa y crítica de comunicarse y hacer cosas en el mundo. Los subprocesos son los siguientes:

Tabla 1. Procesos de conocimiento de la pedagogía de alfabetizaciones múltiples



Fuente: Kalantzis, Cope y Zapata, (2019).

Cada uno de los ocho procesos de conocimiento son pasos que seguimos en el diseño de contenidos y actividades pedagógicas del curso. La interconexión de las tareas devela una relación entre las experiencias de los alumnos, el análisis crítico de los géneros textuales que se estén trabajando y la creación de nuevos diseños. De esta manera, el estudiante avanza en un continuo de aprendizaje cuyo recorrido empieza al compartir experiencias personales que lo conectan con el tema de la clase y conocer nuevos puntos de vista; después aprende conceptos nuevos, primero a través de una categorización y, posteriormente, al establecer conexiones entre los conceptos previamente denominados. En el siguiente paso, el estudiante analiza la estructura de un texto multimodal observando sus elementos y examina las relaciones del texto con el contexto. Finalmente, se realiza la producción de un propio texto multimodal que sigue parámetros establecidos para el género textual estudiado y utilizando

los conocimientos con los que el estudiante cuenta. Usamos esta clasificación de procesos de conocimiento para diseñar bloques de aprendizaje que sirven como andamiaje ubicando al estudiante en el centro del proceso.

En resumen, la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples beneficia la transferencia de habilidades lingüísticas al proponer la creación de nuevos significados a partir de modelos que ya conoce el estudiante. Los diseños multimodales se pueden combinar con las producciones que los estudiantes retornados tienen que realizar en la escuela, como hacer una presentación oral, redactar textos biográficos, creación de reglamentos, hacer una entrevista o escribir una carta. Esta variedad de textos multimodales fomenta una participación cívica y social, e incluye la diversidad lingüística de los hablantes plurilingües. Por lo tanto, en nuestra propuesta pedagógica que se presenta a continuación, se usan todos los repertorios lingüísticos de los estudiantes, el español, el inglés y el *spanglish*, y sus variantes.

PROPUESTA PEDAGÓGICA PLURILINGÜÍSTICA DE ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES PARA JÓVENES MIGRANTES DE RETORNO A MÉXICO

Tomando en cuenta el perfil lingüístico y sociocultural de los jóvenes migrantes de la *generación 1.5* y utilizando como marco pedagógico el enfoque plurilingüístico y la pedagogía de alfabetizaciones múltiples, hemos diseñado un curso de español bicultural para migrantes retornados de larga estadía en Estados Unidos, que se encuentran estudiando o trabajando en México. Este curso se implementó como una prueba piloto en línea a través de las plataformas *Google Meet* y *Zoom* entre enero y abril de 2022 como parte de un estudio de caso (Yin, 2003) más amplio que llevó a cabo la primera autora de este artículo como parte de su tesis doctoral. El estudio de caso cuenta con tres subunidades de análisis que corresponden a los tres alumnos que tomaron el curso en línea. Adrián tenía 11 años al momento del curso y aunque todavía se encontraba en los Estados Unidos, iba a migrar a México dentro de unos meses; Ulises de 14 años había regresado a México desde hace pocos meses; e Isabel, de 24 años, ya estaba viviendo en México desde hace 10 años. Cada uno de ellos representó una fase distinta en la transición escolar de los jóvenes migrantes de retorno lo que nos permitió entender todavía mejor los desafíos que tenían que afrontar en cada una de estas etapas. El curso se dio en forma de tutorial a cada uno de ellos y buscó fortalecer sus habilidades lingüísticas en español con el fin de acompañar y apoyar su aprendizaje formal en la escuela o la universidad, al mismo tiempo que aprendieron aspectos culturales e históricos de México. El objetivo fue desarrollar la producción oral y escrita a nivel académico con el fin de expandir el repertorio comunicativo de los participantes, tomando como base sus conocimientos lingüísticos y experiencias biculturales. Los objetivos específicos del curso son los siguientes:

- a. Comprender artículos periodísticos, textos literarios y publicaciones profesionales y académicas.
- b. Comprender discursos de la vida académica y profesional en la variante mexicana del español estándar, incluyendo expresiones idiomáticas y coloquiales, así como cambios de registro.

- c. Utilizar la estructura y las convenciones de géneros textuales variando el tono, el registro y el estilo en función del destinatario, el tipo de texto y el tema abordado.
- d. Describir y presentar temas complejos de forma clara y sistemática destacando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante.

Para lograr estos objetivos, seguimos las siguientes estrategias de una educación plurilingüística:

- a. Explotación de puntos similares entre español e inglés
- b. Reconocimiento de falsos cognados
- c. Contraste de convenciones de géneros textuales en español e inglés
- d. Uso de formas sociolingüísticamente apropiadas del español en México
- e. Reconocimiento de diferencias culturales entre México y Estados Unidos

El curso tuvo una duración de 60 horas planeadas para desarrollarse en 10 semanas y se dividió en seis módulos, los cuales abordaron temáticas centrales del contexto de los jóvenes retornados como la educación y el trabajo; así como contenidos de historia y cultura mexicana.

Los contenidos académicos destacaron la extensión de habilidades de su repertorio comunicativo explotando las habilidades de los estudiantes e incluyendo la variante estándar del español mexicano a través de:

- a. Recepción de textos multimodales como videos (narración, entrevistas, documentales, reportajes), texto escrito (novela, cuento, reglamento, biografía) y material auditivo (canción, narraciones, exposición).
- b. Producción escrita de resúmenes, texto argumentativo, texto biográfico, narraciones y reglamento.
- c. Producción e interacción oral.

Si bien, esta transferencia y extensión de habilidades se realizó subrayando la importancia y el valor tanto de las variantes informales del español como de la variante estándar, se evaluó esta transferencia de manera específica en los siguientes aspectos formales: uso de *tú* y *usted*; concordancia de género y número; tiempos y modos verbales; preposiciones; uso de los verbos *ser* y *estar*; conectores del discurso; falsos cognados; acentuación y léxico académico.

En la parte del repertorio pluricultural, se enfatizaron las diferencias socioculturales en el uso del repertorio plurilingüe, es decir, los contextos apropiados para el uso de las distintas variantes de lengua, así como otras modalidades paralingüísticas.

El diseño de este curso siguió los procesos de conocimiento de las alfabetizaciones múltiples que se mostraron anteriormente en la tabla 1 para lograr un aprendizaje crítico que contemplara materiales multimodales (video, texto, audio) así como diversos géneros textuales. En cada uno de los módulos se fomentó el desarrollo del repertorio plurilingüe utilizando textos en español y en inglés y permitiendo el uso de estrategias como la traducción para facilitar la transferencia de conocimiento. A continuación, en la Tabla 2, se presenta un resumen del programa del curso, donde se describen los objetivos de cada módulo, así como las habilidades que se desarrollaron.

Tabla 2. Programa del curso de español como lengua segunda para estudiantes migrantes de retorno

Módulo 1. Educación	
<i>Objetivos</i>	<i>Habilidades</i>
Distinguir las principales diferencias entre la educación en México y Estados Unidos. Identificar los requerimientos para iniciar una carrera en México.	Dar recomendaciones. Describir y comparar. Expresar preferencias.
Módulo 2. Migración entre México y Estados Unidos	
<i>Objetivos</i>	<i>Habilidades</i>
Analizar de forma crítica la historia migratoria entre México y Estados Unidos	Transmitir información sobre condiciones laborales. Expresar acuerdo y desacuerdo.
Módulo 3. Diversidad lingüística	
<i>Objetivos</i>	<i>Habilidades</i>
Identificar las lenguas originarias y de migración en México. Reconocer las variedades del español en México.	Redactar reporte de una entrevista.
Módulo 4. Arte y cultura popular	
<i>Objetivos</i>	<i>Habilidades</i>
Identificar obras distintivas del arte y la cultura popular mexicana.	Exposición de un tema Expresar probabilidad o falta de certeza Valorar
Módulo 5. Identidad bicultural	
<i>Objetivos</i>	<i>Habilidades</i>
Discutir valores de la sociedad mexicana.	Redacción de texto argumentativo. Presentar un contraargumento.
Módulo 6. Identidad bilingüe	
<i>Objetivos</i>	<i>Habilidades</i>
Crear de una autobiografía lingüística	Expresar sentimientos sobre una experiencia. Descripción detallada de experiencias.

Fuente: elaboración propia.

Cada tema de los módulos comprende actividades y discusiones en clase que ayudan a la construcción del repertorio plurilingüístico: identidad bilingüe y bicultural, migración y experiencia escolar. Además, la propuesta pedagógica plurilingüística de alfabetizaciones múltiples contempla la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. Esta evaluación es diagnóstica y formativa. Al iniciar el curso, se realizó una prueba diagnóstica para conocer las habilidades con las que contaban Adrián, Ulises e Isabel y orientar el desarrollo de éste. La evaluación formativa es una de las recomendaciones del enfoque plurilingüístico (Seed, 2020) y como parte de ésta utilizamos el Portafolio de Lenguas (Consejo de Europa, 2020). El Portafolio Europeo de las Lenguas (ELP) fue desarrollado al establecerse el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) para contar con un instrumento que registrara las experiencias de aprendizaje interculturales y lingüísticas de los estudiantes de lenguas, además de tener una escala de competencia en la producción del estudiante a lo largo de sus etapas de aprendizaje (Consejo de Europa, 2020). Como instrumento de evaluación formativa, el ELP provee una fuente de evidencias de diversos tipos que tiene una doble ventaja. Por un lado, funciona como herramienta de autoevaluación para el estudiante para poder reflexionar sobre su propio aprendizaje. Por otro lado, puede ser usado por el maestro para distinguir con detalle el progreso que ha tenido el estudiante a lo largo del periodo de enseñanza. Otro aspecto positivo del portafolio es la flexibilidad de su formato; es posible hacerlo de forma manual, a manera de carpeta de trabajo o de forma virtual. El portafolio cumple una función pedagógica al reformar la motivación de los estudiantes, ayudarlos a reflexionar y aprender de manera autónoma, planificar su aprendizaje y potenciar sus experiencias pluriculturales y plurilingües a través de la lectura, el uso de medios audiovisuales y la realización de proyectos (Little, 2016). El portafolio se va confeccionando y elaborando mediante los proyectos y trabajos realizados a lo largo del curso, volviéndose así una fuente de evidencias del aprendizaje, tanto para los estudiantes como para el maestro.

CONCLUSIONES

El retorno de jóvenes migrantes de la *generación 1.5* a México continuará siendo un reto para las instituciones educativas de todos los niveles, que tienen dentro de sus aulas a estudiantes con necesidades específicas y perfiles lingüísticos y socioculturales diferentes al resto de los jóvenes sin experiencia migratoria. Este perfil representa un desafío para la enseñanza en general, y para la enseñanza del español en particular, puesto que, aunque la *generación 1.5* representa un perfil educativo de los estudiantes de lengua de herencia en Estados Unidos, el contexto mexicano y el uso del español difieren completamente. Por un lado, el español es la lengua dominante y mayoritaria, y los jóvenes migrantes están inmersos en un *input* muy variado del español. Por otro lado, aunque el inglés tiene el estatus de lengua internacional en México, una alta competencia en inglés puede ser vista con recelo en ciertos contextos.

Solventar las necesidades lingüísticas e identitarias de estos jóvenes es un camino hacia la inclusión y el reconocimiento de sus experiencias y sus identidades. Para crear este programa de español consideramos que una base teórica desde el enfoque plurilingüístico y un diseño con la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples es una unión eficaz e innovadora que ayuda a alcanzar este objetivo, puesto que ambos enfoques enfatizan la inclusión

de estudiantes de comunidades étnicas minoritarias, promueven la diversidad lingüística, consideran estrategias de aprendizaje que toman en cuenta las diversas lenguas y variedades dialectales de cada estudiante, como la transferencia de conocimiento de una lengua a otra o el uso de sus lenguas como apoyo para comprender textos, además de orientar la identificación de los usos lingüísticos de acuerdo al contexto social. En definitiva, tanto las alfabetizaciones múltiples como el enfoque plurilingüístico se basan en la premisa de que el estudiante es un actor social, cuyas habilidades comunicativas se modulan y se amplían con el aprendizaje, mismo que está acompañado de una visión crítica de los usos lingüísticos de las diferentes lenguas y variantes.

Por lo tanto, la innovación de este programa radica, no sólo en el doble enfoque que involucra la enseñanza de segundas lenguas y la educación para nuevos modelos de comunicación, sino que no existe ninguna oferta de este tipo para el perfil de los estudiantes de retorno. Este perfil, bilingüe y bicultural, requiere una enseñanza que eche mano de sus experiencias como mexicanos plurilingües y las perciba como un recurso en el contexto escolar y laboral y no como un problema que frene la integración a la nueva comunidad a la que pertenece. El curso piloto en línea llevado a cabo con Adrián, Ulises e Isabel mostró ser un apoyo valioso y necesario para una transición escolar exitosa a las escuelas mexicanas. Se logró expandir sus repertorios plurilingües y pluriculturales por medio de la identificación de convenciones sociolingüísticas, el contraste de convenciones de género, el uso flexible del español y del inglés. También lograron interpretar valores y prácticas culturales mexicanas mediante el reconocimiento de sus fondos de conocimiento (Moll et al., 1992) y con el uso de material socialmente pertinente con el cual el estudiante pudo identificarse. El curso logró crear un ambiente inclusivo, abierto a la diversidad y propicio para el aprendizaje. De acuerdo con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), las escuelas mexicanas deben acoger a comunidades diversas, promover el valor de la diversidad y el respeto a todo estudiante, además de combatir “estereotipos, prejuicios, segregación, exclusión o cualquier otra práctica discriminatoria (SEP, 2019, p. 9)” para lograr que todo estudiante tenga acceso a su derecho fundamental de la educación. En este macro contexto, los resultados de este curso abren una brecha en los programas pedagógicos para la inclusión de migrantes de retorno en México.

Finalmente, reconocemos que, aun tomando en cuenta los fondos de conocimiento previos de los estudiantes, los objetivos de la propuesta pedagógica se limitan solamente al aprendizaje de español académico. Por lo tanto, para ampliar los límites de la propuesta plurilingüe recomendaríamos también fortalecer los conocimientos del inglés, no solo para que los estudiantes retornados no lo pierdan, sino para que continúen desarrollándolo. Si bien, las dificultades de su aplicación en México implicarían formar al profesorado en una perspectiva plurilingüística, esta propuesta podría adaptarse a esfuerzos ya existentes como lo son los programas de fomento a la lectura o como nuevos programas piloto en los estados con mayor número de estudiantes retornados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. (2016). *Bilingual, Bicultural, Not Yet Binational Undocumented Immigrant Youth in Mexico and the United States*. Estados Unidos de América. Wilson Center, Mexico Institute.
- Bloome, D. y Green, J. (2015). "The social and linguistic turns in studying language and literacy". En Rowsell, J. (Ed.). *The Routledge handbook of literacy studies*. London : Routledge. pp. 19-34.
- Bourdieu, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Francia. Éditions du Seuil.
- BBVA y Consejo Nacional de Población (2018). *Anuario de migración y remesas México. 2018*. México. Fundación BBVA Bancomer.
- Camacho, E. y Vargas, E.D. (2017). "Incorporación escolar de estudiantes provenientes de EUA en Baja California". *Sinéctica*. No. 48. pp. 1-18.
- Canagarajah, S. (2018). "Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations". *Applied linguistics*. Vol. 39. No. 1. pp. 31-54.
- Cárdenas Alaminos, N. (2022). *La re-integración de las y los jóvenes retornados en México: buenas prácticas desde el gobierno de los estados y las organizaciones de la sociedad civil*. Ciudad de México. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo. Consejo de Europa: Language Policy Division.
- Cook, V. (2016). "Premises of Multi-competence". En Cook, V., y Wei, L. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1-25
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2016). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave Mcmillan.
- Cummins, J. (2017). "Teaching for transfer in multilingual school contexts". *Bilingual and multilingual education*. No. 3. pp. 103-115.
- Da Cruz, M. (2018). "Offshore migrant workers: Return migrants in Mexico's English-speaking call centers". *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*. Vol. 4. No. 1. pp. 39-57.
- Despagne, C. y Jacobo, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*. Núm. 47. Recuperado de: [<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>].
- Despagne, C. (2019). "Language Is What Makes Everything Easier: The Awareness of Semiotic Resources of Mexican Transnational Students in Mexican Schools". *International Multilingual Research Journal*. Vol 13. No. 1. pp. 1-14.
- Despagne, C., y Jacobo Suárez, M. (2019). "The adaptation path of transnational students in Mexico: Linguistic and identity challenges in Mexican schools". *Latino Studies*. Vol. 17. No. 4. pp. 428-447.
- Durand, J. (2016). *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*. México. El Colegio de México.
- Eckstein, G. (2019). "Directiveness in the Center". *The Writing Center Journal*. Vol. 37. NO. 2. pp. 61-92.
- Escobar, A., y Potowski, K. (2015). *El Español de los Estados Unidos*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Fishman, J. (2001). "300-plus years of heritage language education in the United States". En Peyton, J. K., Ranard, D. A., y McGinnis, S. (Eds.). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Estados Unidos de América: Center for Applied Linguistics & Delta Systems. pp. 81-89.
- Gall, O. (2021). "Mestizaje y Racismo en México". *Nueva Sociedad*. Núm. 292. pp. 53-64.
- Gándara, P. (2016). "Policy Report~ Informe: The Students We Share L@s estudiantes que compartimos". *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*. Vol. 32. Núm. 2. pp. 357-378.
- García, Z. R. (2017). *El retorno de los migrantes mexicanos de Estados Unidos a Michoacán, Oaxaca, Zacatecas, Puebla, Guerrero y Chiapas 2000-2012*. México. Universidad Autónoma de Zacatecas y Porrúa.

- Garrido, C. y Anderson, J. (2018). ¿Santuarios educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers retornados y deportados. Xalapa. Universidad Veracruzana.
- Gee, J. P. (2017). "Educational linguistics". *The handbook of linguistics*. pp. 603-615.
- Gumperz, J. J. (1964). "Linguistic and Social Interaction in Two Communities". *American Anthropologist*. No. 66. pp.137-153.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence". En Pride, J. y Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. pp.269-285
- Jacobo, M. (2017). "De regreso a "casa" y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México". *Sinéctica*. Núm.48.
- Jacobo, M. y Cárdenas N. (2018). *Los retornados ¿Cómo responder a la diversidad de los migrantes que regresan de Estados Unidos?* Ciudad de México. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Jacobo, M. y Jensen, B. (2018). *Schooling for US-Citizen Students in Mexico. Civil Rights Project*. Los Angeles. University of California. Recuperado de: [<https://escholarship.org/uc/item/4zc8b0nh>].
- Jacobo Suárez, M. y Despaigne, C. (2022). Jóvenes migrantes de retorno: construyendo nociones alternativas de ciudadanía en México. *Estudios Sociológicos*. Vol. 40. Núm. 119. pp. 487-517. Recuperado de: [<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/2090>].
- Kalantzis, M., Cope, B., y Zapata, G. C. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Lacina, J., y Griffith, R. (2017). "Embracing Generation 1.5 Learners through the Teaching of Writing". *English in Texas*. Vol. 47. Núm. 2. pp. 27-30.
- Little, D. (2016). "The European Language Portfolio: time for a fresh start". *International Online Journal of Education and Teaching*. Vol. 3. No.3. pp. 162-172.
- Moctezuma, M. (2013). "Retorno de migrantes a México. Su reformulación conceptual". *Papeles de Población*. Vol. 19. Núm. 77. pp. 149-175.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms". *Theory into practice*. Vol. 31. No. 2. pp. 132-141.
- Montrul, S. (2018). "Morphology, syntax, and semantics in Spanish as a heritage" language. En Potowski, K. (Ed.). *The Routledge Handbook of Spanish as a heritage language*. New York: Routledge. pp.145-163.
- Montrul, S. (2023). "Heritage Languages: Language Acquired, Language Lost, Language Regained". *Annual Review of Linguistics*. No. 9. pp. 399-418.
- Mora-Pablo, I., y Basurto Santos, N. M. (2019). "Experiencias educativas y de vida de migrantes de retorno: ¿Una creciente generación de maestros de inglés en México?". *Publicaciones*. Vol. 49. Núm. 5. pp.75-91.
- New London Group (1996). "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review*. Vol. 66. No. 1. pp. 60-92.
- Ortiz Domínguez, L. C. (2018). *De "Dreamers" a "Doers". Ejercicio de ciudadanías de migrantes mexicanos de la generación 1.5 en Estados Unidos y en México*. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Regionales]. Tijuana. El Colegio de la Frontera Norte. 302 págs.
- Panait, C. y Zúñiga, V. (2016). "Children circulating between the US and Mexico: Fractured schooling and linguistic ruptures". *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*. Vol. 32. No. 2. pp. 226-251.
- Parra, M. L. (2013). "Expanding language and cultural competence in advanced heritage-and foreign-language learners through community engagement and work with the arts". *Heritage Language Journal*. Vol. 10. No. 2. pp. 253-280.

- Parra, M. L. (2016). "Critical approaches to heritage language instruction: How to foster students' critical consciousness". En Fairclough, M., y Beaudrie, S. M. (Eds.). *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*, Washington, D. C.: Georgetown University Press. pp.166-190.
- Parra, M. L., Otero, A., Flores, R., y Lavallée, M. (2018). "Designing a comprehensive curriculum for advanced Spanish heritage learners: Contributions from the multiliteracies framework". En *Multiliteracies pedagogy and language learning*. Palgrave Macmillan. pp. 27-66.
- Parra, M. L., Llorente, M. L., y Polinsky, M. (2018). "De bueno a muy bueno: How pedagogical intervention boosts language proficiency in advanced heritage learners". *Heritage Language Journal*. Vol. 15. No. 2. pp. 203-241.
- Piccardo, E. (2013). "Plurilingualism and curriculum design: Towards a synergic vision". *TESOL Quarterly*. Vol. 47. No. 3. pp. 600-614.
- Piccardo, E. (2018). "Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices". En Trifonas, P., y Aravossitas, T., (Eds.). *Handbook of research and practice in heritage language education*. USA: Springer. pp. 207-225.
- Polinsky, M. (2015). "Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies". *Zeitschrift für Fremdsprachwissenschaft*.
- Rampton, B. (2015). "Superdiversity and social class. Language, literacy and diversity: Moving words". En Stroud, C., y Prinsloo, M. (Eds.). *Language, Literacy and Diversity Moving Words*. Routledge Press. pp. 149-165.
- Roberge, M. (2002). "California's Generation 1.5 immigrants: What experiences, characteristics, and needs do they bring to our English classes?". *CATESOL Journal*. Vol. 14. No. 1. pp.107-129.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). "Los "otros" retornados. Invisibilidad y exclusión en el sistema educativo mexicano: aportes etnográficos desde Oaxaca". *Anales de antropología*. Vol. 55, Núm. 1. pp. 9-19.
- Rumbaut, R. G. y Ima, K. (1988). "The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study". *Final Report to the Office of Resettlement*. USA: San Diego State University.
- Rumbaut, R. G. (2004). "Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States". *International Migration Review*, Vol. 38. No. 3. pp. 1160-1205.
- Sánchez, J., y Hamann, E. (2016). "Educator responses to migrant children in Mexican schools". *Mexican Studies/ Estudios Mexicanos*. Vol. 32. No. 2. pp.199-225.
- Seed, G. (2020). "What is plurilingualism and what does it mean for language assessment". *Cambridge Assessment English Research Notes*. No. 78. pp. 5-15.
- SEP (2020). *Aprendizajes claves para la educación integral. Educación Primaria. 2º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México. SEP.
- Silva-Corvalán, C. (2018). "Bilingual acquisition". *Questioning theoretical primitives in linguistic inquiry*. pp. 245.-268.
- US Census Bureau (2015). *Detailed Languages Spoken at Home and Ability to Speak English for the Population 5 Years and Over: 2009-2013*. Recuperado de: [<https://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html>].
- Valdéz Gardea, G. C., Ruiz Peralta, L. F., Rivera García, Ó. B., y López, R. (2018). "Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonoreño". *Región y sociedad*. Vol. 30. Núm. 72.

- Vargas, E. D. y Aguilar, R. (2018). "Escolarización binacional de niños migrantes de EUA a la frontera norte de México". En Coubes, M. L., Uribe, F., y Vargas, E. (Eds.). *Problemas poblacionales emergentes en la frontera norte de México*. México. El Colegio de la Frontera Norte.
- Vargas, E. D. (2019). "Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México". En Giorguli Saucedo, S., Bautista León, A., y Corzo Sosa, E. (Eds.). *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la integración*. México. El Colegio de México & CNDH.
- Zapata, G. C. (2018). "A match made in heaven: An introduction to learning by design and its role in heritage language education". En *Multiliteracies pedagogy and language learning*. Palgrave Macmillan, Cham. pp. 1-26.
- Zúñiga, V. (2013). "Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa". *Sinéctica*. Núm. 40. pp.1-12.
- Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Zúñiga, V. y Giorguli S. (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. (2019). "De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión". En Calva, J. L. (Ed.) *Migración de Mexicanos a Estados Unidos, derechos humanos y desarrollo*. México: Juan Pablos Editor/Consejo Nacional de Universitarios. pp. 221-239.

MIGRAR EN FAMILIA Y ACCEDER A LA ESCUELA: JUVENTUDES EN LA FRONTERA NORTE DE MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS*

*Porfiria del Rosario Bustamante De la Cruz***

*Alma Arcelia Ramírez Iñiguez****

*Denys Serrano Arenas*****

Resumen

El trabajo analiza las experiencias migratorias de 16 jóvenes en México y Estados Unidos desde sus ámbitos familiares hasta su primer día de clases. Su inserción escolar se analiza en relación con sus trayectorias migratorias. En sus tránsitos, las y los jóvenes en condición de movilidad construyen una versión sobre su propio proceso, esencial para comprender su realidad desde sus percepciones. Se empleó un enfoque etnográfico-narrativo para recopilar datos, y se realizó un análisis de contenido. Los hallazgos destacan tres aspectos clave: la preparación familiar previa a la migración, las redes de apoyo y la integración en el entorno escolar. Se concluye que el sistema educativo debe reconocer los conocimientos y emociones de los estudiantes migrantes, así como comprender sus recursos para adaptarse. De lo contrario, la escolarización perpetúa la exclusión en lugar de favorecer la inclusión educativa y social de esta población.

Palabras clave: estudiantes transnacionales, educación, convivencia escolar, proceso migratorio, familia migrante.

MIGRATING AS A FAMILY AND ACCESSING SCHOOL: YOUTH IN MEXICO AND THE UNITED STATES

Abstract

This paper analyzes the migratory experiences of 16 young people in Mexico and the United States from their family environments to their first day of school. Their school insertion is analyzed in relation to their migratory trajectories. In their transits, young people in a condi-

* Este trabajo forma parte de la construcción de datos de la investigación doctoral Bustamante, P. R. (2021). *"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 EUA*, [Tesis de Doctorado en Investigación Educativa]. México: Universidad Veracruzana. 269 págs.

** Mexicana. Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (UV), México. Actualmente es Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California (FPIE-UABC), México. Líneas de investigación: niñeces y juventudes, migraciones y educación inclusiva e intercultural. Contacto: pbustamante@uabc.edu.mx.

*** Mexicana. Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona, España. Actualmente es Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (FCH-UABC), México. Líneas de investigación: educación inclusiva e intercultural, educación para la inclusión social y educación en contextos migratorios. Contacto: alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx.

**** Mexicana. Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior por la Universidad Autónoma Chapingo, México. Actualmente es Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California (FCAYS-UABC), México. Líneas de investigación: justicia educativa, participación estudiantil e inclusión educativa. Contacto: denys.serrano@uabc.edu.mx.

Fecha de recepción: 03 de abril de 2023. Fecha de aceptación: 04 de diciembre de 2023.

tion of mobility construct a version of their own process, essential to understand their reality from their perceptions. An ethnographic-narrative approach was used to collect data, and a content analysis was conducted. The findings highlight three key aspects: family preparation prior to migration, support networks and integration into the school environment. It is concluded that the education system must recognize the knowledge and emotions of migrant students, as well as understand their resources to adapt. Otherwise, schooling perpetuates exclusion instead of favoring the educational and social inclusion of this population. **Keywords:** transnational students, education, school coexistence, migratory process, migrant family.

INTRODUCCIÓN

Las oportunidades de desarrollo de las y los jóvenes migrantes en Estados Unidos están determinadas, en gran parte, por su situación migratoria regular o irregular. Además, la vida de estas juventudes es atravesada por diferencias culturales, sociales y económicas que condicionan sus procesos de adaptación y transforman sus contextos. En este sentido, se concibe la migración desde la perspectiva transnacional, donde las relaciones representan complejas interacciones continuas que ciertos migrantes mantienen diariamente creando y consolidando entornos sociales diversos que se extienden a través de múltiples ubicaciones, trascendiendo las fronteras internacionales entre el país de origen y el de destino (Glick-Shiller et al., 1992). La relación entre la escolaridad en contextos de movilidad identifica a esta población como “estudiantes transnacionales”, quienes se caracterizan por transitar de un sistema educativo a otro. Sin embargo, este transitar también lo realizan estudiantes binacionales (jóvenes de nacionalidad mexicana y estadounidense); de ahí que ambos grupos no son excluyentes (Zúñiga y Hamann, 2011; Zúñiga, 2013; Zúñiga y Guiorguli, 2019). Para este estudio, se conciben como estudiantes transnacionales aquellos que, independientemente de su procedencia o nacionalidad, han seguido un recorrido educativo en dos o más sistemas escolares.

Las migraciones contemporáneas se caracterizan por ser uno de los rasgos que definen al mundo global y su inmediatez en la interconexión entre sociedades, evidenciando en la movilidad humana, la rápida fluidez de sus dinámicas. De esta manera, las migraciones se complejizan cada vez más, adquiriendo múltiples formas y definiendo distintos trayectos, a través de los cuales las personas se desplazan según sus necesidades y posibilidades. De acuerdo con el último Informe sobre las Migraciones en el Mundo (OIM, 2022), este fenómeno no ha disminuido en los últimos años, incluso ante la pandemia causada por la COVID-19. Igualmente, se destaca que América del Norte es el destino de 20.9% del total de las personas migrantes en el mundo, siendo Estados Unidos el país que, desde hace medio siglo, conforma el primer lugar de destino. Por su parte, México representa el segundo lugar como país expulsor de migrantes, sólo después de India. En este contexto se sitúa la presente investigación, denotando la importancia de la relación entre estos dos países para el estudio de las experiencias de movilidad de quienes, por distintos motivos, consideran a la migración como parte de sus proyectos de vida. Así, este trabajo pretende hacer una contribución al campo de los estudios de migración transnacional, específicamente, en el caso de las y los jóvenes, quienes constituyen un desafío en la definición de políticas públicas, debido a sus

características binacionales, biculturales y de división geográfica, y para quienes la experiencia migratoria es parte de su devenir cotidiano (Montoya et al., 2020). Acercarse a sus historias posibilita el establecimiento de pautas y lineamientos de acción para propiciar su inclusión educativa y social desde su reconocimiento.

Concretamente, en este artículo se analizan las experiencias migratorias de 16 jóvenes entre 12 y 17 años; 15 vivieron y estudiaron entre México y Estados Unidos, y uno entre Honduras y Estados Unidos. La mayoría ha viajado con su familia desde sus lugares de origen al país receptor y tiene distintos perfiles en cuanto a su condición migratoria, ya que algunos son binacionales y otros se encuentran en condición irregular. Al respecto, se reconoce la relevancia de la familia para las juventudes migrantes como “un espacio que cubre las necesidades y expectativas; un referente importante donde se toman la mayoría de las decisiones y se resuelven parte de sus problemas (Castañeda, 2014, p. 628)”. De esta manera, la familia constituye el principal referente en la toma de decisiones personales y escolares, influyendo en las trayectorias educativas de las y los jóvenes, así como en las predisposiciones y representaciones en torno a “lo escolar” (Echeverría y Lewin, 2016; González, 2022). En este sentido, la visión que se tenga sobre la escolarización como medio legítimo de movilidad social y proyecto de desarrollo personal estará determinado de manera preponderante por el valor que las familias otorguen a la educación. Esto considerando, igualmente, el factor emocional que incide en las y los jóvenes en condición migratoria, para quienes migrar en familia o provenir de entornos donde sus integrantes se han separado por el proceso de movilidad, tiene importantes repercusiones en su bienestar personal y vida escolar (Castañeda, 2014; Hernández y Jardón, 2020).

Dentro del proceso migratorio, en el presente trabajo se analizan los siguientes aspectos: 1) preparativos para la partida, 2) las conexiones familiares que facilitan y acompañan el proceso migratorio y 3) el acceso a la educación. Para ello, se realizó un análisis de contenido cualitativo de tipo inductivo de dichas experiencias, las cuales fueron recopiladas mediante entrevistas semiestructuradas. Estas se llevaron a cabo entre agosto de 2018 y marzo de 2020 en el lugar de residencia de los participantes al momento de la investigación: 8 jóvenes se encontraban en EUA y 8 en México. Las entrevistas se realizaron en las secundarias de México, en un *high school* de Estados Unidos, y algunas culminaron en los hogares de las familias migrantes en ambos lados de la frontera norte de México.

MÉTODO

La presente investigación es de tipo cualitativa de corte descriptivo y se realizó en dos fases, la primera inicio en 2018 en las escuelas mexicanas y estadounidenses, así como en un hogar familiar; y la segunda, a principios de 2020, la cual continuo en algunas escuelas y en dos hogares familiares. Las entrevistas se realizaron antes del cierre de la frontera norte de México y de cuarentena causada por la COVID-19. La recopilación de la información siguió un corte etnográfico-narrativo¹ a partir del cual se logró el acceso a las escuelas, comprender las relaciones, procesos y significados de la migración desde la escolarización, y a partir de

¹ La propuesta surgió por la contingencia causada por la COVID-19, los elementos etnográficos permitieron el acceso a trabajo de campo, posibilitando las interacciones con las y los estudiantes para después adentrarse al núcleo familiar y así realizar las entrevistas semiestructuradas con elementos narrativos.

las vivencias de los propios sujetos (Colin, 2020). Se enuncia este tipo de corte a partir de los elementos etnográficos (Díaz de Rada, 2011) para el acceso al trabajo de campo, se consideraron los significados y las normas que rigen la interacción social en un entorno específico, se usaron notas de campo y la observación participante en las escuelas. Estas estrategias se distinguen por su enfoque etnográfico, típico de la antropología, que involucra la inmersión en entornos poco conocidos o investigados, posibilitando documentar la diversidad cultural y comprender mejor la variabilidad humana (Dietz, 2017).

Asimismo, se establecieron diálogos a partir de la entrevista semiestructurada con elementos narrativos (Riessman, 2008) lo cual posibilitó que las y los jóvenes compartieran sus narrativas entre sus acciones y los acontecimientos que caracterizan a la migración en un nivel glocal-global, entendiendo que las experiencias individuales forman parte de los hechos que conforman el propio devenir histórico de las sociedades, considerando las emociones, perspectivas y visiones (Chase, 2015) de quienes viven los procesos de movilidad.

La población de estudio se constituyó por 16 jóvenes en un rango de edad entre 12 y 17 años, de los cuales, 8 jóvenes estaban radicando en Mexicali, Baja California, estudiaban en 2 secundarias y en una preparatoria pública y una joven no estudiaba; 8 vivían y estudiaban en una *high school* en Flagstaff, Arizona. Del total de estos estudiantes, 8 jóvenes conocieron e ingresaron por primera vez otro sistema educativo al migrar (5 ingresaron al sistema educativo estadounidense y 3 al mexicano); 6 reingresaron al sistema educativo donde iniciaron sus estudios tanto en México como en Estados Unidos; y otros 2, ubicados en escuelas mexicanas, se distinguieron por haber ingresado 3 veces a este sistema escolar (ver Tabla 1). Para el tratamiento ético de la información se utilizaron seudónimos para las personas participantes, ello permitió salvaguardar su confidencialidad.

Tabla 1. Estudiantes transnacionales en Mexicali, BC y en Flagstaff, AZ periodos 2018-2019 y 2019-2020

Escuelas	Sistema escolar	Estudiante	Nacionalidad	Edad en años	Nivel educativo	Grado escolar
1	Mexicano	Nadia	Estadounidense	12	Secundaria	1º
		Emilio	Estadounidense	14	Secundaria	3º.
2		Jaime	Estadounidense	13	Secundaria	2º
		Mercedes	Estadounidense	12	Secundaria	1º
		Nabila	Estadounidense	13	Secundaria	2º
		Carly	Estadounidense	13	Secundaria	1º
3		Isela	Mexicana	16	Preparatoria	1º
-		Yajaira	Estadounidense	17	Secundaria	Estados Unidos
4	Estadounidense	Eduardo	Hondureña	14	<i>High school</i>	9º
		Dario	Estadounidense	15	<i>High school</i>	9º
		Susana	Estadounidense	15	<i>High school</i>	10º
		Diana	Mexicana	15	<i>High school</i>	9º

Sol	Mexicana	14	<i>High school</i>	9º
Delia	Estadounidense	17	<i>High school</i>	12º
Amalia	Mexicana	16	<i>High school</i>	11º
Jessica	Estadounidense	16	<i>High school</i>	10º

Fuente: Bustamante (2021, p.117)

El procedimiento de análisis de esta información se realizó por medio de la codificación abierta que consiste en hacer reiteradas lecturas al documento para conformar las categorías sobre un tema de interés, asimismo, se identificaron los códigos *in vivo* que refiere a las citas explícitas de las entrevistas que permiten ejemplificar las categorías (Straus y Corbin, 2002). De tal manera que, la codificación abierta permitió la detección de los procesos de escolarización de la población de estudio y con base en la información se realizó la categorización. Mientras que los códigos *in vivo* permitieron ejemplificar las categorías con los diálogos de los participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A) FAMILIAS Y MIGRACIÓN

Las experiencias de los estudiantes se enmarcan en tres tipos de familias: 1) la que vivió en México y emigró a Estados Unidos, 2) aquella que vivió en otro país y cruzó varias fronteras para llegar a Estados Unidos, y 3) la que vivió en Estados Unidos y retornó a México. De los 16 estudiantes.

Entre los procesos recurrentes en las rutas migratorias de las y los jóvenes, prevaleció el acompañamiento de, al menos, un familiar adulto. De esta manera, el hecho de que la mayoría de las personas entrevistadas 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; Passel et al., 2012; Ruiz y Valdez, 2015). Al momento de las entrevistas, las y los jóvenes se encontraban en 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)”.

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 desplazamientos² en su entorno familiar desde antes de migrar. Más allá de la violencia social

² Para esta investigación, el termino 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) 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 (ACNUR, 1998, p. 1)”.

que hay en la mayor parte de los lugares de origen, las y los jóvenes se vieron coaccionados por sus principales cuidadores 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 Börözc, 1998). De ahí la necesidad de conocer la perspectiva de las juventudes sobre el proceso migratorio que pasaron.

B) IMPLICACIONES DE LA MIGRACIÓN FAMILIAR, DÓNDE LLEGAR Y ESTUDIAR

Las y los jóvenes migrantes construyen una versión del proceso migratorio, de ahí la importancia de conocer los preparativos que compartieron con los integrantes de su familia, destacando el hecho de que sus cuidadores principales tomaron la decisión de migrar para tener mejores oportunidades de vida; aunque también hubo casos donde la migración fue un proyecto familiar en el que se tomó en cuenta 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. En este sentido, para Pries (2017) las dinámicas de integración de las familias migrantes que llegan a la sociedad de acogida son preponderantemente colectivas.

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 sólo 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, comunicación personal, 2018).

Al respecto, se identificó que la forma en la que una familia se prepara para migrar varía de acuerdo con el lugar donde se encuentra residiendo. Primeramente, está la familia mixta, es decir, aquella que está conformada por diversas nacionalidades entre sus integrantes. La familia en cuestión llegó de Texas a Mexicali, Baja California en 2017. Las protagonistas son Isela y Carly. Esta familia representa a aquellas que pasan desapercibidas en EUA debido a su “buen comportamiento”. Tanto la madre y el padre como Isela (hermana mayor) son de nacionalidad mexicana y Carly (la menor) nació en EUA. Isela sólo cursó el primer grado de preescolar en México, de modo que ambas pasaron la escolarización en EUA. Al migrar, Isela ingresó a segundo de secundaria en el sistema escolar mexicano a pesar de haber concluido la secundaria en EUA. En el caso de Carly, ingresó a quinto grado de primaria. La familia si bien cumplió con algunas leyes estadounidenses, no legalizaron su residencia durante el tiempo que estuvieron en ese país.

Por otro parte, hay familias que decidieron no informar a sus hijas o hijos acerca del proceso que emprenderían. En este sentido, se hace presente el adultocentrismo entendido como un “sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes,

a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían (Duarte, 2012, p. 111)”. Las hijas e hijos viven negación de que su expresión sea tomada en cuenta en el proceso de toma de decisión sobre la migración.

Este tipo de casos lo representa Mercedes, quien viajó con su madre y dos hermanas, en un primer momento pensó que el viaje de California, EUA a Mexicali, Baja California sería por motivos vacacionales. Esta familia también es mixta, las hermanas y Mercedes nacieron en EUA, la madre es de nacionalidad mexicana y tiene familiares en Mexicali, mientras que el padre es originario de Guatemala. Mercedes pensó que después de unos días en Mexicali regresaría a su vida habitual, pero eso no sucedió:

A mí sólo 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, comunicación personal, 2018).

También hay jóvenes que han experimentado varios procesos migratorios entre México y EUA, tal es el caso de Nabila (la hija de en medio), 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. Esta familia, que se puede categorizar como transfronteriza, es decir, como una unidad que no se localiza físicamente en un sólo país, sino que se caracteriza por la posibilidad de transitar entre México y EUA (Ojeda, 2009). En este caso, ambos padres tienen doble nacionalidad (mexicana y estadounidense), la madre es originaria de California y el padre de la Ciudad de México. En total tienen cinco hijos, tres mujeres y dos hombres, todos nacieron en el país vecino del norte.

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 y la anulación de su participación en la toma de decisión en el proceso migratorio. De esta manera, se reproduce el sistema de dominación adultocentrista que prevalece en los procesos migratorios (Zúñiga, 2017), donde la niñez y la juventud se subsumen a los intereses que tienen sus familiares para ejercer el derecho humano a la movilidad. Este es el caso 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. Jessica sólo 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 Estados Unidos 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, comunicación personal, 2018).

En cuanto a las y los jóvenes con migraciones recientes e intermitentes, se caracterizan por estadías significativas de al menos seis meses entre México y EUA. Este perfil está representado por Nadia, cuya familia es mixta, su padre es de nacionalidad estadounidense y su madre mexicana, ella y su hermano menor nacieron en EUA. La joven compartió su experiencia migratoria:

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, comunicación personal, 2018).

Los casos de Nadia y Nabilia muestran la situación de las familias que viven en México, principalmente, en ciudades fronterizas. Dado que hay jóvenes de nacionalidad estadounidense o binacionales en esta zona, tienen la oportunidad de cruzar constantemente la frontera geopolítica sin repercusiones legales. Actualmente, en las escuelas mexicanas y estadounidenses hay este perfil de estudiantes. Sin embargo, siguen invisibilizándose por las autoridades educativas, principalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta falta de reconocimiento se evidencia en la segregación dentro de los procesos de escolarización en EUA, así como en la aplicación de un curriculum homogéneo dentro del sistema educativo mexicano (Franco, 2017). En ambos casos, el alumnado vive prácticas donde no se reconocen sus características sociales, culturales y lingüísticas, creando múltiples barreras para el logro de aprendizajes escolares a lo largo de sus trayectorias académicas.

Continuando con la tipología de las familias a las que pertenecen estas juventudes, se encuentran las familias con condición migratoria irregular. En esta investigación, se representan dos casos que migraron hacia EUA asistidos por un contrabandista de personas, al que se le denomina coloquialmente *coyote*. Una familia buscó la reunificación familiar, como la familia de Sol, de nacionalidad mexicana, quien representa este tipo de caso. Su madre estaba en Arizona y su padre en California, ambos de nacionalidad mexicana, mientras que ella y su hermano menor vivían con su abuela materna en Nayarit. Estos jóvenes viajaron solos con un *coyote* en un carro particular.

En esta misma categoría se encuentra otra familia salió de Honduras. La partida fue planeada y de forma colectiva, es decir, con los integrantes nucleares —la madre, la 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. 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 Estados Unidos], 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 primita, 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 nomás 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, comunicación personal, 2018, [énfasis nuestro]).

En este tipo de cruces clandestinos existen diferentes formas de *asistencia*, determinadas por el tipo de trato que reciben las personas migrantes por parte de quienes les cobran por cruzar la frontera de manera irregular. El caso de Sol fue más respetuoso que el de Eduardo, lo cual tiene que ver con la zona geográfica de procedencia y con el apoyo económico con el que contaban. Al respecto, Meneses (2010) menciona que algunas de las alternativas que emplean las personas para llegar a EUA, evitando los requisitos oficiales necesarios, consisten en utilizar visas de otras personas, viajar en las maleteras de los automóviles, o bien, pagar a algún traficante de migrantes. En el caso de la presente investigación, la mayoría de la población entrevistada que cruzó hacia EUA recurrió a estrategias consideradas *legales* (ya sea por contar con algún tipo de visado o ser binacionales).

En esta última condición, las y los jóvenes con una migración reciente en el país receptor se representan en las historias de Susana (estadounidense) y Diana (mexicana), ambas de 15 años; eran amigas y compartían algunas clases en *high school* de Flagstaff, Arizona. Cuando fueron entrevistadas tenían menos de seis meses de haber llegado a esa ciudad y ambas cuentan con la nacionalidad estadounidense. Diariamente, en las escuelas mexicanas y estadounidenses han predominado casos como el de estas jóvenes, en los que predomina el sentimiento de incertidumbre desde el momento en que se les informa que iniciarán un proceso migratorio y desconocen que les deparará.

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 Estados Unidos] 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, comunicación personal, 2018, [énfasis nuestro]).

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). Estos casos son comunes en EUA, y aunque las y los jóvenes puedan residir en este país de manera legal, ante la mirada del sistema escolar siguen siendo inmigrantes, sobre todo por considerar que no están formados en el *ethos* nacional estadounidense (Franco, 2017).

Por otra parte, las familias que cuentan con un tipo de visado se enfrentan a distintas situaciones. 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 ingresan a EUA con algún visado 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 Estados Unidos 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 terminé allá [...] de cómo fue que nos venimos para acá [a Estados Unidos], 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, comunicación personal, 2018).

Hasta este punto se tiene que las juventudes, independientemente de la familia a la que pertenecen, tienen en común familiares o conocidos en las ciudades receptoras —en Mexicali y en Flagstaff—, cuyo apoyo les ha permitido recrear sus vidas. Al respecto, Pries (2017) propone tres perspectivas de los flujos migratorios. En primer lugar, están las familias como redes de migración, en donde se decide y organiza dicho proceso, favoreciendo la recopilación de información sobre el lugar de destino, y suministrando fondos y contactos. En segundo lugar, se encuentra la familia extensa y de parentesco, haciendo una analogía con la imagen de una red de pescar que posibilita relaciones en diversas direcciones. Por último, propone la perspectiva multigeneracional que consiste en analizar la migración, tomando en cuenta que “está vinculada a una despedida definitiva de las generaciones mayores que se quedan en el país de origen (Pries, 2017, p. 57)”.

Así, conviene destacar que las familias migrantes en México y en EUA se caracterizan por sus redes, por sus dinámicas y estrategias de cruce. 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 sus procesos de socialización, lo cual favorece el ejercicio de derechos fundamentales como la educación escolar.

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. Como en los vínculos familiares que se identificaron en estos casos, Zúñiga y Hamann (2011) señalan las relaciones que tienen las juventudes migrantes, las cuales se distinguen por la posibilidad de resistir y afirmar su diferencia mediante la convivencia

comunitaria; así como por una geografía radial, en la que se comparten realidades desde distintos lugares.

Las y los jóvenes migrantes entrevistados tenían hermanas o hermanos que estudiaban en el mismo sistema educativo de acogida;³ 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 Estados Unidos 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 y las circunstancias del contexto social.

En los procesos migratorios analizados, 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 interacción entre las personas y sus referentes culturales a través de diferentes medios más allá del espacio físico y geográfico. En este sentido, en el tránsito de salida y llegada al país receptor, 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 de movilidad 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. Al respecto, Portes y Rumbaut (2011) mencionan la importancia del capital humano de quienes migran, sus recursos culturales y sociales permiten a las juventudes migrantes potenciar el éxito educativo y social en el lugar de destino.

De esta manera, las cadenas migratorias permiten comprender las conexiones familiares con las que cuentan las y los jóvenes migrantes; a su vez, dan pauta para dimensionar el impacto que la movilidad genera en sus vidas.

El caso que representa las implicaciones de las conexiones familiares es el de Emilio (estadounidense), en éste es posible entender cómo funcionan estos vínculos. Al momento de ser entrevistado, Emilio vivía en Mexicali con su madre y sus dos hermanos menores; previamente vivió en Estados Unidos con su abuela materna, una tía y su hermano mayor. En ese tiempo, el joven cruzaba la frontera entre Tecate y California, y viajaba constantemente a Mexicali para visitar a su 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.

³ Durante la investigación, las y los estudiantes vivían bajo la presidencia de Donald Trump. De ahí que uno de los eventos más destacados fue la construcción del nuevo muro fronterizo entre México y EUA, una iniciativa impulsada bajo su presidencia. Este muro se inició en la región entre Mexicali, Baja California, y Calexico, California, y se describe como una estructura imponente y excesiva. La justificación para esta barrera se basó en la idea de que el diseño anterior, erigido en la década de 1990, ya no era adecuado para satisfacer las demandas de seguridad establecidas por la Oficina de Aduanas y Protección Fronteriza (CBP, por sus siglas en inglés). El reemplazo de 11 millas (17.7 kilómetros) del muro comenzó en julio de 2018. Este acto sirve como un recordatorio del fortalecimiento de las políticas y programas destinados a restringir la migración. A pesar de este acontecimiento, de parte de las y los jóvenes del estudio no emitieron comentarios al respecto.

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, comunicación personal, 2018).

Algunas juventudes migrantes percibieron que su red familiar les posibilitaba una cercanía con sus orígenes identitarios. Este es el caso de Isela, quien 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:

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, comunicación personal, 2020).

De este modo, las conexiones familiares en los procesos migratorios acompañan a las juventudes en su construcción identitaria, facilitando la reafirmación de quiénes son como una herramienta de resistencia ante la vulnerabilidad a la exclusión (Zúñiga y Hamann, 2011).

A pesar de que las experiencias de las y los jóvenes aquí presentadas tienen en común vivir la migración dentro de un sistema de dominación adultocéntrico, en el que se subsumen a una estructura social que orilla a las familias a migrar; éstas también se preocupan por las oportunidades que les pueda brindar otro lugar de residencia. Esto hace que su proceso de movilidad se complejice, puesto que, a pesar de no ser considerada su opinión al momento de migrar, hay una idea intrínseca en la migración en la que se vislumbra que este proceso es beneficioso en sí mismo, ya sea por las expectativas de más y mejores posibilidades de desarrollo en otro país, la opción de concluir la escolaridad, o bien, por considerar que la reunificación familiar es *lo mejor* para niñas, niños y jóvenes.

En este sentido, 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 juventudes, pues son parte del andamiaje al que pueden recurrir para la (re)construcción de sus proyectos de vida (Castañeda, 2014). Los proyectos de vida que planean las juventudes varían, el principal factor tiene que ver con el lugar donde tengan más conexiones familiares, mismas que son un apoyo al momento de inscribirse en las escuelas.

MI PRIMER DÍA DE ESCUELA EN OTRO PAÍS: INSERCIÓN, MIGRACIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR

Tanto en México como en EUA, hubo jóvenes migrantes que cuando ingresaron por primera vez a la escuela vivieron un proceso complejo, de tensión y conflicto, debido a que desconocían totalmente la cultura escolar del país receptor. En primer lugar, todo lo aprendido en el sistema educativo previo no les fue suficiente para el desarrollo de los aprendizajes establecidos en el curriculum de la “nueva” escuela en el lugar de acogida. Además, su presencia en estos contextos escolares es inesperada y, en ocasiones, no deseada debido al esfuerzo que representa para la escuela, y para el profesorado cambiar sus dinámicas cotidianas de acuerdo con las condiciones educativas y sociales del estudiantado recién llegado. En cuanto a la reinserción escolar, hubo jóvenes que ingresaron al sistema educativo mexicano o estadounidense dos o más veces. En EUA, Celia, nacida en Texas, escolarizada por tiempo significativo en México, da un ejemplo de estas situaciones al narrar la ocasión cuando ingresó por segunda vez al sistema escolar estadounidense:

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, comunicación personal, 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. Casos como el de Celia predominaron en este trabajo, jóvenes de nacionalidad estadounidense que regresaron a EUA para continuar sus estudios en *high school*.

En México hubo casos en los que jóvenes que ingresan por primera vez al sistema escolar, como el caso 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 pérdida 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, comunicación personal, 2020)”. Otro aspecto de este caso es que la bajaron de grado escolar; la joven había terminado los dos grados de *junior school* (secundaria) que se cursan en EUA y las autoridades educativas mexicanas consideraron que tenía que volver a cursar segundo grado de secundaria. Por ello, el primer día de clases de Isela fue desalentador.

Al respecto, se reconoce que el sistema educativo mexicano, históricamente, ha funcionado a partir del capital cultural escolar nacionalista con un curriculum único que invisibiliza las distintas realidades sociales y culturales presentes en las instituciones edu-

cativas (Franco, 2017). Esto ha provocado un énfasis en la apropiación de dicha cultural escolar como evidencia de aprendizaje, lo cual limita la valoración del resto de aprendizajes que posee el estudiantado. En el caso de las y los jóvenes migrantes cuentan con un amplio bagaje de saberes y referentes culturales binacionales que, dentro de las estructuras escolares tradicionales, no son valorados.

El primer día de clases para el resto de las juventudes 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, incluso las efemérides—, 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, joven que ahora está en secundaria. Ella ingresó a sexto grado de primaria cuando llegó a 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, comunicación personal, 2020).

A partir de las narraciones de las y los actores, identificamos que las escuelas en México y en Estados Unidos carecían de protocolos o guías que les orientaran para su inclusión escolar (Bustamante, 2021). En Mexicali se conocen talleres y programas de apoyo compensatorio para lograr su integración dentro de la dinámica escolar, como el Programa Binacional de Educación Migrante (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 hispanohablantes como el *Spanish Club*.

De acuerdo con sus testimonios, de lado mexicano, a las juventudes migrantes en edad escolar se les identificó como faltistas, con problemas en su rendimiento escolar o repetidores de año, esto nos llevó a considerar su experiencia en relación con el desempeño escolar. En el caso de Isela, ella misma se 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)”. Esto refleja la necesidad de visibilizar a estas poblaciones en el contexto educativo y la ausencia de acciones de los agentes educativos ante este fenómeno socioeducativo.

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 relaciona con el proceso migratorio, a problemas familiares, de salud, estatus legal, o a la falta de adaptación al país de acogida. De cualquier manera, las instituciones educativas de ambos países no suelen analizar los diferentes sistemas de dominación entrecruzados —racismo, sexismo, clasismo, nacionalismo, adultocentrismo— que provocan el fracaso y el ausentismo escolar (Vázquez, 2020). Por tanto, responsabilizan a las y los estudiantes o sus familiares por su desempeño, 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 sólo un trabajo individual, sino un esfuerzo colectivo; este último le compete a la familia y escuela (maestros, políticas educativas de la institución, etcétera). 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 intercultural e inclusivo (Ramírez, 2020).

CONCLUSIONES

En la presente investigación se mostró la relación que existe entre las condiciones de las familias migrantes con la elección de escolarización por la que optan en los contextos de llegada. En los resultados se expone una tendencia de las familias a omitir a niñas, niños y jóvenes del proceso de toma de decisión sobre migrar a otra ciudad, de tal forma que, sus derechos de participación fueron omitidos. Esta situación se intensificó cuando estos grupos etarios se incorporaron a los entornos educativos, donde poco fueron reconocidos sus saberes sobre sus contextos de desenvolvimiento anteriores y experiencias previas del alumnado migrante. Estas omisiones pueden ser factores que repercuten en su desempeño escolar y su desenvolvimiento en las sociedades por las que transitan.

De tal forma, que la mirada de los agentes escolares hacia quienes se incorporan a la escuela prevalece una inclinación hacia homogenización de formas de ser, hacer y convivir, menospreciando la diversidad del estudiantado. Por ende, el énfasis que los agentes escolares hacen de su “diferencia” provoca que se destaquen las dificultades de las y los jóvenes para adaptarse a un nuevo entorno más que a sus conocimientos y habilidades (Franco, 2019). Esta anulación se manifiesta en la invisibilización de sus referentes culturales y lingüísticos tanto en los planes curriculares como en las relaciones entre docentes y estudiantes, así como en las ideas preconcebidas sobre el logro de sus aprendizajes escolares, reforzando imágenes sociales discriminatorias sobre esta población (Ramírez, 2020). De esta manera, se perpetúan los mecanismos de exclusión que vive este sector desde sus lugares de origen, especialmente, en el caso de quienes son expulsados por la violencia económica y social, y la exposición a la violación de múltiples derechos humanos en los tránsitos migratorios que realizan de manera irregular.

Así, la educación, como un derecho básico reconocido en los tratados y normativas internacionales, debe constituir procesos en donde las juventudes se sientan seguras para desarrollarse intelectual, social y emocionalmente. Por lo tanto, se destaca la importancia de reconocer las trayectorias migrantes más allá de un desplazamiento territorial, considerando los *desalojos* emocionales⁴ por las que atraviesan las y los jóvenes, sus rupturas y las necesidades de reconstrucción personal y social. En este sentido, es fundamental tener en cuenta que los procesos educativos no sólo se componen de una dimensión intelectual, sino que existen sentimientos y experiencias que son necesarios analizar críticamente para una práctica pedagógica comprometida (Hooks, 2021). Sólo desde este reconocimiento es posible crear ambientes educativos que favorecen la convivencia entre profesorado y alumnado tanto migrante como no migrante dando apertura a la manifestación de las diversas formas de vivir y *estar en el mundo*, contrarrestando la mirada adultocéntrica que predomina en el ámbito familiar y posibilitando la participación de las juventudes desde sus propias vivencias e interpretaciones de éstas. Ser joven migrante en sí mismo representa un elemento de riesgo, ya que conlleva enfrentar diversas adaptaciones: aquellas inherentes a la etapa de la juventud y aquellas vinculadas a la vivencia migratoria. El distanciamiento del entorno geográfico, familiar y social de origen, así como la integración a una nueva cultura, plantean un desafío significativo tanto a nivel estructural como emocional (Sánchez-Castelló et al., 2020).

Esto será posible en la medida en que los espacios escolares y sus agentes sean capaces de valorar el capital social y cultural del estudiantado, y utilizarlo como recurso en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo se ha evidenciado que las redes familiares con las que cuentan las juventudes son un factor esencial para su integración en la sociedad de acogida, así como en la reconfiguración de sus vidas. Igualmente, madres y padres tienen altas expectativas hacia la escolarización como un medio para mejorar las condiciones y oportunidades de vida. Este apoyo social es un elemento clave tanto para la protección como para el desarrollo académico (Sandín y Sánchez, 2015), permitiendo que las redes de apoyo más cercanas se extiendan hacia aquellas que, paulatinamente, les ayuden a desenvolverse plenamente en el ámbito escolar y comunitario. De aquí la importancia que adquiere un enfoque intercultural en los procesos de formación, a través de los cuales se enriquezcan los aprendizajes de todas las personas que interactúan en los entornos de enseñanza-aprendizaje valorando sus aportaciones y saberes, así como sus historias, referentes, expectativas y capacidades. Desde esta perspectiva, es posible que tanto profesorado como alumnado (migrante y autóctono) identifiquen las estructuras que causan la desigualdad, mediante el análisis de sus propias experiencias, eliminando prejuicios y fomentando la empatía.

En este análisis, se enfatiza el rol del profesorado como actor clave para promover estrategias hacia la inclusión de la diversidad. Para ello, es indispensable modificar el enfoque de intervención docente anclado a la homogenización de cultura hegemónica, hacia un enfoque baso en la reflexión de las necesidades del alumnado para el planteamiento de

⁴ Entiéndase por desalojos emocionales a la relación que tienen las y los jóvenes transnacionales con sus emociones reprimidas o descuidadas, particularmente en el contexto de las relaciones íntimas y la crianza que ocasiona su movilidad; un cambio de vida puede provocar que estos ignoren o repriman sus emociones, lo que resulta en una falta conexión genuina en el entorno familiar y escolar de acogida. De ahí la importancia de confrontar de manera abierta este cúmulo de experiencias para superar las barreras emocionales y tener un acercamiento significativo con los demás.

acciones que pretendan el bienestar de las personas a su cargo, especialmente de las que se encuentran en mayor desventaja tanto educativa como social (Ramírez, 2017). Así, la práctica docente puede promover espacios de diálogo entre los múltiples referentes culturales, lingüísticos y sociales que conviven en el espacio educativo. Ello permitiría que el estudiante migrante que recién llega pueda ser valorado por sus saberes y aprovechar la diversidad como una oportunidad de aprendizaje continuo (Serrano, 2023). De este modo, las prácticas educativas se convierten en un mecanismo que contribuye a la justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker, G. (1983). *El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. España. Alianza.
- Bustamante, P. R. (2021). “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 EUA*. [Tesis de Doctorado en Investigación Educativa]. Universidad Veracruzana. pp. 269. Recuperado de: [<https://cdigital.uv.mx/handle/1944/53022>].
- Cabrera, L. y Rivera, M. L. (2013). “La dinámica familiar ante la migración y la discapacidad en un contexto semirural”. *Revista Cimexus*. Vol. 8. Núm. 1. pp. 67-83. Recuperado de: [<https://cimexus.umich.mx/index.php/cimexus/article/download/437/410>].
- Castañeda, N. S. (2014). “El imaginario juvenil urbano sobre la migración y la vida en Estados Unidos”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 12. Núm. 2. pp. 617-630.
- Chase, S. (2015). “Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces”. En Denzin, N., y Lincoln, Y. (Eds.). *Métodos de recolección y análisis de datos*. España: Gedisa. pp. 25-112.
- Colin, A. (2020). “Etnografiar, colaborar y politizar. Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida”. En Álvarez, A., Arribas, A., y Dietz, G. (Eds.). *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Argentina: CLACSO. pp. 411-432.
- Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. España. UNED.
- Dietz, G. (2017). “Capítulo 8. La construcción e interpretación de datos etnográficos”. En Díaz-Barriga, A., y Domínguez, C. (Coords.). *La interpretación. Un reto en la investigación educativa*. México: Newton y Universidad Autónoma de Tlaxcala. pp. 229-262.
- Duarte, C. (2012). “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”. *Revista Última Década*. Vol. 20. Núm. 36. pp. 99-125.
- Echeverría, M. y Lewin, P. (2016). “Jóvenes con intención de salir. Cultura de la migración en estudiantes de Yucatán”. *Península*. Vol. 6. Núm. 2. pp. 9-33.
- Franco, M. J. (2019). “Ahora me siento más mexicano, más de lo que pensé”. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, Núm. 90. pp. 197-214.
- Franco, M. J. (2017). “Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 22. Núm. 74. pp. 705-728.
- Glick-Schiller, N., Basch, L. y Szanton-Blanc, C. (1992). “Transnationalism: a new analytical framework for understanding migration”. En Glick-Schiller, N., Basch, L., y Szanton-Blanc, C. (Coords.). *Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity and Nationalism Reconsidered*. New York: New York Academy Sciences. pp. 1-24.

- González, M. A. (2022). "Desigualdad en las trayectorias de jóvenes migrantes: disquisiciones preliminares". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 22. Núm. 2. pp. 1-26.
- Hernández, I. y Jardón, A. E. (2020). "Hacer la vida en el Norte. Confianza, miedo y estatus migratorio en un clima antiinmigrante". En López, O., y Enríquez, R. (Coords.). *Gestión emocional en procesos migratorios, políticos y de organización colectiva en Latinoamérica y México*. México: UNAM. pp. 23-46
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid. Capitán Swing.
- Kearney, M. (2003). "Fronteras y límites del estado y el yo al final del imperio". *Alteridades*. Vol. 13. Núm. 25. pp. 47-52.
- Martín, C. (2007). "Nuevas direcciones para estudios sobre familia y migraciones internacionales". *Aldea Mundo*. Vol. 11. Núm. 22. pp. 55-66.
- Meneses, G. A. (2010). "De migras, coyotes y polleros. El argot de la migración clandestina en la región de Tijuana-San Diego". *Revista electrónica de estudios hispánicos*. Núm. 8. pp. 15-31.
- Montoya, E. C., Herrera, M. C. y Jiménez, I. D. (2020). "Retorno de jóvenes transnacionales. Experiencias migratorias y fondos de identidad". *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*. Vol. 41. Núm. 160. pp. 66-90.
- Ojeda, N. (2009). "Reflexiones acerca de las familias transfronterizas y las familias transnacionales entre México y Estados Unidos". *Frontera Norte*. Vol. 21. Núm.4. pp. 7-30.
- OIM. (2022). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Recuperado de: [<https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>].
- Passel, J., D'Vera, C. y González-Barrera, A. (2012). *Net migration from Mexico falls to zero and perhaps less*. Washington, D.C. Pew Hispanic Center.
- Portes, A. y J. Böröcz, 1998. "Migración contemporánea. Perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación". En Malgesini, G. (Comp.). *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona. Icaria/Fundación Hogar del empleado. pp. 43- 73.
- Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2011). *Legados. La historia de la segunda generación inmigrante*. México. Instituto Nacional de Migración y Centro de Estudios Migratorios Miguel Ángel Porrúa.
- Pries, L. (2017). *La transnacionalización del mundo social. Espacios sociales más allá de las sociedades nacionales*. México. El Colegio de México.
- Ramírez, A. (2020). "La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migrantes. Un análisis desde la educación intercultural". *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*. Núm. 9. Pp. 56-73.
- Ramírez, A. (2017). "La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado". *Educación* Vol. 26. Núm. 51. Pp. 79-94.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Ruiz, L. y Valdez, G. (2015). "El presente educativo en la frontera norte: menores migrantes de retorno y su educación". En Vásquez, J. D. (Coord.). *Migración y violencia: dos caras del dolor social*. Tlaxcala: El Colegio de Tlaxcala. pp. 61-72).
- Sandín, M. P. y Sánchez, A. (2015). "Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes". *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. Vol. 38. Núm.1. pp. 175-211.
- Sánchez-Castelló, M., Navas-Luques, M., Ordóñez-Carrasco, J., & Rojas-Tejada, A. (2020). "Acculturation and adaptation of adolescents with immigrant backgrounds in Spain: Psychosocial profiles of latent classes". *Revista De Psicología Social*. Vol. 35. Núm.3. pp. 560-588.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín. Editorial de la Universidad de Antioquia

- Serrano, D. (2023). "Los vídeos educativos como estrategias detonantes de aprendizaje". *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*. Vol. 41. Núm. 1. pp. 131-140.
- Vázquez, R. (2020). "La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la equidad". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol. 9. Núm.2. pp. 267-283.
- Zúñiga, V. (2013). "Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa". *Sinéctica*. Vol. 40. pp. 1-12.
- Zúñiga, V. (2017). "Los niños y las niñas migrantes en escena". *Sinéctica*. Núm. 48. pp. 1-3. Recuperado de: [<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/50>].
- Zúñiga, V. y Guiorguli, S. E. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México. La generación 0.5*. 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 Olvera, J. J y Vázquez, B. D. (Coords.). *Procesos de Comunicación en la Migración. De la escuela a feria popular*. México: El Colegio de la Frontera Norte. pp. 29-59

SER PROFESIONISTA EN MÉXICO: EXPERIENCIAS DE MIGRANTES DE RETORNO E INMIGRANTES MÉXICO-ESTADOUNIDENSES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Mónica Liliana Jacobo Suárez**

Resumen

Este artículo examina las experiencias de los jóvenes migrantes de retorno e inmigrantes México-estadounidenses en la educación superior en México. Se analiza cómo la trayectoria migratoria previa ha influido sobre su experiencia educativa en México y cuáles son las estrategias y condiciones que les permitieron estudiar la educación superior o vocacional en México, a pesar de los múltiples obstáculos enfrentados dentro del sistema educativo. Los hallazgos —obtenidos mediante grupos focales, encuestas y entrevistas semi-estructuradas— enfatizan: 1) el rol que juega el dominio del español en los procesos de socialización, inclusión y aprendizaje escolar; 2) la importancia del dominio del inglés como factor que marca “otredad” y a la vez detona la creación de una comunidad; 3) la influencia de la experiencia migratoria sobre la elección profesional o vocacional; y 4) la importancia de las redes de apoyo familiar como facilitadores para la continuidad educativa.

Palabras clave: migrantes de retorno, inmigrantes México-estadounidenses, educación superior, educación vocacional, política educativa.

BEING A PROFESSIONAL IN MEXICO: EXPERIENCES OF RETURN MIGRANTS AND MEXICAN-AMERICAN IMMIGRANTS IN HIGHER EDUCATION

Abstract

This article examines the experiences of Mexican-American immigrants and return migrant youth in higher education in Mexico. It analyzes how the previous migratory trajectory has influenced their educational experience in Mexico and what are the strategies and conditions that allowed them to study higher or vocational education in Mexico, despite the multiple obstacles faced within the educational system. The findings —obtained through focus groups, surveys and semi-structured interviews— emphasize : 1) the role that mastery of Spanish plays in the processes of socialization, inclusion and school learning; 2) the importance of mastering English as a factor that marks “otherness” and at the same time triggers the creation of a community; 3) the influence of the migratory experience on the professional or vocational choice; and 4) the importance of family support networks as a facilitator for educational continuity.

Keywords: return migrants, Mexican-American immigrants, higher education, vocational education, education policy.

* Mexicana. Doctora en Política Pública y Desarrollo Internacional por la Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos. Actualmente es Investigadora por México-CONAHCYT en El Colegio de México (EL COLMEX), México. Líneas de investigación: migración México-Estados Unidos, migración de retorno, políticas de (re)integración, niñez y juventud migrante. Contacto: monica.jacobosuarez@gmail.com.

Fecha de recepción: 03 de abril de 2023. Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2023.

INTRODUCCIÓN

DESPUÉS DEL SUEÑO AMERICANO

El inconveniente es que allá [Estados Unidos] la preparatoria es del 6to grado al 8vo grado, la secundaria, que diga. Y aquí la secundaria es del 6to grado al 9no. Entonces cuando yo termino mi secundaria allá, que es del 6to al 8vo y vengo para acá para que me los validen [los estudios], ellos dicen “no, porque no terminaste la secundaria” (Luis, 29 años, nacido en México, entrevista, 2019).

Es que aquí [México] todo es como dictado. No escriben tanto en el *white board* y todo eso, más bien es como dictando. ¡Ay no! Y literalmente, como les había dicho, cuando llegué no sabía escribir español (Marian, 23 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Allá [Estados Unidos] era aprender por tu propio método, entonces las tareas no eran tan excesivas. Se fomentaban más las actividades extracurriculares [...] Aquí llegué y era, esta es tu libreta y la entregas cada mes, ponle margen de color, numera las páginas, pon nombre, folio, fecha. Y a mí me pareció de *kinder*, de primaria (Lili, nacida en EE.UU., 20 años, entrevista, 2019).

Luis, Marian y Lili (seudónimos) tienen en común varias cosas. En primer lugar, los tres poseen la nacionalidad mexicana, aunque crecieron en Estados Unidos (EE. UU. de aquí en adelante), país donde pasaron sus años formativos y experimentaron la socialización primaria en escuelas estadounidenses. Los tres adquirieron el inglés como lengua nativa a través de su experiencia en escuelas norteamericanas, ya sea porque sus padres los llevaron a ese país siendo muy pequeños —como a Luis y Marian— o porque nacieron ahí, como Lili. La segunda experiencia en común de estos jóvenes es el haberse mudado a México durante su adolescencia o juventud y, por tanto, haber vivido una cadena de desafíos derivados de su proceso de reintegración o integración a este país. Esta investigación examina las experiencias de 21 jóvenes que, después de haber vivido en EE. UU. por periodos prolongados, se mudaron a México y transitaron al sistema educativo en este país. El artículo se enfoca en examinar las diversas formas en que la experiencia migratoria en EE. UU. influye sobre la trayectoria migratoria de niños, jóvenes y adultos jóvenes que regresan a México, o inmigran por primera vez, con la finalidad de identificar las condiciones y estrategias que les han permitido continuar su educación universitaria o vocacional en México. A partir de este conocimiento, se busca proponer acciones para facilitar el acceso e inclusión educativa de estudiantes con trayectorias migratorias internacionales en México, una realidad cada vez más extendida en las escuelas del país.

Desde la política pública, discutir la integración educativa de estudiantes con experiencias migrantes pone en la mesa debates en torno a la equidad y calidad educativa ofrecida por el sistema educativo mexicano a la población de retorno, así como a niños y jóvenes con doble nacionalidad México-estadounidense. Por un lado, la educación superior o vocacional

es accesible sólo para un porcentaje limitado de la población¹ en México (Schmelkes, 2020), pero la población migrante enfrenta desafíos adicionales para el acceso y continuidad educativa dentro de las escuelas mexicanas. Por ejemplo, el haber pasado largos periodos fuera de México implica un alto nivel de desarraigo y múltiples retos (lingüísticos, burocráticos, educativos, sociales, culturales, etcétera) en los procesos de aprendizaje vividos en México. Por otro lado, la experiencia migratoria internacional provee a estos jóvenes de habilidades altamente valoradas en el mercado laboral mexicano, como el dominio del idioma inglés (Heredia y Rubio, 2015). Sin embargo, esta habilidad es con frecuencia rechazada si los estudiantes lo utilizan para comunicarse dentro del sistema escolar o para comunicarse de manera cotidiana en el ámbito público y privado en México (Jacobo, Despagne y Chávez, 2022). A lo largo de las diversas historias aquí analizadas, observaremos distintas formas en cómo el uso y dominio del español y el inglés, así como la existencia de redes de apoyo familiares, influyen sobre las experiencias escolares, la continuidad educativa, y el proceso de adaptación e integración social a largo plazo en México.

Este estudio aporta a la literatura sobre jóvenes migrantes de retorno e inmigrantes México-estadounidenses en tres áreas sustantivas: 1) contribuye al conocimiento existente sobre los procesos de incorporación de la población migrante dentro de la educación terciaria en México; 2) analiza opciones de educación terciaria² extendiendo el foco más allá de los programas universitarios, en particular, examina una opción de educación profesionalizante provista por el emprendimiento social *HolaCode*, y; 3) identifica cuáles han sido las condiciones y estrategias que han facilitado que jóvenes con experiencias educativas en EE. UU., tengan acceso a la educación terciaria en México. La siguiente sección discute las principales investigaciones y hallazgos sobre la niñez y juventud de retorno en México. Posteriormente se aborda el diseño metodológico del estudio y el perfil de los jóvenes participantes. Los apartados cuarto y quinto discuten los hallazgos en torno a la influencia de la experiencia migratoria estadounidense sobre la experiencia educativa en México y examinan las condiciones y estrategias facilitadoras de la continuidad educativa. Concluyo con una discusión a nivel de política pública sobre las principales áreas de oportunidad a nivel de gobierno federal y estatal.

TRANSITAR AL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Este estudio se sitúa dentro de la literatura en torno a la niñez y juventud migrante, un campo cuyo crecimiento como área de investigación especializada en México ha crecido exponencialmente durante la última década. Sólo durante 2021 se publicaron 5 libros completamente enfocados a cubrir este tema,³ además de múltiples capítulos de libro y artículos científicos.

¹ En México, sólo 17% de la población entre 24 y 65 años tiene título universitario, comparado con 23% en Chile o Colombia, por ejemplo, de acuerdo con Schmelkes (2020).

² La educación terciaria está destinada a impartir aprendizaje a un alto nivel de complejidad y especialización partiendo de los conocimientos adquiridos en la educación secundaria. La educación terciaria comprende lo que se conoce como educación académica, pero también incluye la educación profesional o vocacional avanzada. Al respecto véase: <https://inee.org/es/coleccion/educacion-terciaria> (consultado el 8 de marzo de 2023).

³ Estos son, *Lo que los maestros mexicanos conviene que conozcan sobre la educación en Estados Unidos*, publicado por la UANL y la Universidad de Nebraska; *Niños migrantes en Tamaulipas. Transiciones y Experiencias Educativas*, por la Universidad Autónoma de Tamaulipas; *Abordajes Interdisciplinarios sobre la Niñez y Adolescencia Migrante*, publicado por la UNAM y el CEPE; *Niñas, niños y jóvenes en las movilidades de México-Estados*

ficos. La literatura se ha enfocado en la experiencia de retorno de niños y adolescentes de educación básica (Zúñiga y Giorguli, 2019; Hamann, Zúñiga y Sánchez, 2022; Valdéz-Gardea, 2018). De forma paralela, hay estudios que investigan la inserción educativa de los niños y jóvenes de origen mexicano nacidos en EE. UU. (Jensen y Jacobo, 2019; Giorguli et al., 2022). Estrictamente estos jóvenes no regresaron a México, su movimiento constituye una primera inmigración al país de origen de sus padres y del cuál ellos son ciudadanos por derecho de sangre. En este estudio examino ambas poblaciones al tener experiencias educativas y de integración muy similares pues con frecuencia pertenecen a familias mexicanas de estatus mixto en las cuáles hay presencia de descendientes nacidos tanto en México como EE. UU.

Derivado de estas investigaciones, hoy sabemos que la migración internacional no es un fenómeno neutro para la experiencia educativa. Migrar influye de múltiples formas al proceso educativo de niños y jóvenes en el corto y largo plazo. Por ejemplo, mudarse de país expone a los estudiantes a un nuevo idioma de enseñanza en el país de destino (Panait y Zúñiga, 2016); los enfrenta con códigos culturales y pedagógicos poco familiares (Despaigne y Jacobo, 2016); y los obliga a lidiar con contenidos curriculares desconocidos, detonando así múltiples rupturas en la experiencia educativa (Hamann y Zúñiga, 2011). La literatura también ha examinado las limitaciones del sistema educativo mexicano para proveer una enseñanza adecuada y la cual considere la identidad binacional y el dominio del inglés de los jóvenes retornados (Despaigne, 2018). Hasta ahora, el sistema educativo mexicano carece de estrategias para integrar a los niños y jóvenes de retorno, no existe un currículo que refleje sus intereses y su biculturalidad, mientras que el sistema de evaluación utiliza métricas lejanas a sus habilidades y conocimientos previos (Bazán-Ramírez y Galván-Zariñana, 2015). Dicha situación exacerba los desafíos y las desventajas que estos jóvenes enfrentan dentro un sistema educativo que está pensando de manera rígida, mono lingüística y monocultural (Despaigne y Jacobo, 2016).

Mientras que los estudios sobre educación básica han proliferado, las investigaciones sobre la inclusión de jóvenes migrantes a la educación superior, o terciaria, permanecen escasas. Esto puede deberse a que su presencia se concentra en la educación básica (Jacobo, 2017), a que es complejo dar seguimiento a las trayectorias educativas de estos jóvenes hasta el nivel superior y, a que es probable que algunos de estos jóvenes interrumpan su trayectoria educativa antes de llegar a la educación terciaria debido a la acumulación de barreras educativas.

La emergente literatura sobre educación superior y migración sugiere varios puntos de partida para este estudio. Primero, los jóvenes migrantes tienen la capacidad de ejercer su agencia al decidir regresar a México como estrategia para completar una carrera profesional. Las investigaciones documentan casos de jóvenes de la generación 1.5 quienes, al enfrentar restricciones para continuar su educación superior en EE. UU. —debido a su estatus legal precario y a los altos costos de carreras universitarias— deciden mudarse a México, país del cual son ciudadanos y en donde la educación superior es más asequible (Cortez y Hamann, 2014; Cortez, García y Altamirano, 2015; Petrone, 2020). El regreso a México les permite contar con alternativas a su desarrollo profesional e inserción laboral, aunque

Unidos. Acercamientos a sus experiencias de vida y escolares, por la Universidad Autónoma del Estado de México; y *Young Migrants crossing multiple borders to the North*, por Transnational Press London.

no sin enfrentarse a múltiples obstáculos. Una vez en México, los jóvenes con experiencia migrante sufren con requisitos burocráticos excesivos que bloquean su acceso a las instituciones educativas y a las oportunidades del mercado laboral (Silver, 2018), además de ser estigmatizados como criminales cuando han sufrido una deportación o presentan tatuajes visibles (Olvera y Muela, 2016). Dichos hallazgos apuntan a los impactos negativos, duraderos y transnacionales que el marco migratorio estadounidense tiene sobre las experiencias de los migrantes en su país de origen.

Dentro de las escuelas mexicanas, los jóvenes (in)migrantes se distinguen por su dominio del inglés, conocimiento que juega distintos roles en su proceso de (re) inserción social y educativa en México. Frecuentemente, el inglés acentúa sentimientos de otredad al funcionar como un diferenciador entre la población con experiencia migrante y el resto de la sociedad mexicana (Despaigne y Jacobo, 2019; Petrone, 2020). El dominio del inglés, por otra parte, también juega un rol importante durante el proceso de elección de carrera y sobre las oportunidades laborales. Por ejemplo, existen jóvenes migrantes de retorno quienes eligen convertirse en profesores de inglés a partir de su propia experiencia migratoria y dado su conocimiento avanzado de este idioma (Mora-Vázquez, Trejo y Mora-Pablo, 2018; Cortez y Hamann, 2014; Cortez, García y Altamirano, 2015). Para algunos jóvenes, la decisión proviene de un deseo genuino de enseñar la lengua dado su propia experiencia como *English learners* en EE. UU., mientras que para otros constituye una decisión estratégica debido a que “ya hablan inglés”. Es decir, “caen” en la carrera de profesor de inglés debido al capital cultural y lingüístico que poseen (Christiansen, Trejo y Mora-Pablo, 2017). Estos estudios muestran que, si bien convertirse en profesor de inglés en México puede ser una expresión de agencialidad al decidir re emigrar al país de origen y así concluir una profesión, también refleja una decisión meramente pragmática. En otras palabras, estas investigaciones muestran que la trayectoria migratoria influye sobre la elección profesional al empujar a los jóvenes a seguir una carrera en la cual la mayor parte del currículo es enseñado en inglés.

Los procesos de inserción y reinserción educativa de los jóvenes en movilidad están moldeados por múltiples factores (económicos, políticos, culturales, sociales) a distintos niveles (individual, comunitario, estatal). En este artículo, se examinan tres dimensiones a nivel individual: el conocimiento y dominio de los idiomas inglés y español, así como la importancia de las redes de apoyo con las que se cuenta en el contexto de retorno. Sin embargo, se resalta que los procesos de integración son complejos y altamente diversos, por lo que es necesario considerar que las características individuales de los jóvenes migrantes interactúan con contextos institucionales y comunitarios específicos en los que se insertan al mudarse a México.

MÉTODOS Y PARTICIPANTES

Este estudio se deriva del proyecto *Jóvenes Migrantes en retorno: trayectorias educativas y perspectivas de inserción laboral*, el cual obtuvo financiamiento por parte del CONACYT-FOSIDES. Dado los múltiples obstáculos educativos documentados en la literatura sobre niñez y juventud en retorno, este artículo investiga cuáles son las diversas condiciones y/o estrategias que permiten a los estudiantes de retorno y a los jóvenes México-estadounidenses estudiar una carrera o una opción vocacional en México, si así lo desean. Para responder

estas interrogantes, se contactó a hijos de migrantes mexicanos, ya fuese nacidos en México o EE. UU., y que contaran con experiencia escolar previa en EE. UU. Al momento de realizar la investigación, los participantes del estudio se encontraban estudiando una carrera universitaria en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad Veracruzana (UV), o estaban participando en el emprendimiento social *HolaCode*,⁴ ubicado físicamente en Ciudad de México. Como estrategia de acercamiento, identificamos dentro de las universidades seleccionadas profesores con experiencia en migración de retorno, quienes a su vez nos introdujeron con estudiantes que habían vivido en EE. UU. Además, en la Universidad Veracruzana, se contactó al Programa de Atención para Migrantes de Retorno (PAMIR).⁵ Para el caso de *HolaCode*, contactamos directamente al personal y les invitamos a participar en un grupo de discusión en sus instalaciones. Cabe resaltar que *HolaCode* ofrece a jóvenes migrantes de retorno y refugiados un entrenamiento intensivo como programador por 5 meses, durante los cuales se provee también apoyo psicoemocional, una manutención económica y herramientas de preparación para la entrada al mercado laboral, además de fomentar activamente la creación de una comunidad bilingüe y bicultural entre sus estudiantes.

En total se recolectó información de 21 estudiantes en los estados de Veracruz, Puebla y Ciudad de México, a quienes se les aplicó una encuesta sobre su trayectoria migratoria y educativa además de invitarlos a participar en grupos de discusión y entrevistas a profundidad. Nuestros informantes tenían entre 18 y 35 años entonces. Aunque 35 años puede parecer un rango de edad alto para estudiar educación superior, muchos migrantes de retorno o inmigrantes con doble nacionalidad interrumpieron su educación por meses o incluso años a consecuencia del movimiento migratorio a México. Por esta razón se juzgó conveniente aumentar el rango de edad para dar cuenta de distintas trayectorias educativas y procesos de (re) integración. Aunque desde una perspectiva bio-psico-social se utiliza la categoría “jóvenes” para referir a la población entre 12 a 29 años, en esta investigación se utiliza una definición más amplia de juventud haciendo referencia a una etapa transitoria del curso de vida que precede a la adultez y a las responsabilidades de autosuficiencia laboral y monetaria (Margulis y Urresti, 1998). No obstante, se reconoce que las responsabilidades y autosuficiencia experimentada por los participantes de este estudio depende de sus condiciones particulares, incluyendo estructura familiar, nivel socioeconómico, género y condiciones de retorno o inmigración a México.

El estudio incluye a participantes con varios años de residencia en México y a algunos de migración reciente, con el objetivo de mostrar la diversidad en los procesos de (re) integración. En particular, contar con participantes con diversos años de retorno nos permitió indagar las estrategias que han desarrollado para continuar con su proceso educativo en México. Finalmente, el enfoque analítico utilizado es retrospectivo, es decir, las encuestas y grupos de discusión estuvieron diseñados para reconstruir las trayectorias de vida, migratorias y escolares de los participantes desde su primera migración a EE. UU. hasta el momento de la entrevista durante su retorno a México.

⁴ Al respecto véase: <https://holacode.com/>.

⁵ La autora agradece el apoyo de los doctores Araceli Espinoza, Carlos Garrido y Aranzazú González como interlocutores para gestionar y organizar el trabajo de campo dentro de las universidades. También agradece el apoyo de Luis A. Gallegos Guadalupe Chávez, Nuty Cárdenas y José Navarro durante el trabajo de campo.

Respecto a las consideraciones éticas, se invitó a las universidades y *Hola Code* a participar en el estudio con meses de antelación para asegurar una fecha y hora pertinente para quienes tuvieron interés en participar. En esa invitación, se proporcionó información completa y clara sobre el objetivo de la investigación, de los temas generales a cubrir y el uso que se daría a la información recopilada. Durante los grupos focales, se aseguró el consentimiento informado y la participación voluntaria. En algunos casos, los jóvenes se presentaron a los grupos focales con sus padres, quienes también intervinieron en la conversación cuando lo juzgaron conveniente. Se obtuvo permiso para videografiar de todos los participantes. A lo largo del análisis, se utilizan seudónimos para proteger la identidad de los entrevistados.

PERFIL DE LOS INFORMANTES

Entrevistamos a 21 estudiantes, de los cuáles 17 nacieron en México y emigraron con sus padres a una edad temprana, mientras que 4 eran hijos de inmigrantes mexicanos nacidos en EE. UU. (ver Tabla 1). Examinamos estas dos poblaciones en conjunto ya que con frecuencia pertenecen a una unidad familiar de estatus mixto donde todos los miembros de la familia son impactados por el retorno a México, sean estos nacidos en México o en EE. UU. La Tabla 1 muestra datos de la trayectoria migratoria y escolar de los participantes. Se observan largas estancias en EE. UU. para la mayoría de los jóvenes entrevistados, lo cual implicó experiencias de escolarización temprana vividas en EE. UU. Se observa de hecho una alta correspondencia entre los años de residencia en EE. UU. y los grados escolares cursados en escuelas norteamericanas. De hecho, uno de los participantes reportó haber emigrado a los EE. UU. con dos meses de edad, país en el que permaneció hasta que fue forzado a salir a los 35 años a México. Su caso, y el de otros participantes, correspondería al de generación 1.5 (Rumbaut, 2004), es decir, jóvenes que han pasado sus periodos formativos en la comunidad de destino. Para ellos, es más apropiado hablar de procesos de integración y no de reintegración, ya que el regreso al país de nacimiento implica una experiencia inédita y de la cual no cuentan con referente o memorias previas. A su vez, las largas estadías en EE. UU. desde una edad temprana implican la adopción de valores y el dominio del idioma inglés, características íntimamente relacionadas con las experiencias educativas y de socialización temprana en EE. UU. (Hirai y Sandoval, 2016; Jacobo, 2022).

Tabla 1. Trayectoria migratoria y escolar en EE. UU.

País de nacimiento	EE.UU.	4
	México	17
Tiempo de residencia en EE. UU.	Menos de un año	0
	Entre 1 y 5 años	2
	Entre 6 y 10 años	7
	Entre 11 y de 20 años	9
	Más de 21 años	3

Años escolares cursados en EE. UU.	Menos de un año	3
	Entre 1 y 5 años	2
	Entre 6 y 10 años	8
	Entre 11 y de 18 años	8

Fuente: elaboración propia a partir de la información recabada en los grupos focales y las encuestas.

Al considerar los detonantes del retorno o inmigración a México (Tabla 2), se observa una variedad de causas dentro de las cuales predomina el regreso forzado: 8 de nuestros informantes fueron deportados al alcanzar la mayoría de edad, mientras que, en dos casos, el padre o madre fue deportado(a) detonando un efecto dominó en el que toda la familia se vio motivada a mudarse a México. En otros casos, el retorno puede clasificarse como una decisión constreñida (Silver, 2018), la cual emerge de condiciones desafortunadas que apremian el regreso a México. Por ejemplo, la pérdida del empleo, la enfermedad de algún familiar, un ambiente hostil hacia la comunidad inmigrante incluso la incapacidad de estudiar una carrera. Sólo en 6 de los 21 casos analizados el regreso a México fue planeado y en familia, lo cual apunta a la prevalencia de retornos forzados o con alto grado de involuntariedad, reflejo de la política de criminalización y deportación imperante en EE. UU. (Golash-Boza, 2015).

En cuanto al tiempo de residencia en México, una mayoría representa el retorno o inmigración no reciente: 13 participantes habían pasado entre 5 y 10 años en este país, mientras que sólo 5 tenían menos de un año de haberse mudado. La prevalencia de retorno no reciente entre nuestros informantes es congruente con las estadísticas de retorno a nivel nacional, las cuáles indican que el punto más alto de esta población se registró hace una década bajo la administración de Barak Obama (Terán, 2022).

Tabla 2. Retorno a México

Causa de retorno/inmigración	Deportación propia	8
	Deportación de padre o madre	2
	Nostalgia de México	1
	Llegada de Trump	1
	Retorno planeado en familia	6
	Enfermedad o muerte de un familiar	3
Tiempo viviendo en México	Menos de un año	5
	Más de un año y menos de 5	3
	Más de 5 años y hasta 10	10
	Más de 10 años	3
Años escolares cursados en México	Menos de un año	4
	Entre 1 y 5 años	2
	Entre 6 y 10 años	12
	Entre 11 y de 20 años	3

Fuente: elaboración propia a partir de la información recabada en los grupos focales y encuestas.

Finalmente, los años de residencia en México siguen un patrón similar al de los años escolares cursados en México. En otras palabras, a mayor tiempo en México, es más larga

la trayectoria de estos jóvenes dentro del sistema educativo mexicano. Cuatro participantes contaban con menos de un año de estudios en México, mientras que la mayoría (doce) habían cursado entre 6 y 10 grados educativos en escuelas mexicanas. Encontramos 3 participantes que han estudiado entre 11 y 18 años en escuelas mexicanas, es decir, la mayor parte de su trayectoria escolar indicando un retorno o inmigración a México a una edad temprana. En conjunto, los perfiles de los participantes reflejan una diversidad de trayectorias migratorias y educativas. El siguiente apartado examina cómo influye la migración internacional sobre la experiencia educativa en México.

INFLUENCIA DE LA TRAYECTORIA MIGRATORIA SOBRE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Al conversar con los informantes sobre su paso por el sistema educativo mexicano identificamos que el uso de las lenguas —el español y el inglés— es uno de los aspectos con mayor influencia sobre su experiencia educativa cotidiana. En particular, el dominio del español se asocia directamente al proceso de inclusión dentro del aula y a los procesos de aprendizaje de contenidos. El dominio del español (repertorio lingüístico, acento, expresión oral y escrita, etcétera) también puede fungir como un diferenciador de los estudiantes que han vivido en EE. UU., con respecto a sus pares sin experiencias migratorias internacionales, pues constituye una de las principales formas en cómo su experiencia migratoria internacional es perceptible para profesores y compañeros en México. A continuación, se profundiza en estos aspectos.

A. EL DOMINIO DEL ESPAÑOL, LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE

Un alto dominio del español, en sus dimensiones escrita y oral, es una herramienta fundamental para facilitar y promover el proceso de inclusión en de las aulas mexicanas, y en la sociedad mexicana en general. Dentro de la escuela, el español está asociado a la participación efectiva de las dinámicas escolares y a la comprensión de los contenidos. En otras palabras, no se puede adquirir un conocimiento sustantivo si el estudiante no entiende lo que ocurre dentro del salón de clase o no puede mantener el paso a las actividades dirigidas por el profesor. El testimonio de Rosa, quien estudió en EE. UU. parte de la primaria, su secundaria completa y el nivel medio superior, ejemplifica esta situación:

Cuando recién llegué [a México] fue difícil acostumbrarme [al español], porque obviamente cuando yo me fui a los 8 años, yo jamás, jamás en mi vida volví a tomar clases en español. Entonces mi español tenía un nivel de cuarto grado. Entonces, cuando yo entro [a la universidad en México], me ayudaron mis tíos porque eran maestros. Aun así, fue muy difícil, había palabras que jamás había escuchado, conceptos que jamás había escuchado en mi vida y que no entendía [...] fue muy difícil (Rosa, 26 años, nacida en México, entrevista, 2019).

La experiencia de incorporación educativa para Rosa fue altamente desafiante pues se mudó a México, junto con sus padres y hermanos nacidos en EE. UU., justo antes de transitar a la educación superior. Aunque la mayoría de los testimonios narran experiencias difí-

ciles, aquellos estudiantes que se mudan en la adolescencia y se incorporan a la educación básica o media superior tienen un periodo de ajuste, aunque con frecuencia insuficiente, para poder desarrollar cierta familiaridad con el sistema educativo mexicano y el español académico. Aunado a este desafío, los jóvenes se enfrentan al reto de adecuarse a prácticas pedagógicas comunes en las aulas mexicanas pero desconocidas para ellos, por ejemplo, el dictado. Marian, quien regresó a los 15 años a Veracruz, nos comparte:

llegué pretty much el último año de secundaria. Bueno, último semestre o algo así. So yeah [...] like no sabía escribir. Entonces cuando dictaban I couldn't catch up at all. Como todas mis sentences estaban incomplete, nunca salía un paragraph (Marian, 23 años, nacida en México, entrevista, 2019).

En el grupo focal, varios jóvenes admitieron no entender cuál era el objetivo de los dictados y ser incapaces de realizar esta actividad acorde a la expectativa de los docentes mexicanos pues, además carecer del dominio de la escritura académica en español, con frecuencia no comprendían las instrucciones durante el dictado, como nos relata Giovani: “luego te dicen que un renglón. Y tú dices ¿qué es eso? ¿qué es punto y aparte.” Estas expresiones, comunes para una gran parte de los estudiantes en las escuelas mexicanas, son ininteligibles para quienes proceden de un sistema educativo distinto.

Ante la ausencia de acciones que apoyen la transición lingüística de estos jóvenes, el aprendizaje del español y el desarrollo de un vocabulario académico más amplio depende de los recursos que el mismo estudiante pueda activar o disponer. No es extraño encontrar casos donde, a pesar de grandes esfuerzos, el dominio del español sigue siendo un desafío diario para estos jóvenes incluso después de varios años de asistir a las escuelas mexicanas, como es el caso de Violeta:

Sí, yo también a pesar de que llevo ya un rato aquí [en México], todavía el español se me es complicado [...] El idioma [español] fue un problema para mí aquí [en México], pues toda mi vida hablé en inglés (Violeta, 21 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Al momento de conocer a Violeta, ella había cursado la secundaria, preparatoria y 3 años de estudios universitarios. Sin embargo, su paso por el sistema educativo mexicano ha sido complicado y desafiante. A pesar de los grados cursados en escuelas mexicanas, Violeta aún no se siente cómoda al comunicarse en español debido a que no ha tenido un acompañamiento para desarrollar esta habilidad, situación que contrasta con su experiencia educativa en los EE. UU. Los programas de enseñanza del español como segunda lengua, un área mucho más desarrollada desde la investigación y la práctica en EE. UU., es aún una de las grandes ausencias dentro del sistema educativo mexicano.

En sí, los maestros y las escuelas [en México] no dan apoyo [...] es como aprende, así como puedas. Y, al contrario, allá en EE. UU. tomábamos clases para mejorar el idioma y aquí no [...] (el español) se me complica más hablado, porque escrito tengo tiempo de pensar otra vez lo que quiero decir o traducirlo. Por eso odio las expos, porque como que todavía pienso

en inglés. Y pues tratar de traducirlo en el momento, a veces no sale. Y tú quieres como [...] decirlo bien (Violeta, 21 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Además del impacto directo sobre la experiencia diaria dentro del aula, la inclusión y el aprendizaje, el dominio del español también influye sobre las opciones educativas que los jóvenes de retorno y los inmigrantes estadounidenses consideran viable realizar cuando se encuentran en México. Para José, el no contar con un buen dominio del español lo motivó a buscar opciones educativas alternas al sistema público mexicano. En este caso, observamos como un bajo dominio del español puede incluso ser un factor disuasivo para continuar estudios a nivel superior cuando el currículo esta completa o mayoritariamente en español:

No estoy tan al 100 en el idioma [español]. De hecho, estoy viendo ingresar a una escuela privada y me estaban comentado que, si entro, 30 por ciento de mis clases van a estar en inglés y el resto en español. Yo siento que no me voy a poder expresar al 100 por ciento (José, 21 años, nacido en México, entrevista, 2019).

B. EL DOMINIO DEL ESPAÑOL COMO DIFERENCIADOR

El bajo dominio del español también actúa como un diferenciador inmediato en las interacciones sociales dentro del aula mexicana. Lili, nacida en EE. UU., de padres mexicanos, ha decidido asumir un perfil bajo dentro de su universidad por considerar que el mostrarse como diferente podría implicarle rechazo de sus pares: “Hablo poco para que no se den cuenta de mi acento. No quiero que me vean como diferente”. Mientras que Lili aún mantiene un acento norteamericano al hablar en español, su comprensión de esta lengua es alta y no ha tenido problemas para mantener el paso a lo que ocurre en su salón de clase. Lili, de nacionalidad mexicana y estadounidense, se mudó a México con sus padres. En familia, decidieron mudarse a México cuando Lili concluyera el décimo grado a fin de que se incorporara a la preparatoria, y así tener un periodo de ajuste antes de entrar a la universidad en Puebla. El alto costo de la universidad en EE. UU., y la posibilidad de emprender un negocio en México, motivó a la familia a mudarse a México. El principal desafío de Lili hasta ahora ha sido el desarrollar la escritura académica y su conversación informal:

Llegué acá [México] y sí se me hizo muy difícil especialmente por la barrera del idioma. Ahorita considero que ya lo hablo mejor. Pero ya por el mismo ámbito de la escuela. Mi papá lo domina [el español]. Entonces se me hizo un poco difícil, se me sigue haciendo todavía un poquito difícil (Lili, 20 años, nacida en EE. UU., entrevista, 2019).

Para los jóvenes que retornan sin familia cercana, el desarrollo del español se torna más complicado, dificultando la socialización y, por tanto, la construcción de redes de apoyo. Para Giovani y Daniel, estudiantes de programación en *HolaCode*, su acento y repertorio lingüístico en español es auto percibido como una limitación a su socialización y adaptación en México:

Pues sí, vienes y cuando empiezas a hablar y todos te dicen que hablas bien raro. No, pues ya con el tiempo como que vas aprendiendo palabras y aprendiendo a platicar y te empiezas a soltar. Pero sí, de primero ni le entiendes a la gente, y te da cosa preguntar qué quiere decir esto cada rato y qué quiere decir esto. Y sí, como que te frustra de primero (Giovani, 26 años, nacido en México, entrevista, 2019).

Y luego cuando uno no mastica bien el español [...] Ahorita lo hablo porque tomaba llamadas [en un *call center*] en español con puertorriqueños [...] pero te ven y muchos escuchan como hablas y luego, luego “Nah, no lo quiero”. Ni te dan una oportunidad, sin querer conocerte o saber qué trabajas (Daniel, 32 años, nacido en México, entrevista, 2019).

C. EL DOMINIO DEL INGLÉS, IDENTIDAD DE GRUPO Y ELECCIÓN DE CARRERA

Todos los jóvenes de este estudio mostraron un alto nivel de competencia del idioma inglés derivado de su experiencia de escolarización y socialización temprana y en EE. UU. Dicho dominio influye sobre su experiencia educativa en México como un elemento diferenciador, como formador de identidad de grupo y como un elemento a considerar en la elección de carrera u opción de preparación vocacional.

Al igual que su dominio en español, su alta competencia comunicativa en inglés es un indicador de otredad en las escuelas mexicanas y, en general, en la sociedad de este país (Petrone, 2020). En ocasiones, la diferencia es percibida con rechazo y en otras con admiración (Despaigne y Jacobo, 2019). Es durante las clases de inglés, obligatorias en las escuelas mexicanas, donde se manifiesta con más facilidad este diferenciador pues los jóvenes no pueden ocultar su alta competencia en el uso de esta lengua. Por tanto, algunos jóvenes temen ser estigmatizados por compañeros y maestros si muestran su alta competencia en inglés, como menciona Rosa:

No me sentía cómoda con el hecho de que dijeran, ay sí, ella sabe inglés, ya va a decir algo en inglés. Sí tuve compañeros que me ayudaron en el proceso [de adaptación escolar], pero los primeros años de la carrera fueron rechazarme (Rosa, 26 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Del lado positivo, el dominio del inglés ha permitido que algunos jóvenes construyan una identidad de grupo a partir de las comunales que los relacionan: el haber vivido en EE. UU., el hablar inglés y la familiaridad con las escuelas, la cultura y valores norteamericanos. Esta identificación como “iguales” ocurre dentro de los contextos escolares, cuando reconocen el dominio del inglés y el acento nativo en otros compañeros. Así fue como Yadira identificó a otros jóvenes con experiencias similares a la suya dentro de la Universidad Veracruzana, detonando emociones positivas al considerarse parte de un grupo y poder expresarse libremente en inglés.

Fue cuando empecé a tomar clases en comercio internacional que oí, que conocí a una muchacha como yo, que había regresado de EE. UU. Y luego a otros más. Y fue cuando

me empecé a sentir mejor. Hacíamos los trabajos juntos, y todo juntos, y hablábamos en inglés (Yadira, 25 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Fuera del contexto universitario, identificamos el uso del inglés como un elemento aglutinador y formador de comunidad dentro de *HolaCode*. Para el personal que ahí labora y los estudiantes que participan en los entrenamientos de programación, el dominio del inglés es una pieza angular para fomentar la construcción positiva de identidad basada en la diferencia. De hecho, el bilingüismo y biculturalidad son elementos que fomentan la inclusión social y la construcción de sentidos de pertenencia al permitir que jóvenes y adultos con experiencias migratorias similares compartan el proceso de formación profesional, como lo enfatizan los siguientes testimonios.

Aquí valoramos ser bilingüe y bicultural. Eso es lo que compartimos. Lo que nos hace familia (Dani, personal *HolaCode*).

Y siempre hay ese choque [en EE. UU.], que no me siento yo. Y llegas aquí y pues no. A cuántos aquí no nos deportaron, sabemos inglés. Queríamos hacer las cosas bien allá y no nos funcionó. Y pues entras en un grupo de personas como tú [*Hola Code*] y te sientes nuevamente en familia (Octavio, nacido en México, 26 años, entrevista, 2019).

El dominio del inglés también influye directamente sobre la elección profesional, un hecho documentado por el creciente número de investigaciones sobre jóvenes migrantes de retorno cuya decisión de formarse como profesores de inglés se asocia a su propia migración internacional (Christiansen, Trejo y Mora-Pablo, 2017). Para los participantes de esta investigación, el haber vivido en EE. UU., ha influido sobre su elección de carrera al exponerlos a otras culturas, al darles la oportunidad de viajar internacionalmente, al fomentar en ellos el deseo de continuar haciéndolo, y al incentivarlos a aprovechar el conocimiento del inglés con el que ya cuentan. Al preguntarles si su experiencia migratoria tuvo alguna influencia sobre la elección de su carrera profesional, una mayoría de los participantes respondieron afirmativamente:

Licenciatura en Negocios Internacionales

Sí, definitivamente. Cómo dicen, ya puse un pie afuera y ahora quiero conocer el mundo. Me preguntaba yo: “¿qué carrera?” Y elegí esta, con esta viajo. De hecho, en la prepa estudié turismo, tengo carrera técnica en turismo y licenciatura en Administración de Negocios Internacionales. Entonces, la verdad sí influyó muchísimo [haber migrado] (Yadira, 25 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Licenciatura en Negocios Internacionales

Sí, para mí sí tuvo mucha influencia el quedarme fuera, porque tal vez me hubiera quedado aquí hubiera estudiado veterinaria que era lo que yo quería estudiar cuando tenía 7-8 años,

¿no? Pero una vez que viví fuera, y cuando tuve que escoger una carrera, empecé a ver las posibilidades a futuro y ya no tenía las mismas ideas [...] Siento que el haber estado en EE. UU. fue lo que me permitió tener esta apertura de visión. Es decir, quiero algo que me ayude, a donde pueda yo experimentar, literal, el mundo. Diferentes culturas y aspectos de la vida humana. Y como es administración y negocios internacionales, la verdad a mí me encantó mucho porque tiene de todo, administrativo, social, cultural. Por eso me llamó la atención algo que me gustaría dedicarme a futuro (Rosa, 26 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Licenciatura en Turismo

Igual, me gusta conocer más, aprender más, me gustó mucho eso de conocer la cultura de México, la cultura de EE. UU. Me gusta mucho aprender (Andy, 20 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Licenciatura en Negocios Internacionales

Sí, tengo la curiosidad, quiero experimentar vivir de nuevo en EE. UU., en algún momento. Por eso decidí estudiar administración, negocios internacionales (María, 23 años, nacida en EE.UU., entrevista, 2019).

Licenciatura en lingüística

Fueron muy abiertos (en la carrera) en recibirme (como migrante). Y además mi mentora es la que se especializa en multilingüismo y ella siempre me ha apoyado. Mi mejor amiga es náhuatl hablante. Y el multilingüismo, yo siempre he dicho que es muy importante, y la multiculturalidad. El haber vivido en EE. UU. y Canadá me abrió el interés por las lenguas extranjeras, aunque en un inicio cuando regresé quería estudiar Relaciones Internacionales (Lalo, 24 años, nacido en México, entrevista 2019).

Estos casos muestran los diversos intereses que una experiencia migratoria internacional puede detonar y asociar a la elección de una profesión específica. Esta conexión es evidente también para los 9 jóvenes estudiantes de programación en *HolaCode*. Dentro del currículo y visión del emprendimiento social, el bilingüismo y la biculturalidad cumplen un rol central y marcan su sello distintivo al incorporarse al mercado laboral. Así lo resumen Tania, parte del del equipo de *HolaCode*, y Diego, estudiante, quienes resaltan el conocimiento del inglés como un valor agregado en la preparación profesional e inserción al mercado laboral en México:

Hay una gran demanda y hay pocos programadores [...] y no hay programadores biculturales ni bilingües. Sí hay gente graduada, egresada de, no sé, de universidades, del Poli, pero no necesariamente son biculturales o bilingües. Entonces, eso es lo que nosotros ofrecemos [...] una carrera (Tania, 26 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Nosotros regresamos de allá, de EE. UU., con un inglés, pero no sólo eso. También regresamos con la cultura que aprendimos de EE. UU., [...] Entonces, siento que también tenemos un mejor interés que la gente que estudió solamente aquí ¿no? Porque nosotros podemos aportar más, como darle un toque personal (Diego, 29 años, nacido en México, entrevista, 2019).

En conjunto, 17 de 21 jóvenes participantes identificaron mecanismos mediante los cuales el haber vivido en EE. UU., ha influido sobre su elección de carrera profesional o vocacional, lo cual señala que existen otras profesiones, más allá de la licenciatura en enseñanza de inglés, donde los jóvenes migrantes de retorno y los jóvenes dobles nacionales se insertan y capitalizan su conocimiento del inglés y habilidades socioculturales adquiridas durante la experiencia migratoria.

ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN ESCOLAR

Con relación al proceso de inserción escolar de los jóvenes migrantes de retorno e inmigrantes dobles nacionales, el primer hallazgo es que estos utilizan sus propios recursos para insertarse al sistema educativo mexicano, ya que el gobierno federal carece de programas específicos para facilitar su (re) integración de manera inmediata o en el largo plazo. Durante las entrevistas, ningún participante reportó haber recibido información del gobierno —estatal o federal—, ni de la comunidad escolar sobre programas de transición lingüística, programas de bienvenida, o simplemente apoyo para ponerse al corriente con el currículo de las escuelas mexicanas. En consecuencia, los jóvenes con experiencias migrantes afrontan los diversos retos implícitos en el “aprender” a ser estudiantes en México activando sus recursos personales y familiares.

Un segundo hallazgo apunta a la relevancia de regresar o mudarse a México en compañía de familiares, una condición que actúa como facilitador para navegar la burocracia educativa y lograr la inscripción escolar, además de proveer el sustento económico necesario para favorecer la continuidad educativa y retrasar la entrada laboral. Para los jóvenes universitarios entrevistados, la presencia de la familia nuclear y/o extensa fue decisiva para navegar en la burocracia educativa mexicana y así garantizar el acceso a la escuela. La mayoría de los jóvenes entrevistados refirieron haber pasado por múltiples barreras administrativas, desde obtener apostilles, realizar revalidaciones de niveles ya concluidos fuera de México, y recibir reconocimiento por su dominio del inglés. En algunos casos, el obtener la documentación requerida para la inscripción formal retrasó el acceso escolar, implicó recurrir a grados ya concluidos en EE. UU., y para la mayoría de los jóvenes entrevistados conllevó estrés, confusión y esfuerzo. Para quienes se mudan a México en familia, los padres asumen con frecuencia la responsabilidad del proceso administrativo, o guían a los hijos sobre cómo hacerlo, como lo vemos en los siguientes testimonios.

Tardó prácticamente un año en entrar a la escuela [en México]. Porque tenía que tener un documento que se llama apostille. O sea, todo esto de conseguirlo, pedir permiso al Estado de Luisiana para que nos dieran un acta de nacimiento, de nacionalidad mexicana, pero una especial que viniera con el apellido del papá porque así se necesita aquí (Martina, madre de Gustavo, 51 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Mi mamá terminó odiando creo que a todos los de la SEP porque no sabían qué hacer con nosotras. Nos iban a inscribir a primero de secundaria, pero de plano tan mal quedaron las cosas que me regresaron a sexto de primaria (Yadira, 25 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Mi mamá preparó todos los documentos que me iban a pedir antes que nos regresáramos [de EE. UU.] [...] es que aparte del trámite de la SEP me querían regresar a la secundaria. Me acuerdo de que me tardaron en entregar mis papeles [de revalidación] 2 meses aproximadamente. Entonces ya me querían sacar de la prepa porque no tenía la documentación (Lili, 20 años, nacida en EE.UU., entrevista, 2019).

Estas citas resaltan el rol de la familia nuclear, en particular de las madres, para solventar todos los requisitos y garantizar la entrada al sistema escolar de los jóvenes universitarios. Por el contrario, los jóvenes que estaban preparándose como programadores en *HolaCode* vieron su educación interrumpida durante meses o años después de mudarse a México pues, en su mayoría, el retorno fue forzado e involucró separación familiar. Ante tales circunstancias, carecieron del apoyo familiar y guía para sortear los obstáculos administrativos, costear los diversos procesos de revalidación y dar continuidad a su educación. Estos jóvenes tuvieron la necesidad de proveerse a ellos mismos económicamente, lo cual los llevó a interrumpir sus estudios por periodos largos hasta que *HolaCode* les permitió estudiar programación sin imponer barreras administrativas:

La revalidación puede ser muy muy difícil. Aparte a mí se me hacía algo loco tener que pagar dos mil o tres mil [pesos], para poder revalidar [sic.] mi *high school diploma*. Cuando ganas tres mil o cuatro mil [pesos] al mes [...] O sea, un mes de trabajo para poder agarrar un trabajo. ¿Y por algo que ya tengo, ¿verdad? No es como si yo fuera ahí a adquirir una nueva habilidad, es algo que ya tenía (Alejandro, 27 años, nacido en México, entrevista, 2019).

Quise seguir siendo paramédico, pero como me cobraban 7 000 pesos para revalidar mis estudios allá en Guadalajara, dije, ¿de dónde voy a sacar 7 000 pesos? y luego el curso de 30 000 pesos para seguir estudiando de paramédico. Se me hizo imposible (Daniel, 32 años, nacido en México, entrevista 2019).

Sí, igual [las escuelas en México] querían pruebas de qué grados había terminado. Me mandaron a validarlos y tuve que ir a Tepic, que está como a una hora de dónde yo estaba. Y pues llegué [en EE. UU.] hasta el 12 grado, pero no lo concluí. Entonces aquí tenía que entrar a primero de prepa con 25 años (Giovani, 26 años, nacido en México, entrevista, 2019).

La red familiar facilita también el desarrollo del español —académico y vernáculo— aspecto que a su vez favorece las vivencias sociales, culturales y por supuesto, educativas. En ausencia de programas de acompañamiento lingüístico o de aprendizaje del español como segunda lengua dentro de las escuelas mexicanas, los jóvenes activan sus propios recursos familiares y sociales con el propósito de expandir sus repertorios lingüísticos, desarrollar

la escritura académica, y mejorar su conversación en español, como lo observamos en las siguientes citas:

He trabajado mucho el español porque no me quería sentir fuera [socialmente], pero por mi cuenta. Mi papá me ayuda. Mi ortografía creo que es lo que más me falla, los acentos. Sí me han regañado [los profesores], pero como son errores mínimos, solo me bajan décimas (Lili, 20 años, nacida en EE. UU., entrevista, 2019).

Igual yo tuve que entrar a una escuela privada porque ya ninguna otra me aceptaba. Igual el idioma fue un problema para mí, pues toda mi vida hablé en inglés. Tuve la suerte que conocí a una compañera que tenía el mismo caso que yo. Se había regresado apenas de Chicago. Así que pues ella me apoyaba un poco [con el español], porque ella tenía más experiencia (Violeta, 21 años, nacida en México, entrevista, 2019).

¡Ah no!, los primeros maestros que me tocó eran todo español, todo español. Y yo les decía que no entendía [...] Cuando yo entro [a la universidad] me ayudaron mis tíos porque eran maestros (Rosa, 26 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Las familias también facilitan el aprendizaje de códigos culturales importantes para mejorar la adaptación a las escuelas mexicanas, por ejemplo, el relacionado a la autoridad de los maestros y a la potencial fuente de conflicto que puede ser el contradecirlos o cuestionarlos. Esta enseñanza adquiere particular relevancia dentro de las clases de inglés, donde estos jóvenes resaltan por su dominio de la lengua. Yadira nos cuenta cómo los consejos de su familia extendida le permitieron transitar las clases de inglés tranquilamente. “Mis tíos y mi mamá nos dijeron, ya van a llevar inglés, va a pasar esto y esto. Y para ustedes, el maestro siempre está bien ¿ok? Si está mal, después de clases, oiga maestro esto, esto y esto. Pero en el salón de clases, no se lo hagan saber”. Este relato apunta a las sutilidades de la cultura escolar en México donde cuestionar públicamente a los profesores, especialmente en educación básica, podría no ser bienvenido por ellos.

No menos importante, las redes de apoyo familiar también proporcionaron los recursos económicos necesarios para financiar la continuidad educativa de los participantes de este estudio, permitiéndoles llegar hasta el nivel superior. Aunque tener acceso a una carrera profesional es más asequible en México que ir a la universidad en los EE. UU. no necesariamente es una opción factible para todos los jóvenes que regresan de EE. UU. Los testimonios aquí examinados sugieren que pasar por un proceso de deportación en la adolescencia o juventud es un factor de riesgo para abandonar los estudios en México, pues el proveerse a ellos mismos se convierte en una prioridad. Además de los diversos obstáculos administrativos para revalidar estudios y continuar estudiando en México, hay pocas becas y programas que apoyen la continuidad educativa de los jóvenes en movilidad. *HolaCode* muestra un modelo de (re)integración integral adecuado para esta población pues proporciona una alternativa de preparación profesional de corto plazo (para quienes no pueden invertir 4 años para realizar una carrera universitaria) y con altos rendimientos económicos al enfocarse en un área con alta demanda en el mercado, programadores bilingües. La docu-

mentación excesiva no constituye una barrera a la entrada —como en el sistema educativo público— ya que para tomar el *bootcamp* no se piden revalidaciones o documentos probatorios de estudios previos, además de que no es necesario proveer una identificación oficial expedida por el gobierno mexicano de manera inmediata. La implicación directa es que, ante la ausencia de redes de apoyo familiares y recursos económicos, emprendimientos sociales como HolaCode tienen el potencial de hacer una diferencia considerable para jóvenes con experiencias de retorno forzado al permitirles la continuidad educativa mediante opciones que se adaptan a sus realidades específicas.

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

El acceso y la continuidad educativa en México para la población proveniente de EE. UU. implican retos específicos, algunos ampliamente documentados en estudios previos, como la complejidad de los requisitos burocráticos que retrasan el ingreso formal a las escuelas mexicanas. Los hallazgos de esta investigación enfatizan la importancia del dominio del español académico como mediador de los procesos de aprendizaje y socialización, pero también como facilitador o inhibidor de la continuidad educativa, en conjunto con las trabas burocráticas. Un bajo dominio del español puede implicar experiencias educativas sumamente difíciles de sobrellevar para quienes han sido escolarizados previamente en EE. UU., debido a la ausencia de programas de transición lingüística y la carencia de apoyos para sensibilizar a los docentes respecto a las poblaciones migrantes. Los testimonios aquí analizados muestran que el dominio del inglés funciona como un marcador de otredad, lo cual puede detonar rechazo dentro del aula, pero también facilita la creación de una comunidad de retorno al permitir a los jóvenes identificar a otros estudiantes con experiencias migratorias similares. Similar a lo encontrado en otros estudios, los hallazgos aquí presentados muestran que la experiencia migratoria internacional, vía la adquisición del inglés, influye sobre la elección de profesión. Sin embargo, este artículo muestra otras profesiones, más allá de la licenciatura en enseñanza de inglés, donde los jóvenes migrantes de retorno y los jóvenes México-estadounidenses capitalizan las habilidades lingüísticas y socioculturales adquiridas durante la experiencia migratoria. En conjunto, el análisis muestra que la reinserción educativa en México implica una acumulación de obstáculos, los cuáles no todos los migrantes de retorno e inmigrantes México-estadounidenses logran sortear. Para los participantes de este estudio, las redes familiares y sociales fueron determinantes para facilitar su continuidad hasta la educación terciaria al proveerles de una diversidad de recursos necesarios para la reinserción escolar en México. Por ejemplo, brindarles apoyo para navegar la burocracia y códigos culturales dominantes en las escuelas mexicanas, facilitarles el desarrollo del español académico, y proveerles de recursos económicos para que los jóvenes migrantes se mantengan en la escuela y retrasen la entrada al mercado de trabajo.

Desde la perspectiva del sistema educativo, sobresale la falta de estrategias para reconocer, identificar y responder a las necesidades educativas de los migrantes de retorno y estudiantes México-estadounidenses. A pesar de que estas poblaciones han tenido una creciente presencia en las escuelas y sociedad mexicanas durante el siglo XXI, son más visibles para los académicos que para los hacedores de política, ya que la explosión de

estudios no ha ido aparejada a la creación de programas y asignación de presupuesto gubernamentales. Así, las áreas de oportunidad abarcan múltiples temas pertinentes de ser atendidos a distintos niveles.

A nivel federal, existe un amplio margen para la colaboración entre los gobiernos de México y EE. UU. Temas susceptibles de ser tratados conjuntamente incluyen: 1) facilitar la movilidad educativa reduciendo al mínimo los procesos administrativos y burocráticos para transitar entre ambos sistemas educativos; 2) invertir en la sensibilización y capacitación de docentes que atienden a poblaciones en movilidad, tanto en México como EE. UU., promoviendo su entendimiento del sistema educativo opuesto, y; 3) promover programas de aprendizaje del español académico mientras se proveen cursos de inglés avanzado para que estos estudiantes continúen desarrollando el dominio de esta lengua. Con frecuencia, el “saber español” es un prerrequisito para que niños, niñas y jóvenes ingresen a las escuelas en México, y no una habilidad que la escuela concibe como su responsabilidad. Por el contrario, y como lo vimos en los distintos testimonios aquí presentados, se asume con frecuencia que es responsabilidad de la familia y del mismo estudiante desarrollar el dominio del español.

Por su parte, los gobiernos estatales e instituciones de educación superior también tienen importantes áreas de oportunidad. En primer lugar, es pertinente crear becas de nivel medio superior y superior para jóvenes con experiencias de movilidad. Dichas becas han de ser flexibles en cuanto al rango de edad de los solicitantes y el tiempo transcurrido desde el retorno, ya que no todos los migrantes están en condiciones de continuar su educación de manera inmediata al llegar a México. Además, es urgente diseñar opciones de carreras cortas con altos retornos económicos y que fomenten la movilidad social de los jóvenes que se mudan a México desde de EE. UU. Es deseable que estas opciones consideren el dominio del inglés como un valor agregado. Los jóvenes que se encontraban formándose como programadores en *HolaCode* ilustran experiencias en las que el bilingüismo y la biculturalidad han sido utilizados como capital simbólico asociado a beneficios económicos y profesionales (Jacobo, Despagne, Chávez, 2022). Sin embargo, es pertinente crear más oportunidades de formación profesional que permitan la entrada laboral de estos jóvenes a distintos sectores e industrias.

Finalmente, la colaboración entre academias, instituciones y gobiernos de ambos países es necesaria y promisoria para abonar a nuestra comprensión y diseño de mejores acciones para los estudiantes en movilidad. Investigar sobre las trayectorias educativas y laborales de esta población en México nos permitiría comprender sus procesos de (re) integración a largo plazo y así planear acciones que fomenten su continuidad educativa y posterior inserción laboral. Aunque todos los participantes de este estudio se encontraban satisfechos por concluir una profesión en México, la movilidad social que pueden obtener con ella es aún una interrogante. Actualmente, no contamos con bases ni registros que nos permitan dar seguimiento a estos jóvenes, ni conocer sus trayectorias educativas ni mucho menos estudiar cómo les va en la escuela a lo largo del tiempo a nivel nacional. Concluyo enfatizando la necesidad de reconocer la diversidad aportada por estos jóvenes como un elemento que enriquece las aulas mexicanas en lugar de percibirlo como carencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazán-Ramírez, A., y Galván-Zariñana, G. (2015). "Incorporation of Migrant Students Returning from the United States to High Schools in Mexico". *International Migration*. Vol. 53. Núm. 1. pp. 3-13.
- Cortez, N.A., García, A.K. y Altamirano, A.I. (2015). "Estudiantes de retorno. Estrategias emprendidas para acceder a la educación universitaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20. Núm. 67. pp. 1187-1208.
- Cortez, N. A. y Hamann E.T. (2014). "College dreams a la mexicana... Agency and strategy among American-Mexican transnational students". *Latino Studies*. Núm. 12. pp. 237-258.
- Christiansen, M., Trejo, P., Mora-Pablo, I. 2017. "You know English, so why don't you teach? Language ideologies and returnees becoming language teachers in Mexico". *International Multilingual Research Journal*. Vol. 12. Núm. 2. pp. 80-95.
- Despagne, C. (2018). "Language Is What Makes Everything Easier: The Awareness of Semiotic Resources of Mexican Transnational Students in Mexican Schools". *International Multilingual Research Journal*. Vol. 13. Núm. 2. pp. 1-15.
- Despagne, C. y Jacobo, M. (2016). "Desafíos actuales de la escuela monolítica Mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales". *Sinéctica Revista Educativa*, Núm. 47. pp. 1-16.
- Despagne, C. y Jacobo, M. (2019). "The adaptation path of transnational students in Mexico: Linguistic and identity challenges in Mexican schools". *Latino Studies*. Núm. 17. pp. 428-447.
- Golash-Boza, T. 2015. *Deported. Immigrant policing, disposable labor and global capitalism*. New York, NY. New York University Press.
- Giorguli et al. 2022. (2021). "Bienestar educativo para los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos y México". En Escobar, A., y Masferrer, C. (Coords.), *La década en que cambió la migración. Enfoque binacional del bienestar de los migrantes mexicanos en Estados Unidos y en México*. México: El Colegio de México. pp. 183-276.
- Hamann, E.T., Zúñiga, V. y Sánchez, J. (eds). (2022). *Lo que los maestros mexicanos conviene que conozcan sobre la educación en Estados Unidos*. Monterrey, Nuevo León, México. Universidad de Nuevo León-Universidad de Nebraska-Lincoln.
- Hamann, E.T., y V. Zúñiga. (2011). "Schooling and the Everyday Ruptures Transnational Children Encounter in the United States and Mexico". En Coe, C., Reynolds, R.R., Boehm, D.A., Hess, J.M., y Rae-Espinoza, H. (Eds.) *Everyday Ruptures: Children, Youth, and Migration in Global Perspective*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press. pp. 141-160
- Heredia, B., y D. Rubio. (2015). "Inglés y desigualdad social en México". En Sorry. *El aprendizaje del inglés en México*. Ciudad de México: Mexicanos Primero, Visión 2030 A.C. pp. 27-38.
- Hirai, S. y 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*, Vol. 32. Núm. 2. pp. 276-301.
- Jacobo, M. (2022). *La generación 1.5 de vuelta a México. Resocialización, sentido de pertenencia y ciudadanía en el retorno*. CIDE-MIG Documento de Política Migratoria 13. México. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Jacobo, M., Despagne, C. y Chávez, G. (2022). "Return migrants from the United States to Mexico Constructing alternative notions of citizenship through acts of (linguistic) citizenship". *Journal of Language and Politics*. Vol. 21. Núm. 4. pp. 567-588.

- Jacobo, M. (2017). "De regreso a casa y sin apostilla: estudiantes México-americanos en México". *Sinéctica*, Núm. 48. pp.1-17.
- Jensen, B. y Jacobo, M. (2019). "Integrating American-Mexican students in Mexican classrooms". *Kappa Delta Pi*. Vol. 55. Núm. 1. pp. 36-41.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). "La construcción social de la condición de juventud". En H. Cúbides (Ed.). *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del hombre editores. pp. 1-22.
- Olvera, J. y Muela, C. (2016). "Sin familia en México: redes sociales alternativas para la migración de retorno de jóvenes mexicanos deportados con experiencia carcelaria en México". *Mexican Studies*. Vol. 32. Núm. 2. pp. 302-320.
- Panait, C. y Zúñiga, V. (2016). "Children circulating between the U.S. and Mexico: Fractured schooling and linguistic ruptures". *Mexican Studies*. Vol. 32. Núm. 2. pp. 226-251.
- Petrone, E. (2020). "A DREAMer's transnational pursuit for higher education and the impenetrable wall of neoliberalism". *Latino Studies*. Núm. 18. pp. 558-580.
- Schemelkes, S. (2020). Ponencia presentada durante el seminario El impacto del COVID-19 sobre la educación en México y Francia: perspectivas comparadas. Seminario Muframex-PIPE. 15 de octubre, 2020.
- Silver, A. M. (2018). "Displaced at "home": 1.5-Generation immigrants navigating membership after returning to Mexico". *Ethnicities*. Vol. 18. Núm. 2. pp. 208-224.
- Mora-Vázquez, A., Trejo, P. y Mora-Pablo, I. (2018). "I was lucky to be a bilingual kid and that makes me who I am: The role of transnationalism in identity issues." *International Journal of bilingual education and bilingualism*. pp. 693-707.
- Rumbaut, R. (2004). "Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United State". *International Migration Review*. Vol. 38. Núm. 3. pp. 1160-1205.
- Terán, D. (2022). "Análisis de la Situación de la Migración de Retorno de México a Estados Unidos". *Fondo de Población de las Naciones Unidas*. Recuperado de: [<https://mexico.unfpa.org/es/publications/an%C3%A1lisis-de-la-situaci%C3%B3n-de-la-migraci%C3%B3n-de-retorno-m%C3%A9xico-desde-estados-unidos>].
- Valdéz-Gardea, G. (2018). *Tránsito y retorno de la niñez migrante. Epílogo en la administración Trump*. Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Vargas, E. (2022). "Los desafíos para la integración escolar de los migrantes de Estados Unidos a México". En Giorguli, S., y Bautista, A. (Coords). *Derechos Fragmentados*. México: El Colegio de México. pp. 91-132.
- Zúñiga, V., y Giorguli, S. (2019). *Niños y niñas en la migración de Estados Unidos a México: la generación 1.5*. México: El Colegio de México.

PERFILES E INTERESES ACADÉMICOS DE JÓVENES MIGRANTES DE RETORNO: INGRESO A LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA 2017-2018

*Ángel Augusto Landa Alemán**

*Lilia Irlanda Villegas Salas***

Resumen

La migración de retorno en México representa una realidad social que ha permeado el sistema educativo mexicano en el transcurso de las últimas dos décadas. Los jóvenes migrantes de retorno constituyen un grupo importante en las dinámicas escolares dentro de las aulas en los diferentes niveles educativos. Por lo anterior, este artículo exploratorio, derivado de una investigación más amplia, presenta un análisis sobre los jóvenes migrantes de retorno que ingresaron a la Universidad Veracruzana en 2017 y 2018 para realizar sus estudios superiores, que resalta las áreas académicas y las carreras de nivel licenciatura más solicitadas. Al comparar dichos hallazgos se constata que áreas como Humanidades, Económico-Administrativa, Técnica y Ciencias de la Salud se encuentran entre las más concurridas, destacando así una diversidad en los intereses académicos de los jóvenes. Con este artículo se pretende contribuir a los estudios de la migración de retorno, particularmente a aquellos enfocados en dar seguimiento a la formación universitaria de los migrantes de retorno en México.

Palabras clave: migración de retorno, educación superior, Universidad Veracruzana, jóvenes migrantes, perfiles académicos.

PROFILES AND ACADEMIC INTERESTS OF YOUNG RETURN MIGRANTS: ADMISSION TO THE UNIVERSIDAD VERACRUZANA 2017 - 2018

Abstract

Return migration in Mexico has permeated the Mexican education system over the last two decades and represents an important social reality. Young returning migrants constitute a significant group within school dynamics and classrooms at different levels of education. This exploratory article, resulting from a broader research, analyzes young return migrants who entered the Universidad Veracruzana in 2017 and 2018 to pursue higher education. It

* Mexicano. Maestro en Educación por la Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana (UV), México. Actualmente es Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (UV), México, cuenta con el Perfil Deseable PRODEP. Líneas de investigación: procesos de enseñanza-aprendizaje en lenguas y culturas extranjeras, tecnología educativa, interculturalidad y migración de retorno. Contacto: anlanda@uv.mx.

** Mexicana. Doctora en Letras y Maestra en Literatura Comparada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. Actualmente es Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), México. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel I, y Perfil Deseable PRODEP. Líneas de investigación: educación intercultural, interculturalidad, literatura, traducción. Contacto: ivillegas@uv.mx.

Fecha de recepción: 03 de abril de 2023. Fecha de aceptación: 20 de noviembre de 2023.

highlights the most popular academic fields and undergraduate degree programs among this cohort. A comparison of these results shows that areas such as Humanities, Economics, Technical Subjects and Health Sciences are among the most common, reflecting the diverse academic interests of these young people. This article aims to contribute to research on return migration, particularly studies that focus on monitoring the higher education of return migrants in Mexico.

Keywords: return migration, higher education, Universidad Veracruzana, young migrants, academic profiles.

INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna, la migración de retorno de Estados Unidos de América (en adelante EUA) a México representa un fenómeno de estudio interdisciplinario debido al impacto que ha generado en diferentes sectores de la sociedad mexicana. En nuestro país, el retorno ha constituido un campo de estudio significativo y, a la vez, complejo durante buena parte del siglo XXI. En el campo educativo, el estudio del retorno realizado por diversos académicos, investigadores y especialistas se ha traducido en hallazgos y aportes importantes para la comunidad científica y otros actores clave en la toma de decisiones. Muchos de los estudios han dado cuenta de cómo se vive la integración de niños, niñas y jóvenes migrantes, y han identificado diferentes problemas burocráticos para acceder a la escuela, como el rezago escolar o los diversos desafíos lingüísticos, culturales, pedagógicos e identitarios, entre otros, que esta comunidad enfrenta (Zúñiga y Carrillo, 2020; Sánchez y Zúñiga, 2010; Zúñiga, 2013; Hamann, 2022; Camacho y Vargas, 2017; Jacobo, 2017; Jacobo, 2022; Despagne y Jacobo, 2016).

De acuerdo con Vargas (2022) y Vargas y Camacho (2019), entre el año 2005 y 2015, la población retornada de EUA compuesta por niños, niñas y jóvenes de 6 a 24 años alcanzó un total de 430 000 habitantes, repartidos en distintos niveles educativos. De éstos, han sido los niveles básico, medio y medio superior sobre los cuales existen mayores datos y estudios que revelan las distintas barreras (estructurales, culturales y sociales) a las que esta población se enfrenta en el sistema educativo mexicano (Zúñiga y Hamann, 2009; Aguilar, 2014; Vargas y Camacho, 2015; Vargas y Aguilar, 2018).

Para ilustrar este contexto, Vargas (2022) describe que la mayor proporción de retornados, entre 2010 y 2015, se ubica principalmente en los niveles de primaria y secundaria, con 83 000 retornados; 16 000 en el nivel medio superior; y 51 000 en el nivel superior. Estos datos revelan, en efecto, la presencia de jóvenes retornados que retoman sus estudios en México a edades tempranas y de jóvenes que al retornar a México buscan también la oportunidad de continuar con estudios superiores en alguna universidad pública.

Si bien varios de los temas de investigación a los que se hace referencia anteriormente se centran más en la incorporación de los niños y jóvenes retornados al sistema educativo mexicano y a los procesos inserción educativa, y señalan las problemáticas más relevantes en la escolarización de los niños, niñas y jóvenes migrantes, los estudios sobre las experiencias educativas o sus trayectorias escolares en la universidad son escasos. Se destacan investigaciones que dan cuenta de la valoración de la competencia comunicativa en inglés de los jóvenes retornados, lo cual les permite obtener un certificado para ense-

ñar esta lengua e insertarse en el campo de su enseñanza (Jacobo, 2022; Mora, Trejo y Mora-Pablo, 2018; Christiansen, Trejo, Mora-Pablo, 2017). Otros se enfocan en el mercado laboral, como las empresas de atención a clientes (*call centers*), donde se utiliza asimismo el idioma inglés. Otros autores rescatan las experiencias vividas de estudiantes retornados universitarios en las escuelas en México y analizan las estrategias utilizadas para su inserción en el sistema educativo (Cortez et al., 2015; Cortez y Hamann, 2014; y Minjárez, 2012).

Estos antecedentes reflejan de manera general un breve panorama de las dificultades que los estudiantes migrantes de retorno atraviesan durante su transitar en el sistema educativo en México. Particularmente, dimensionan la necesidad de visibilizar las experiencias escolares de los retornados en la universidad y de conocer más sobre los desafíos en sus trayectorias y perfiles escolares en el nivel superior.

Este artículo se centra en analizar y describir los intereses académicos de los migrantes de retorno en relación directa con su perfil universitario (carreras y áreas académicas), aspecto poco abordado y asociado con las trayectorias escolares a nivel superior: ¿Quiénes son los estudiantes migrantes de retorno que se encuentran matriculados en la Universidad Veracruzana (UV)?, ¿qué carreras cursan estos estudiantes?, ¿cuáles son las áreas académicas a las que pertenecen dichas carreras? Responder a estos cuestionamientos refleja el interés por hacer visible la realidad académica de los estudiantes de retorno y, al mismo tiempo, de dar seguimiento a su formación académica. Expresa además la intención de contribuir al campo de los estudios de la migración de retorno en la educación superior.

Cabe mencionar que este artículo se deriva de un proyecto de investigación doctoral cuyo tema de análisis versa sobre las trayectorias escolares de los estudiantes y egresados retornados en la UV, el cual se encuentra en proceso de finalización.¹ Para realizar el presente estudio, se partió de un estudio exploratorio en el cual se integraron distintos métodos de investigación. En primer lugar, se utilizó el método documental, con el cual se recuperaron algunas investigaciones que permitieron destacar elementos clave para contextualizar el retorno en México y en el sistema educativo. En segundo lugar, el artículo se complementa con un análisis estadístico descriptivo de dos bases de datos relativas al ingreso de estudiantes que vivieron en el extranjero a la UV en 2017 y 2018, ambas provistas por el Programa de Atención a Migrantes de la misma universidad (PAMIR-UV).

ALGUNAS PISTAS PARA ENTENDER EL CONTEXTO DEL RETORNO

Hablar de los retornados, y más específicamente de los jóvenes estudiantes que han regresado desde EUA, no consiste meramente en presentar números carentes de significado. Por el contrario, al proporcionar datos concretos acerca de estudiantes mexicanos o mexicoestadounidenses que, ya sea por decisión propia o por circunstancias fuera de su control, han regresado a México, estamos dando voz a grupos que a menudo pasan desapercibidos en nuestro entorno social. En este sentido, es esencial ser conscientes de que el fenómeno de la migración es una realidad palpable que trasciende fronteras geográficas, sociales, culturales y lingüísticas. No podemos pasar por alto su existencia.

¹ Landa, Á. (2024). *Migración de retorno y Educación Superior: Trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana* [Tesis de Doctorado]. Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Se sabe que entre México y EUA existe una relación de muchos años atrás que va más allá de los intercambios comerciales. Se trata de un fenómeno particular por sus condiciones geográficas y por el flujo migratorio que lo caracteriza. Los flujos migratorios de México hacia EUA se han sostenido por más de 100 años (Durand y Massey, 2003) y estas características hacen que las dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales sean muy estrechas entre ambos países. A pesar de que el fenómeno del retorno no es algo nuevo, éste se intensificó a raíz de la crisis financiera de 2007, de los cambios en las políticas migratorias y del endurecimiento del control fronterizo.

Es importante resaltar también que entre 2010 y 2015 llegaron a México 615 800 migrantes retornados, los cuales incluyen a nacidos en México que migraron a EUA, quienes después de un tiempo y por circunstancias diversas tuvieron que volver a México; en estas cifras se contemplan también a los nacidos en EUA, menores de edad, llegados a México entre 2010 y 2015. Ahora bien, lo que llama la atención es que entre 2005 y 2015 hubo un incremento acelerado de retornados que se caracterizó por la heterogeneidad en sus destinos de llegada y por su composición demográfica (Bautista y Giourguli, 2022).

Desde 2007 inició un continuo proceso de deportaciones, lo cual trajo como consecuencia una creciente ola en la migración de retorno a México que se tradujo también en el aumento de los registros estadísticos de diferentes tipos de indicadores, así como en desafíos constantes para la política pública. En este mismo sentido, vale la pena ilustrar que, de acuerdo con algunas estimaciones de los censos de 2000 y 2010, “en el 92.4% de los municipios (2, 272) aumentó el porcentaje de viviendas con migrantes de retorno, mientras que en solo 4.6% (114) se redujo. En 72 municipios (2.9%) no hubo cambios (CONAPO, 2014, p. 49)”. Esta tendencia también fue reportada en otros índices y encuestas, como en el análisis de Terán (2022) para el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés), en el que se señala que el 2010 fue el año que registró el mayor número de retornados, con 832 790 personas, entre quienes 70% eran de género masculino y representaron 0.72% de la población (Terán, 2022, p. 47, con base en INEGI, 2010). Aunque haya estados con mayor número de retornados en diferentes periodos que pertenecen a las regiones denominadas como de migración tradicional (Bautista y Giourguli, 2019), las demás entidades federativas también cuentan con una tendencia constante de retornados, lo cual indica que han formado parte también de este fenómeno del retorno. Así, encontramos que sucesivamente se han ido incorporando territorios a esta problemática, a tal grado que para 2010, 96% de los municipios interactuaban con dicho fenómeno (Terán, 2022, p. 8). Esta realidad constituye así un cambio en la geografía migratoria tanto en el origen como en el destino (Zúñiga y Hernández, 2005).

Aunque menor al alto número de retornados registrado en 2010, también hubo una importante cantidad de casos en 2015. En este año se registraron 448 550 retornados, lo cual representó 0.36% de la población nacional (Terán, 2022, con base en INEGI, 2015). Otro aspecto importante que resaltan Bautista y Giourguli (2019), basados en la Encuesta Intercensal 2015, es la distribución por sexo de la población retornada. Mencionan que en todas las entidades el retorno de los hombres es superior a 50%. Sin embargo, las mujeres tienen porcentajes por arriba de 40% en entidades como la Ciudad de México (46.2%), Nuevo León (42.3%), Sinaloa (41.2%), Coahuila (40.7%) y Tabasco (39.8%). Por otra parte, las entidades

donde el retorno es mayormente masculino, con una baja proporción de mujeres, son Yucatán (23.3%), Quintana Roo (23.5%), Campeche (25.0%), Hidalgo (29.1%) y Oaxaca (29.9%) (Bautista y Giorguli, 2019, p. 17).

En el estado de Veracruz, la población retornada estuvo compuesta por 5.88% en 2010, 5.22% en 2015 y 4% en 2020, lo que indica una presencia constante de retornados en el periodo entre 2010 y 2020. Los años 2010 y 2015 coinciden en proporción, ya que éstos fueron los de mayor incremento en población retornada en el país (Terán, 2022). A partir de todos estos elementos se puede comprender la situación que han vivido los connacionales en EUA y las barreras a las que se enfrentan en su proceso de incorporación a la sociedad mexicana.

EDUCACIÓN Y RETORNO

Para visibilizar los retos que la población migrante de retorno enfrenta al incorporarse al sector educativo, es necesario señalar primero que autores como Jacobo (2022) y Zúñiga y Giorguli (2019) resaltan el hecho de que, por un lado, la mayor parte de las veces los niños, niñas o adolescentes que retornan a México no toman parte de la decisión de regresar y, por otro, que su proceso de socialización puede iniciar o continuar en el contexto estadounidense, particularmente en la escuela, y generar lazos sociales y culturales durante su vida cotidiana. El retorno implica una nueva fase de resocialización compleja que requiere atención por parte de los actores del sector educativo. De acuerdo con Zúñiga et al., (2008) y Hamann y Zúñiga (2011), los alumnos que regresan (transnacionales) experimentan rupturas lingüísticas, académicas y sociales cuando llegan a un país diferente y a un nuevo sistema educativo (Román y Carrillo, 2017).

Para Jacobo y Despaigne (2022), se trata de un proceso de adquisición de *habitus* o de desarrollo de ciudadanía sustantiva. Este proceso puede ser complejo y difícil para algunos jóvenes, ya que como lo argumentan Méndez y Vargas (2013) dentro del espacio escolar los niños experimentan barreras lingüísticas y aislamiento social, y se convierten en seres invisibles ante los docentes.

Por una parte, esta invisibilidad de los niños y jóvenes en la escuela se muestra como una forma de evitar problemas administrativos o desencuentros con los profesores u otros estudiantes, razón por la que tienden a guardar silencio sobre su procedencia o sus experiencias transnacionales. Este silencio provoca también una percepción errónea por parte de los profesores y otros actores educativos hacia estos alumnos que puede afectar su desempeño escolar y su actitud (Mora y Trejo, 2022). En resumen, el acceso a la educación no es un proceso sencillo, sino tardado y complejo, debido al desconocimiento del personal administrativo en temas relacionados sobre todo con la admisión, certificación y revalidación de estudios (Vargas, 2022; Jacobo, 2017; Zúñiga, 2013; Camacho y Vargas, 2017).

Por otra parte, desde inicios de los flujos de migrantes de retorno a México surgieron reflexiones críticas sobre la situación de esta población en las escuelas del país y los desafíos para éstas; en este sentido, Zúñiga et al., (2008) indicaban la falta de preparación de las autoridades educativas mexicanas para poder atender las diversas necesidades académicas de estos niños, niñas y jóvenes retornados. Por tal motivo, esta temática sigue vigente y es recurrente en muchas investigaciones que enfatizan la necesidad de comprender la dimen-

sión pedagógica, lingüística y cultural de estos jóvenes con la finalidad de promover su transición e integración educativas (Despaigne y Manzano-Munguía, 2020; Ocampo, 2014; Román y Zúñiga, 2014, Zúñiga y Hamann, 2015; Sánchez y Hamann, 2016).

Los estudios realizados sobre la migración de retorno y la educación superior no son tan vastos como los mencionados anteriormente. De hecho, son muy pocos aquellos trabajos que dan cuenta de las experiencias de jóvenes migrantes de retorno en la universidad. En la búsqueda documental llevada a cabo, se encontraron algunas pistas y abordajes interesantes que nos permiten visualizar las temáticas específicas de estas investigaciones.

Cortez et al., (2015) identifican dos estudios que documentan experiencias de jóvenes migrantes universitarios que regresan a México, en ocasiones acompañados por sus familiares y a veces solos. Éstos se enfrentan a nuevos retos y a la elaboración de estrategias de adaptación para incorporarse exitosamente al nuevo contexto educativo (Cortez y Hamann, 2014; Minjárez, 2012). El trabajo de Cortez et al., (2015) documenta las experiencias de jóvenes migrantes que regresan a una universidad de la frontera norte en la cual se incrementó la matrícula de migrantes de retorno de forma exponencial a partir de 2008. Este estudio examina las experiencias de dichos estudiantes y su relación con las nuevas experiencias sociales y educativas que van desarrollándose en un ambiente universitario, así como los imaginarios sobre su futuro.

Por su parte, Mora-Pablo y Basurto (2019) reportan las percepciones de alumnos universitarios migrantes de retorno acerca de los desafíos a los que se enfrentan a su regreso a México. Las autoras identifican las experiencias educativas en México y EUA, y relatan los desafíos en el ámbito administrativo y lingüístico. Los principales retos encarados por esta comunidad se relacionan con sus competencias lingüísticas, tanto en español como en inglés. Esta última lengua puede ponerlos en ventaja, tal es el caso de aquellos alumnos que se convierten en profesores de inglés, sin embargo, estas mismas competencias pueden ser motivo de marginación.

De igual manera, Nava et al., (2017) describen el perfil del estudiante universitario repatriado que regresó a México para realizar estudios universitarios, en este caso en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. El estudio pone especial énfasis en sus competencias de literacidad académica y disciplinar, en virtud de su baja competencia en español y poco conocimiento de la realidad sociocultural de dicho país. Refieren que además de buscar lugares para estos jóvenes en la universidad, su inclusión debe implicar un trabajo integral en áreas como la enseñanza del español, la alfabetización académica y disciplinar, la contextualización de la agenda mexicana en el desarrollo científico y cultural del país, así como apoyo emocional para ayudar al estudiante a replantear sus objetivos de vida, mismos que tienen un impacto inmediato en su desempeño escolar.

Varias investigaciones han registrado y reportado las experiencias educativas de niños, niñas y adolescentes migrantes de retorno; destacan en común los obstáculos y barreras institucionales a las que se enfrentan las familias de los alumnos y las dificultades pedagógicas y de interacción social una vez dentro de la escuela (Vargas y Camacho, 2015; Vargas y Camacho, 2019; Giorguli et al., 2019; Zúñiga et al., 2008; Zúñiga y Carrillo, 2020). Asimismo, otras han expuesto la necesidad de estrategias o acciones para la atención y permanencia de niños y jóvenes migrantes en las escuelas mexicanas (Jacobo y Cárdenas, 2020; Sánchez y Zúñiga, 2010; Zúñiga, 2013; Despaigne y Jacobo, 2016).

No obstante, una de las ausencias importantes ha sido el seguimiento de estudiantes migrantes de retorno en educación superior, lo cual se traduce en insuficientes indicadores que nos permitan visualizar si estos jóvenes continuaron sus estudios superiores en alguna universidad pública y en qué áreas de interés académico construyeron sus trayectorias universitarias. Si bien en esta búsqueda documental se encontraron pocos estudios que registren experiencias migratorias y educativas en el nivel superior (Cortez et al., 2017; Cortez et al., 2015; Mora y Basurto, 2019; Nava et al., 2017; Ángel Lara, 2013; Garrido, 2021), no se descarta la posibilidad de que poco a poco se vayan integrando nuevas investigaciones y hallazgos que nos permitan dar voz a este grupo de jóvenes universitarios y destacar los desafíos a los que se enfrentan en este nivel educativo.

Algunas investigaciones señalan también que muchas de las dificultades con las que se cuentan en el nivel superior se deben a procesos complejos relacionados con la revalidación y equivalencia de estudios cursados en el extranjero. Aunado a esto, se suma la falta de espacios en las instituciones públicas de educación superior, lo cual, según Anderson y Solís, hace que la incorporación de estos jóvenes migrantes a la universidad sea complicada y difícil (Vargas, 2015). Este aspecto se evidencia ante la baja incorporación de los migrantes de retorno a este nivel (Vargas et al., 2019).

Derivado de lo anterior, se considera que la migración de retorno referida en este contexto se relaciona con aquellos estudiantes que fueron llevados por sus padres en edades muy tempranas a radicar en EUA o que nacieron allá. Estos jóvenes realizaron parte de sus estudios en el sistema escolar estadounidense. Son estudiantes que, a raíz del endurecimiento de las políticas migratorias, de la crisis económica global o por razones personales o familiares, tuvieron que interrumpir sus trayectorias y regresar de manera voluntaria o involuntaria a México (Cervantes y Landa, 2023).

Finalmente, se considera la idea de que el escenario de la educación superior es un campo de oportunidades para destacar aspectos pedagógicos, sociales, culturales, lingüísticos y profesionales, entre muchos otros ejes importantes de estudio en este campo. Para el caso de esta investigación, y de acuerdo con los datos que se obtuvieron sobre los estudiantes de retorno que han ingresado a la uv en 2017 y 2018, el estudio se centró en un retorno que incluye a todos aquellos que regresaron a México definitiva o temporalmente después de haber vivido en EUA cinco años o más y que por razones voluntarias o involuntarias tuvieron que regresar.

De igual manera, se sostiene que una educación más inclusiva en las propias universidades debería contemplar las necesidades de sus alumnos y reconocer que cuentan con capacidades y habilidades diferentes (Niembro et al., 2021). Los estudiantes de retorno disponen de habilidades y capacidades que los hacen singulares, sin embargo, muchas veces se desconocen sus necesidades y no se integran a la comunidad estudiantil. En este sentido, dichos autores destacan que es necesario responder a la diversidad y necesidades de los estudiantes fomentando la participación en actividades culturales y comunitarias. Esto vuelve al individuo parte de la comunidad y lo integra dentro y fuera del contexto educativo.

LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA ANTE LA MIGRACIÓN DE RETORNO

La Universidad Veracruzana es una institución de educación superior, pública y autónoma. Su fundación data de 1944 y obtiene su autonomía en 1996. De acuerdo con datos oficiales de la propia institución, su presencia abarca todo el estado de Veracruz. Las sedes regionales con las que cuenta son Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, y abarca 27 municipios de dicha entidad federativa. Por su matrícula, la uv se ubica entre las cinco universidades públicas estatales de educación superior más grandes de México (Universidad Veracruzana, 2023).

La oferta académica de la uv se calcula en más de 300 programas educativos de nivel técnico, técnico superior universitario, licenciatura y posgrado; además, cuenta con una oferta diversa en educación no formal, como el aprendizaje de idiomas, talleres de arte, de música y otros más, dirigidos a estudiantes extranjeros. La oferta educativa formal se organiza en las siguientes áreas académicas: Artes, Ciencias Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades, Técnica. En suma, las funciones sustantivas que la uv promueve son la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la extensión de los servicios universitarios, las cuales se vinculan con los diferentes sectores sociales.

A través de la creación del Programa de Atención a Migrantes de Retorno (PAMIR) en 2017, la uv respondió al llamado nacional de ANUIES, cuyo principal objetivo se basaba en proponer estrategias de apoyo para que los jóvenes que vivían o estudiaban en EUA pudieran concluir sus estudios en alguna institución de educación superior en México. A raíz de esto y con el apoyo de la ANUIES, se crea el programa PUENTES,² cuya intención es que jóvenes migrantes de retorno retomen o concluyan sus estudios superiores. Bajo la tutela de la Dirección General de Relaciones Internacionales de la Universidad Veracruzana, el PAMIR promueve orientación específica de los procesos administrativos desde que se aspira a ingresar a la uv hasta lograr la titulación (PAMIR, 2023). De igual manera, este programa trata de vincularse con investigadores, académicos y administradores a fin de convertirse en un punto de encuentro y de guía para estudiantes de retorno. Desde esta iniciativa, se considera que el apoyo institucional es primordial para cobijar aquellos proyectos que nacen de la reflexión y el diálogo académico interesado en atender necesidades sociales. El PAMIR es un ejemplo a nivel nacional de lo anterior, toda vez que surge de la necesidad de reconocer la presencia de los estudiantes migrantes de retorno en la uv. Este programa dio como resultado un proyecto de intervención comunitaria que ha atravesado por diferentes etapas hasta llegar a su estadio actual (Garrido de la Calleja, 2021).

ANALIZANDO EL INGRESO 2017 Y 2018

A través del contacto con personal del PAMIR y de una búsqueda documental, se obtuvieron datos generales sobre el ingreso 2017 y 2018. Esto requirió, en un primer momento,

² Programa Universitario Emergente Nacional para la Terminación de Estudios Superiores (PUENTES); a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se hace extensiva la convocatoria a nivel nacional. Este programa es una iniciativa gubernamental que pretende apoyar a que estos jóvenes puedan revalidar e incorporarse a los estudios universitarios que, por su situación migratoria, hayan dejado inconclusos. Al respecto véase: <http://www.anui.es.mx/noticias/el-programa-puentes-respalda-a-jvenes-repatriados-anui.es>.

de un análisis general sobre los datos proporcionados. En un segundo momento, se realizó una detección de los estudiantes que entrarían en la categoría de migrantes de retorno. Los criterios de esta selección fueron una estancia en EUA de 5 años o más y la aceptación a la institución después de haber presentado el examen general de ingreso a la universidad. Una estancia mayor a 5 años permite comprender un trayecto de vida prolongado e inserto en el sistema educativo estadounidense.

Posteriormente, se identificaron las áreas académicas y carreras en las que esta población se encontraba inscrita en 2017 y 2018, así como las modalidades de estudio y las regiones en las que estudiaba; también se detectaron los años de retorno a México y los lugares de origen de estos estudiantes. Estos análisis permiten visualizar una realidad no tan conocida y poco estudiada en dicha temática, por lo que se considera que los hallazgos pueden permitir una mejor comprensión de la realidad a fin de generar insumos que permitan la gestión de acciones y estrategias de apoyo para la integración y seguimiento de estos estudiantes.

ANÁLISIS Y HALLAZGOS EN EL INGRESO 2017 Y 2018

El número total de estudiantes retornados que ingresó a la UV, tras haber sido aceptados en el examen de admisión, fue de 60 en 2017. Cabe mencionar que este número corresponde a aquellos que declararon haber vivido 5 años o más en Estados Unidos. En 2018, el número no varió considerablemente y disminuyó a 59 estudiantes que se inscribieron a diferentes carreras ofertadas por la UV.

En cuanto al número de años en EUA, resultó conveniente e interesante que se tomara en cuenta únicamente a quienes permanecieron cinco años o más. La finalidad de esto fue poder identificar a aquellos que vivieron procesos de inmersión prolongados y directamente vinculados con el sistema educativo de aquel país, lo cual revelaría que su retorno podría resultar complejo. En este sentido, en el Cuadro 1 se puede apreciar el número específico de años que vivieron en ese país. Destaca el hecho de que tanto el número mínimo de 5 años como el máximo de 10 años o más son los rubros con mayor número de estudiantes, 12 y 15 respectivamente; mientras que en los demás años se observa una ligera disminución de estudiantes.

Cuadro 1. Total de estudiantes migrantes de retorno del ingreso 2017, distribuidos por el número de años que vivieron en EUA

Ingreso 2017	
<i>Años viviendo en EUA</i>	<i>Número de estudiantes</i>
Más de 10 años	15
10 años	6
9 años	3
8 años	9
7 años	6
6 años	9
5 años	12
Total	60

Fuente: elaboración propia con base en datos de PAMIR.

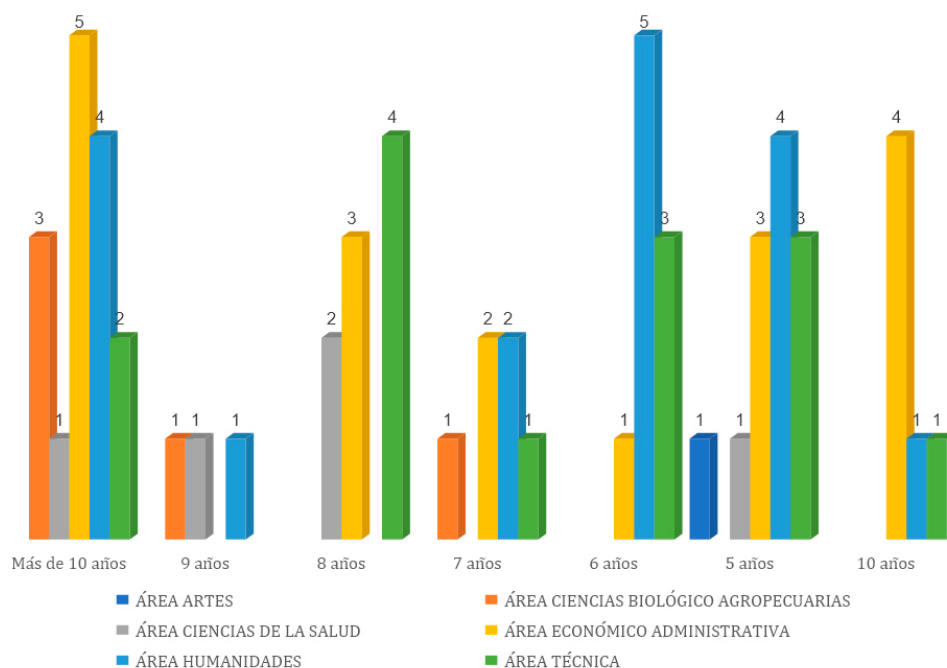
LAS ÁREAS ACADÉMICAS MÁS SOLICITADAS

En los análisis de las bases de datos, se observa que tanto un estudiante inscrito en el área de Artes como otro inscrito en el área de Ciencias de la Salud declararon haber vivido únicamente 5 años en EUA. Sin embargo, el área de Humanidades repunta con el mayor número de estudiantes de retorno en el ingreso 2017; fueron 4 estudiantes en dicha área, seguida del área Técnica, con 3 estudiantes. Esto puede sugerir que a pesar del valor agregado que podría representar su competencia lingüística (bilingüismo) y, por ende, su atracción hacia carreras afines a dicha competencia (Mora y Basurto, 2019), se desarrollan otros intereses académicos. En el área Económico-Administrativa también se contabilizaron 3 inscritos. No obstante, en este mismo periodo, pero con 6 años de haber vivido en EUA, identificamos el mismo fenómeno; es decir, el área de Humanidades presenta el mayor número de estudiantes (5), seguido del área Técnica (3) y del área Económico-Administrativa (1).

Un total de 6 estudiantes que vivieron 7 años en EUA se distribuyó de la siguiente manera: el área de Ciencias Biológico-Agropecuarias contó con un estudiante; de igual manera, el área Técnica; las áreas de Humanidades y Económico-Administrativa contabilizaron 2 inscritos cada una. En este mismo año de ingreso, 2017, el menor número de estudiantes inscritos comprende a quienes mencionaron haber vivido 7 y 9 años en EUA; 3 estudiantes fueron los únicos que vivieron 9 años en este país y se matricularon en Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Biológico-Agropecuarias, lo cual revela una variedad en los intereses académicos de los estudiantes.

El área de Humanidades no figura entre aquellos estudiantes que vivieron 8 años en EUA, lo cual demuestra nuevamente otros perfiles e intereses entre los jóvenes de retorno; esto también se hace evidente entre quienes declararon haber vivido 10 años o más en EUA, ya que el área Económico-Administrativa tuvo 4 estudiantes con respecto a Humanidades (1) y al área Técnica (1). De esta misma manera, notamos que de los estudiantes que vivieron más de 10 años en aquel país se destaca nuevamente en primer lugar el área Económico-Administrativa con 5 estudiantes, seguida de Humanidades con 4 y, en tercera posición, con 3 estudiantes, el área de Ciencias Biológico-Agropecuarias. Con solamente 2 inscritos se encuentra el área Técnica y al final con 1 estudiante el área de Ciencias de la Salud (Gráfica 1).

Gráfica 1. Estudiantes migrantes de retorno del ingreso 2017, distribuidos por áreas académicas y por número de años que vivieron en EUA



Fuente: estimaciones propias con base en datos del PAMIR.

El panorama anterior revela que una de las tendencias que se sigue observando en las decisiones de los jóvenes migrantes de retorno es la de acceder a carreras vinculadas al área de Humanidades; sin embargo, en este análisis se muestra que del total de estudiantes inscritos (60) en 2017, la mayoría optó por estudiar en carreras del área Económico-Administrativa (18), seguida de Humanidades (17) y, en tercer lugar, figura el área Técnica (14). De igual forma, resulta llamativo que en los diferentes años vividos en EUA (desde 5 años hasta más de 10 años) exista una tendencia clara entre las áreas académicas; es decir, que las áreas más solicitadas por los estudiantes, en orden de aparición, hayan sido Humanidades, Económico-Administrativa y Técnica.

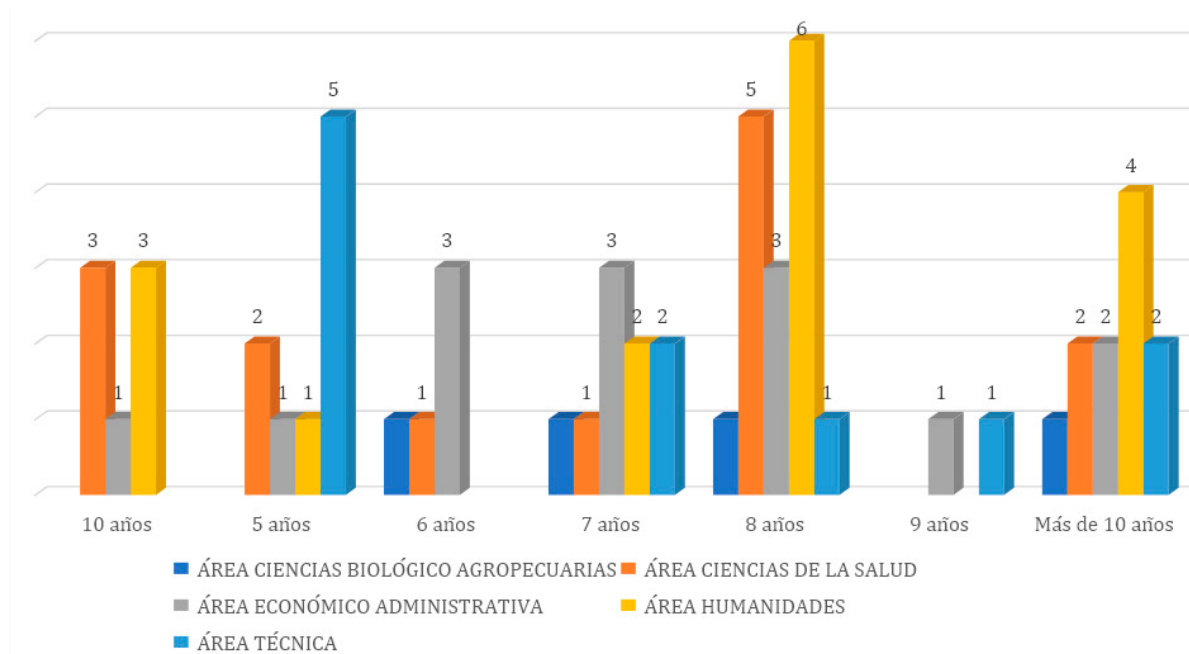
Estos resultados muestran claramente que, a pesar del gran interés por las humanidades, muchos estudiantes buscan otros perfiles académicos que pudieran o no estar vinculados con el manejo del idioma inglés. En este mismo año de ingreso a la UV, aunque con menor número, pero con la misma importancia, se identifica a 5 estudiantes tanto en el área de Ciencias de la Salud como en la de Biológico-Agropecuaria, y un solo estudiante inscrito en Artes. En suma, se puede apreciar que en las seis áreas académicas de la UV hubo presencia de estudiantes de retorno, lo que reitera la diversidad de perfiles e intereses académicos de los estudiantes.

Concerniente al ingreso 2018, se identifican algunas coincidencias y diferencias con relación al ingreso 2017. En primer lugar, se observa que de los estudiantes que vivieron 5 años en EUA la mayoría optó por el área Técnica (5), seguida de Ciencias de la Salud (2) y, por último, Económico-Administrativa (1) y Humanidades (1). El área Económico-Administrativa se mantuvo en primera posición entre aquellos estudiantes que vivieron 6 y 7 años en EUA (3). En segundo lugar, una diferencia interesante con respecto a 2017 entre los que declararon haber vivido 8 años en EUA fue sin duda la representación del área de Ciencias

de la Salud (5), detrás de Humanidades (6), seguidas de Económico-Administrativa (3). El menor número de inscritos se estableció entre los que pasaron 9 años en ese país, en las áreas Económico-Administrativa (1) y Técnica (1); por su parte, resulta interesante ver nuevamente que tanto el área Económico-Administrativa como Humanidades retoman su posición de áreas más solicitadas entre los estudiantes que vivieron 10 años, con tres inscritos cada una.

Finalmente, aquellos que pasaron más de 10 años en EUA se interesaron por Humanidades (4), seguida de Técnica (2), Económico-Administrativa (2), Ciencias de la Salud (2) y Biológico-Agropecuarias (1). Como se aprecia en la Gráfica 2, las áreas de Ciencias de la Salud y Técnica aparecen recurrentemente como intereses alternos a los presentados en 2017, lo cual refuerza la idea de la diversidad de intereses académicos. Valdría la pena preguntarse si estos intereses están relacionados o no con sus antecedentes migratorios.

Gráfica 2. Estudiantes migrantes de retorno del ingreso 2018, distribuidos por áreas académicas y por número de años que vivieron en EUA



Fuente: elaboración propia con base en datos de PAMIR.

En suma, al contrastar las cifras obtenidas en el ingreso 2017 y en el ingreso 2018, identificamos que las áreas académicas más solicitadas por número de inscritos fueron Económico-Administrativa, Humanidades, Técnica y Ciencias de la Salud (véase Cuadro 2).

Cuadro 2. Áreas académicas más solicitadas en la uv por estudiantes migrantes de retorno

Año de ingreso a la Universidad Veracruzana	Áreas más solicitadas	Total de estudiantes
<i>Ingreso 2017</i>	Económico-Administrativa	18
	Humanidades	17
	Técnica	14
	Ciencias de la Salud	5
	Biológico-Agropecuarias	5
	Artes	1
	Total	60
<i>Ingreso 2018</i>	Humanidades	16
	Ciencias de la Salud	14
	Económico-Administrativa	14
	Técnica	11
	Biológico-Agropecuarias	4
	Total	59

Fuente: Elaboración propia con base en datos de PAMIR.

A partir de este estudio, se puede observar las diferentes áreas académicas en las que se insertan los estudiantes retornados de la uv. Al profundizar sobre las carreras más solicitadas, se observa también una variedad en sus elecciones, lo cual señala la diversidad de sus perfiles e intereses. Sus experiencias migratorias, su identidad, su situación familiar, su bilingüismo y su experiencia escolar en México, entre otros elementos, suelen ser factores que en algún momento impactan en las decisiones que van tomando en su vida académica.

En este contexto, las carreras que ofrece la uv se encuentran ubicadas en 5 regiones (Xalapa; Veracruz; Orizaba-Córdoba; Poza Rica-Tuxpan; Coatzacoalcos-Minatitlán) distribuidas a lo largo del territorio veracruzano. Éstas se ofertan en diferentes modalidades: escolarizada, semi escolarizada, abierta, a distancia y virtual. Como se puede observar en el Cuadro 3, el hecho de que haya presencia de estos jóvenes en diferentes carreras de la uv nos permite visualizar, como se ha señalado anteriormente, que los jóvenes migrantes de retorno contemplan diversas opciones de formación para ingresar a la universidad, por lo que se presenta a continuación las carreras con mayor demanda en los ciclos escolares 2017 y 2018.

Las áreas Económico-Administrativa y Humanidades fueron aquellas con los mayores números de inscritos en 2017. En la primera, destaca que la carrera de Contaduría contaba con 5 estudiantes de retorno, seguida por Administración Turística con 4 y Administración con 3. Otras carreras de esta misma área contabilizaron entre 1 y 2 únicamente. En cuanto a la segunda, se observó que predominaron las carreras de Derecho, Enseñanza del Inglés (virtual) y Lengua Inglesa, con 4 estudiantes cada una de ellas. Este resultado hace evidente que carreras relacionadas con el idioma inglés conservan una tendencia en el interés por devenir docente de esta lengua; sin embargo, también es notoria la preferencia para algunos otros por carreras como Derecho (4), Pedagogía (2), Antropología Histórica (1), Antropología Social (1) y Ciencias de la Comunicación (1).

En cuanto al área Técnica, se vislumbra que las carreras de Ingeniería Ambiental e Ingeniería Eléctrica recibieron a 3 estudiantes cada una; y otras como Ingeniería Civil, Industrial

y Mecatrónica contaron con 2 inscritos. El menor rango fue para Arquitectura (1) e Ingeniería Mecánica (1). Por otro lado, entre las carreras con menor número de inscritos, se encuentra Medicina Veterinaria y Zootecnia (2), Agronegocios Internacionales (1), Biología (1) y Sistemas de Producción Agropecuaria (1), del área de Ciencias Biológico-Agropecuarias; Enfermería (3), Médico Cirujano (1) y Química Clínica (1), del área de Ciencias de la Salud.

Al contrastar estos datos con lo obtenido en el ingreso 2018, se identifica que las carreras del área de Humanidades con más inscritos fueron Derecho (4), Enseñanza del Inglés (virtual) (3) y Lengua Inglesa (3); entre las carreras con menor número se encuentran Pedagogía (2), Sociología (2) y Lengua Francesa (1). El área Económico-Administrativo contabilizó 14 estudiantes que se insertaron sobre todo en Administración (4), Contaduría (3) y Gestión y Dirección de Negocios (3). Una de las áreas que figuró poco en el ingreso 2017 y que en 2018 estuvo posicionada en el tercer lugar por número de inscritos fue Ciencias de la Salud, con 14 estudiantes, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera: Médico Cirujano (3), Psicología (3), Enfermería (3), Cirujano Dentista (3); las carreras con menor número de inscritos fueron Nutrición (1) y Química Clínica (1), como se puede apreciar en el Cuadro 3.

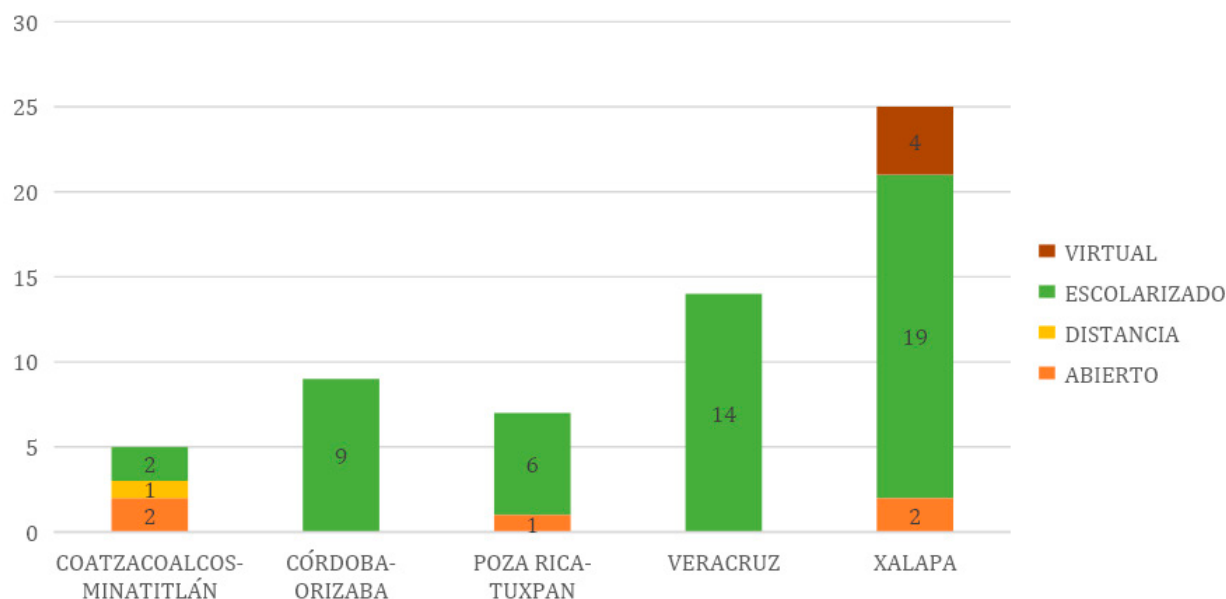
Cuadro 3. Comparativo de las carreras con mayor número de estudiantes de retorno en las diferentes áreas académicas de la UV en 2017 y 2018

Ingreso 2017		Ingreso 2018	
Áreas académicas y carreras	Número de estudiantes de retorno	Áreas académicas y carreras	Número de estudiantes de retorno
<i>Área Económico-Administrativa</i>	18	<i>Área Económico-Administrativa</i>	14
Administración	3	Administración	4
Administración de Negocios Internacionales	1	Administración de Negocios Internacionales	2
Administración Turística	4		
Contaduría	5	Contaduría	3
Gestión y Dirección de Negocios	1	Gestión y Dirección de Negocios	3
Ingeniería de Software	1	Ingeniería de Software	1
Sistemas Computacionales Administrativos	2	Sistemas Computacionales Administrativos	1
Tecnologías Computacionales	1		
<i>Área Humanidades</i>	17	<i>Área Humanidades</i>	16
Antropología Histórica	1	Arqueología	1
Antropología Social	1		
Ciencias de la Comunicación	1		
Derecho	4	Derecho	4
Enseñanza del Inglés	4	Enseñanza del Inglés	3
Lengua Inglesa	4	Lengua Inglesa	3

Pedagogía	2	Pedagogía	2
		Sociología	2
		Lengua Francesa	1
Área Técnica	14	Área Técnica	11
Arquitectura	1	Arquitectura	3
Ingeniería Ambiental	3	Ingeniería Ambiental	1
Ingeniería Civil	2	Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones	1
Ingeniería Eléctrica	3	Ingeniería Química	4
Ingeniería Industrial	2	Química Industrial	1
Ingeniería Mecánica	1	Químico Farmacéutico Biólogo	1
Ingeniería Mecatrónica	2		
Área Ciencias de la Salud	5	Área Ciencias de la Salud	14
Enfermería	3	Cirujano Dentista	3
Médico Cirujano	1	Enfermería	3
Química Clínica	1	Médico Cirujano	3
		Nutrición	1
		Psicología	3
		Química Clínica	1
Área Ciencias Biológico-Agropecuarias	5	Área Ciencias Biológico-Agropecuarias	4
Agronegocios Internacionales	1	Biología Marina	1
Biología	1	Ingeniero Agrónomo	2
Medicina Veterinaria y Zootecnia	2	Medicina Veterinaria y Zootecnia	1
Sistemas de Producción Agropecuaria	1		
Área Artes	1		
Danza Contemporánea-Ciclo Preparatorio	1		
Total	60	Total	59

Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos de PAMIR.

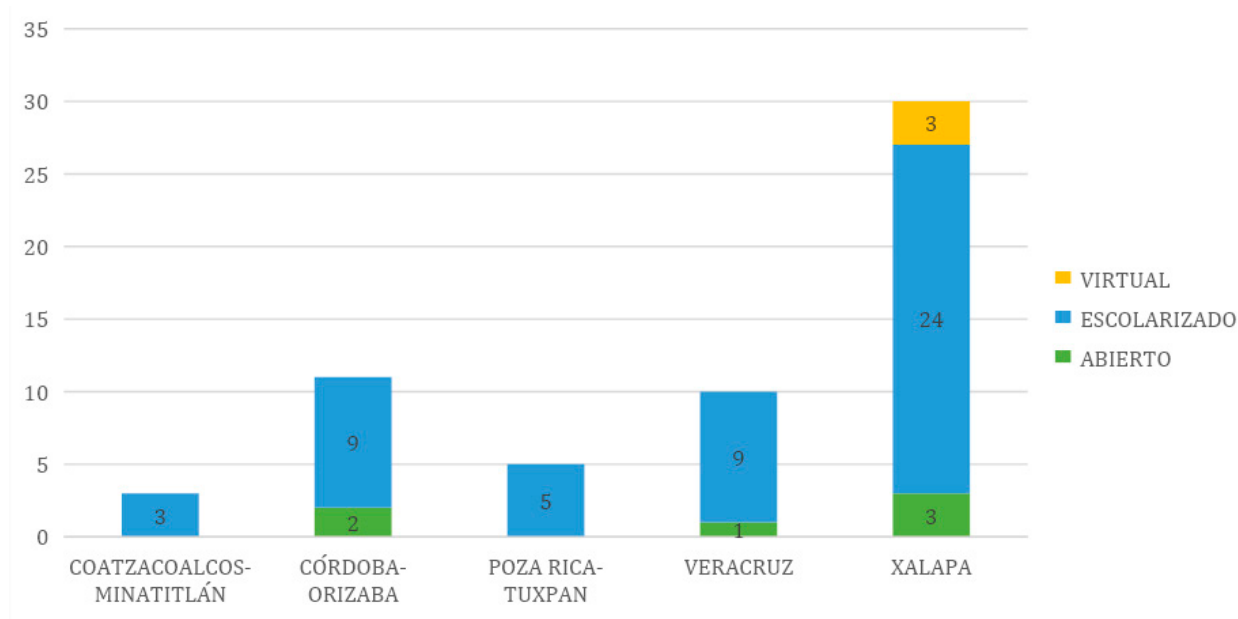
En lo concerniente a las regiones y modalidades en las que se encontraban inscritos los jóvenes estudiantes de retorno en 2017, se identifica que la región Xalapa, en modalidad escolarizada, tuvo el mayor número de inscritos (19), seguida por la región Veracruz (14), Poza Rica-Tuxpan (9) y Coatzacoalcos-Minatitlán (2). En menor medida y también en la región Xalapa, se encuentra la modalidad virtual (4) y abierta (2). Las modalidades menos recurrentes fueron el sistema abierto en la región Coatzacoalcos-Minatitlán (2) y en Poza Rica-Tuxpan (1); finalmente, con un solo estudiante, se encuentra la modalidad a distancia en la región Coatzacoalcos-Minatitlán (Gráfica 3).

Gráfica 3. Regiones y modalidades del ingreso 2017

Fuente: estimaciones propias con base en datos de PAMIR.

Lo anterior no dista mucho de lo presentado en 2017, al contrario, la región Xalapa, donde se ubica el mayor número de inscritos (30), se distribuyó en modalidad escolarizada con 24 estudiantes, seguida de la modalidad virtual con 3 y el sistema abierto con 3 inscritos. La región Córdoba-Orizaba se ubicó en segundo lugar con un total de 11 inscritos distribuidos en modalidad escolarizada (9) y abierta (2); mientras que la región Veracruz se ubicó en tercer plano, con 9 estudiantes insertos en modalidad escolarizada y uno en el sistema abierto. Por su parte, en la región Poza Rica-Tuxpan se identificaron a 5 estudiantes en modalidad escolarizada, seguida de la región Coatzacoalcos-Minatitlán, con 3.

En ambos ingresos se aprecia que la región de Xalapa representa un punto importante de aglomeración estudiantil, además, se le conoce como una ciudad universitaria debido a la diversidad y alternativas en materia cultural y educativa a nivel superior. Esto se explica debido a que Xalapa concentra el mayor número de facultades por región y área académica (32), de acuerdo con datos emitidos por la Dirección de Administración Escolar (2023). Se puede inferir que para los estudiantes retornados puede resultar atractivo estudiar en la capital del Estado dada la amplia oferta educativa y las ventajas económicas para la vida estudiantil. Asimismo, para muchos estudiantes originarios de otras localidades, esto se convierte en otra experiencia migratoria, aunque interna y relacionada con estudios.

Gráfica 4. Regiones y modalidades del ingreso 2018

Fuente: estimaciones propias con base en datos de PAMIR.

De acuerdo con los registros analizados, el retorno de estos jóvenes a México se da desde antes de 2002 y hasta 2017. Estos datos nos permiten relacionar su posible inserción al sistema educativo mexicano inmediato a su retorno y su incorporación a la uv. De esta manera, como se puede apreciar en el Cuadro 4, los años de retorno con mayor número de estudiantes fueron 2008 (8), 2009 (9), 2010 (7) y 2011 (10). Al comparar estas cifras con los años de retorno que declararon los 59 estudiantes que ingresaron en 2008 a esta universidad, se destacó entonces que el 2008 marca una diferencia con los años anteriores del retorno en ambos ingresos (2017 y 2018), siendo justamente a partir de 2008 en donde se alcanza a visualizar un aumento importante de estudiantes que retornaron y se incorporaron en 2017 y 2018 a la uv.

Esto nos permite comprender que muchos de ellos regresaron en ese año a continuar sus estudios de secundaria y/o bachillerato y posteriormente ingresaron a la uv. Además, ese año se vincula con las causas del retorno a partir de la crisis financiera que iniciara en EUA y las medidas fronterizas derivadas de las políticas migratorias, lo que detonó una serie de acciones anti-inmigrantes que provocaron retornos masivos voluntarios e involuntarios hacia México. Estas medidas tuvieron su impacto en el país en los años siguientes y se evidencian en los periodos comprendidos entre 2008 y 2012, en los que se registraron mínimos de 6 y máximos de 12 estudiantes de retorno inscritos en dicha casa de estudios.

En contraste y no menos importante, se identifica que en ciertos años (2003, 2005, 2006, 2007, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018) se cuenta con registros mínimos que van de 1 a 5 estudiantes que ingresaron a la UV; estos indicadores muestran que desde antes de 2002 y hasta 2018 sigue habiendo estudiantes de retorno que buscan la manera de realizar sus estudios universitarios en diferentes áreas académicas. Asimismo, esto subraya la importancia de dar a conocer este tipo de información, la cual puede ser de referencia o apoyo para el interés de académicos y de los propios estudiantes retornados y no retornados (véase Cuadro 4).

Cuadro 4. Comparativo de los años de retorno a México de los estudiantes que ingresaron a la UV en 2017 y 2018

Año de retorno a México	Total de estudiantes del ingreso 2017	Año de retorno a México	Total de estudiantes del ingreso 2018
<i>Antes de 2002</i>	2	-----	-----
2002	1	2002	0
2003	0	2003	1
2004	5	2004	0
2005	1	2005	1
2006	2	2006	4
2007	3	2007	4
2008	8	2008	11
2009	9	2009	6
2010	7	2010	12
2011	10	2011	6
2012	4	2012	7
2013	4	2013	2
2014	1	2014	0
2015	1	2015	1
2016	1	2016	2
2017	1	2017	1
		2018	1

Fuente: elaboración propia con base en el análisis realizado a los datos de PAMIR.

Al retomar las estimaciones anteriores, se observa que el fenómeno del retorno ha tenido un impacto importante en el sistema educativo del estado de Veracruz, lo cual responde en gran medida a los lazos históricos, familiares e identitarios de esta población con sus lugares de origen.

De acuerdo con Gandini et al., (2015) entre 2000 y 2010 el retorno de EUA aumentó en 209%, al pasar de 267 000 a casi 826 000 casos, cifras que se reflejaron en todo el territorio y no únicamente en las regiones tradicionales. Este incremento se fue dando con diversa intensidad y llama la atención que en este periodo la región sur-sureste presentó un aumento de 491.9% entre 2000 y 2010, lo cual representó 21.9% del total del periodo. Sobre este aspecto, destacan las entidades federativas de Veracruz, Oaxaca, Guerrero y Chiapas (Gandini et al., 2015, p. 93). Este aumento de población retornada se hizo presente en las aulas de la UV a partir de dichos periodos registrados y continúa representando un reto para diferentes actores de esta universidad.

A partir de los registros analizados, se detectó que los municipios de procedencia de estos estudiantes son variados y algunos concentran el mayor número de inscritos en ambas cohortes. Se observó, por ejemplo, que los inscritos en 2018 procedían de 28 municipios del estado de Veracruz, 3 municipios de Oaxaca y 1 de Guerrero; mientras que los inscritos en

2017 eran procedentes de 34 municipios de Veracruz, 2 de Oaxaca y 1 de Chiapas. Se destaca que en ambos periodos Xalapa es la ciudad de procedencia de la mayor parte de estos estudiantes (8 en 2017 y 16 en 2018), seguida del municipio de Veracruz (8 en 2017 y 6 en 2018); 4 inscritos provenían de Córdoba (en 2018); 3 de Papantla y 3 de Alto Lucero de Gutiérrez Barrios (en 2017). Finalmente, se observó que 2 estudiantes procedían de 2 municipios de Oaxaca en 2017 y otros 3 del mismo estado en 2018; otros estudiantes provenían de Chiapas (1) y Guerrero (1) en 2017 y 2018, respectivamente.

Cuadro 5. Lugares de procedencia

Lugar de procedencia	Total de inscritos en 2017	Total de inscritos en 2018
Xalapa	8	16
Veracruz	8	6
Papantla	3	---
Alto Lucero de Gutiérrez Barrios	3	---
Córdoba	---	4

Fuente: estimación propia con base en datos de PAMIR. Esta tabla corresponde al mayor número de inscritos en 2017 y 2018 por municipio de procedencia.

CONCLUSIONES

Los análisis aquí presentados revelan en cierta medida algunos datos importantes vinculados con el estatus escolar de los jóvenes migrantes de retorno que iniciaron sus trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana. Sin embargo, haría falta continuar con este tipo de análisis para destacar cuántos estudiantes lograron egresar de las carreras a las que ingresaron en 2017 y 2018.

Se concluye entonces que las áreas académicas más solicitadas en la uv por los estudiantes migrantes de retorno, en relación con el número de inscritos en el ingreso 2017 y 2018, son encabezadas por Humanidades (33) y Económico-Administrativa (32), seguidas del área Técnica (25), Ciencias de la Salud (19), Ciencias Biológico-Agropecuarias (9) y Artes (1). Éstas conforman un total en el bienio 2017-2018 de 119 estudiantes que retornaron a México de EUA y vivieron 5 años o más en ese país.

La presencia de estos jóvenes se reflejó en todas las áreas académicas, lo cual indica que a lo largo de las sedes de la uv es necesario sensibilizar a la comunidad universitaria sobre esta realidad del retorno y al mismo tiempo dar a conocer los perfiles de esta población con el fin de visibilizarlos y darles seguimiento. En este mismo sentido, sería interesante conocer si continuó la misma tendencia en los ingresos subsecuentes al 2018 y comparar las cifras obtenidas en un quinquenio.

En cuanto a las carreras con mayor número de inscritos en ambos periodos, destacan las licenciaturas en Contaduría (8), Administración (7), Derecho (8), Enseñanza del Inglés (virtual) (7), Lengua Inglesa (7), Arquitectura (4), Ingeniería Ambiental (4), Enfermería (6), Médico Cirujano (4), Medicina Veterinaria y Zootecnia (3). Esto permite visualizar la diversi-

dad de licenciaturas en las que se encuentran estos jóvenes e identificar las más recurrentes a lo largos de estos periodos.

Resalta el hecho de que en los análisis hubo presencia de estos estudiantes de retorno en todas las regiones y modalidades de la uv. Sin embargo, la modalidad escolarizada y la región Xalapa fueron las que contaron con mayor número de registros. Por lo tanto, se le considera la más solicitada por número de inscritos en ambos periodos y por la variedad de su oferta educativa.

Un tercer aspecto por resaltar es que entre 2008 y 2012 se registró la mayor densidad de estudiantes de retorno, cuyos lugares de procedencia eran las ciudades de Xalapa, Veracruz y Córdoba. Estos jóvenes retornados y sus familias forman parte de los miles de personas retornadas voluntaria o involuntariamente a México durante los mandatos de Barack Obama (2009-2017) y Donald Trump (2017-2021), principalmente.

Si bien falta mucho que investigar y analizar en el nivel superior, se considera que este estudio permite tener una idea clara de cuáles son las áreas académicas, carreras y, por ende, tendencias en los intereses de estos jóvenes. Esto permitiría explorar más a fondo a fin de implementar proyectos para el seguimiento de estudiantes y egresados de retorno. El hecho de conocer un poco más sobre los perfiles académicos de los estudiantes de retorno (áreas académicas, carreras, regiones, modalidades, años de retorno y lugares de procedencia) propicia un acercamiento a esta realidad de la migración de retorno en la que dichos jóvenes universitarios se encuentran inmersos y tratan de construir sus trayectorias escolares con las mismas oportunidades que los estudiantes no migrantes.

A modo de cierre, se considera la necesidad de indagar más sobre las barreras u obstáculos que identifican los jóvenes migrantes de retorno en la universidad para poder comprender mejor el tipo de trayectorias que van desarrollando durante su transitar en la uv. Este tipo de investigaciones contribuiría al campo de la migración de retorno en la educación superior y, a nivel local, permitiría proveer de insumos a dicha casa de estudios a través del PAMIR.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, R. (2014). *“Nos regresamos pa’ttras”. Diferencias en el desempeño escolar de niños y jóvenes en un contexto de migración de retorno* [tesis de doctorado]. El Colegio de México. Ciudad de México, México, pp. 277. Recuperado de: [<https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/q811kj916?locale=es>].
- Ángel, H. A. (2013). *¿Un sueño posible? Retos y dificultades que enfrentan los estudiantes mexicanos indocumentados por ingresar a la universidad en Estados Unidos y en México a principios del siglo XXI* [tesis de doctorado]. CIESAS-Occidente. Guadalajara, México, pp. 309. Recuperado de: [https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/1222/1/TE_A.L.2013_Hiram_Abel_Angel_Lara.pdf].
- ANUIES. (11 de septiembre de 2017). “El programa PUENTES apoyará a jóvenes repatriados: ANUIES”. *Noticias ANUIES*. Recuperado de: [<http://www.anui.es.mx/noticias/el-programa-puentes-respaldar-a-jvenes-repatriados-anui.es>].

Bautista, A., y Giorguli, S. (2022). “Estampas del retorno: un análisis de las tendencias estatales de 1990 a

- 2015". En Giorguli, S. E., y A. Bautista, A. (Coords.). *Derechos fragmentados. Acceso a derechos sociales y migración de retorno a México*. Ciudad de México. México: El Colegio de México, pp. 29-90.
- Bautista, A., y Giorguli, S. (2019). "Radiografía de la migración de retorno 2015". En Giorguli, S.E., Bautista, A., y Corzo, E. (Coords.). *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la Integración*. Ciudad de México, México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. El Colegio de México. pp. 13-26.
- Bustamante de la Cruz, P. R. (2022). "'Un amigo me enseñó que aquí chilo, es cool'. La interculturalidad como propuesta analítica en la educación de jóvenes migrantes". En Mojica, O. A., Baca, N., y Bustamante de la Cruz, P. R. (Coords.). *Niños, niñas y jóvenes en las movilidades México-Estados Unidos. Acercamiento a sus experiencias de vida y escolares*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México. pp. 165-187.
- Camacho, E., y Vargas, E. (2017). "Incorporación escolar de estudiantes provenientes de Estados Unidos de América en Baja California". *Sinéctica*. Núm. 48. pp. 1-28. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100002&lng=es&tlng=es].
- Cervantes, F., y Landa, A. A. (2023). "Estudiantes migrantes internos y retornados y sus adversidades en la universidad". *Voces de la Educación*. Número especial. pp. 5-14. Recuperado de: [https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/701].
- Christiansen, M., Trejo, P., y Mora-Pablo, I. (2017). "You know English, so why dont you teach? Language ideologies and returnees becoming language teachers in Mexico". *International Multilingual Research Journal*. Vol. 12. Núm. 2. pp. 1-16. Recuperado de: [https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19313152.2017.1401446].
- CONAPO. (2014). Índice absoluto de intensidad migratoria. México-Estados Unidos. 2000-2010. México: SEGOB.
- Cortez, N. A., Altamirano, A. I., y García A. K. (2017). "Ideologías, políticas y competencia lingüística: universitarios migrantes de retorno en Sonora". *Sinéctica*. Núm. 48. pp. 1-14. Recuperado de: [https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/666].
- Cortez, N. A., García, A. K., y Altamirano, A. I. (2015). "Estudiantes migrantes de retorno en México: Estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria". *RMIE*. Vol. 20. Núm. 67. pp. 1187-1208. [Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400008&lng=es&tlng=es].
- Cortez, N. A., y Hamann, E. T. (2014). "College dreams à la Mexicana... Agency and Strategy among American-Mexican Transnational Students". *Latino Studies*. Vol. 2. Núm. 12. pp. 237-258. Recuperado de: [https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/353/].
- Department of Homeland Security. (2016). *Yearbook of Immigration Statistics 2016*. EE.UU.: DHS.
- Despagne, C., y Manzano-Munguía, M. C. (2020). "Youth return migration (US-Mexico): Student's citizenship in Mexican schools". *Children and Youth Services Review*. Vol. 110. Núm. 220, pp. 1-8.
- Despagne, C., y Jacobo, M. (2016). "Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales". *Sinéctica*. Núm. 47. pp. 1-17. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n47/2007-7033-sine-47-00007.pdf].
- Durand, J. G., y Massey, D. S. (2003). *Clandestinos: migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas, Porrúa.

- México y Estados Unidos. Ciudad de México: Consejo Nacional de Población, Secretaría de Gobernación. Recuperado de: [<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/39174/ElRetornoEnelNuevoEscenariodeMigracion.pdf>].
- Garrido de la Calleja, C. A. (2021). "Propuesta de intervención comunitaria para atender necesidades de educación superior de jóvenes migrantes retorno: Estados Unidos-México. Un estudio de caso". En Lara, L. M. Díaz, G., y Pérez J. M. (Coords.). *El trabajo comunitario. Experiencias y retos desde las fronteras del saber*. Ciudad Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp. 71-93.
- Giorguli, S. E., Bautista, A. y Corzo, E. (Coords.) (2019). *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la Integración*. Ciudad de México, México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos, El Colegio de México. Recuperado de: [<https://www.cndh.org.mx/documento/migracion-de-retorno-y-derechos-sociales-barreras-la-integracion>].
- Hamann, E. T. y Zúñiga, V. (2011). "Schooling, national affinity(ies), and transnational students in Mexico". En Vandeyar, S. (Ed.). *Hyphenated selves: Immigrant identities within education contexts*. Amsterdam: Rozenburg Publishers, UNISA. Recuperado de: [<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1108&context=teachlearnfacpub>].
- Hamann, T. (2022). "Diez cosas que los maestros mexicanos deben saber de las escuelas estadounidenses". En Rodríguez-Cruz, M. (Ed.). *Abordajes interdisciplinarios sobre la niñez y la adolescencia migrante. Contextos de Centro y Norteamérica*. México: UNAM-Boston, Centro de Enseñanza para Extranjeros. pp. 239-254.
- Jacobo, M. (2022). *La generación 1.5 de vuelta a México: resocialización, sentido de pertenencia y ciudadanía en el retorno. Documentos de Política Migratoria*. Ciudad de México, México: CIDE, CIDE-MIG.
- Jacobo, M., y Despagne, C. (2022). "Jóvenes migrantes de retorno: construyendo nociones alternativas de ciudadanía en México". *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*. Vol. 40. Núm. 119. pp. 455-486. Recuperado de: [<https://doi.org/10.24201/es.2022v40n119.2090>].
- Jacobo, M. L. y Cárdenas, N. (2020). "Back on your own: migración de retorno y la respuesta del gobierno federal en México". *Migraciones Internacionales*. Vol. 11. pp. 1-24. Recuperado de: [<http://dx.doi.org/10.33679/rmi.v1i1.1731>].
- Jacobo, M. (2017). "De regreso a "casa" y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México". *Sinéctica*. Núm. 48. pp. 1-18. Recuperado de: [<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=122475707&lang=es&site=ehost-live>].
- Landa, Á. (2024). *Migración de retorno y Educación Superior: Trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana* [Tesis de Doctorado]. Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Méndez, A. M., y Vargas, S. A. (2013, mayo). El retorno y la llegada de niños transnacionales a las escuelas de Michoacán. Presentada en el Seminario Internacional sobre la Migración de Retorno. UNAM, CISAN. Recuperado de: [<http://www.cisan.unam.mx/MigracionRetorno.php>].
- Minjárez, M. P. (2012). *La influencia de la aculturación en las estrategias de integración sociocultural y académica de los estudiantes transnacionales de retorno en la Universidad de Sonora*. Universidad de Sonora. Sonora. México, pp. 156. Recuperado de: [<http://hdl.handle.net/20.500.12984/204>].
- Mora, A., y Trejo, N. P. (2022). *Niños migrantes en Tamaulipas. Transiciones y experiencias educativas*. Tamaulipas, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Colofón.

Mora, A., Trejo, P., y Mora-Pablo I. (2018). "I was lucky to be a bilingual kid and that makes me who I am:'

- The role of transnationalism in identity issues". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 24. No. 5. pp. 693-707. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2018.1510893].
- Mora-Pablo, I., y Basurto, N. M. (2019). "Experiencias educativas y de vida de migrantes de retorno: ¿Una creciente generación de maestros de inglés en México?". *Publicaciones*. Vol. 49. Núm. 5. pp. 75-91. Recuperado de: [https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.11441].
- Nava, R., Domínguez, R., y Castro, M. C. (2017). "Jóvenes Universitarios Repatriados: Retos y oportunidades en el área de lecto-escritura". *Revista Paradigma*. Vol. 38. Núm. 2. pp. 121-139. Recuperado de: [http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/624].
- Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A., y Tapia, E. E. (2021). "La Inclusión Educativa en México". *Revista Iberoamericana de Ciencias*. Vol. 8. Núm. 2. pp. 42-51. Recuperado de: [http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf].
- Ocampo, L. F. (2014). "Migración de retorno, familias transnacionales y demandas educativas". *Revista Sociedad y Equidad*. Núm. 6. pp. 34-57. Recuperado de: [https://doi.org/10.5354/rse.v0i6.27217].
- Programa de Atención a Migrantes de Retorno-UV (PAMIR) (2023). Universidad Veracruzana. Dirección General de Relaciones Internacionales. Recuperado de: [https://www.uv.mx/internacional/pamir/].
- Román, B., y Carrillo, E. (2017). "'Bienvenido a la escuela': experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México". *Sinéctica*. Núm. 48. pp. 1-19. Recuperado de: [https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/667].
- Román, B., y Zúñiga, V. (2014). "Children Returning from the U.S. to Mexico: School Sweet School?". *Migraciones Internacionales*. Vol. 7. Núm. 4. pp. 277-286. Recuperado de: [https://doi.org/10.17428/rmi.v7i27.664].
- Sánchez, J., y Hamann, E. T. (2016). "Educator Responses to Migrant Children in Mexican Schools". *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*. Vol. 32. Núm. 2. pp. 199-225.
- Sánchez, J., y Zúñiga, V. (2010). "Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa". *Trayectorias*. Vol. 12. Núm. 30. pp. 5-23. Recuperado de: [https://www.redalyc.org/pdf/607/60713488002.pdf].
- Terán, J. D. (2022). *Análisis de la situación de la migración de retorno a México desde Estados Unidos. Descripción de las características socioeconómicas en ambos países frente a la situación de emergencia por la COVID-19*. Ciudad de México: Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- Universidad Veracruzana. (2022). Anuario 2022. Alumnos. Información Estadística Institucional. Recuperado de: [https://www.uv.mx/informacion-estadistica/anuario/].
- Vargas, E. D. (2022). "Los desafíos para la integración escolar de los migrantes de Estados Unidos a México". En Giorguli, S. E., y Bautista, A. (Coords.). *Derechos Fragmentados. Acceso a derechos sociales y migración de retorno a México*. Ciudad de México, México: El Colegio de México, pp. 91-131.
- Vargas, E. D. y Camacho, E. (2019). "Desigualdad e inserción escolar de niños inmigrantes de Estados Unidos en Baja California", en Paris, D., Hualde, A., y Woo, R. (Coords.). *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos*. Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte. pp. 227-259.
- Vargas, E. D., y Aguilar, R. (2018). "Escolarización binacional de niños migrantes de EUA a la frontera norte de México". En Coubès, M. L., Uribe, F., y Vargas, E. D. (Coords.). *Población y salud en el nuevo escenario fronterizo del norte de México*. Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte. pp. 87-113.
- Vargas, E. D., y Camacho, E. (2015). "¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de

- migración reciente de EUA a México". *Norteamérica*. Vol. 10. Núm. 2. Recuperado de: [https://doi.org/10.20999/nam.2015.b006].
- Zúñiga, V., y Carrillo, E. (2020). "Migración y exclusión escolar: truncamiento de la educación básica en menores migrantes de Estados Unidos a México". *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*. Vol. 38. Núm. 114. pp. 655-688. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/pdf/es/v38n114/2448-6442-es-38-114-655.pdf]
- Zúñiga, V., y Giorguli, S. E. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. Ciudad de México, México: El Colegio de Mexico.
- Zúñiga, V., y Hamann, E. T. (2015). "Going to a home you have never been to: The return migration of Mexican and American-Mexican children". *Children's Geographies*. Vol. 13. Núm. 6. pp. 643-655. Recuperado de: [https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1357&context=teachlearnfacpub].
- Zúñiga, V. (2013). "Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa". *Sinéctica*. Núm. 40. pp. 1-12. Recuperado de: [https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467009.pdf].
- Zúñiga, V., y Hamann, T. (2009). "Sojourners in Mexico with U.S. School Experience: A New Taxonomy for Transnational Students". *Comparative Education Review*. Vol. 53. Núm. 39. pp. 329-353. Recuperado de: [https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/599356?journalCode=cer].
- Zúñiga, V., Hamann, E., y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Zúñiga, V., y Hernández-León, R. (2005). *New Destinations: Mexican Immigration in the United States*. New York: Russell Sage Foundation.

NOTAS CRÍTICAS

POLIVICTIMIZACIÓN Y RESISTENCIAS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN MOVILIDAD

POLYVICTIMIZATION AND RESISTANCE OF GIRLS, BOYS AND ADOLESCENTS IN MOBILITY

Miriam Zamora Chávez*

Al igual que en otras regiones del mundo, en las últimas décadas la concepción de las niñas, niños y adolescentes (NNA) como sujetos de derechos también ha evolucionado significativamente en México, transformando sin duda la manera en que distintos sectores de la sociedad perciben y abordan sus necesidades, bienestar y desarrollo. Sin embargo, como hace poco lo confirmó la investigadora Elisa Ortega (2023), cuando se trata de NNA en movilidad *acompañados* o *no acompañados*,¹ sus derechos por lo regular son invisibilizados por las propias autoridades migratorias mexicanas debido a que entre la mayoría de ellos persiste la tendencia a tratar a las NNA como migrantes antes que como infantes.

Y aunque es verdad que, con el objetivo de mejorar las condiciones para asegurar la protección y aplicación de los derechos de las NNA en contextos de movilidad internacional, entre el año 2019 y 2020 se llevó a cabo en México una significativa armonización legislativa entre la “Ley de Migración” y la “Ley de Refugiados, Protección Complementaria y Asilo”, con la “Ley general de Derechos de niñas, niños y adolescentes” (LGDNNA), a través del trabajo de campo que realice en la ciudad transfronteriza de Tapachula, Chiapas, constaté que a pesar de este importante esfuerzo jurídico y administrativo, en la práctica siguen existiendo grandes discordancias en la forma en que nuestro país trata a las NNA. En esta nota crítica sostengo que de la propia armonización de la ley proviene el que las NNA (a quienes se buscó proteger) sean tan proclives a experimentar de forma constante *polivictimización*². Una circunstancia ante la cual las mismas NNA oponen desde su esfera de acción distintos modos de resistencia.

LA CONQUISTA DE LOS DERECHOS DE NNA: BREVE APUNTE HISTÓRICO

En diferentes indagaciones históricas, el grupo etario conformado por niños y adolescentes estuvo marcado por roles muy específicos y definidos según su género y posición dentro de la estructura familiar y de la comunidad. Por su parte, la Edad Media fue una época compleja

* Mexicana. Licenciada y Maestra en Comunicación por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Actualmente cursa el programa de Doctorado en Antropología Social en la Universidad Iberoamericana (IBERO), México. Líneas de investigación: antropología jurídica, antropología de las fronteras, antropología de la infancia. Contacto: miriam.zamora.chavez@gmail.com.

¹ Asumo por *NNA acompañados* a las y los que viajan con una persona adulta: a) que ejerce su patria potestad. Mientras que *NNA no acompañados* “son aquellos que están separados de ambos padres y otros parientes, no están al cuidado de un adulto al que, por ley o costumbre, incumbe esa responsabilidad” (Ortega, 2023, p. 51).

² De forma genérica, el concepto de *polivictimización* infantil y juvenil se refiere a “la experimentación de múltiples tipos de victimización durante la infancia y la adolescencia” (Ortega y Jimeno, 2020, p. 1). De forma específica y partiendo de que por *victimización* se entiende “la experiencia de cualquier tipo de violencia: abuso sexual, físico, psicológico, negligencia, *bullying*, exposición a violencia familiar, etcétera” (Casas, et al., 2022, p.1).

Fecha de recepción: 03 de abril de 2023. Fecha de aceptación: 19 de diciembre de 2023.

en la que las NNA carecían de importancia, por lo tanto, era común que fueran desatendidos y abandonados. Sin embargo, en los tiempos modernos, se han producido cambios significativos en la percepción y manera de tratar a las NNA, centrándose en sus derechos y participación en la vida cotidiana. Esto fue especialmente evidente en los siglos XVIII y XIX cuando se aprobaron las primeras leyes y surgieron iniciativas para protegerlos de los abusos.

No obstante, resulta sintomático el que no haya sido sino hasta los últimos años del siglo XX (específicamente en 1989) cuando fue aprobada la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN), a partir de la cual varios países acordaron definir desde una mirada adultocentrista como niño a “todo ser humano menor de dieciocho años de edad” y “respetar, proteger y garantizar el ejercicio de los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales de todas las personas menores de 18 años de edad, independientemente de su lugar de nacimiento, sexo, religión, etnia, clase social, condición familiar” (UNICEF, 2006). Como consecuencia de la aprobación de la CDN, en México se promulgó en el siglo XXI la LGDNNA donde se definió la etapa de desarrollo entre niña, niño y adolescente.

Y aunque es un hecho que la percepción y el trato de las NNA ha mejorado a nivel mundial, también es evidente que a pesar de los avances en materia de derechos y protección aún siguen existiendo grandes brechas de desigualdad que en buena medida son determinadas por factores fuera del control de las personas. Por ejemplo, pertenecer al grupo etario de las NNA de entrada los coloca en una posición de inferioridad por la edad, además de las diferentes *interseccionalidades* en las que están inmersos: el género, la raza, clase social, la experiencia de ser migrante, de tener alguna discapacidad, de vivir en situación de pobreza, de provenir de determinada ubicación geográfica, entre otras (véase Slade, 2008).

LAS EXPECTATIVAS CREADAS EN MÉXICO POR LA ARMONIZACIÓN DE LAS LEYES

En el caso concreto de las personas en movilidad que transitan por México, distintas investigaciones académicas, así como informes de diversas organizaciones, y un sinnúmero de notas periodísticas, han constatado una y otra vez que las desigualdades, injusticias y los diferentes tipos de violencias no son ajenas al periplo que viven las NNA acompañados y no acompañados.

No obstante que, a nivel mundial, además de la CDN, han surgido otras políticas y estrategias por parte de múltiples organizaciones civiles y del Estado para proteger el principio del interés superior del niño, en la práctica y dentro de la vida cotidiana del grueso de las personas en movilidad, las NNA acompañados y no acompañados aún siguen percibiéndose como “personas indefensas e incapacitadas para la acción y reflexión” (Galaz, et al., 2019, p. 3). Además de que se les sigue colocando bajo la sombra e invisibilidad del Estado y en ocasiones del ecosistema familiar.

En el caso específico de México, vale la pena recordar que también se han llevado a cabo una serie de mejoras dentro de las leyes migratorias. El ejemplo más notable en materia jurídica fue la llamada *armonización* que se aprobó en noviembre de 2020 entre la “Ley de Migración” y la “Ley de Refugiados, Protección Complementaria y Asilo” con la “Ley con la LGDNNA”:

Esta armonización permitió quitarle todo el centralismo y control al INM y le dio la facultad a la Procuraduría de Protección de NNA para representación jurídica en tema migratorio, es decir obligó a INM a remitir todos los casos detectados de NNA involucrados para que previo a cualquier decisión migratoria este por encima del interés superior de la niñez. Fue un acto más simbólico porque ya existía en otras leyes, pero no en la Ley de Migración (Abogado del Servicio Jesuita a Refugiados, comunicación personal, 2021).

Dicha *armonización* forjó en México expectativas que no se han cumplido debido a que los resultados de aplicación en NNA *acompañados* y NNA *no acompañados* han sido discordantes y, por lo tanto, aquí afirmo que, más allá de garantizar sus derechos, esta misma ley los ha sometido a lo que las autoras Galaz et al., (2019, p. 5) definen como *polivictimización infantil y juvenil*, esto es: "cuando las NNA sufren diversas formas de violencia en diferentes ámbitos de su vida de modo simultáneo, se produce este fenómeno".

Una evidencia de *polivictimización* que sufren las NNA en su tránsito por México es cuando están en situación de espera, debido a que las violencias no desaparecen. Y lo que sucede más bien es que simplemente éstas se van transformando, acumulando y mezclando conforme se desplazan: pasando de la violencia intrafamiliar o de la violencia estructural que experimentaban en su país de origen, al *bullying* y una creciente vulnerabilidad durante su tránsito (donde padecen de forma frecuente situaciones de riesgo vía el crimen organizado, la discriminación por parte de autoridades, el racismo, la trata de personas, etcétera), mientras que durante su estancia voluntaria o espera obligada en alguna ciudad o poblado, las NNA suelen también ser víctimas de la violencia ejercida por parte del propio Estado (policías, guardias fronterizos, agentes de migración), así como dentro de albergues o parques, mercados y espacios públicos donde descansan o duermen.

Las NNA continuamente sufren violencia simbólica y no se respetan sus derechos humanos "por la ausencia de una perspectiva de niñez en la aplicación de las leyes y en las políticas migratorias" (Ortega, 2023, p. XVII). A pesar de lo anterior, de forma paralela las NNA acompañados y no acompañados han demostrado inteligencia, sensibilidad e innegable capacidad de aprendizaje y agencia al "actuar en contextos determinados que les constriñe ofreciendo, a la vez oportunidades de acción" (Galaz et al., 2019, p. 3). Ejemplos de algunos mecanismos de resistencia que pude observar durante el trabajo de campo en Tapachula, Chiapas, fueron los siguientes: a) una adolescente tomó la decisión de separarse de su familia y emprendió el viaje sola para llegar a la frontera norte y entregarse a la patrulla fronteriza; b) tres hermanas adolescentes denunciaron dentro de un albergue a su tutor por maltrato y continuaron el proceso de refugio por cuenta propia; c) un adolescente reconoció que al llegar solo a Tapachula e iniciar el trámite de refugiado mintió en la entrevista que tuvo en la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) y posteriormente inició un nuevo proceso ya en familia; d) un niño intercambiaba juguetes por comida; y, e) un niño intentaba no dormir en las noches para cuidar a su familia de los persecutores.

Es importante reconocer que las violencias que experimentan las NNA en su tránsito por México van más allá del contexto local, éstas también son propiciadas desde un marco internacional más amplio. Un ejemplo de esto fue lo que sucedió en el año 2019 cuando el gobierno de los Estados Unidos externalizó sus políticas migratorias a cambio de evitar un

aumento en los aranceles a diversos productos y le impuso al gobierno mexicano el modelo *off shore*³ del procesamiento de asilo (Estévez, 2023), bajo el cual el Estado mexicano se vio empujado a ejercer un uso desproporcionado de la fuerza y a desplegar diversas estrategias de contención basadas en distintos recursos legales (específicamente haciendo uso de la “Ley sobre Refugiados, Protección complementaria y Asilo Político”).

En la práctica, el gobierno mexicano a partir de esta ley ha condicionado a decenas de miles de personas en movilidad a realizar una solicitud de la condición de refugiado y que en opinión de Minerva (una mujer oriunda de Venezuela que viajó por México con sus hijas) “la mayoría de nosotros no quiere y no necesitamos esto porque nuestro destino son los Estados Unidos”.

Tan sólo en el primer semestre de 2021 según los datos de la COMAR, ésta institución recibió en México 51 mil 654 nuevas solicitudes de la condición de refugiado (y para finales de 2021 dicha estadística superó las 100 mil solicitudes) y la mayoría de dichas peticiones fueron gestionadas en la ciudad transfronteriza de Tapachula, Chiapas, donde se concentró cerca de 70% de las personas que buscaron refugio en México y cuyas principales nacionalidades de origen fueron: Honduras con 22 826 solicitantes, Haití con 9 327 y Cuba 5 147 (Chávez, 2021). Según los datos de la COMAR (2023), “en el año 2022, de las NNA solicitantes de la condición de refugiado acompañados y no acompañados, 11,131 fueron mujeres, equivalentes al 47.94% del total de las NNA y en febrero del 2023 este porcentaje fue de 49.11%”. Aunque lo más alarmante de todo esto es que en el 2023 las cifras han continuado creciendo.

LA ARMONIZACIÓN DE LAS LEYES: UN FENÓMENO AMBIVALENTE E INSUFICIENTE

De acuerdo con una colaboradora de la Organización Internacional para la Migración (OIM, 2021), la espera de los procesos administrativos para presentar solicitud de refugio, son paralelos a la detención y deportación, a la prohibición de abandonar Tapachula, a los arrestos sin fundamento y las devoluciones a Guatemala o cualquier otro país. Frente a esta situación, las mismas familias con NNA y NNA no acompañados generaron mecanismos de resistencia ante la desesperación de salir de Tapachula con el objetivo de llegar a lugares fuera de Chiapas donde les fuera posible acceder a condiciones más dignas de vida y poder por fin obtener empleo y vivienda segura (Pradilla, 2021). Y entre dichos mecanismos se incluyen estrategias distintas (Ortiz, 2021) para llegar a su destino final (Estados Unidos): como unirse voluntariamente a las caravanas, falsificar documentos emitidos por la COMAR y el INM (para justificar su estancia y movilidad en México) o incluso usurpar identidades.

A decir de Krisna Tolentino (2013, p. 53), la larga espera en ciudades como Tapachula fomenta lo que llamó “sujetos violentables”, que, en el caso de las NNA en movilidad, quiere decir que además de enfrentarse en muchas ocasiones a sus propias violencias intrafamiliares, se vuelven víctimas de las múltiples jerarquías y relaciones de poder que se dan dentro de los albergues y los espacios públicos donde hay migrantes. No obstante, el cuidado

³ A decir de Estévez (2023), los países *off shore* no tienen obligaciones humanitarias, sólo administran procesalmente las solicitudes de asilo.

y protección de las NNA es una obligación jurídica universal, como un efecto paradójico de la *armonización* de las leyes en México los escenarios de las NNA acompañados y NNA no acompañados tienen diferencias contundentes.

En cuanto al primer grupo (el de las NNA *acompañados*), resulta indispensable reconocer que aparte de que la mayoría de las veces las NNA no deciden sobre su proceso migratorio (pues quien lo decide son los papás o el tutor), las familias que viajan con NNA presentan “mayores factores de riesgo” (Galaz et al., 2019) debido a que el Estado —obligado por la ley— en automático deja en manos de los padres o tutores migrantes —por lo regular precarizados— la “seguridad y atención” de sus NNA: lo cual por un lado garantiza que los hijos se mantengan junto a sus padres o tutores, pero simultáneamente por tratarse de NNA pertenecientes a familias vulnerables, éstos se vuelven “invisibles” para el Estado con lo cual se dificulta su derecho la libertad de expresión y su acceso pleno a la educación, a la salud, a un hogar, así como a espacios y servicios de ocio y entretenimiento.

En el caso del segundo grupo (el de los NNA *no acompañados*), se debe tomar en cuenta que muchos de ellos fueron etiquetados bajo dicha categoría por las autoridades migratorias no porque viajaran solos sino porque —como estrategia y prueba de su agencia— cuando fueron detenidos o descubiertos optaron por no mencionar a los coyotes, pares o acompañantes. Sobre esto, se debe reconocer que el Estado, a pesar de la falta de recursos económicos, humanos e infraestructura, si provee a los relativamente pocos NNA *no acompañados* que atiende de unos cuidados y servicios básicos.

Con lo anterior se hace palpable que la *armonización* en México de las leyes de Migración y de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes es un fenómeno ambivalente e insuficiente: ya que por un lado obliga al Estado a “cuidar” a las pocas NNA no acompañados que descubre, identifica o retiene, y a la vez también empuja al propio Estado a descuidar, desatender e invisibilizar a las NNA acompañados, por el simple hecho de que éstos viajan con sus padres o tutores.

Un suceso que deja ver con claridad la forma en que la armonización de las leyes no cesa las múltiples violencias en contra de las NNA en movilidad, es la declaración —que puede ser perfectamente calificada como *violencia simbólica*— que desde el gobierno federal mexicano elaboró Francisco Garduño (Comisionado del INM), quien al poner en marcha el operativo de Semana Santa en Oaxaca y refiriéndose a las familias que viajan con NNA buscando cruzar la peligrosa y securitizada frontera norte, expresó lo siguiente:

Yo he dado instrucciones para que los niños se los quiten a los padres para poder nosotros tutelar el interés superior que es la niñez. No vamos a permitir que se pongan en riesgo su integridad y su vida, así sea los padres. El Estado tiene que tutelar este derecho y tiene que estar muy pendiente (Milenio, 2023).

Si bien está institución (INM) no cuenta con la facultad legal para hacer efectiva dicha separación (transgrediendo el derecho a la vida en familia) y el gobierno mexicano en su conjunto no tiene en la frontera norte los recursos económicos, ni humanos, ni la infraestructura (pues la mayoría de los DIF tienen condiciones precarias) para acoger a las NNA que aparentemente se separarían de sus padres; la pura insinuación por parte del Comisio-

nado, afirmando que “es una imprudencia de los padres hacer que sus hijos e hijas se arriesguen a adentrarse en el Río Bravo” (Milenio, 2023), más allá de que se haya tratado de una declaración apresurada (un traspié mediático) fundamentada en una aparentemente buena intencionalidad de parte del Comisionado (la de proteger la seguridad y velar por el interés superior de la niño), lo que nos permite ver es que en el fondo la ambivalencia producida tras la *armonización* de las leyes es la que hace posible realizar este tipo de amenazas mediáticas con fines disuasivos. Una evidencia clara y contundente de cómo es que en ocasiones las violencias que se presentan se dan bajo “la justificación ética de aseguramiento de derechos frente a un sujeto considerado víctima” (Galaz et al., 2019, p. 6).

REFLEXIONES FINALES

Aunque la percepción que se tiene sobre las NNA y su trato no ha dejado de evolucionar desde hace al menos tres siglos, sucesos como el antes descrito son una prueba fehaciente de que en México las NNA en movilidad continúan siendo un grupo etario menospreciado porque “esta población no está compuesta por obreros, ni por líderes sindicales, ni por empresarios, no se integran al mercado laboral, no forman parte de un partido político, es decir es una población que no tiene poder” (Zúñiga, 2022, p. 6). Sin embargo, y a pesar del menosprecio del que son objeto, en la práctica las acciones impugnadoras y estrategias de sobrevivencia de las NNA permiten visualizar su autonomía e identificar esa “ingobernabilidad de las migraciones” (Cordero, Mezzadra y Varela, 2019).

Con esta última observación invito a los lectores, por un lado, a escapar de una interpretación victimizadora de las NNA acompañadas y no acompañadas, y por el otro, a marcar distancia con respecto a las concepciones románticas que atribuyen cierta heroicidad a toda aquella persona que se encuentra en contexto migratorio. Lo cual no debe hacernos olvidar que muchas de las NNA en su precarizada movilidad, se encuentran insertos en órdenes sociopolíticos, espaciales y temporales en los cuales hay una evidente, continua y normalizada exclusión (que se hace palpable en los trámites jurídicos y en los propios marcos de regulación migratoria), y cómo es que a pesar de ello, las NNA llevan a cabo mecanismos de resistencia que les permiten continuar en una lucha social y política por priorizar sus prácticas de libertad, hacer valer sus derechos y cumplir sus deseos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casas, A., Velasco, Á., Ramírez, C., Rodríguez, A., y Loredó, A. (2022). “Victimización y factores relacionados con polivictimización en adolescentes de la Ciudad de México”. *Gaceta Médica de México*, Recuperado de: [https://www.gacetamedicademexico.com/files/gmm_22_158_4_238-243.pdf].
- Chávez, V. (2021, 28 de julio). “Recibe México 51 mil 654 solicitudes de protección a migrantes solo en 2021”. *El Financiero*. Recuperado de: [https://shorturl.at/fgFIQ].
- COMAR. (2023). #Datos COMAR. (Twitter). Recuperado de: [https://twitter.com/comar_sg/status/1636507637595488256?s=46&t=fRDs31hLSFvIoRVzUz90hA].
- Cordero, B., Mezzadra, S., y Varela, A. (2019). *América Latina en Movimiento. Migraciones, límites a la movilidad y sus desbordamientos*. Recuperado de: [https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Ts-ALMOVIMIENTO_web.pdf].

- Estévez, A. (2023). “¿El fin de la migración forzada internacional?”. *Nexos*. Recuperado de: [https://migracion.nexos.com.mx/author/ariadna-estevez/].
- Galaz, C., Pavez, I., Alvarez, C., y Hedrera, L. (2019). “Polivictimización y agencia de niños y niñas migrantes en Chile desde una mirada interseccional”. *Athena Digital*. Vol. 19. Núm. 2. pp. 1-27. Recuperado de: [https://atheneadigital.net/article/view/v19-2-galaz-pavez-alvarez-et al/2447-pdf-es].
- Milenio. (2023). “Organizaciones rechazan acciones del INM para separar a niños de sus familias en frontera”. *Milenio*. Recuperado de: [https://shorturl.at/bSYZ8].
- Ortega, B., y Jimeno, M. (2020). “Revisión sistemática del concepto de polivictimización desde una perspectiva metodológica”. *REIC*, Vol. 6. Núm. 18. pp. 1-28. Recuperado de: [https://reic.criminologia.net/index.php/journal/article/view/399/215].
- Ortega, E. (2023). *Cuando los niños se vuelven migrantes: derechos humanos y excepciones violentas en México*. Ciudad de México, México: UNAM.
- Pradilla, A. (29 agosto del 2021). “INM y Guardia Nacional intentan bloquear migrantes en Chiapas: ¿cómo surge esta nueva caravana?”. *Animal Político*. Recuperado de: [https://www.animalpolitico.com/2021/08/caravana-migrantes-chiapas-bloqueo-guardia-nacional-inm/].
- Slade, B. (2008). “Intersectionality”. En Darity, W. *International encyclopedia of the social sciences*. Estados Unidos: Macmillan.
- Tolentino, K. (2013) *Violencia contra violencia: política pública de protección a la infancia vulnerada por mal – trato infantil en Chile: la regularización de niñas y niños*. Tesis Doctoral sin publicar, Universitat Autònoma de Barcelona.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: [https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf].
- Zúñiga, V. (2022). “Estudiar niñas, niños y adolescentes migrantes internacionales es cosa de mujeres”. *Migraciones Internacionales*. Vol. 13. DOI: https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2729 .

ENTREVISTAS

- Abogado del Servicio Jesuita a Refugiados. (2021). Miriam Zamora Chávez [trabajo de campo]. Descripción del proceso de solicitud de refugiados. Tapachula, Chiapas.
- Colaboradora de OIM. (2021). Miriam Zamora Chávez [trabajo de campo]. Descripción del proceso de solicitud de refugiados. Tapachula, Chiapas.
- Minerva. (2021). Miriam Zamora Chávez [trabajo de campo]. Descripción del viaje y proceso de solicitud de refugio. Tapachula, Chiapas.

ENTREVISTAS

EL DERECHO AL RECONOCIMIENTO Y REPRESENTACIÓN: EUGENIA ARZOLA, NIÑA MIGRANTE/REGIDORA POR ACCIÓN AFIRMATIVA

*THE RIGHT TO RECOGNITION AND REPRESENTATION: EUGENIA
ARZOLA, MIGRANT GIRL/AFFIRMATIVE ACTION COUNCILLOR*

*Lorenia Urbalejo Castorena**

COMENTARIO INTRODUCTORIO

Eugenia —Rogelia— Arzola Santillán, joven mixteca, nacida en Silacayoápam en el estado de Oaxaca, México, es actualmente Regidora Presidenta de la Comisión de Desarrollo Económico, Turismo y Asuntos Fronterizos, en el XXIV Ayuntamiento de Tijuana. Su cargo actual corresponde a la implementación de la *acción afirmativa*¹ para la representación y participación política de los pueblos y comunidades indígenas en Baja California. Durante las elecciones estatales y municipales de 2021, se incluyeron candidatas y candidatos pertenecientes a un grupo indígena, dada la proporción total de población indígena con respecto al total de la población estatal, buscando con ello la representativa de una población históricamente excluida. El logro, además de ser una gestión —principalmente— de Edgar Montiel (joven mixteco nacido en Tijuana, quien actualmente es regidor) fue posible por la cantidad de habitantes que hoy son llamadas/os indígenas asentadas/os (antes referidas/os como migrantes), debido a que numéricamente son quienes dieron la posibilidad de lograr la representación. Dentro de la coyuntura nacional, la *acción afirmativa* es una consecuencia de la migración. En este sentido, esta entrevista expone la experiencia y trayectoria de vida de Eugenia, mujer, indígena, migrante en un circuito que incluye a Sinaloa y Baja California en México, y Oregón y California en Estados Unidos. Con su *expertise* —el aprendizaje de una lucha de representación y de garantía de derechos— ha transitado de una niña jornalera a regidora.

ENTREVISTA A EUGENIA ARZOLA

Lorenia Urbalejo (LU)

Eugenia Arzola (EA)

LU: Lo que quiero conocer primero es tu proceso, es decir, cómo te integras a la lucha social,

* Mexicana. Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I), México. Actualmente es Investigadora en el Instituto de Investigaciones Culturales-Museo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Líneas de investigación: espacio urbano, frontera, juventud y etnicidad. Contacto: lurbalejo@uabc.edu.mx.

¹ Las *acciones afirmativas* en relación a los pueblos originarios devienen del “Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (artículo 6, párrafo 1, 1989) señala que los gobiernos deberán establecer las vías mediante las cuales los pueblos originarios puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y en todos los ámbitos, en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos, responsables de políticas y programas que les conciernan” (Elizondo, 2019, p. 69). De esta forma se gestionó ante el Instituto Electoral Estatal Baja California, que se hiciera efectiva al presentarse candidatos y candidatas pertenecientes a algún grupo étnico, para lo cual se considera el número total de la población del estado y de esa cifra hay una porción total de la de población indígena, que es representativa. Todos los partidos políticos son obligados a tener candidatos y candidatas para ciertos pueblos de elección.

Fecha de recepción: 03 de abril de 2023. Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2023.

y si tienes algún antecedente familiar, o si es un referente de donde vivías antes o cuál es tu camino.

EA: En sí, nunca me siento como que yo me integré, porque yo soy parte de la lucha, yo soy mixteca,² nacida de padres mixtecos que salieron de su pueblo sin hablar español, castellano, y fui desde muy pequeña niña del campo, niña trabajadora, agrícola, niña jornalera en los campos de San Quintín [zona agroindustrial ubicada al sur de Baja California]. Yo recuerdo que a los 5, 6 años yo estaba piscando tomate y recuerdo que llegamos después a Tijuana. Primero fue San Quintín, hablando de Baja California, porque siempre he ido migrando a diferentes lugares dentro de la República. También recuerdo que estuvimos en Sinaloa, tengo muy vagos recuerdos, en los cuales en Culiacán mis papás trabajaban también en los campos agrícolas, y después en Mazatlán, porque ahí hay mucho turismo, y ahí aprovechó mi mamá para trabajar con sus manualidades, recuerdo muy vagamente, pero lo que sí recuerdo muy bien fue en San Quintín. Después nos fuimos a Tijuana, porque ahí ya había varios parientes. En Tijuana yo trabajé como vendedora ambulante, vendiendo desde chicles hasta artesanías, y todo. Entonces yo no entendía por qué a nosotros los inspectores nos quitaban nuestra mercancía o nos mojaban o nos llevaban [detenidos]. Me tocó que me encarcelaron en *La Ocho*³ cuando yo tenía apenas 10 años. Entonces, yo sufrí de discriminación siempre, y ahora entiendo qué es toda esta lucha clasista que hay, o más bien, *esta discriminación hacia lo feo, hacia lo prieto, hacia lo que no es común*. Nunca recuerdo haber entrado [a la lucha social], yo recuerdo que yo [viví esa discriminación], y me dolía lo que me sucedía, yo no podía ni andar porque se me discriminaba.

En 1995 yo me voy a Estados Unidos, allá sufro otro tipo de discriminación, por no hablar inglés, y hasta por vestir diferente, empiezo a analizar lo que yo estaba viviendo, estaba en una comunidad en donde había muchos *anglosajones*, muchos *samoanos* y una parte de la población afroamericana y otro sector de mexicanos donde estaban los *chicanos* y estábamos los recién llegados. Todo estaba organizado por los anglosajones, había desde grupitos de porristas hasta aquéllos que tomaban la decisión del cuerpo estudiantil, eran [...] blancos, maestros blancos y uno que otro afroamericano, pero no había mexicanos, y los mexicanos que había eran los de tercera, segunda generación, no hablaban español o no querían hablar. Y la verdad es que yo dije: “por qué sucede eso, nosotros también podemos hacer cosas”, nosotros podemos celebrar desde un 10 de mayo, hasta un día de la independencia de México.

Empiezo a organizar a un grupo de jóvenes que ellos también tenían esa inquietud de hacer actividades en la escuela. Surgió lo que se llama “Club Latino” —te estoy hablando que yo tenía más o menos 17 años—, esto fue en la prepa, en Estados Unidos, en Oceanside, California, que se caracteriza porque es un puerto, muy cerca de la Base Militar. Cuando surge el *Latino Club* recuerdo que me apoyan mucho dos maestras, ambas son casadas con anglosajones. Y después estaba Juan, quien siempre me ayudó en la parte de la organización, él me decía: “para poder nosotros tener una buena organización, un club, o un buen grupo, “misión, visión” y, “¡ah, ok!”. Fue así cuando nosotros pasamos de ser cinco chicos a

² La mixteca es una región de México que en la actualidad está dividida en tres estados, Oaxaca, Guerrero y Puebla, al grupo indígena se le denomina genéricamente como mixteco, de tal forma que las personas adscritas a dicho grupo se les nombra mixtecos y mixtecas, no obstante, entre ellas y ellas se reconocen también como: Nuu Savi, pueblo de la lluvia.

³ *La Ocho* es una referencia a la comandancia de policía que se localizaba en la Calle 8, en el centro de Tijuana.

ser más de 100, y fue la organización más grande de esa escuela o el grupo más grande de esa escuela.

Pero llega esta parte en donde a mí me interesa mucho que ellos continuaran estudiando, porque yo veía que muchos de ellos trabajaban, ayudaban a sus padres, unos de hecho trabajan en esa zona; por un lado tienes el mar, pero por el otro lado tienes el valle, en el cual hay muchos trabajadores agrícolas, y los padres de estos jóvenes, muchos trabajaban en el campo y —después— yo me enteraba que varios de ellos al terminar la *high school* iban y trabajaban en el campo, entonces, yo quería que continuáramos estudiando porque yo ya sabía, para ese entonces, en 1998-1999, yo ya había trabajado en los campos de California, cuando mi papá me lleva a los 16 años, 17 años, me lleva a trabajar en Oregón, piscando desde fresa, durazno, y luego regresarnos al Valle de Fresno, para pisar uvas, y créemelo, que es un trabajo súper pesado, es un trabajo que cuando yo regresé, porque fue temporal, cuando digo “regresé”, a *Oceanside*, yo dije: “jamás voy a volver a ir, jamás, jamás”, fue terrible, yo bajé como 10 kilos, me puse muy mal, tú vas y el primer día, literal, no te puedes ni sentar, ni agachar, ni parar, ir al baño, porque era un dolor inmenso en la columna, yo dije: “jamás vuelvo, jamás, yo voy a dedicarme a estudiar”.

LU: ¿Después de tu desarrollo y actividad en las organizaciones en California, regresas a Tijuana?

EA: Sí, nunca dejé de trabajar desde que yo estuve allá, siempre organizando, y, en 2004, es donde entra la parte del “obradorismo”. En Los Ángeles, en San Diego, en Chicago, en San Francisco, empezamos una red en apoyo a Andrés Manuel. Soy una de las primeras en participar en *Radio AMLO*, como conductora, estuvimos con una estación de radio en Internet que se llamaba *Radio Regeneración*.⁴

Yo regreso a Tijuana, recordarás en el 2008 hubo un *mortgage* [refiere a la crisis inmobiliaria iniciada en 2008], mi hermana perdió una casa, mi otro hermano perdió su casa, yo perdí un buen trabajo que tenía, la situación para las personas sin documentos se puso compleja, la situación se estaba poniendo muy, muy difícil y me regreso en el 2010-2011, y encuentro un módulo de *Protagonistas del Cambio Verdadero*, así decía: regístrate para protagonista del cambio verdadero, y era con el compañero Pedro Solís y Pablo Yáñez, y me registro, por el interés de lo que vendría, que era lo de 2012. Yo sabía que quería continuar estudiando, entonces me dedique a trabajar y, por otro lado, a apoyar a Andrés Manuel en la campaña, e ingreso a Morena Jóvenes Estudiantes (MORENAJE). Continuamos, tuve un *stand by* por la escuela, después tuve la oportunidad de ir a estudiar a la Complutense de Madrid, regreso y en el 2016 participo muy poco. Me sumo en 2018, porque la meta era que Andrés Manuel ganara, y nosotros teníamos que hacer todo lo posible, se sumó muchísima gente, fue una campaña muy fácil, comparándola con el 2012.

En el 2019, me invitan a colaborar como coordinadora de brigada municipal para la campaña de Arturo González Cruz.⁵

⁴ *Radio AMLO*, es una estación de radio en apoyo a Andrés Manuel López Obrador (AMLO), quien actualmente es el presidente de México. *Radio Regeneración* “es un proyecto que nació en 1999 en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Vallejo, en la Ciudad de México. Desde el comienzo, su objetivo principal ha sido impulsar una plataforma mediática de periodismo crítico” (Aguilar, 2017).

⁵ Presidente Municipal del XXIII Ayuntamiento de Tijuana entre 2019 y 2020.

Siempre he sido muy institucional, he aprendido, a pesar de que yo vengo de tomar carreteras y hacer manifestaciones, porque las manifestaciones las hacíamos en el consulado, las de la APPO⁶ las hicimos ahí, las de Atenco.⁷ Después me invita, en 2019, a colaborar en el Departamento de Atención Ciudadana del Instituto de Movilidad Sustentable [correspondiente al Ayuntamiento de Tijuana] en vialidades, después me llaman para trabajar en la subdelegación de Mesa de Otay. En el 2019, participo como candidata de diputación local, distrito 9, como candidata local y quedo como una de las terceras. Se abre más la oportunidad de trabajar en campo y ya directamente por la subdelegación y, en el 2020, me registré para la candidatura de diputación federal para el 5to distrito y para la regiduría, no me favorece la de la diputación federal, pero si la regiduría por *acción afirmativa*.

LU: La *acción afirmativa*, creo que es un punto de unión entre todo el movimiento de organizaciones de la población indígena migrante de Baja California y de Tijuana, y la propia agenda, o proyecto, tal vez, de nación de López Obrador. Esto sucede cuando ya había un perfil muy definido de cómo las organizaciones indígenas trabajaban en colaboración con los gobiernos. Se habían logrado ciertas cosas, por ejemplo, el Módulo de Atención Indígena, sin ningún financiamiento, pero finalmente cómo sí se da esta participación y quiénes se incorporan.

EA: La *acción afirmativa* —hay que reconocerlo— uno de los impulsores o que le dio la continuidad legal porque hay que ir a los tribunales, fue el compañero Edgar Montiel, Edgar, siendo un joven que tengo el gusto de conocerlo también desde el 2011, trabajamos en la campaña de 2012. Él decide, a través del apoyo de los compañeros, los abogados de la Defensoría Indígena,⁸ porque hay un grupo de abogados de Defensoría Indígena, muy fuerte, muy preparados en el tema, en la Ciudad de México, en los cuales, uno de ellos es Gabriel Mendoza, ellos prácticamente apoyaron al compañero para que se pudiera lograr; hay que recordar que esto no le cayó de gracia para nada, especialmente al PAN [Partido Acción Nacional] que lo impugnó en dos ocasiones. Todavía estaban dando ellos patadas y poniéndole trabas para que no se diera, a pesar de todos esos intentos, se da, después viene esta otra parte, de luchar contra partidos, aparte de que luchas y dices: “ahora todo mundo quiere ser indígena, ahora todos quieren esa representación”, cómo lograr o cómo cuidar que esas *acciones afirmativas* no sean abusadas y explotadas de una manera a conveniencia de estos grupos, que no nos han querido dar espacios y que ellos también saben cómo son los tejes y manejes, y buscan la manera de adentrarse y quedarse hasta con esos espacios. Pero ahora viene lo más importante, el trabajo hacía nuestra comunidad, muchos en la comunidad no saben cómo está la cuestión de la *acción afirmativa*, estamos los que conocemos, somos los que estamos más años dentro de, que hemos venido participando.

⁶ La Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca, es un conjunto de organizaciones, que durante 2006 lideró un movimiento en el estado mexicano de Oaxaca, su principal objetivo fue lograr la renuncia del gobernador Ulises Ruiz.

⁷ En mayo de 2006, en el municipio de San Salvador Atenco (Estado de México), hubo una represión hacia manifestantes que mantenían bloqueada la carretera, el motivo de su movimiento era la oposición a la construcción de un aeropuerto, y el resultado fue, detenciones arbitrarias, abuso y violencia sexual y tortura.

⁸ La Defensoría busca garantizar los derechos constitucionales y fundamentales de las y los integrantes de las comunidades indígenas, acciones para lo cual se deben asignar abogados e intérpretes para hacer cumplir dichas garantías en todos los procesos donde se involucren.

LU: Lo que yo vi fue mucha participación de jóvenes integrados a las candidaturas, me surge a mí la inquietud sobre cuál es la situación que movió mucho más hacia esas candidaturas, también podemos ver que, quienes quedaron en los puestos son mujeres, jóvenes, o personas que no tienen el perfil político anterior, no eran ni siquiera el objetivo de los políticos que iban a hacer campaña a las colonias, y ahora hay esa modificación.

EA: En mi caso, todos saben que, primero vengo de la lucha social y desde la fundación del partido, y que nunca me he desaparecido y he reaparecido cuando son épocas electorales, siempre he estado ahí. Yo no he leído a nadie de mi comunidad o de otras comunidades que me cuestionen a mí. En todo lo que he estado desde la subdelegación hasta en organizaciones siempre he estado con personas, paisanos o hermanos, hermanas de otras comunidades y les he brindado ese apoyo, a lo mejor yo no me he enfocado 100% ahí, pero hemos trabajado, la lucha ha sido auténtica.

LU: La última pregunta que te quisiera hacer es cómo lo ves tú, ¿por qué ha habido también una crítica fuerte por esta política, por presentar la diversidad como parte de México?

EA: Somos pueblos originarios que por más de 500 años hemos vivido en la explotación, en la marginación, que nos arrebataron tierras, nos quisieron arrebatar nuestro idioma, nuestra identidad. Y yo no me victimizo, porque yo siempre he dicho que he podido salir de muchas, a base de mi esfuerzo y trabajo, pero como mujer, indígena, migrante, se me han dificultado tantas cosas y que ahora que yo veo esta oportunidad de *acción afirmativa*, creo que apenas se nos está haciendo justicia, apenas se nos está abriendo un camino. Nosotros no hemos tenido las mismas oportunidades. Es nuestra oportunidad y la de estar unidos, trabajando, y es lo que yo haga para poderle abrir la puerta a otras diez personas que vengan atrás de mí y, otros, otras diez personas atrás de ellas, y así sucesivamente para poder avanzar.

REFLEXIÓN FINAL

En cuanto a la migración indígena interna, la experiencia de organización en los pueblos de origen y las décadas de tránsito y asentamiento, así como las historias de vida, se conjuntan para abrir posibilidades políticas y derechos, es el caso de las acciones afirmativas. En el caso de Eugenia, se da cuenta de una historia de vida con paralelismos en muchos lugares del mundo, niños y niñas que se movilizan con su familia e ingresan a las actividades económicas precarias, para subsistir como grupo, pero la distingue la persistencia de la acción organizativa en los espacios de su juventud, y participación en la administración pública. Su trayectoria migratoria, intersectada por la tríada clásica: género, raza y clase, hizo una coordinada en la coyuntura política —nacional— de reconocimiento a los pueblos originarios, y así junto a otras y otros indígenas de adscripciones variadas, continúan luchando y gestionando porque este no sea sólo un “momento” en la historia, sino por resultados duraderos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2017). "Tribuna Abierta. Una denuncia a los saqueos de Regeneración Radio". Recuperado de: [<https://www.laizquierdadiario.com/Una-denuncia-a-los-saqueos-de-Regeneracion-Radio>].
- Elizondo, A. R. (2019). "Reflexiones acerca de la acción afirmativa indígena en el ámbito federal". *Revista Justicia Electoral*. Vol. 1. Núm. 24. pp. 65-86

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUÍ ACABA LA PATRIA. UNA HISTORIA DE FRONTERAS

Mastrogiovanni, Federico. (2021). Aquí acaba la patria. Una historia de fronteras. México: Fondo de Cultura Económica. 385 págs. ISBN: 978-607-16-7283-4.

Carlos Mario Castro*

Aquí acaba la patria. Una historia de fronteras está escrita en los linderos donde comienzan la crónica, el ensayo, la anécdota, el periodismo documental, las memorias, la autobiografía o la literatura de aventuras. Esta obra tiene el prodigio de provocar en su lector la cada vez más extraña experiencia de encontrar, como anotó Aldous Huxley del ensayo moderno, “el antídoto al aburrimiento” (Huxley, 2009, p. 30) y la indiferencia, presentes en algunas escrituras académicas que se ocupan de investigar y documentar la migración, que no logran despertar el interés, sobre todo la sensibilidad ante este grave problema de nuestro tiempo, en el público lector más allá de los recintos universitarios.

Quien comienza a leer, dejándose atrapar y conmover al recorrer con esos otros oídos que son los ojos sus casi 400 páginas, tiene la sensación de estar ocupado [leyendo], sin estar fatigado (Huxley, 2009, p. 30). En especial, esta obra “no es meramente de entretenimiento; también es instructiva” (Huxley, 2009, p. 30). Esto porque el libro propicia una comprensión más completa, y más humana, sobre el polémico y difícil problema de la migración. Lo logra al abandonar “las mismas preguntas de los periodistas”, que narran y reportean este gran problema desde la aseveración común y simplificada que observa el migrar “como una *rational choice* individual, que se debe a la ‘violencia’ y al ‘narco’. Y todo tiene sentido, todo está explicado” (Mastrogiovanni, 2021, p. 184).

Esta historia de fronteras rescata la perspectiva muchas veces olvidada por el periodismo de nuestros días. Aquella muy necesaria en la que esta profesión, en lugar de sobrevolar como hambrienta ave rapaz sobre la noticia, vuelve a su autocomprensión de consistir también en una “cuestión de caminar juntos. Es cuestión de dar y recibir, de ver al otro como igual. Ni más, ni menos. Sin paternalismo, sin falso interés” (Mastrogiovanni, 2021, p. 221).

Para el autor lo esencial del oficio periodístico, de su modo de practicar el periodismo, es “tratar de ver frente a mí a una persona y no a un migrante. Un igual. Alguien que tiene derecho a estar cansado, desesperado, molesto, sin ganas de hablar” (Mastrogiovanni, 2021, p. 218). Al revés de la arrogancia banal de no pocos informadores y sus preguntas del tipo “de dónde vienen, cuántos días llevan viajando, han padecido violencias, a dónde quieren llegar, de qué huyen” (Mastrogiovanni, 2021, p. 218). Un *periodismo buitres* según el autor que no se amilana ni siquiera con la infancia migrante y los peligros de toda clase a que se expone durante su prolongado caminar. Como se registra en el libro con ironía: “Y luego los niños. Por el amor de dios, ¡los niños migrantes! La búsqueda frenética del dolor, de las lágrimas, de las violaciones-a-los-derechos-humanos. Mírenlos. Volteen a verlos. Son las víctimas. Volteen a verlos. Les damos voz a los que no tiene voz. Los que no tienen voz” (Mastrogiovanni, 2021, p. 184).

* Salvadoreño. Maestro en Comunicación por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (IBERO), México. Actualmente es Profesor de asignatura en los Departamentos de Letras y Comunicación en la misma casa de estudios. Líneas de investigación: teoría de sistemas, arte y violencia. Contacto: ccastro14@yahoo.com.

Fecha de recepción: 03 de mayo de 2023. Fecha de aceptación: 20 de noviembre de 2023.

Ver a personas, a iguales, y no a migrantes hace que *Aquí acaba la patria* sea un libro, en palabras de su autor, “pretencioso, la historia no se entiende, es enredada, no tiene un andamiaje lineal, los personajes son incompletos” (Mastrogiovanni, 2021, p. 344). No podía ser de otra manera cuando lo que se explora son distintas historias, diversos relatos o formas de la experiencia siempre en tránsito de viajar, de atravesar fronteras y rebasar límites.

El libro de Mastrogiovanni va más allá de lo meramente coyuntural para entonces indagar en las entrañas de la pregunta que articula y da unidad a todas las distintas vivencias narradas de por qué, con palabras de D.H. Lawrence, “Un buen día, nos llega un irresistible deseo de irnos [donde] Más que el propio cambio de lugar, es irse lo que fascina, esta forma de repeler el pasado, dejarlo detrás para dirigirse hacia lo desconocido” (Ollé-Laprune, 2017, pp. 177-178).

Junto a los capítulos dedicados a los migrantes y sus explosivas caravanas, hay otros apartados que en apariencia rompen el tema principal para adentrarse en otros diferentes, como la historia del apneísta Jacques Mayol y su migración submarina hasta pulverizar los límites puestos a lo humano por las profundidades insondables del mar. También la historia de los hermanos Tomasini, dos caficultores corsos llegados a Tapachula (que el autor con ironía descubre que es una ciudad china, pero sin memoria de ello). El autor teje coincidencias en la historia y resistencia de los migrantes y el pueblo corso, al que dedica varios momentos del libro. Un pueblo también de migrantes que “sencillamente no entendía el concepto de sumisión” (Mastrogiovanni, 2021, p. 352).

En esta obra se encontrarán también digresiones didácticas libres de pedantería a la Antigua Roma, o a las circunstancias, auténticas serendipias, de cómo fue que el café o la caña viajaron desde África o la India hasta esparcirse por todo el mundo y adherirse al incipiente sin fronteras sistema económico mundial: ¿sabías que los ahora tan denostados árabes “fueron los artífices de la revolución agrícola de la Edad Media con la que regalaron a Europa los limones, las naranjas, las mandarinas y todos los cítricos, el algodón y el arroz, el mango y el sorgo” (Mastrogiovanni, 2021, p. 134); ¿conocías que nuestra palabra zafra, referida a la cosecha de la caña, tiene su origen en *safrah*, que los árabes pronunciaban para decir “viaje”?

Asimismo, *Aquí acaba la patria* registra la crónica de esas otras migraciones al revés de las legiones de “abuelitos” estadounidenses o canadienses, los *snowbirds*, que todos los años, cargados con los dólares de sus pensiones, llegan a Los Algodones, “el pueblo de los dentistas” en Mexicali, Baja California. Su recibimiento festivo y orgiástico contrasta con el dispensado a esas otras aves migratorias, también con dólares bajo sus percutidas alas que, a lomos de la Bestia, buscan llegar al norte prometido. Por lo anterior, en el libro “no hay una historia, sino muchas que se siguen tejiendo indisolublemente sin costura [...] Asociación de ideas, entramado de acontecimientos, de relatos y de personajes a los cuales es imposible poner límites sensatos, absolutos, definitivos” (Mastrogiovanni, 2021, p. 349).

De lo que trata esta obra en sus distintos capítulos es de cartografiar ese universal e insaciable apetito de aventura que tan propio es del ADN humano, porque desde siempre y donde quiera que sea “la errancia es una manera de mantener la fijeza, la petrificación y la muerte a distancia” (Ollé-Laprune, 2017, p. 68). En el caso de algunos personajes del libro es migrar para mantenerse a distancia, en palabras de Mastrogiovanni, “De la pobreza,

de la miseria, de la insatisfacción, de una vida árida, de una vida limitada, fuga de un lugar angosto, sofocante, donde todos lo saben todo, donde no puedes inventarte una historia diferente sobre ti mismo, donde solo puedes ser el que todos conocen. Huir es también reinventarse, tener la posibilidad de nuevas narraciones” (Mastrogiovanni, 2021, p. 173).

En el mismo sentido, Ricardo Piglia acierta cuando en “Modos de narrar” dice que “Podemos imaginar en todo caso que el primer narrador fue un viajero y que el viaje es una de las estructuras centrales de la narración [...] No hay viaje sin narración” (Piglia, 2014, p. 247). Es lo mismo que con más realismo, incluso con tintes trágicos y cómicos, registra Mastrogiovanni sobre los vagones de espalda acerada de la Bestia, entre emigrantes de Honduras, Guatemala, El Salvador, de Cuba, Venezuela, Ecuador, África y Haití —ese país ‘que le vale madres a todo el mundo’— en el sentido de que “Cualquier migrante se construye en el camino. Se va imaginando. Y al estar imaginando se va narrando a sí mismo” (Mastrogiovanni, 2021, p. 173). Por eso al ser detenidos es como si de tajo, sin compasión, les rompieran esa narrativa y, advierte el autor, “nunca le rompas el cuento de su felicidad a un ser humano. Nunca lo hagas, porque entonces entran otros escenarios, y entre ellos el de la violencia. Y eso es de la belleza de viajar” (Mastrogiovanni, 2021, p. 178).

Por otra parte, el libro de Mastrogiovanni constituye una prueba más de que el concepto de sociedad del mundo no es una abstracción sin asidero ni tampoco el delirio febril de una tal sociología de la comunicación. En sus páginas, sin negar la existencia y el peso de países y fronteras, emerge esa sociedad del mundo en donde acaban las patrias, y en su lugar comienza el mundo y sus diferentes sistemas encargados de una función, que son como luces en lo oscuro y difícil del camino, y que como brújulas orientan, o también desorientan, el andar de quien se lanza a emigrar. Esto si nos atenemos a la observación según la cual “El mundo mismo es tan sólo el horizonte total de toda vivencia provista de sentido [...] El mundo no se cierra con límites sino con el sentido que en él se activa” (Luhmann, 2007, p. 115).

De ahí que este mosaico de la sociedad del mundo que es *Aquí acaba la patria* funcione como una pantalla en donde al leer se activan diferentes vivencias, con sus respectivos sentidos y formas, de lo que significa migrar como búsqueda y pretensión de eso muy general y ambiguo, pero hartamente apetecido, que es alcanzar el elusivo horizonte de una mejor vida: “Pero debes entender que quiero estar en otro lugar en el que valoren mi inteligencia y mis capacidades. Por esto me fui” (Mastrogiovanni, 2021, p. 38). El sentido de emigrar para sacar adelante a los hijos y la familia que quedaron atrás, para que “mi hijo fuera a la escuela, y tuviera buenos zapatos [...] La mayoría está diciendo ‘quiero que sea profesionista’. A lo mejor no saben lo que quiere decir ser profesionista, pero ellos dicen ‘quiero que sea profesionista’” (Mastrogiovanni, 2021, p. 179).

En este libro se evita la tentación de romantizar la migración. Al contrario, en sus páginas se describe el otro lado paradójico, quizás inevitable, de transformar en un rentable negocio —económico, político, académico— los más sensibles infortunios sociales, donde todos alrededor de estos graves problemas, como el de la migración, reclaman su parte del pastel en la especie que sea. Al caminar junto con las caravanas migrantes hacia Tijuana el autor observa que las organizaciones humanitarias como Pueblos sin Fronteras, que desde 2018 convocan las caravanas de la migración desde los países de Centroamérica, “son finan-

ciadas con dólares que provienen de las fundaciones más diversas del capitalismo estadounidense, necesitan visibilizar el problema de la migración a nivel internacional, niegan fines políticos que no sean el simple humanitarismo, el apoyo a los migrantes” (Mastrogiovanni, 2021, p. 216).

Hay un debate en el libro que queda sin resolver. Es la discusión sobre si las caravanas de migrantes, con su explosivo componente de protesta, entrañan una acción revolucionaria o de desobediencia civil. Ello en tanto su movilización parece expresar el grito, amplificado por los medios de masas del mundo, de “quiero dejar de pasar en la oscuridad, quiero dejar de pasar en la absoluta ignorancia y quiero que la gente fije su mirada en mí. Es decir, quiero ser un actor [...] quiero sentarme en la mesa para que se hable de mí, pero conmigo presente” (Mastrogiovanni, 2021, p. 181).

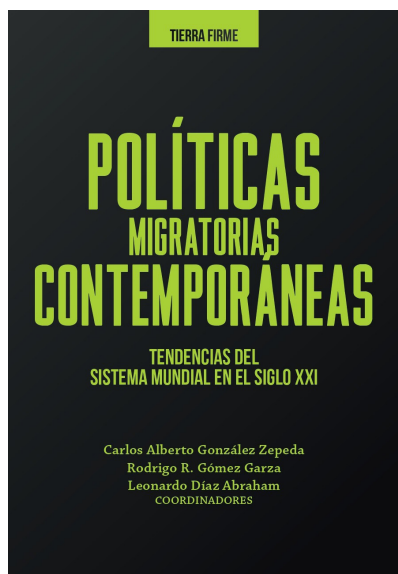
Ryszard Kapuscinski pronunció hace años unas conferencias sobre sus encuentros con el otro alrededor del mundo. En una de ellas confesaba que su experiencia de convivir “con Otros, muy remotos, durante largos años me ha enseñado que la buena disposición hacia otro ser humano es esa única base que puede hacer vibrar en él la cuerda de la humanidad” (Kapuscinski, 2007, p. 27). Este poner a vibrar la cuerda de la humanidad es lo que también provoca la lectura de *Aquí acaba la patria*, al sensibilizarnos y poner nuestro deseo de entender y comprender en sintonía con la migración, una de las emergencias humanas y sociales más acuciantes de nuestro mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

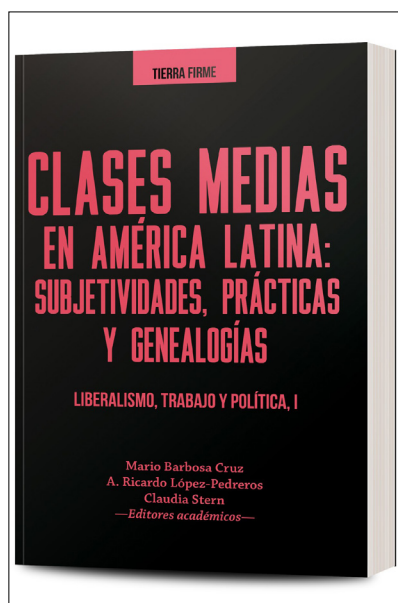
- Huxley, A. (2009). *Si mi biblioteca ardiera esta noche. Ensayos sobre arte, música, literatura y otras drogas*. Buenos Aires: Edhasa. pp. 448.
- Kapuscinski, R. (2007). *Encuentro con el otro*. Barcelona: Anagrama.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad* (traducción Javier Torres Nafarrate). México: Herder, Universidad Iberoamericana.
- Mastrogiovanni, F. (2021). *Aquí acaba la patria. Una historia de fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ollé-Laprune, P. (2017). *Los escritores vagabundos. Ensayo sobre la literatura nómada*. México: Tusquets.
- Piglia, R. (2014). *Antología personal*. México: Fondo de Cultura Económica.

NOVEDADES EDITORIALES

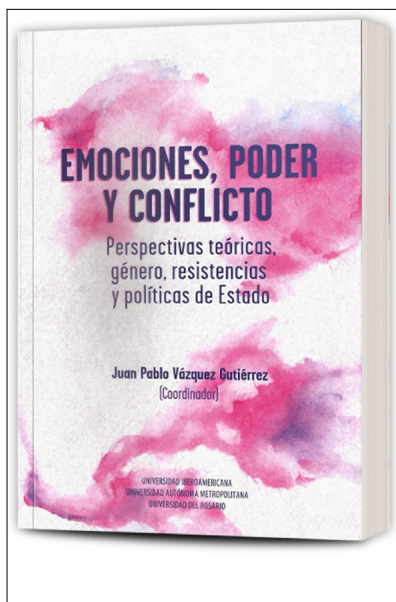
NOVEDADES EDITORIALES DCSH UAM-CUAJIMALPA



González Zepeda, Carlos Alberto, Gómez Garza, Rodrigo R., & Díaz Abraham, Leonardo (Coords.). 2022. *Políticas migratorias contemporáneas. Tendencias del sistema mundial en el siglo XXI*. México: DCSH UAM-Cuajimalpa; Colombia: Universidad del Rosario, Tierra Firme. 281 págs. ISBN: 978-607-28-2707-3.



Barbosa Cruz, Mario, López-Pedrerros, A. Ricardo & Stern, Claudia (Eds.). 2023. *Clases medias en América Latina: subjetividades, prácticas y genealogías. Liberalismo, trabajo y política I*. Bogotá: Universidad del Rosario, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. 460 págs. ISBN: 978-958-500-095-7.



Vázquez Gutiérrez, Juan Pablo
(Coord.). 2023. Emociones, poder y
conflicto. Perspectivas teóricas, género,
resistencias y políticas de Estado.
México: Universidad Iberoamericana,
Universidad Autónoma Metropolitana,
Universidad del Rosario. 344 págs.
ISBN: 978-607-417-993-4.

POLÍTICA EDITORIAL

Enfoque y alcance

Diarios del Terruño. es una publicación semestral del Grupo de Investigación del Seminario en Estudios Multidisciplinarios sobre Migración Internacional (GI-SEMMI) a través del Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Cuajimalpa. La revista tiene como propósito provocar/contribuir el/al diálogo, análisis y reflexión de los procesos migratorios desde una perspectiva que incluya la visión crítica tanto académica como de la sociedad civil. Asimismo, funge de foro por medio del cual es posible tejer vínculos de trabajo con otros investigadores para intercambiar ideas, resultados, metodologías y saberes sobre los comportamientos del fenómeno migratorio desde diversas áreas de investigación como la antropología, la sociología, la historia, la economía y las ciencias políticas, así como desde los estudios culturales, el urbanismo, la demografía, los estudios de género entre otras.

Diarios del Terruño se publica en español y en formato digital. Considerará para su posible publicación artículos inéditos que no estén sometidos simultáneamente para su publicación en otro medio. De preferencia resultado de investigación teórica o empírica que aborden el tema de las migraciones y/o movilidades desde cualquier área de las ciencias sociales y humanidades. Todos los artículos aceptados para su publicación son sometidos previamente a un proceso de revisión por pares ciegos.

Envíos

Son bienvenidos artículos, notas críticas, entrevistas, reseñas bibliográficas y material visual. Las colaboraciones deben ser enviadas por correo electrónico a contacto@revistadiariosdelterruno.com, en formato Word, o RTF y las gráficas, cuadros y tablas en la paquetería en la que fueron creadas.

Las colaboraciones deberán satisfacer y contribuir a los estudios de las migraciones y la movilidad humana, desde distintas áreas de las ciencias sociales y humanidades como la sociología, la antropología, la economía y la ciencia política, la geografía y la historia, así como en campos específicos que van desde el urbanismo y la demografía hasta los estudios culturales y los estudios de género, entre otras, a través de las cuales se pueden enriquecer los estudios sobre el fenómeno migratorio contemporáneo.

Política de acceso abierto

a) De acuerdo con la normativa de derechos de autor: *Diarios del Terruño* reconoce y respeta el derecho moral de los autores sobre sus obras, así como la titularidad del derecho patrimonial, mismo que será cedido a la revista para su difusión en acceso abierto.

b) Los textos publicados por *Diarios del Terruño* son amparados y distribuidos bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución (CC BY-NC-ND), que permite a terceros utilizar los textos publicados siempre y cuando indiquen claramente que el documento se publicó por primera vez en *Diarios del Terruño*, asimismo deberán indicar: número, año, páginas, DOI, y que no se realicen modificaciones a éste.

c) Los autores/as pueden incluir sus textos en repositorios institucionales, nacionales o internacionales o página web personal, bajo los términos de la licencia pública Creative Commons Atribución (CC BY-NC-ND), indicando claramente que el documento se publicó por primera vez en *Diarios del Terruño*, asimismo deberán indicar: número, año, páginas, DOI, y que no se realicen modificaciones a éste.

d) Para ello, los / las autores deben remitir el formato de Cesión de Derechos de la publicación debidamente requisitado y firmado por el/la /los / las autor(es). Dicho formato deberá enviarse por correo electrónico en archivo pdf a: contacto@revistadiariosdelterruno.com.

Política de no cobro por procesamiento de artículos

La revista maneja una política de no cobro por procesamiento de artículos o de no APC (*No Article Processing Charges*), es decir, no hay cobro de ningún tipo a los autores interesados en enviar artículos a dictaminación a nuestra revista ya que se trata de una revista de acceso abierto.

Instrucciones para lo/as autore/as

Sólo se enviarán a evaluación los textos que cumplan las siguientes normas editoriales de la revista:

- a) Todo texto postulado para su publicación en la sección **Artículos** debe ser original e inédito, y no haber sido sometido simultáneamente para su evaluación en otras revistas u órganos editoriales.
- b) Ser artículos escritos en español o inglés. Con una extensión mínima de 7000 palabras y la máxima de 10000 palabras. Tipografía: Cambria de 12 puntos, a espacio y medio, papel tamaño carta.
- c) Incluir en la primera página la siguiente información: título del trabajo en máximo 15 palabras (en español e inglés), un resumen con una extensión de 80 a 150 palabras (en español e inglés) y 5 palabras clave (en español e inglés).
- d) Incluir el nombre y nacionalidad del autor/a, señalar el último grado cursado y la institución que lo otorga, indicar la adscripción institucional, las principales líneas de investigación y el correo electrónico de contacto.
- e) Todos los trabajos deberán ajustar las referencias bibliográficas al estilo APA (versión 2018, 6ta. Edición: <https://normasapa.net/2017-edicion-6/>), utilizadas entre paréntesis en el texto: (apellido del autor, año, página).
- f) La bibliografía completa se presentará alfabéticamente y deberá adecuarse al siguiente modelo:

Libro de autor

Apellido, Inicial nombre. (Año de publicación). *Título de la obra*. Ciudad y/o país. Editorial. págs.

Libros electrónicos

Apellido, Inicial nombre. (Año de publicación). *Título del libro*. Recuperado de: [URL].

Capítulo de un libro

Apellido, Inicial nombre. (Año de publicación). "Título del capítulo". En Apellido, Inicial nombre. (Ed. / Coord. / Comp.). *Título del libro*. Ciudad y/o país: Editorial. Páginas.

Trabajo de tesis

Apellido, Inicial nombre. (Año). *Título de la tesis* [tesis de pregrado, maestría o doctorado]. Nombre de la institución. Ubicación de la institución (ciudad y/país), páginas. Recuperado de: [URL].

Artículos científicos

Apellido, Inicial. (Año de publicación). "Título del artículo". *Nombre de la revista*. Volumen. Número. Páginas. DOI: y/o Recuperado de: [URL].

Periódico

Apellido, Inicial autor. (Fecha). "Título del artículo". *Nombre del periódico*. Recuperado de: [URL].

*Es importante que todas las obras que aparecen en la bibliografía hayan sido utilizadas dentro del artículo.

- g) Toda imagen, mapa, cuadro, tabla, gráfico o figura debe incluir: título, fuente o en su caso la leyenda “elaboración propia”. Es importante enviar cada recurso en el programa en el que fueron creados.
- h) En el caso de los textos postulados para la sección **Notas críticas**, éstos deberán tener una extensión mínima de 1000 palabras y máxima de 3000 palabras.
- i) Para el caso de las **Entrevistas**, éstas deberán tener una extensión mínima de 1000 palabras y la máxima de 3000.
- j) Las **Reseñas bibliográficas** con una extensión máxima de 2000 palabras.

Se devolverán a las autoras/es aquellos envíos que no cumplan los siguientes elementos:

- El archivo de envío debe estar en formato Microsoft Word, RTF o WordPerfect.
- Siempre que sea posible, proporcionar direcciones URL para las referencias.
- El texto debe tener un interlineado a espacio y medio, tipo de letra Cambria, tamaño fuente de 12 puntos, y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto debe reunir las condiciones estilísticas y bibliográficas establecidas en las Normas Editoriales de la revista.

Proceso de revisión por pares

El proceso de dictaminación es de carácter anónimo y se llevará a cabo por al menos dos integrantes de la cartera de evaluadore/as especialistas en el tema, bajo el modelo de doble ciego. La cartera de evaluadora/es está conformada por investigadore/as de la UAM-C, así como por especialistas externos de carácter nacional e internacional.

- Para que el artículo pueda ser sometido a revisión, primero se verificará que cumpla con los requerimientos de forma.
- Posteriormente, los manuscritos serán revisados por algunos miembros del comité editorial para evaluar su pertinencia para la revista y decidir si es un manuscrito que debe ser dictaminado o no.
- Aquellos artículos preseleccionados para ser dictaminados serán sometidos a una revisión por medio del *software iThenticate*, el cual ubica diferentes tipos de plagio.
- Una vez obtenidos los resultados del *software iThenticate*, el artículo será enviado para su evaluación a dos especialistas en el tema.
- Los resultados del dictamen se comunicarán al autor/a través de correo electrónico, en éste se incluirá el *Formato de Evaluación* correspondiente a cada evaluación realizada por lo/as especialistas. El resultado del dictamen es de carácter anónimo y en ninguna circunstancia se revelará(n) el/los nombre (s) de los evaluadores.

Resultado

Una vez realizada la evaluación del artículo por parte de lo/as experto/as, los posibles resultados pueden ser los siguientes:

- Aceptado y recomendado ampliamente para su publicación
- Aceptado y recomendado para su publicación sólo si se mejora la calidad en los términos señalados por el / la evaluadora [ajustes mínimos]
- Aceptado y recomendado para su publicación siempre y cuando se atiendan todas las recomendaciones realizadas por el/ la evaluadora y el comité editorial (ajustes mayores]
- No aceptado

Si el artículo es aceptado, el, la, los, las autor(es) deberán firmar el *formato de cesión de derechos*. La aceptación formal y la designación del número en el cual el artículo será publicado están condicionadas al envío de dicho formato por parte de el, la, los, las autor(es), así como al cumplimiento de las normas establecidas por este espacio editorial.

Tiempos de revisión

Diarios del Terruño tiene el propósito de concluir el proceso de revisión de los textos sometidos en el menor tiempo posible. No obstante, el resultado del arbitraje estará sujeto a la carga de trabajo de lo/as especialistas a quienes se les haya asignado la revisión del artículo, así como al tiempo de análisis de éste por parte del comité editorial de la revista. Regularmente el proceso de evaluación en este espacio editorial puede variar entre 3 y 9 meses.

Criterios éticos: prácticas científicas deshonestas y plagio

A efectos de lo estipulado en la Ley de Propiedad Intelectual sobre los procedimientos y acciones que puedan emprenderse contra quien contravenga los derechos de propiedad intelectual será responsabilidad exclusiva de los autores/as, que serán los que asuman los conflictos que pudieran tener lugar por razones de derechos de autor. Los conflictos más importantes pueden darse por la comisión de plagios y fraudes científicos.

Se entiende por plagio:

- Presentar el trabajo ajeno como propio.
- Adoptar palabras o ideas de otros autores sin el debido reconocimiento.
- No emplear las comillas en una cita literal.
- Dar información incorrecta sobre la verdadera fuente de una cita.
- El parafraseo de una fuente sin mencionar la fuente.
- El parafraseo abusivo, aun si se menciona la fuente.

Prácticas constitutivas de fraude científico:

- Fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio.
- Publicación duplicada.
- Conflictos de autoría.

Detección de Plagio

La Revista usa el *software* de detección de plagio iThenticate, el cual ubica diferentes tipos de plagio. Todos los trabajos enviados serán analizados durante la dictaminación sin excepciones. En caso de que los trabajos sean aceptados y se realicen correcciones se procederá a realizar un nuevo análisis de los textos previo a su publicación.

Código de Ética

Diarios del Terruño se adhiere al código de ética del Committee on Publication Ethics (Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journals Editors, COPE).

Derechos de autor

En el momento en que una obra es aceptada para su publicación, el autor cederá a *Diarios del Terruño* en exclusiva los derechos de reproducción, distribución y difusión de su manuscrito en formato de revista digital. Los derechos de comunicación y difusión pública serán los estipulados por la Universidad Autónoma Metropolitana. El envío de manuscritos presupone el conocimiento y aceptación de estas normas por parte de los autores.

Distribución

Esta revista permite y anima a los autores/as a publicar artículos enviados a la revista en sus sitios web personales o en depósitos institucionales, después de su publicación en esta revista, siempre y cuando proporcionen información bibliográfica que acredite, si procede, su publicación en ella.

Convocatoria

Es permanente, invitamos a la comunidad académica a que nos haga llegar propuestas para las diferentes secciones de la revista.

La revista también acepta propuestas para **números temáticos**. Éstas deberán contener un texto relativo al tema del número en una extensión de mínimo 500 palabras y un máximo de 800 palabras. Incluir el listado con el nombre de los / las autores, título de cada propuesta de artículo, así como un resumen de máximo 100 palabras por artículo. El proyecto será evaluado por el comité editorial.

Se hace notar que la Revista *Diarios del Terruño* se encuentra referenciada en los siguientes índices nacionales e internacionales: Catálogo 2.0 del Sistema de Información LATINDEX; base de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades CLASE; Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades LatinREV.

Mayores informes en nuestro sitio web:

www.revistadiariosdelterruno.com.

Ponte en contacto con nosotros a través de:

contacto@revistadiariosdelterruno.com.

Las opiniones e ideas expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad. Éstas no reflejan la postura del editor de la revista.

Atentamente

Comité Editorial



DIARIOS DEL TERRUÑO. Segunda época, número 16, julio-diciembre de 2023, es una publicación semestral de la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Cuajimalpa, Coordinación de Extensión Universitaria. Prolongación Canal de Miramontes 3855, Col. Ex-Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14387, México, Ciudad de México y Av. Vasco de Quiroga 4871, 8° piso, Col. Santa Fe Cuajimalpa, Alcaldía Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05348, México, Ciudad de México. Teléfono 55-58-14-65-60. Página electrónica de la revista: www.revistadiariosdelterruno.com. Dirección electrónica: contacto@revistadiariosdelterruno.com. Editor responsable: Mtro. Carlos Alberto González Zepeda. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título No. 04-2023-022817394100-102. ISSN 2448-6876, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Diarios del Terruño aparece referenciada en los siguientes índices nacionales e internacionales: Catálogo 2.0 del Sistema de Información LATINDEX; base de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades CLASE; y en la Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades LatinREV.



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Unidad Cuajimalpa