

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



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 Rendo 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 Brasilia, Brasil

Dra. Ángela Yesenia Olaya
Harvard University, Estados Unidos

Dra. Ester Serra Mingot
Bielfeld University, Alemania

Dra. Elif Tugba Dogan
Ankara University, Turquía

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 currículo 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, estarme 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 basado 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 de 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 estudiantado 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 primero es ir a la escuela”. *Saberes construidos 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



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.