



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Instituto de Ciencias
de la Educación

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TÍTULO

Entre fronteras y salones:

El viaje subjetivo de alumnos transnacionales en el contexto de México y Estados Unidos

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE: DOCTORADO EN EDUCACIÓN

MARIAGNA LYEN MUÑOZ

Directora de tesis:

Dra. Irma Guadalupe González Corzo

Codirector de tesis:

Dr. Víctor Aurelio Zúñiga González

Comité tutorial:

Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Dr. Jorge Ariel Ramírez Pérez

Dra. Lucía Martínez Moctezuma

Comité ampliado:

Dra. Colette Ilse Despaigne Broxner

Dr. José Francisco Alanís Jiménez

CUERNAVACA, MORELOS, Mayo 2026

Reconocimientos.

Al culminar esta tesis tras cuatro años reconozco que este trabajo no habría sido posible sin la presencia, el apoyo y la guía de personas que estuvieron presentes en mi camino académico y personal. A cada una de ellas les dedico estas líneas con mucho agradecimiento.

En primer lugar, a mi **directora de tesis**, Dra. Irma Guadalupe González Corzo. Gracias por creer en mí incluso en los momentos en que yo misma dudaba. Gracias por su paciencia infinita, por su apoyo que me impulsó a dar más de lo que imaginaba posible y por su acompañamiento cercano, humano y comprometido siempre lleno de palabras de aliento y confianza en mí. Aun cuando yo no creía en mí. Este trabajo lleva su huella en cada una de sus páginas.

A mi **codirector**, Dr. Víctor Aurelio Zuñiga González agradezco profundamente su apoyo académico, su tiempo y su disposición constante desde que acepto ser parte de mi proyecto académico. Fue todo un gusto escuchar siempre sus observaciones y sus aportes que enriquecieron este estudio de formas que jamás podría pasar por alto. Gracias por orientarme y abrir caminos conceptuales que nutrieron esta investigación.

A mi **comité tutorial**, les agradezco por cada comentario, sugerencia y cada una de sus observaciones que fortalecieron el rigor y la coherencia de este trabajo. Sus voces diversas, críticas y constructivas me ayudaron a crecer como estudiante, investigadora y persona.

A **Secihti** por brindar el apoyo económico para la realización de esta tesis porque su confianza en los estudiantes permite que podamos solventar un grado académico.

A mi **mamá**, el agradecimiento más profundo. Gracias por ser mi fuerza y mi motivación constante. Por cada palabra de ánimo y por cada desvelo compartido. Este logro es tan tuyo como mío. Gracias por enseñarme, con tu ejemplo, que la constancia y la perseverancia son valores que permiten lograr lo que uno desea.

Esta tesis no es solo un trabajo académico, sino refleja una parte de mí, como persona porque yo también formo parte de los alumnos transnacionales con una historia que quiere ser escuchada y compartida.

ÍNDICE

INTERLUDIO.....	i- vii
-----------------	--------

INTRODUCCIÓN	8
a) Planteamiento del problema	11
b) Justificación de la investigación	15
c) Estado de la cuestión.....	15
d) Hipótesis.....	32
e) Preguntas de investigación	32
f) Objetivos de investigación	33

Capítulo 1. Elementos Teóricos: La Migración y la Educación en México.

1. Introducción	34
1.1. <i>Menores migrantes</i> en el contexto migratorio	34
1.1.2. Menores migrantes retornados	37
1.2. Teoría de socialización de los menores migrantes	40
1.2.1. Agencia y Estructura ¿Opresión o resistencia?	41
1.2.2. Socialización en familia	42
1.2.3. Socialización en la escuela.....	46
1.2.3.1 <i>La cocina de la socialización</i> : metáfora entre el “ayudante de mamá” y “el estudiante de cocina”.....	48
1.2.4. De la socialización “unificada” a la “fragmentada”.....	50
1.3. <i>Itinerario migrante y trayectoria migratoria</i>	54
1.4. Entendiendo la experiencia a través del itinerario subjetivo.....	56

Capítulo 2. Abordaje Metodológico

2. Introducción.....	60
2.1. Enfoque metodológico: Los menores migrantes como sujeto de investigación.....	60
2.2. Fases para Diseño Metodológico Presencial.....	62
2.3. Consideraciones para el abordaje metodológico.....	70
2.3.1. Fases para las entrevistas en línea	71
2.4. El Análisis Narrativo en tiempos de migración.....	74

Capítulo 3. “Entre el aquí y el allá”, implicaciones de la migración México y Estados Unidos.

3.1. La migración México-Estados Unidos: De ayer a hoy.....	76
3.2. Cambios en la migración México- Estados Unidos: el fenómeno del Retorno.....	79
3.3. Los que llegan.....	81
3.4. Niños, niñas y alumnos transnacionales en las escuelas mexicanas.....	83

Capítulo 4. Experiencias migratorias y escolares de alumnos transnacionales

4.1. Los menores migrantes como alumnos transnacionales.....	86
4.2. “Yo en mi mente, yo soy de acá”, alumnos transnacionales nacidos en Estados Unidos	88
4.3. “Todos eran amigos y yo era nueva ahí”, alumnos transnacionales nacidos en México	122
4.4. Un caso singular: dos hermanas, una nacida en Zacatecas, la otra en Arizona	157

Capítulo 5. Resultados de la investigación

5.1. Dimensiones simbólicas y subjetivas de la experiencia migratoria de los menores: <i>un viaje subjetivo</i>	169
5.1.1. Sentido de pertenencia.....	170
5.1.2. Lenguaje.....	174
5.1.3. Currícula escolar	180
5.1.4. Convivencia escolar.....	182
5.1.5. Exclusión y discriminación.....	184
5.1.6. Nostalgia y familia.....	187
5.1.7. Violencia escolar.....	189
5.1.8. Género y discapacidad.....	192
5.2. Conclusiones.....	196

Capítulo 6. Conclusiones

6.1. Discusión de la investigación	199
--	-----

6.2. Conclusiones.....	205
6.2.1. Aportaciones al campo de la educación de los alumnos transnacionales	206
6.2.2. Aportaciones al campo de los estudios migratorios de los alumnos transnacionales	208
6.2.3. Aportaciones al campo de los estudios sobre socialización de los alumnos transnacionales.....	210
6.3. Aprendizajes desde las voces de los participantes	212

s

Anexo 1. Encuesta General para alumnos entre 10 y 17 años inscritos en escuelas públicas.....	218
Anexo 2. Encuesta para alumnos entre 10 y 17 años que hayan estudiado en Estados Unidos.....	221
Anexo 3. Guía para entrevistas semiestructuradas a profundidad.....	225
Anexo 4. Formato de Consentimiento informado (presencial).....	228
Anexo 5. Formato de Consentimiento informado (entrevistas en línea).....	229
Referencias bibliográficas.....	230

Índice de figuras, tablas e imágenes

Figura 1. Figura representativa de la migración de retorno.....	37
Figura 2. Causas e implicaciones de la migración de retorno.	39
Figura 3. Trayectoria de la socialización primaria de niños, niñas y alumnos transnacionales.....	54
Figura 4. Caracterización del menor migrante.	61
Figura 5. Infografía del proyecto sobre experiencias escolares de alumnos transnacionales.....	65
Figura 6. Consideraciones éticas de la investigación.	66
Figura 7. Exclusión lingüística de los alumnos transnacionales.....	180

Tabla 1. Variables recurridas durante las entrevistas semiestructuradas.....	69
Tabla 2. Variables para establecer una tipología en los alumnos transnacionales.....	85
Tabla 3. Población de estudio de alumnos transnacionales.	88
Tabla 4. Trayectoria migratoria y escolar en México y en Estados Unidos de menores transnacionales	171
Tabla 5. Propuestas educativas entre un modelo monolítico de educación y un modelo inclusivo en el sistema educativo en México.....	215
Imagen 1. Cartel compartido por Andy sobre su personalidad.....	104
Imagen 2. Fotografía de Daniela en su escuela de Athens	124
Imagen 3. Fotografía del cartel de bienvenida a su mamá.....	128
Imagen 4. Fotografía de Daniela en un partido de soccer.....	129

Interludio

Soy de una pequeña familia, integrada por mi mamá y yo. Desde que era pequeña sólo he contado con el incondicional apoyo de mi madre y mi abuela materna.

Antes de que naciera, mi mamá estuvo viviendo con un señor en Ciudad de México. Ellos tuvieron a mi hermano mayor, Francisco a quien de cariño llamaban Paquito. En ese entonces, ella no trabajaba porque se dedicaba al hogar. Mi mamá había estudiado la licenciatura en Ciencias Sociales en la Normal Superior del Estado de Morelos. En el cumpleaños número 78 del abuelo paterno de mi hermanito, mi mamá junto con él y uno de sus tíos se dirigían a Yautepec por el Cañon de Lobos cuando un camión se les cerró de frente y al momento de frenar, mi hermanito salió proyectado del asiento trasero por el parabrisas perdiendo la vida de inmediato. Mi mamá se lesionó gravemente su pierna lo que le ocasionó un problema de movilidad que tiene hasta la fecha, pero más fuerte fue el dolor de perder a su hijo en aquel trágico accidente.

Un mes después del accidente, mi mamá se separó del papá de Paquito y tomó la decisión de migrar a Estados Unidos. Hace varios años, uno de sus tíos, hermano de mi abuelita había migrado. En ese entonces, se encontraba en San Diego y trabajaba como gerente en un restaurante grande en la ciudad. Le ofreció a mi mamá que se fuera con él durante un tiempo para tratar de superar la muerte de Paquito; ella accedió. Unos días después ella había volado a Estados Unidos y estaba trabajando en el restaurante como auxiliar de cocina.

Cuando hablamos de ese tiempo, ella siempre me cuenta que durante los años que estuvo allá, ella extrañaba mucho a mis cuatro tíos y a mi abuelita que en ese mismo año de 1986, mi abuelo había muerto por un infarto ocasionado por su diabetes. Sin embargo, ese tiempo en San Diego le permitió alejarse un tiempo de los sucesos que habían ocurrido y le cambiaron la vida. Al poco tiempo de haber llegado allá, mi mamá conoció a quién sería mi papá. Durante el tiempo que estuvieron juntos fueron momentos buenos; aunque mi mamá había logrado obtener su *Green Card*, Antonio (mi papá) que se encontraba de manera indocumentada tuvo que dejar su trabajo porque estaban despidiendo a todos los que no contaban con los papeles necesarios para trabajar legalmente.

Después de unos años juntos y por la causa anterior se mudaron a Houston, Texas. Ella consiguió un trabajo en la cocina de otro restaurante, mientras que él trabajaba en un empresa de jardinería. Él nunca quiso hijos, estaba negado porque advierte que estaban bien los dos juntos. Así que cuando mi mamá quedo embarazada fue un disgusto; a pesar de las negativas, mi mamá me tuvo y nací en el hospital Lyndon B. Johnson en el mes de diciembre. Mi mamá se había mudado meses antes a un departamento para nosotras dos separandose de Antonio. Varios de sus amigos, la apoyaron con pañales y peluches para darme la bienvenida, aunque de parte de mi papá no había recibido nada, apenas unas llamadas para saber si no había cambiado de idea de tenerme.

Durante el primer año, ella siguió trabajando y me llevaba a una guardería por las tardes donde me cuidaban hasta la hora que ella pasaba por mí. Mi papá le había hecho varias llamadas para ver si ella había cambiado de opinión y le había sugerido que me llevara a México y me dejara ahí para que me cuidara su mamá, y se regresara sin mí. A lo cuál, mi mamá sin dudar le dijo que “no”. Si él no quería ser padre, ella sí iba ser mi madre. Siempre ha sido una persona de temperamento fuerte y tenaz, a veces incluso; poco afectivo se podría decir a diferencia mía que me describo como una persona muy sentimental desde pequeña. Aunque quizás su manera de ser se relaciona porque ha tenido que sortear diferentes obstáculos que le ha puesto la vida. Así, que cuidar y sostener una bebé como madre soltera, era una tarea no fácil, pero no imposible para ella.

Durante el tiempo que vivimos allá, aprendí a hablar en inglés y también en español. Escuchaba ambos idiomas de ella y de sus amigos, así como aprendí en el preescolar al que asistía que por ser muy pequeño, no tengo tantos recuerdos como me gustaría para poder compartir. Aunque al ver las fotos que tengo de recuerdo se ve que era feliz al asistir y convivía con muchos niños diferentes de origen. Cuando tenía seis años y antes de entrar a la primaria, mi mamá decidió que nos íbamos a regresar a México. Quería que conociera a mi familia y ella extrañaba mucho México. Nunca se acostumbró totalmente a la vida en Estados Unidos. Tenía un trabajo, hablaba en inglés, tenía amigos y compañeros que la apoyaban y me tenía a mí; pero su ida a Estados Unidos siempre la había pensado como

temporal y no, de manera permanente. Había dejado una casa en Cuernavaca llena de muebles y ropa, lista para su regreso que había planeado tras estar unos meses en San Diego, pero que se había convertido en años. Así que con un permiso de salida por seis meses firmado por mi padre que había difícilmente conseguido; y con maletas en mano decidió regresar a su país.

Llegamos a Cuernavaca donde nos esperaban mis tíos y mi abuela, a quién únicamente había conocido tras una corta visita que nos hizo en Houston. Tenemos fotos donde estamos las dos juntas visitando el *Space Center*. Rápidamente después de su regreso, mi mamá consiguió trabajo junto con una amiga que tenía de la universidad en una escuela privada bilingüe, donde ella era la directora. Ahí entré a mi primer año de primaria; no fue difícil porque yo había aprendido a utilizar ambos idiomas y en la escuela, mitad del día llevábamos español y la otra mitad teníamos de inglés. Siempre fui buena estudiante, estaba en el cuadro de honor, tomaba varios talleres por la tarde y practicaba natación donde gané diferentes medallas por las competencias a las que asistí. Disfrutaba asistir a la escuela porque tenía mi grupo de amigas con las que compartía las clases y jugaba en los recreos.

Sin embargo, siempre me fue mejor en el área de inglés. Lo reconozco. Mis calificaciones no eran malas; pero, en español y matemáticas no tenía las mejores notas. Era más sencillo para mí hablar que escribir en ese entonces. Gané varios de los concursos de oratoria que realizaban anualmente en la escuela y los concursos de *spelling bee*; pero, me costaba mucho el uso de determinadas letras como la “s, c, o la z”, así como la “acentuación en las preguntas y el uso de signos de interrogación y exclamación”. Las misses me daban libros para que aprendiera y me fijara en como se utilizaba, mas, yo siempre preferí leer y escribir en inglés. Los famosos libros de Harry Potter que cuando estaba en primaria todos mis compañeros deseaban leer, yo era de las primeras en leerlos porque llegaban primero en inglés, y luego después de unas semanas se vendían en español.

Quizás, a diferencia de otros nunca tuve problemas sociales o culturales para adaptarme porque era pequeña y había crecido en un hogar donde mi mamá me enseñó de ambas culturas. Además de que había ingresado a una escuela privada donde podía hablar en inglés

y en español, sin tener ningún problema. Cuando lo necesitaba mis maestros me apoyaron mucho en mis dudas y complicaciones, aunque hubo una maestra en segundo grado de primaria que me regañó mucho por mi pronunciación de varias palabras en español, me criticaba por no pronunciar la doble “r” y por olvidar no silenciar la “h” en las palabras.

En cuanto a mi ingreso al colegio no fue difícil, aceptarme era sencillo porque era una escuela de paga. Sin embargo, cuando terminé la primaria comenzaron los problemas con mis papeles; dificultades que aún a la fecha sigo teniendo. Debido a que mi mamá me sacó de Estados Unidos bajo un permiso temporal de mi padre porque aún era menor, ella siempre tuvo el miedo de que me reclamará o me fueran a separar de su lado. Ante tal motivo, ella obtuvo un acta de nacimiento mexicana en la que me registro con sus apellidos únicamente. Esto ocasionó que cuando iban a emitir mi certificado de primaria, hubieran dos actas de nacimiento con dos apellidos diferentes. Finalmente, se pudo solucionar y todos mis documentos oficiales comenzaron a ser emitidos con mi acta de Estados Unidos, bajo el apellido único de *Muñoz*.

Durante secundaria, todo iba bien en la escuela. Debido a mi alto promedio fui seleccionada para participar en un intercambio fuera de México. Era la primera vez que sacaba un pasaporte, pero “desafortunadamente” (para años después) me registraron con mis apellidos del acta de nacimiento mexicana. Aún así, pude salir del país y estar un año fuera de México.

Cuando llegué a la preparatoria, muchos de mis compañeros sabían que yo había nacido y vivido mis primeros años en Estados Unidos. Decían que yo era güera por haber nacido allá, aunque en realidad era porque me gustaba pintarme el cabello. Muchos me decían y hasta en forma de *reclamo* me preguntaban, ¿Qué porque estaba viviendo acá?, es una pregunta que muchas personas me hacen, pensando quizás en lo que nos han vendido como el sueño americano que todos desearían tener. Yo también en momentos, lo he pensado; pero quizás el quedarse allá hubiera significado separarme de mi mamá y eso no lo hubiera deseado nunca.

Durante la preparatoria hubo otras oportunidades que tuve que rechazar porque eran para Estados Unidos y mi mamá nunca pensó en sacarme mi pasaporte americano hasta que fuera mayor de edad. Quizás el desconocimiento por los trámites que se tenían que realizar para la doble nacionalidad, la falta de información que le proporcionaron o el miedo de no tenerme a su lado; generó que hasta que cumpliera los dieciocho años fuéramos juntas a la embajada de Estados Unidos a solicitar mi pasaporte americano. Con nervios y con un folder lleno de evidencias que solicitaban para demostrar el nacimiento y la residencia allá llegamos a una ventanilla donde un señor nos atendió casi sin verme a la cara y después de unas horas me entregaron un documento que recalcaba que mi pasaporte había sido aceptado y que iba a llegar en un mes a mi domicilio.

Cuando llegué a la universidad siempre tuve la intención de utilizar las ventajas que me daba el haber nacido allá. Sin embargo, otro inconveniente... la falta de apostillado en mi acta de nacimiento provocó un retraso en mis papeles de bachillerato que generó que desistiera de la idea y continuará después de un año de espera, mis estudios en Ciudad de México. Todos los contratiempos administrativos que tuve y el deseo de querer salir de México, me orillaron a tomar la decisión de mi elección de licenciatura.

Estudié dos años en México y finalmente, gané una beca para estudiar un tiempo en la Universidad de Santa Fe en Nuevo México. Mi mamá siempre tuvo la idea de que viajar era una forma de aprender y conocer otras culturas, de crecer como persona y adquirir conocimientos; tuve la fortuna de viajar con ella a diferentes lugares; aunque siempre esquivamos ir a Estados Unidos. Fue hasta este momento, que volví a pisar territorio estadounidense. Ella no podía viajar conmigo porque no tenía visa y no ha querido volver a tenerla. Nunca le he preguntado, pero por lo poco que ha platicado me hace pensar que no puede tenerla; quizás su estancia en Estados Unidos no haya sido tan legal como me ha hecho pensar.

Mi primera vez cruzando la aduana en Estados Unidos fue de muchos nervios; no sabía que pasaporte mostrar y temía que algo fuera pasar; aunque finalmente, todo salió bien. Cuando llegué allá vi un entorno muy diferente al de México y me puse a pensar en lo que podía

haber sido mi infancia si nos hubieramos quedado a vivir en Estados Unidos. El tiempo que estuvé estudiando allá aprendí más a hablar el inglés; quizás desde pequeña me ha gustado más que el español. Siempre he pensado que es mucho más difícil por las reglas ortográficas que hay que seguir y la conjugación de los verbos, que en inglés es más sencillo para mí.

Finalmente, cuando era momento de elegir un tema de investigación para realizar mi proyecto de tesina en la universidad fue sencillo relacionarlo en torno a la migración. A pesar de que no he vivido tantas dificultades como otros, sí reconozco que he tenido que sortear con adversidades administrativas que me han puesto un freno o un obstáculo a oportunidades que he tenido y tengo que rechazar por el hecho de tener doble nacionalidad. Para unos puede parecer una oportunidad y ventaja, pero en ocasiones, se ha vuelto “un impedimento”, que en momentos de desesperación me han puesto a pensar en renunciar a una u otra.

No obstante, reconozco que hay más como yo que llegan a tener las mismos y muchas más dificultades. Poder participar en un programa de migrantes me hizo darme cuenta que falta mucho por aprender y concientizar de las necesidades de un grupo que cada día crece más que somos aquellos nacidos en Estados Unidos y que llegamos a México con desinformación que genera que nos tachen o señalen por hacer cosas que pensaban nuestros padres que eran correctas. A mí me ocasionó la cancelación de mi pasaporte mexicano durante dos años y llevar un juicio para reordenar mis papeles, pero para otros significa mucho más. Incluso, el hecho de llenar una solicitud donde te piden completar en absoluto los datos generales de la persona, pero ¿Qué pasa cuando sólo tienes un apellido? como yo, que únicamente tengo el apellido de mi padre; la solicitud no me deja continuar.

Puede resultar un dato menor, pero cuando esos pequeños impedimentos y situaciones que te diferencian se vuelven constantes, uno se da cuenta que el haber cruzado fronteras si influye en las experiencias que se viven diariamente. Por ello, los trabajos que he realizado desde la licenciatura, en la maestría y ahora, en el doctorado son tan valiosos para mí como persona. Poder aprender de las experiencias migratorias de otros como yo, que han tenido en sus comunidades y en la escuela permitirán concientizar a otros de las historias de alumnos “transnacionales” que han cruzado fronteras sin saber lo que pasará.

Introducción

En las últimas décadas, ha ido en crecimiento el fenómeno de movilidad transnacional entre Estados Unidos y México, en el que un mayor número de menores de edad transitan entre la frontera de ambos países. Estos alumnos transnacionales viven procesos educativos en diferentes contextos culturales, sociales y lingüísticos, enfrentando diversos retos académicos. También enfrentan desafíos emocionales porque tienen que vivir un proceso de adaptación y resocialización al integrarse en un nuevo entorno social y escolar. Para algunos, esta experiencia ha sido un oportunidad de desarrollo y aprendizaje, al poder enriquecer su formación con nuevas perspectivas culturales y sociales aunque es cierto que no ha sido sencillo.

Los alumnos transnacionales pueden llegar en diferentes etapas de su vida: algunos llegan siendo muy pequeños (primera infancia), mientras que otros, regresan tras haber vivido varios años en Estados Unidos y otros, llegan por primera vez en México después de abandonar su lugar de origen en aquél país. Esta diversidad en sus trayectorias migratorias implica procesos de socialización fragmentada, donde los estudiantes enfrentan tensiones y conflictos – externos e internos- porque tienen que resocializar lo aprendido previamente en contextos sociales y culturales diferentes.

La presente investigación pretende el análisis de las historias de vida de niños, niñas y adolescentes entre 10 y 17 años que han residido en Estados Unidos y en México desde los cambios en los patrones migratorios a partir de 2005. A partir de esta fecha se ha incrementado el número de familias migrantes que llegan a México tras haber vivido un tiempo en Estados Unidos. A partir de ello, las familias migrantes con menores de edad han buscado un espacio para sus hijos en las escuelas de educación pública en México. Socializados en espacios geográficos diferentes y trastocados por la experiencia migratoria, los menores migrantes que retornan a México cuentan experiencias son relevantes y valiosas para visibilizar una realidad educativa compleja que viven dentro de las escuelas, espacios que se vuelven clave para la construcción identitaria de cada uno.

Por medio de este estudio, se busca comprender cómo estos menores transnacionales han vivido y enfrentado la experiencia escolar en México, sus mecanismos de adaptación y resistencia ante las exigencias y limitaciones del sistema educativo mexicano para su recibimiento. Esta investigación no sólo se centra en la parte académica, sino tiene la intención de atender la perspectiva emocional y subjetiva por la que transitan los alumnos al llegar a México afectándolos en distintas dimensiones que se analizarán posteriormente.

La presencia de alumnos transnacionales en las escuelas públicas de México continuará aumentando debido a las transformaciones -políticas, económicas y sociales- en Estados Unidos: su única opción es estar en México. Al desplazarse entre ambos países ponen en evidencia la limitación del sistema educativo en México, pero también sus narrativas involucran la noción de socialización que es un eje central para su análisis. Al igual que muchos niños migrantes internacionales, los participantes que aceptaron brindar sus voces para esta investigación han tenido un proceso de socialización particular. Se ha visto interrumpido y fragmentado (Zúñiga y Giorguli, 2019) que los lleva a una reconstrucción identitaria para adaptarse a su nuevo entorno social y escolar. La comprensión de cómo se dan los procesos de socialización fragmentada son necesarios para analizar sus narrativas.

A través de este estudio, que prioriza las voces y vivencias de los propios alumnos transnacionales, se reflexiona sobre la necesidad de construir entornos educativos de diálogo, que sean inclusivos e interculturales. Estos escenarios deben tomar en consideración: las necesidades que existen en un salón de clases, potencializar las fortalezas de cada alumno y, recurrir al diseño de estrategias educativas que puedan responder los retos actuales ante la movilidad migratoria entre países.

Para comprender las preguntas de investigación establecidas y la metodología aplicada a lo largo del proyecto, se requiere situar el fenómeno estudiado en un contexto social, político y cultural, lo que implica identificar las transformaciones que han favorecido la movilidad de menores en edad escolar entre Estados Unidos y México, y sus implicaciones. Además, de realizar un recuento del estado del arte en que se sitúa esta investigación, identificando las

contribuciones y limitaciones de estudios previos, y señalando las lagunas que esta investigación ha querido cubrir.

La presente tesis consta de una parte introductoria, subsecuentemente se establecen cinco capítulos. En el **capítulo I** se contextualiza el tema de investigación a través de la revisión de la literatura existente sobre la migración de menores de edad de Estados Unidos a México con el fin de comprender las experiencias migratorias vividas por los menores durante su trayecto. Asimismo, se abordan los fundamentos teóricos que permiten delimitar el objeto de estudio de la presente investigación, estableciendo una relación entre tres elementos centrales: la experiencia migratoria, el itinerario subjetivo y los procesos de socialización en los que participan los menores migrantes.

En el **capítulo II** se presenta el diseño metodológico recurrido para la investigación que permiten abordar los objetivos de estudio planteados y responder a la pregunta de investigación. Se definen la muestra, los criterios de inclusión, y los instrumentos de recolección de datos que se utilizarán con los participantes. Asimismo, se reconoce la importancia del análisis narrativo como parte de las herramientas metodológicas de la investigación.

En el **capítulo III** se ofrece un panorama de las implicaciones educativas de la migración entre México y Estados Unidos. Se identifican los factores sociales y culturales que influyen en su proceso de socialización, así como los programas y políticas existentes para la integración escolar de los menores migrantes.

En el **capítulo IV** está dedicado al análisis de las historias de vida recolectadas. Se examinan tanto las narrativas de menores nacidos en México para quienes significa un regreso a su país de origen; así como las de aquellos nacidos en Estados Unidos que experimentan su primera estancia en México. Se realiza la discusión frente al marco teórico establecido previamente identificando las dimensiones simbólicas y subjetivas recuperadas a partir del trabajo de campo.

El **capítulo V** presenta los resultados de la investigación y reflexiona sobre los hallazgos encontrados a lo largo del proyecto de tesis, distinguiendo las dimensiones subjetivas y simbólicas en la socialización escolar de los alumnos transnacionales.

En un último **capítulo VI** se realiza la discusión de la investigación, parte fundamental porque relaciona la parte teórica elaborada previamente y los datos empíricos que son parte de los hallazgos durante el trabajo de campo. Finalmente para cerrar, se encuentra el apartado de las **conclusiones** que incluye las propuestas y las recomendaciones para atender a la población en movilidad. Para concluir con los anexos y las referencias bibliográficas recurridas durante la investigación.

a) Planteamiento del Problema.

La migración es un fenómeno presente en diferentes regiones por múltiples causas que motivan que las personas se desplacen de su lugar de origen. El fenómeno migratorio ha sido estudiado desde diferentes perspectivas (sociales, culturales, políticas, económicas, psicológicas, educativas, entre otras) debido a las repercusiones y al impacto que tiene en los individuos y en la sociedad en su conjunto. En el caso de la migración México y Estados Unidos, el flujo migratorio ha ocasionado cambios sociales y culturales desde años atrás por la magnitud de la situación (Hernández-León y Zúñiga, 2016). La continuidad del fenómeno ha generado acciones de atención en ambos países en singular o en conjunto para atender a la población migrante.

La frontera entre México y Estados Unidos se ha distinguido por la alta movilidad de personas constantemente, entre 1964 y 1989, la migración había sido de manera circular, personas van y vienen entre ambos países por periodos de tiempo de trabajo y regresan por temporadas para visitar a sus familias y parientes que han dejado en sus lugares de origen. Sin embargo, el cambio de políticas gubernamentales establecidas y ciertos eventos¹ que han modificado la

¹ El establecimiento de estrategias como el Programa Bracero entre 1917 y 1922 propició un aumento de trabajadores mexicanos en Estados Unidos (se calcula que más de 76 mil migrantes) que creció con la Segunda Guerra Mundial por la necesidad de mano de obra. Dicho programa sentó las bases para una relación de dependencia entre los trabajadores migrantes mexicanos y los mercados laborales manufactureros y agrícolas. La migración se caracterizó por ser de manera “circular”, los migrantes iban y venían entre México y Estados Unidos. Sin embargo, fueron varios los factores que pusieron un alto a la circularidad, como el establecimiento de políticas

entrada y salida de migrantes. El endurecimiento en la política gubernamental de Estados Unidos y los controles fronterizos pusieron un freno al ir y venir de los migrantes pero también la transformación en la economía propició un aumento de mano de obra que benefició en la regularización de trabajadores mexicanos que comenzaron a mandar por sus familias a México. Se comenzó a visualizar un perfil migrante no visto anteriormente, pues mujeres, niños y niñas que antes se quedaban a esperar en México, ahora cruzaban hacia el país del norte generando uno de los mayores alces migratorios considerado como la Gran Migración (Hernández-León y Zuñiga, 2016).

Familias completas migraban y generaban redes migratorias que eran una de las causas para la toma de decisión de migrar y su dirección de destino. Si bien, la migración circular² continuó aunque en menor medida, también fue significativo el aumento de las familias que conforme pasaron los años se fueron integrando a un nuevo lugar y en consecuencia, a un nuevo país. Niños y niñas que salieron de México de pequeños ahora eran socializados en un entorno diferente, mientras que otros eran nacidos en Estados Unidos y por lo tanto, eran en automático ciudadanos de aquel país.

Ante el crecimiento exponencial de familias migrantes asentadas en Estados Unidos, las políticas de corte antiinmigrante en conjunto con las acciones de control fronterizo impulsaron la deportación forzada de personas con situación irregular a sus lugares de origen, mientras que otros migrantes optaron por un retorno voluntario. Cabe destacar, los acuerdos que etiquetaban

restrictivas en la frontera, la regularización de migrantes indocumentados y la reunificación familiar en Estados Unidos que provocó que empezar a echar raíces en su lugar de asentamiento en Estados Unidos (Hernández-León y Zuñiga, 2016).

Asimismo, eventos como el 11 de septiembre de 2001 llevaron al endurecimiento de los controles migratorios. Pero, fueron las crisis económicas y financieras en Estados Unidos (2007-2008) las que contribuyeron a aumentar la tendencia a la baja de la migración. En los últimos años, ha habido transformaciones en los flujos migratorios de México y Estados Unidos. La seguridad fronteriza, el aumento de deportaciones y el endurecimiento de leyes antiinmigrantes durante el gobierno de Obama y Trump han llevado a replantear la situación de los flujos migratorios que cambian de dirección hacia México (Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques, 2015).

² El carácter circular de la migración se refiere a los desplazamientos de ida y regreso de un individuo entre el lugar de residencia y el lugar de trabajo. La circularidad migratoria tiene que analizarse de acuerdo a la *espacialidad y temporalidad* de los movimientos migratorios de una persona (Canales, 1999), en este caso entre México y Estados Unidos. A partir de los ochenta, comenzó el asentamiento de la población migrante en Estados Unidos, disminuyendo el ir y venir de los migrantes a México que se venía dando especialmente durante determinadas estaciones de descanso que los trabajadores para visitar a sus familias en territorio mexicano.

a los migrantes indocumentados como *criminales y la militarización de la frontera*, porque para muchos significó tener que dejar todo atrás y pensar que los migrantes que iban de regreso ya no sólo llevaban consigo sus pertenencias, sino nuevos miembros de su familia donde algunos desconocían el lugar de origen de sus padres.

Este periodo considerado como la *Gran Expulsión* (Hernández-León y Zuñiga, 2016) consistía no sólo en el regreso de los trabajadores varones a México, sino la llegada de mujeres, de jóvenes y de menores de edad que buscarían en un momento dado su ingreso al sistema escolar en México. Ante ello, ha habido una creciente publicación de investigaciones que amplían la tradicional mirada *adulcéntrica* (Mojica et al., 2022) por repensar la migración y sus consecuencias en la visión de niños, niñas y adolescentes.

El menor migrante en el sistema educativo en México

Niños y niñas que han pasado sus primeros años en Estados Unidos, o incluso algunos que nunca habían estado anteriormente en México, se enfrentan a un contexto diferente que los contrapone con situaciones desiguales. Al transitar por diferentes contextos sociales e incurrir en procesos de socialización con culturas distintas, se produce una serie de rupturas y contradicciones (Zuñiga y Hamann, 2019) que pueden sufrir los menores al incorporarse en una estructura educativa compleja y carente de flexibilidad como es la escuela pública en México.

La escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y produce su propia cultura específica. Entendiendo por tal, el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez Gómez, 1998).

El centro escolar es una estructura que puede aceptar o constreñir la identidad de los menores migrantes debido a subjetividades (sociales, culturales, lingüísticas, pedagógicas, administrativas) que permiten o dificultan su posicionamiento o readaptación al sistema escolar

mexicano. Quienes se encuentran sometidos a una presión externa por la realidad social en la que ahora habitan, y a una coacción interna hacia sus costumbres, el buscar pertenecer a otro país y ser comprendidos por las diferentes estructuras sociales de su nueva realidad, de convivir con su pares sin ser invisibilizados o discriminados, genera diferentes experiencias de socialización.

La escuela, como espacio de socialización de los menores migrantes

Al ingresar a las escuelas públicas mexicanas, los menores migrantes viven experiencias que pueden ser similares a las que han tenido, pero también podrían resultar diferentes y contrapuestas por venir de un sistema escolar ajeno al existente en México. Para algunos es la primera vez y para otros, es un regreso, que en algunos caso es ajeno o irreconocible. El proceso de migrar representa un cambio complejo a su corta edad de los menores porque pueden venir cargados de una separación familiar y social de su comunidad en Estados Unidos. La llegada a México, el cambio cultural y social de su entorno y la exposición a un sistema escolar diferente puede no resultar sencillo.

Para ello, es necesario comprender las características de sus hogares, así como identificar los factores que influyen en su desarrollo escolar y que repercuten de alguna manera en su desempeño académico. Así, se podrá distinguir la relación que existe entre los diferentes espacios de socialización donde los menores migrantes han convivido y cómo se da su inserción en la institución escolar.

Se debe considerar el impacto del capital social, cultural y económico de las familias migrantes en los pequeños; y contemplar a la escuela como un espacio social en la socialización secundaria de los alumnos que viene a desencadenar una serie de cambios, que a juzgar por la revisión de algunas investigaciones se genera una desvalorización de los primeros aprendizajes a consecuencia de la inserción en un contexto escolar escolar en donde existe una situación diferente a la vivida en el país donde habían migrado: una lengua y cultura distinta, un modelo de enseñanza extraño para ellos, y un entorno con sus pares y docentes que puede resultar contradictorio (y contribuir a un cambio cultural).

Es necesario, entender el cómo los menores han sido socializados y reconocer las experiencias escolares que han vivido tanto en Estados Unidos como en México y que en momentos los lleva a tomar elecciones entre lo que aprendieron anteriormente en el seno familiar, y lo que les socilita la comunidad de llegada en México, en particular la escuela. Así, los menores migrantes se encuentran sometidos a un proceso dual de aculturación y socialización que determina, lo que algunos estudiosos (Cesari Lusso, 1997; Chinosi, 2002; Moro, 2002), señalan como una contraposición entre su familia y la sociedad. Algunas de las expresiones sociales al llegar a las escuelas públicas se podrían transformar en relaciones conflictivas por la falta de estrategias que permitan a los docentes prestar atención a sus particularidades o al contrario, casos de superación ante el desarrollo de habilidades y fortalecimiento de aprendizajes en dos entornos escolares distintos. Incluso, pueden significar simultáneamente, procesos de integración y desintegración con sus comunidades de origen y de destino dependiendo de su trayectoria migratoria.

b) Justificación de la Investigación

Respecto a lo señalado, la justificación de la presente investigación se fundamenta en la originalidad del tema propuesto, pues aunque existen diversas tesis que tratan el tema de inserción migrante en México, dichas investigaciones se han enfocado en las estrategias políticas de recepción, más que en considerar la carga social y cultural del propio individuo.

En este caso, los alumnos transnacionales son menores migrantes que han tenido su educación en dos espacios geográficos y que son trastocados por dos instituciones sociales de importancia en la construcción identitaria como es: *la familia y la escuela*.

c) Estado de la Cuestión

El tema que rodea la migración en sus múltiples vertientes ha estado presente en múltiples investigaciones académicas que manejan perspectivas diferentes para su estudio. Abarcan espacios geográficos donde la movilidad de personas con distinta intensidad tienen repercusiones de varias índoles (social, cultural, política, económica, familiar, entre otras) y niveles (personal, familiar, comunitario, nacional e internacional). En los últimos años, la

información relacionada a la migración México- Estados Unidos se ha enfocado en diversos sujetos de estudio que se ven implicados en el fenómeno migratorio.

Uno de los perfiles que recientemente ha sido incorporado a las investigaciones es el caso de los menores de edad que son migrantes a causa de una diversidad de motivos familiares. Para abordar el problema me centraré en temas como la socialización de los menores, su presencia en las escuela y las estrategias que despliegan para su proceso de integración en el sistema escolar en México.

Aunque hay producción bibliográfica respecto al tema, se intenta recuperar los aportes académicos que vinculan al menor migrante con el sistema educativo público en México y que derivan en cuestiones identitarias, procesos de socialización, situaciones de éxito en su desempeño académico o al contrario, vivencias de invisibilización o discriminación. Asimismo, se contemplan posturas que apuestan por la interculturalidad, y otras por la asimilación o la inclusión ante la movilidad creciente de personas. A continuación se enunciarán los estudios que se han desarrollado para tratar el tema de migración de menores de edad, sus procesos de socialización en relación a su experiencia migratoria y su acercamiento al sistema educativo público. Es menester, aclarar que la revisión literaria abarcó las experiencias vividas en distintos países con matrícula escolar de menores migrantes, para reflexionar en un segundo momento en torno al estado actual del conocimiento en México respecto a la relación entre la migración y la educación.

Estudios sobre los procesos de socialización de los menores migrantes.

En los últimos años, las discusiones académicas en torno a la llegada de menores migrantes han abarcado diferentes espacios geográficos que es importante considerar, pues forman parte de lo que está sucediendo a nivel internacional con el retorno forzado o voluntario de familias que llevan consigo niños, niñas y adolescentes que reingresan a su comunidad e incluso, algunos tienen un primer acercamiento por primera vez con su lugar de origen que desconocían. En ambos casos, los menores migrantes han crecido en un contexto diferente y su proceso de socialización les ha permitido adquirir un capital cultural con características diferentes que los vuelve únicos, siendo necesaria la creación de estrategias dirigidas exclusivamente para ellos

con el fin de que se logren integrar cabalmente en la sociedad, y tengan una estabilidad emocional y social que les permita un desarrollo integral.

El problema para las familias migrantes con menores de edad es que se necesita una institución escolar que no sólo permita el ingreso a sus hijos, sino que brinde espacios de respeto a la propia identidad y a la diversidad cultural (Franco, 2014). A pesar de que la investigación propuesta tendrá su espacio de estudio en México, es importante reflexionar en torno a investigaciones realizadas en otros países respecto a la construcción identitaria de los menores migrantes. Tal es el caso de lo que ocurre en las escuelas primarias en Rosario, Argentina. De acuerdo con Pozzo y Segura (2013):

“El proceso de socialización no es algo que se configure únicamente durante el periodo de la niñez para permanecer constante e invariable a lo largo de la vida. Por el contrario, está en continuo proceso de construcción, en el que la vida social -con su organización cada vez más compleja- interviene de manera fundamental” (p. 69).

Dicho proceso de socialización es un ciclo, por el cual, a medida que van pasando los años, el menor va aprendiendo nuevos códigos propios del nivel en el que se encuentre ajustado a su edad. Es importante constatar, que el ser humano no es un ser social por nacimiento, sino se socializa desde que va creciendo en su entorno (Berger y Luckmann, 1986). De ahí, parte la importancia del papel de las instituciones educativas como espacios sociales en los que el ser humano construye su identidad en su relación consigo mismo y con los demás, en donde aprende normas morales, sociales, culturales, y contenidos que le permiten construir su propio significado del mundo: “Las instituciones siempre generan fenómenos de identidad en los sujetos, sean estos fenómenos latentes o manifiestos” (Moise, 1998, p. 50).

El ser humano como ser social va creciendo y se va forjando ante la proximidad con otros, la familia en primera instancia y luego en la escuela, y en otras esferas sociales en las que va participando. Para Vigotsky (1988), todas las actividades del individuo son compartidas, por tal motivo, se dice que el individuo actúa con un rol participante. Esto resulta útil para comprender que durante el proceso de la socialización se dan cambios de comportamientos y actitudes por el contacto y la interacción con otras personas. Así, el centro escolar como campo

será donde se pondrán en juego las concepciones que se tienen sobre los demás y el capital cultural (Bourdieu y Waquant, 1998). La inserción considerada como la *acción* y la integración siendo el *proceso* (Mondaca y Gajardo, 2015) debiese estar basada en estrategias de adaptación para ofrecer una educación intercultural que permita a los migrantes conservar sus prácticas sociales y culturales. Se requiere reconocer a los alumnos que han tenido una movilidad geográfica nacional e incluso, internacional que los ha llevado a cambiar su lugar de residencia, su forma de vida y también su convivencia escolar donde algunos de los menores migrantes se encuentran ante una vulnerabilidad educativa por la existencia de barreras culturales que afectan el proceso de formación identitaria (emocional, afectiva, social, relacional, entre otros) durante la niñez (Lázaro et al., 2014). Mientras que otros migrantes binnacionales han aprovechado la singularidad de su trayectoria para tomar las oportunidades que les ha brindado aprender en dos o más espacios escolares (Aguilar-Zepeda, 2020).

En este contexto, el texto escrito por García-Yepes (2017), tiene como objetivo analizar el proceso de integración de la niñez migrante en las escuelas de Huelva en España. Salta a la vista, que este estudio realizado en otro país al igual que el anterior (2013), de la misma forma considera que las instituciones sociales como la familia, las clases sociales, la escuela o las relaciones interpersonales llevan a la formación de la individualidad. Así, los menores migrantes adquieren sus hábitos a través de la inculcación familiar y sus lazos sociales, principalmente en los centros escolares donde se objetivizan en su lenguaje, sus conocimientos y sus formas de actuar (Vázquez, 2019).

A la par, Seda Aydin (2019) en su tesis de doctorado titulada *Political socialization processes of return migrants. The case of Turkish returnees from Germany*, señala que los migrantes son individuos previamente socializados que al llegar a una nueva sociedad se enfrentan a un proceso de socialización que en varios casos, se contrapone a lo que previamente habían aprendido, siendo vulnerables ante el escenario que se les presenta: “Integrar no debe equipararse con la asimilación de las prácticas educativas...” (García-Yepes, 2017, p.191).

Por ello, debe considerarse la diversidad de situaciones que rodean a los menores migrantes y repensar la escasa uniformidad de trayectorias migrantes, sino contemplar que cada uno tiene

una experiencia migratoria diferente al otro. Tomando en cuenta lo anterior, es necesario reconocer la existencia de una diversidad importante dentro de los perfiles y trayectorias de la niñez y juventud migrante retornada (Jacobo, 2022) que se traduce en sus experiencias escolares que han tenido tanto en las escuelas de Estados Unidos como de México.

En este sentido, Zuñiga et al. (2008) hicieron una revisión a la atención brindada a los niños migrantes en su artículo, *Alumnos Transnacionales: Las Escuelas Mexicanas frente a la Globalización*, mediante la interrogante: “¿A qué país sientes pertenecer?”, los autores reafirman que los migrantes se desenvuelven en dos naciones, diversas regiones y distintos contextos socioculturales. En contraposición con otras investigaciones que se enfocan en analizar cuestiones gubernamentales como son las políticas sociales o los programas de atención para los migrantes, se ha identificado la necesidad de abordar aspectos familiares, sociales, culturales y económicos para la comprensión de los actores involucrados, en este caso, los menores transnacionales considerando sus experiencias y sus modos de socialización previos y presentes.

En consecuencia de su trayectoria escolar dual entre México y Estados Unidos, y la internalización de un universo social presentado por sus familias cuando eran pequeños que consideran el suyo, al momento de migrar, los menores entran en contacto con un sistema escolar que desconocen y que algunos casos, los desconoce:

“los alumnos que se están educando en varios sistemas escolares fragilizan esta perspectiva; su socialización los pone en contacto con mundos simbólicos rivales que se les presentan por vía de agentes socializadores legítimos: maestros, currículos, materiales, exámenes” (Zuñiga et al., 2008, p. 15).

La vulnerabilidad de los menores migrantes retornados se pone en mayor evidencia al entrar en escuelas de México. Al tratar de incorporarse a un entorno social particular, los alumnos migrantes se enfrentan a diferencias respecto al sistema escolar de Estados Unidos, cuyas repercusiones pueden ser no sólo educativas, sino puede generar un impacto cultural y social en su proceso identitario (Sierra y López, 2013). Por ello, se dice que la escuela se convierte en un “espacio de socialización” y adquiere importancia en las prácticas de

socialización y en la reconstrucción identitaria al entrar en contacto con otros agentes sociales. En concordancia, Martínez y Jacaranda (2015) reflexionan en torno a los jóvenes migrantes y señalan que los retos para la socialización al estar en una cultura distinta a la que previamente conocieron son:

“La lengua, la recreación, las normas y los valores (a través de los vínculos con el lugar de origen y las interacciones sociales en fiestas), y la conformación de aspiraciones (el deseo de estudiar)” (p. 94).

Con ello, se introduce que además de la familia y la escuela, intervienen otros agentes en el proceso de socialización como son la comunidad, los amigos y los entes de la sociedad que establecen las pautas de actuar. En el caso del entorno escolar donde algunas prácticas sociales son distintas como: las costumbres, la lengua, la forma de actuar y vestir, por nombrar algunas; algunos de los alumnos migrantes corren el riesgo de la discriminación. (Martínez y Jacaranda, 2015). Así, la cultura y la educación se caracterizan por seguir siendo etnocentristas, centralizando los modos de actuar, aprender y por lo tanto, de coexistir (Cigarroa de Aquino et al., 2016; García-Yepes, 2017).

Los espacios donde se propicie la homogeneidad y donde todo lo que se diferencia de los códigos establecidos en la comunidad o en las escuelas generan condiciones de desventaja y de vulnerabilidad. Por lo tanto, es posible hablar de prácticas de exclusión educativa y discriminatoria hacia los migrantes como es en el caso investigado en Tapachula, Chiapas referido en el artículo *Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano* (Cigarroa de Aquino et al., 2016).

Inclusive, no sólo se puede hablar de exclusión, en algunos casos, los alumnos transnacionales se han vuelto personas invisibles³ (Sánchez, 2008), debido al desconocimiento de sus experiencias y su situación migratoria. Su mezcla identitaria entre un lugar y otro puede llevarlos a ser de ningún lugar (Sierra y López, 2013, p. 39).

³ La invisibilización de los alumnos migrantes se da en las escuelas debido a la falta de procedimientos formales que permitan a los docentes, directivos y administrativos distinguirlos de sus demás compañeros. Para Zuñiga y Hamann (2008) la apariencia física, los apellidos y el domicilio que quienes regresan o ingresan por primera vez a México lo que los vuelve indistinguibles y no puedan ser atendidos adecuadamente.

No obstante, investigaciones académicas empezaron a reconocer que ante la necesidad de atender en un sistema educativo diferente al que estaban acostumbrados, los alumnos transnacionales que tenían experiencias en dos sistemas educativos, no se quedaban atrás, sino sus características y habilidades distintivas los volvían casos de superación, dejando atrás cuestiones de vulnerabilidad y optando por estudiar sus motivaciones, destrezas y aptitudes desarrolladas ante sus vivencias en espacios geográficos distintos. Son estas particularidades sociales, las encargadas de enfilar una conducta distinta para personas que posean nacionalidades distintas y conllevan a que los migrantes reafirmen su capacidad de agencia como sujetos activos al ser partícipes en sus procesos de socialización (Jacaranda, 2015), a pesar de lo que se intenta estipular como único y válido.

Estudios sobre los alumnos migrantes en las escuelas.

El incremento de familias retornadas y deportadas, y con ello, el creciente número de menores migrantes en las escuelas mexicanas ha llevado a la generación de investigaciones en su mayoría con metodologías cualitativas. La realización de investigaciones cualitativas de carácter inductivo⁴ permite brindarle importancia necesaria al contexto para comprender el significado de los discursos de los sujetos de la investigación.

El uso de técnicas de investigación cualitativa como son la observación participante y la no participante y las entrevistas han tenido el objetivo de responder a estudios de caso o realizar un análisis documental de las problemáticas que relacionan la migración y la educación. Por tomar como ejemplo el sistema educativo en Chile, la llegada de niños, niñas y adolescentes migrantes a las aulas escolares ha alterado las formas de enseñanza y la cultura institucional que predominaba (Stefoni y Corvalán, 2019). No obstante, a pesar de los acciones institucionales que permiten la inserción migrante, continúa destacando el discurso asimilacionista que busca la imposición de valores del país frente a las prácticas sociales de los

⁴ La metodología cualitativa ha sido recurrente en los estudios de migración para producir datos descriptivos que surjan de las palabras de las personas y sus conductas. Taylor y Bogdan (1990), señalan que en lo cualitativo los investigadores observan el escenario de manera holística (personas, grupos y escenarios) como un todo. Se afirma “todas las perspectivas son valiosas (...) se las ve como iguales” (p.21).

migrantes, propiciando lo que consideran como la inferiorización de la cultura de los grupos inmigrantes (Stefoni y Corvalán, 2019, p. 211).

Dicha investigación identifica factores específicos a la experiencia migrante lo que es relevante para considerar en los estudios realizados para el caso de la migración a México, uno de ellos es la invisibilización de la discriminación que propicia que se reproduzcan nociones hegemónicas de la cultura dominante como sucede en el caso de una escuela en Santiago de Chile. La propuesta del artículo remarca que para lograr una educación intercultural que permita la atención requerida para niños que han pasado por escenarios duales, es indispensable el diálogo. Conocer las experiencias pasadas y las trayectorias migrantes, así como las características sociodemográficas permitirá adoptar un enfoque para las particularidades de los niños que se traduce en una *educación intercultural* (Stefoni et al., 2016).

En este sentido, la investigación cualitativa de Bustos y Gairín (2017) se encargó de realizar entrevistas a profundidad a menores migrantes mayores de 12 años en Chile destacando lo que para otros es cuestionable, que es la premisa de que el estudiante es quien debe adaptarse al sistema escolar (Bustos y Gairín, 2017, p. 213). Dicha situación limita la perspectiva intercultural, persistiendo las prácticas de exclusión de carácter institucional entre las que destacan: la capacitación docente, la inadecuación del contenido curricular y la escasez de apoyo emocional.

Lo anterior resulta de importancia en un momento de la investigación para reflexionar en torno a la convivencia de los menores migrantes dentro de las escuelas públicas. Trabajos como el de Montón (2002) y el de Tancelosky (2018), el primero realizado en España y el segundo en Estados Unidos, señalan que el número de estudiantes migrantes ha ido en aumento considerable. Es preocupante dado que las estructuras, en este caso, la escuela no cuente con los recursos complementarios para abordar las carencias formativas y sociales, entre otras de los inmigrantes (Montón, 2002). Poniendo de manifiesto que algunas sociedades receptoras de migrantes aún continúan siendo superadas para promover planes de acogida⁵ y campañas de

⁵ Es un término recurrente en España, Se relaciona con el conjunto de actitudes y estrategias para atender las necesidades de los migrantes con el propósito de propiciar un “proceso de inclusión efectivo” (García-Yepes, 2017, p. 199). Una sociedad de acogida busca tener en cuenta a todos los actores sociales involucrados para facilitar

sensibilización para permitir la inclusión de los menores migrantes en la esfera educativa, y en su defecto, en la comunidad.

Cabe destacar otro de los trabajos de menores migrantes en España, realizado por Brunet et al. (2005) cuya relevancia se debe por la metodología que siguió durante su investigación. En apego a lo que se pretende en esta investigación, los autores (2005) optaron por realizar una exploración extensiva para conseguir un buen número de experiencias de niños procedentes de familias inmigrantes en Tarragona en España. Es comparable con México, pues destaca que:

“El sistema educativo debe crear las condiciones de inserción de los hijos inmigrantes en la sociedad a la que se han incorporado, como agente de socialización en los valores, las expectativas, las prácticas y los comportamientos” (Brunet et al., 2005, p. 298).

Una aportación que va en relación y que data de una fecha más reciente, *Transnational Education, language and identity: a case from Mexico* de Tacelosky (2018), destaca la lengua como elemento de exclusión o inclusión para los alumnos migrantes. El desconocimiento del idioma puede ser una barrera social, por ello, la preparación docente y el acercamiento a los padres y a otros estudiantes puede significar la diferencia en la atención educativa, social y cultural para el migrante.

Zuñiga y Panait (2016), en *Children Circulating between the U.S. and Mexico: Fractured Schooling and Linguistic Ruptures*, describen la situación que viven los niños al haber estudiado algunos periodos en escuelas de Estados Unidos analizando la ruptura lingüística que viven los menores migrantes en el español escrito. El desconocimiento o la falta de reconocimiento a las capacidades y habilidades de los migrantes; así como la falta de apoyo para la enseñanza del idioma por parte de las instituciones escolares los orilla a ser excluidos o tachados de “no saber leer bien” (Zuñiga y Panait, 2016, p. 248).

La inferiorización y diferenciación de los individuos en función a su procedencia, se debe por el capital cultural que les forma una serie de prácticas que para algunos parecen

la comprensión del otro, y no confundir “integración con adaptación” (p. 191)

incomprensibles, incluyendo las lingüísticas. Por ello, es importante reconocer las prácticas de socialización que traen consigo los inmigrantes para inhibir las desigualdades que puedan surgir en los centros escolares.

El fenómeno de la migración de menores a México tuvo relevancia en el momento en que se desafiaban las estructuras previamente establecidas. En el caso de las educativas, varias investigaciones se han enfocado en reflexionar sobre la transición que supone la llegada de menores migrantes, principalmente después de 2005 cuando comienza la expulsión masiva de familias de Estados Unidos a sus países de origen indocumentados (Hernández-León y Zuñiga, 2016). Los estudios comienzan a mostrar interés en perspectivas que van más allá de cuestiones laborales, económicas o políticas. A partir del crecimiento exponencial de la migración de retorno, los estudios se interesan en temas educativos, familiares y de evaluación de políticas públicas donde el sujeto de investigación no es el migrante *tradicional* (varón en edad adulta), sino hay la aparición de nuevos perfiles migratorios como son mujeres, jóvenes y niños.

Puede apreciarse en el trabajo de Herrera et al. (2019) que tomó como espacio el estado de Sinaloa en la ciudad de Culiacán, la metodología de su investigación fue de carácter mixto realizando encuestas y una serie de entrevistas semiestructuradas que sirvieron para dimensionar el problema y encontrar que los menores se enfrentan a un proceso de resistencia y dificultad de integración por diversos factores legales que los excluyen. La investigación señalada sostiene que en ocasiones el rechazo y los problemas de socialización los orilla a sufrir problemas emocionales, como es el aislamiento y la depresión. Mientras, que otros son ejemplo de superación por el dominio de recursos y habilidades para enfrentar las situaciones que se les presentan (Gaitán et al., 2007).

Esta idea reafirma la situación planteada que propicia que las investigaciones realizadas recientemente sigan cuestionando: ¿Cuáles elementos impiden la inserción educativa de la infancia migrante? Tal interrogante, se plantea debido a la variedad de autores que apuestan por la existencia de obstáculos e impedimentos ante la presencia de alumnos inmigrantes.

Entre ellos está la preocupación de la antropóloga Rodríguez-Cruz (2021) en su trabajo *Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México: Los nuevos “otros” y los desafíos de la (re)inserción escolar*. En contraste con otras metodologías, el uso del método etnográfico fue recurrido en dicho estudio con el propósito de identificar las barreras de corte administrativo, lingüístico y sociocultural que se relacionan con las *prácticas de exclusión* (Foucault, 2002). Es interesante, porque se piensa que la educación sigue siendo un “instrumento” que tienen acceso los individuos, pero sigue estando sujeto a cuestiones de poder y oposición. La inserción escolar definida como:

“En contextos migratorios, la inserción escolar es definida como el proceso por el cual la niñez y la adolescencia inmigrada se escolariza e incorpora a las escuelas públicas y privadas del país de destino, donde accede a los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para adquirir un desarrollo integral como persona; a las normas, valores, códigos y pautas socioculturales para insertarse en la sociedad (inserción social); y a los conocimientos y capacitaciones básicas y necesarias para insertarse a futuro en el ámbito laboral de la misma (inserción laboral)” (Rodríguez-Cruz, 2021, p. 896-897).

Como puede verse, la persistencia de factores como es el *lingüístico* se debe a la carencia de programas bilingües para favorecer el aprendizaje de la segunda lengua y el *burocrático* por la serie de pedimentos y trámites para permitir el acceso a la escolarización de los niños que influyen en las trayectorias y en las experiencias migratorias de los menores dando pie a que resulten trastocadas, lo que para algunos conlleva al abandono escolar o en otros casos, como se subrayó anteriormente a situaciones exitosas por el favorecimiento a la diversidad cultural y la participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje (Hirnas y Blanco, 2009). Siendo importante remarcar que no sólo dependerá de cuestiones ajenas al individuo, sino también de situaciones que se dan dentro de los mismos migrantes, siendo importante considerarlos sujetos activos con capacidad de agencia.

De este modo, en los apartados anteriores se ha intentado mostrar las investigaciones realizadas en un sentido inverso al tradicional que contemplaba la migración hacia Estados Unidos y la búsqueda de los alumnos migrantes por incorporarse en los centros escolares. Ahora que el análisis toma un giro contrario y tras haber considerado el proceso sociocultural por el que transitan los menores migrantes ante su retorno a México, la inquietud versa sobre la institución

escolar con el objetivo de reflexionar sobre los trabajos que se han elaborado previamente para identificar la llegada de los menores migrantes al sistema educativo mexicano.

Estudios sobre la migración de alumnos al sistema educativo mexicano.

Varios de los trabajos revisados han reflexionado sobre las condiciones escolares que deben considerarse para comprender el retorno de menores migrantes a las escuelas en México. En su artículo *Alumnos transnacionales en México y Estados Unidos. Docentes y los desafíos de la globalización*, Sánchez y Hamann (2014) reflexionan sobre la necesidad de un trabajo interdisciplinario para implementar programas educativos que atiendan la realidad migrante. La urgencia por incorporar un enfoque sociológico y antropológico para recrear las trayectorias migratorias con el fin de propiciar un espacio escolar que atienda mediante una educación intercultural que reconozca la participación de los alumnos transnacionales que van y vienen, y que no significa que desaparezcan, sino que cambian de espacios geográficos y puede o no que regresen. Ante tal situación, los docentes que establecen las pautas de enseñanza dentro del aula deben tener una formación idónea con el fin de proveer una adecuación curricular a aquéllos cuya educación ha sido binnacional, además de promover una sensibilización con la comunidad para la aceptación e integración de todo alumno de la escuela.

En relación, el capítulo *Pertinencia del estudio de los alumnos transnacionales en México y su conceptualización* de Sánchez (2008) examina el papel de la socialización en los migrantes, y sobretodo dedica un espacio de análisis para las herramientas requeridas para el proceso de aprendizaje. Es posible decir, que aún persiste una ausencia de entendimiento y definición de los menores migrantes, así como la confusión por distinguir categóricamente a éstos, y su procesos de socialización. Normalmente, se agrupa a la niñez migrante a su familia o se estudia el caso de los jóvenes que por su edad tienen una diferente comprensión de la realidad. Es necesario, hacer una distinción a la tipología de los niños pertenecientes a la generación 0.5⁶, para que las acciones de inserción, integración, adaptación o asimilación pueden estar correctamente direccionadas (Zuñiga, 2016).

⁶ Para Zuñiga (2016), la tipología de caracterización de los niños migrantes depende de su edad de llegada a los Estados Unidos y su país de nacimiento. Los pertenecientes a la generación 0.5 son niños y adolescentes que vivieron en Estados Unidos y llegaron a México antes de su mayoría de edad.

Incluso, aparte de distinguir y reconocer el camino migratorio por el que han transitado los menores migrantes, para tener una comprensión clara y completa de la situación por la que han transitado, se requiere conocer sus intereses, su trayectoria y su experiencia migratoria para poder implementar acciones asertivas que impacten positivamente en los sujetos de estudio. Una de las estrategias sería la identificación y diagnóstico de la situación de los alumnos migrantes para elaborar estrategias y adecuaciones para su adaptación e integración (Sánchez, 2007). Con dicho diagnóstico se busca identificar las necesidades curriculares y administrativas que permitan facilitar el acceso a los alumnos transnacionales, así como la comprensión y valorización de sus experiencias educativas. De igual forma, se sugiere que:

“Se deben diseñar currículos de transición, especialmente para los alumnos que llegan por primera vez a una escuela de Nuevo León (transición lingüística, pedagógica, de contenidos y de sistemas de evaluación)” (Sánchez, 2007, p.111)

La experiencia migratoria ha de ser comprendida para que los alumnos migrantes retornados puedan convivir y desarrollarse en el ámbito escolar. Esto resulta útil, pues permite contemplar en las estrategias planteadas lo siguiente:

“Las dinámicas curriculares, los estilos de evaluación, la visión del futuro escolar y laboral, la negociación entre mundos educativos diferentes y, en ocasiones, contradictorios. Asimismo, la transnacionalidad escolar impacta la labor de los maestros, la organización escolar y el diseño de programas” (Zuñiga y Hamann, 2008, p. 81).

Tales componentes deben ser considerados a la hora de estudiar la socialización de los menores migrantes dentro de las aulas escolares y las áreas para fortalecer ante las recientes condiciones de la migración. A diferencia de otros autores que señalan que el sistema educativo de México no ha sido capaz de modificar eficazmente sus programas en atención a la llegada de migrantes con edad escolar. López G. (2009) en *La educación en la experiencia migratoria de los niños migrantes* hace referencia a las ventajas que ven los padres de familia⁷ en el sistema escolar de

⁷ “En efecto, como la disciplina cuenta mucho en la cultura familiar mexicana, la mayor parte de los padres migrantes que hemos entrevistado y que han tenido experiencias con hijos situados en los dos sistemas escolares, piensan que es mejor educar a los niños en México, en donde sí se les enseña el respeto” (López, 2009, p. 365-366). Se coincide con parte de lo citado, pero se cuestiona que no contemplan otros factores sociales, culturales,

México. A pesar, de lo que se piense, aún persisten pocas facilidades de adaptación en las escuelas estadounidenses. La llegada de menores migrantes a las escuelas en Estados Unidos ha sido una problemática social con mayor antigüedad, y aún así continúan persistiendo estrategias de aislamiento y separación afectando la seguridad y sociabilidad de los menores.

En el artículo, *¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de Estados Unidos a México*, Vargas y Camacho (2015) exponen la falta de coordinación para afianzar la atención a características particulares de los sujetos de estudio: menores de edad migrantes. Si bien, se han realizado estudios cuantitativos para reconocer la intensidad del cruce migratorio hacia México, la mayoría de las discusiones teóricas aún investigan en sentido opuesto la migración: de México hacia Estados Unidos. Lo que resta importancia o quizás preponderancia al tema que demanda su valorización para el desarrollo de propuestas de atención.

Así pues, las políticas educativas han carecido de estrategias y recursos para los pequeños migrantes en las escuelas, por lo que, docentes y directivos han tratado de subsanar las carencias. Pese a las buenas intenciones, las instituciones escolares deben proveer las herramientas para capacitar al docente ante la presencia del alumnado transnacional. Se han identificado tres acciones para proceder (Herrera y Zavala, 2019): la primera es la necesidad de incorporar atención psicológica en las estrategias binacionales. Segundo, es el asesoramiento en los trámites administrativos como una acción que facilitaría la inserción escolar y finalmente, la tercera es brindar la atención al bagaje cultural para cada alumno migrante trae consigo, para poder apoyarlo en su convivencia escolar.

Parte de la literatura sobre alumnos transnacionales coinciden en que los menores migrantes de retorno representan una población compartida (Herrera y Zavala, 2001). Conforme van conociendo y se van relacionando con su nuevo entorno ante su llegada a México, los menores van descubriendo códigos de conducta, modos de socializar, estructuras que en su entorno anterior desconocían. Por ello, se habla que se transitan y participan como sujetos activos

políticos que involucran el ingreso de los niños a las escuelas en México y sólo se identifica la enseñanza de valores como punto a favor.

porque interáctuan con otros agentes sociales y desde su llegada a México han tenido que socializar con una cultura y sociedad diferente, que no acostumbrada a sus prácticas sociales y culturales, los tiende a rechazar o separar. Los menores migrantes han demostrado contar con destrezas que los vuelven únicos, capaces de tomar ventaja y aprovechar sus recursos simbólicos para su logro escolar (Zuñiga et al. 2008).

Es importante señalar, que los planteamientos anteriores reconocen que el menor migrante está rodeado de una sociedad que aún le falta por aceptar y reconocer sus características particulares. Por ejemplo, docentes del estado de Morelos han reconocido sus limitaciones de preparación para la enseñanza de estudiantes transnacionales (Zuñiga y Hamann, 2019). Las barreras lingüísticas⁸, los conocimientos escolares y las normas sociales son cuestiones que los maestros confiesan tener como parte de las dificultades para comprender a los menores.

En coincidencia, las limitaciones familiares y el rechazo social con sus compañeros, o en general, la comunidad escolar provoca la inasistencia y el rezago educativo (Vargas y Camacho, 2015). La sensibilización para la situación que viven los menores transnacionales se ha convertido en una necesidad actual. La investigación de Vargas y Camacho (2015) manifiesta las condiciones de vida en que los menores migrantes habitan, y dadas sus particularidades no pueden agruparse en grupo homogéneo. Mediante un diseño cuantitativo, se pudo dar cuenta que variables como el lugar de residencia, la zona de población (rural o urbano), tiempo de escolaridad en Estados Unidos, el entorno familiar, así como cuestiones de edad, sexo o procedencia indígena son factores que inciden en la continuidad o la deserción del aprendizaje escolar. Ejemplo, es la siguiente cita:

“Se advierte que los niños inmigrantes tienen 3.2 veces mayor riesgo de no asistir a tiempo a la escuela que los niños no inmigrantes; asimismo, los niños inmigrantes presentan 1.4 veces mayor riesgo de asistir con rezago escolar que sus contrapartes no inmigrantes, respecto a asistir a tiempo” (Vargas y Camacho, 2015, p. 10).

⁸ Panait y Zuñiga (2016) señalan, “Mexico’s language policies do not recognize the complexity of migrant children’s transnational school experiences and, as a result, their educational needs remain invisible” (p.231). La infancia migrante representa un nuevo segmento de la población que reta a la escuela monolingüística, siendo que la migración puede ser una oportunidad para compartir experiencias y aprendizajes en conjunto.

La inasistencia y el rezago escolar son cuestiones que sólo en algunas investigaciones previas toman en consideración, argumentando que las estrategias diseñadas no sólo deben permitir el ingreso a las escuelas mexicanas, sino se debe trabajar en la *permanencia y aprovechamiento* escolar del alumnado inmigrante. De ahí, la importancia de la metodología cuantitativa para dimensionar la situación y el enfoque cualitativo para reconocer las trayectorias y experiencias de los menores migrantes y sus familias.

Consecuentemente, a partir de 2007 con el incremento de los *alumnos transnacionales* (Zuñiga et al., 2008) considerados como aquellos que han experimentado sistemas educativos en dos países o más, ha llevado a la generación de estudios cuantitativos y cualitativos en su mayoría, que incorporan el perfil de estudio del menor migrante, pero también se ven en la necesidad de considerar las características sociales de su familia, de sus pares, así como de su barrio y su entorno anterior y actual. Entre los estudios realizados toman en cuenta las bases de datos del Instituto Nacional Estadística, Geografía e Informática (INEGI), así como del Mexican Migration Project e información recabada del Pew Hispanic Center con el objetivo de analizar las condiciones socioeconómicas de las familias migrantes (condiciones de vida, escolaridad, motivación al migrar, permanencia en un país).

Como se aprecia en las investigaciones señaladas anteriormente, la metodología optada para las diferentes investigaciones ha sido la cualitativa recurriendo al uso de instrumentos como las entrevistas semiestructuradas y la observación participante. Un número recurrente de artículos recurren a historias de vida en distintas zonas geográficas del país para reconstruir las trayectorias y experiencias de los menores migrantes y capturar sus perspectivas y narrativas de su situación migratoria.

No obstante, durante el apartado anterior se coincide con algunos autores que destacan la importancia de obtener datos cuantitativos para cuantificar la distribución del alumnado en las distintas zonas geográficas, diagnosticar las cifras de ingreso y la permanencia en los centros escolares, así como obtener estadísticas del número de menores migrantes que llegan a México y su distribución por edad, sexo, entre otros. Por ello, algunas de los trabajos revisados han optado por el diseño de estudios mixtos que incorporan el análisis mediante bases de datos, encuestas o la realización de cuestionarios para recabar información.

Con ambos métodos se ha intentado reconstruir las trayectorias migratorias de los menores y reflexionar en torno a su educación que da comienzo a partir de su socialización primaria (Mondaca y Gajardo, 2015; Sánchez y Hamann, 2014; Schmelkes, 2004; Stefoni y Corvalán, 2019), entre otros.

Una reflexión sobre los resultados de la búsqueda de textos académicos conduce a cuestionar lo establecido entre la teoría y la práctica. Tal y como se ha ilustrado, la tendencia de la migración ha cambiado siendo el sujeto de estudio: binacional, socializado en dos países, cargando consigo de experiencias duales y contrastantes con la sociedad a la que arriban. Salto a la vista, que las investigaciones están inmersas en temas de *Educación, Migración y Procesos Sociales*; sin embargo, pocas de ellas se consideran las características propias de la familia del menor migrante. Uno de los problemas que se advierte es que cualquier análisis de la situación del menor migrante, también debe considerar la participación de los que le rodean a su corta edad y las condiciones tempranas de su socialización que definen su itinerario migrante.

En México se ha abordado la situación de los menores migrantes retornados ante la creciente demanda de espacios escolares, cuya primera preocupación al llegar a un contexto diferente es, ¿Quién soy? Tal interrogante es relacionada con cuestiones identitarias que, debido a la socialización transnacional (Zuñiga, 2013), es relevante para este tipo de estudio. Es importante señalar que, la complejidad del tema pone de manifiesto que a pesar de las investigaciones realizadas ha sido: la segmentación del tema, la multiplicidad de actores involucrados y la falta de consideración del menor como agente participativo en el proceso migratorio. Además de que los estudios revisados consideran determinadas regiones geográficas en el país tradicionales para la migración de retorno, sin considerar que cada día son variables las zonas de llegada de las familias migrantes.

d) Hipótesis

La hipótesis planteada para la siguiente investigación sostiene que las *experiencias escolares* de los alumnos transnacionales entre 10 y 17 años se ven vinculadas con distintas dimensiones subjetivas que los menores migrantes han tenido durante su trayectoria migratoria y que derivaron en haber vivido entre dos espacios diferentes (México y Estados Unidos). Su capital

social y cultural se enriqueció, así como sus primeros aprendizajes (socialización primaria) se dieron en un entorno diferente al que ahora retornan. Inclusive, muchas familias con menores retornan a un espacio diferente del que salieron de México, por lo que viven procesos de socialización fragmentados.

En consecuencia, los alumnos transnacionales son expuestos a instituciones como la escuela y a una comunidad de llegada desconocida que genera cambios, rupturas o situaciones que pueden resultar ajenas o extrañas. Tal situación desemboca en vivir experiencias escolares particulares cargadas de recursos, relaciones, estrategias, emociones y decisiones que los vuelvo sujetos activos.

e) Preguntas de Investigación.

En la presente sección se presenta la pregunta de la investigación y a su vez, las preguntas secundarias que permiten orientar el planteamiento de los objetivos.

La **pregunta general** que guía la siguiente investigación es:

¿Cuáles son las dimensiones subjetivas de las experiencias escolares de los alumnos transnacionales entre 10 y 17 años durante su socialización?

Entre las **preguntas subsidiarias** que justifican este proyecto de investigación se encuentran:

1. ¿Cuáles son las experiencias migratorias que han tenido los alumnos transnacionales?
2. ¿Cuáles han sido las experiencias escolares que han tenido los alumnos transnacionales?
3. ¿Cómo se relacionan las experiencias escolares de los alumnos transnacionales con sus prácticas de socialización?

f) Objetivos de Investigación.

Objetivo General:

1. Analizar las dimensiones subjetivas de las experiencias escolares de los alumnos transnacionales entre 10 y 17 años en las escuelas de educación pública en México a través del itinerario subjetivo que pretende abordar los elementos que componen el proceso migratorio mediante sus narrativas.

Objetivos específicos:

- a) Recuperar y explicar la experiencia migratoria de los alumnos transnacionales.
- b) Explicar las experiencias escolares de los alumnos transnacionales en las escuelas de educación pública en México.
- c) Identificar los procesos de socialización que han tenido alumnos transnacionales.
- d) Interpretar las dimensiones subjetivas que se relacionan con las experiencias escolares de los alumnos transnacionales.

Capítulo I. Elementos teóricos. La Migración y la Educación en México.

1. Introducción

El presente capítulo tiene el objetivo de sentar las aproximaciones teóricas que guiarán la presente investigación. El objetivo del estudio es identificar la relación de la experiencia migratoria de los menores migrantes con los procesos de socialización que viven los menores al ingresar en las escuelas públicas de México para reflexionar sobre su convivencia escolar. A partir de la pregunta de investigación se relacionará los dos grandes temas que guían la presente tesis: la migración y la educación.

En un primer apartado, se presentarán las bases teóricas para profundizar sobre la formación del capital social de los migrantes. Y en segundo lugar se reflexionará sobre los procesos de socialización en los que participa un individuo, en este caso, los menores migrantes enfocando la atención en factores como son la familia, la comunidad y la escuela.

A continuación se abordará la definición y la participación de los menores migrantes en el contexto migratorio quienes han protagonizado la movilidad migratoria hacia México.

1.1. *Menores migrantes en el contexto migratorio*

La migración es un tema investigado desde diferentes ángulos y ámbitos desde lo económico, hasta lo social y cultural. Asimismo, el tema migratorio ha sido estudiado tomando en cuenta diferentes sujetos de investigación, para el caso de la presente investigación se analiza la participación de menores de edad que han tomado protagonismo en el fenómeno migratorio entre México y Estados Unidos.

La creciente circulación migratoria de personas ha llevado a prestar el interés en la presencia de mujeres y menores de edad. A partir de 2007, familias con ascendencia mexicana decidieron retornar a México por diferentes razones. En algunos casos, el retorno ocurre de manera voluntaria, motivado principalmente por el deseo de reunificación familiar (Hamilton et al., 2022), lo que ha dado lugar a un proceso complejo que no se observaba en años anteriores. En otros casos, el regreso es forzado, producto de la falta de alternativas para permanecer en Estados Unidos. Este retorno puede implicar que algunos miembros de la familia permanezcan

en el país de origen, mientras que algunas de las familias optan por regresar acompañadas de sus hijos nacidos en Estados Unidos, con el propósito de evitar la separación familiar (Hamilton et al., 2022). Se calcula que entre 2000 y 2005, aumentó al doble el número de menores que retornan a México habiendo nacido en Estados Unidos (Hamilton et al., 2022) porque se vieron “obligados” a dejar su lugar de nacimiento (separación física y social de las instituciones sociales de Estados Unidos) ante la situación de quedarse solos sin sus padres.

En consecuencia, las características de la migración de retorno cambiaron por el involucramiento de más actores, y por lo tanto, el fenómeno de la inmigración también se modificó por los factores a considerar como las causas del retorno y las características de cada miembro de la familia. Es imprescindible, que la migración de retorno sea vista con una población heterogénea cuyas características son diversas en cuanto a edad, trayectoria migratoria, sexo, nivel escolar, así como sus causas de retorno que es difícil resumir dado a lo complejo de la situación de los últimos años. Es por ello, que para el caso de esta investigación, se ha optado por delimitar la población de estudio a los que se referirán a lo largo del texto como *menores migrantes* en edad escolar entre 10 y 17 años de edad que forman parte de los considerados *alumnos transnacionales* cuyas experiencias escolares se han dado entre Estados Unidos y México.

Es fundamental, en primer lugar, definir el término que se utilizará para referirse al objeto de estudio: los menores migrantes. La conceptualización de este término parte de una etapa específica del ciclo de vida, la infancia. La cual ha sido abordada desde diversas disciplinas como la Sociología de la Infancia, la Psicología y la Antropología, entre otras. La infancia se entiende como una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica, caracterizada por relaciones de poder en las que niñas y niños se constituyen como sujetos sociales activos dentro de su entorno (Gaitán, 2006). Se trata de una etapa central en la que los menores se familiarizan con el mundo que los rodea, reproducen roles y socializan culturalmente durante sus primeros años de vida. Por ello, la infancia puede comprenderse como una etapa social formativa, en la que los niños y las niñas aprenden hábitos, valores y formas de convivencia que moldean su proceso de socialización y construcción identitaria.

En este sentido, se parte de la premisa teórica que sitúa a la etapa de la infancia como una construcción social, siendo protagonistas sociales las niñas y los niños, implicando el reconocimiento de su capacidad de agencia, porque son capaces de incidir en cambios y transformaciones sociales con su participación en las diferentes esferas de la vida social, política y cultural de una comunidad. Para Qvortrup (1987), las niñas y los niños están en un proceso de tránsito para ser integrados plenamente en su entorno, una vez que dejen de ser vistos como seres infantilizados. En este sentido, la edad es vista como una categoría de poder que otorga autoridad a los adultos respecto a niños y niñas (Pavez-Soto, 2013). En el caso de los estudios migratorios, anteriormente no se reconocía la participación aislada del seno familiar de los niños y niñas. Sin embargo, las niñas y los niños han demostrado participar activamente en los procesos de movilidad familiar y ejercer cambios en las instituciones del país de destino, por lo que se les ha brindado protagonismo para comprender los procesos migratorios (Pavez-Soto, 2013).

En muchos casos, el análisis y la evaluación de las acciones sociales es vista desde una visión adúlcentrica que ignora las pertenencias generacionales de edad o género. La propuesta es que en un contexto migratorio pueda modificarse para considerar la agencia propia de las niñas y los niños migrantes para la toma de decisiones en torno a la movilidad, ya sea para instalarse en el lugar de destino, retornar o visitar el país de origen (Pavez-Soto, 2013).

Los nuevos enfoques predominantes recientes estudian como protagonistas a los niños y niñas desde sus perspectivas y experiencias (Gaitán, 2006) para analizar su participación en los procesos migratorios. De este modo, se examina sus desplazamientos y trayectorias desde su lugar de origen a su destino, y su participación en la estructura familiar, con sus compañeros y dentro de una comunidad.

Es bajo este contexto que se exige una integración de la infancia migrante a un proceso global como es la migración y por ello, es relevante considerar su involucramiento y forma de participación.

1.1.2. Menores migrantes retornados.

Un *migrante de retorno* es considerado como:

“Cualquier individuo que regresó a su lugar de origen, independientemente del tiempo de duración de la experiencia migratoria y del ciclo de vida en el cual ocurra (Cobo, 2008: 163).

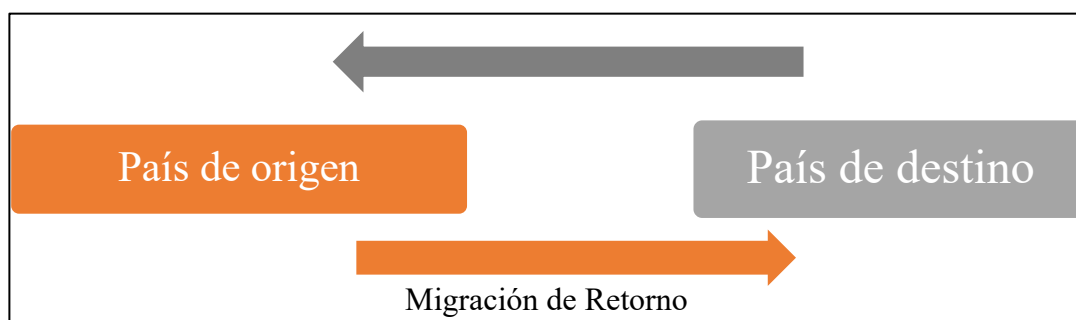


Figura 1. Figura representativa de la migración de retorno. Elaboración propia con base en información obtenida de King (2000).

En este sentido, de acuerdo a la teoría se entiende que toda persona nacida en México que haya salido de su lugar de origen y que haya permanecido un tiempo en Estados Unidos y regrese de manera temporal o definitiva a México es considerado un *migrante de retorno*. Hasta aquí, el concepto de migrante retornado es entendible de definir. Sin embargo, si se toma de manera literal la anterior definición, los menores de edad nacidos en Estados Unidos, hijos de padre y/o madre mexicanos y que por primera vez conocerán México ante el retorno de sus familias, son dejados fuera de la conceptualización de migrante de retorno. Ellos pueden ser parte de la *migración de retorno* que abarca el fenómeno que implica el regreso de familias con hijos mexicanos y/o estadounidenses, pero no son migrantes de retorno porque no nacieron en México, siendo la primera ocasión que conocerán México. Incluso, los que siendo muy pequeños dejaron sus lugares de origen en alguna parte del territorio mexicano al volver a México no traen recuerdos concretos de su corta vivencia en su lugar de nacimiento, por lo que tienen mayor afinidad a su lugar de residencia en Estados Unidos.

Se considera útil y oportuna esta aclaración, ya que ocasionalmente, se confunde a los migrantes de retorno con los *migrantes internacionales* (individuos que viven un proceso en otro país diferente al suyo al cruzar fronteras geográficas). Por lo tanto, dentro de este estudio se tomarán

en consideración ambas situaciones, los que retornan y los que ingresan por primera vez: niños, niñas y alumnos que circulan entre Estados Unidos y México.

Es importante considerar que el número de migrantes que se movilizan entre la frontera de Estados Unidos a México ha aumentado desde décadas atrás, pero su crecimiento exponencial ha sido en los últimos años considerando el cambio que hubo en el patrón migratorio que tendía en términos familiares a la reunificación familiar en los lugares de destino en Estados Unidos y al asentamiento definitivo de las familias. Dada la crisis económica de 2008 en Estados Unidos y la agudización las condiciones para seguir residiendo en el país estadounidense, varias de estas familias con mujeres y menores toman la decisión de volver al país de origen, México. En este sentido, los menores migrantes vuelven a México para vivir y estudiar ocasionando la búsqueda por ingresar a las escuelas mexicanas (Valdéz, 2015).

Una parte de las familias retornadas vuelven juntas, mientras que otras regresan sólo con algunos miembros. Por ello, es importante considerar que en algunos casos, la decisión de volver no se toma de manera individual o por deseo de un retorno voluntario, sino que una mayoría regresa por causas forzosas como por ejemplo, por miedo a ser deportado, y por ende, quizás algunos miembros decidan quedarse y otros a volver. En consecuencia, la migración de retorno se vuelve un proceso complejo y diverso, involucrando diversas características a considerar como son: las causas de inmigración y emigración, la dinámica familiar, las diferencias por sexo, edad y lugar de nacimiento, los lugares de arribo y los lugares de retorno.

Para Hernández-León y Zuñiga (2016) es importante estas consideraciones porque intervienen en el proceso de resocialización en el lugar al que retornan:

La edad al momento de retornar así como las circunstancias que vivieron las familias en Estados Unidos y las condiciones de arribo a México son factores que moldean la experiencia de los menores al regresar –o llegar por primera vez– al país de origen de sus padres (p. 189).

Otro aspecto a tomar en cuenta son los efectos políticos, económicos y sociales que acarrea la migración tanto para los individuos, como para las comunidades de origen y destino. En cuanto

a las repercusiones en la migración de retorno pueden ser vistas tomando en consideración las necesidades, cambios e implicaciones sociales sobre las sociedades de arribo de los migrantes.

Por lo tanto, la migración de retorno de las familias se debe a diferentes causas e implica diversos efectos sobre el país de origen del migrante, que en el caso particular de los menores se acentúa en instituciones como son la escuela y dentro de su seno familiar, así como a nivel individual que debe ser atendido para su socialización futura. Con el fin de resumir lo anteriormente expuesto, se optó por realizar la siguiente figura 2, nombrando algunas causas y consecuencias de la migración de retorno.

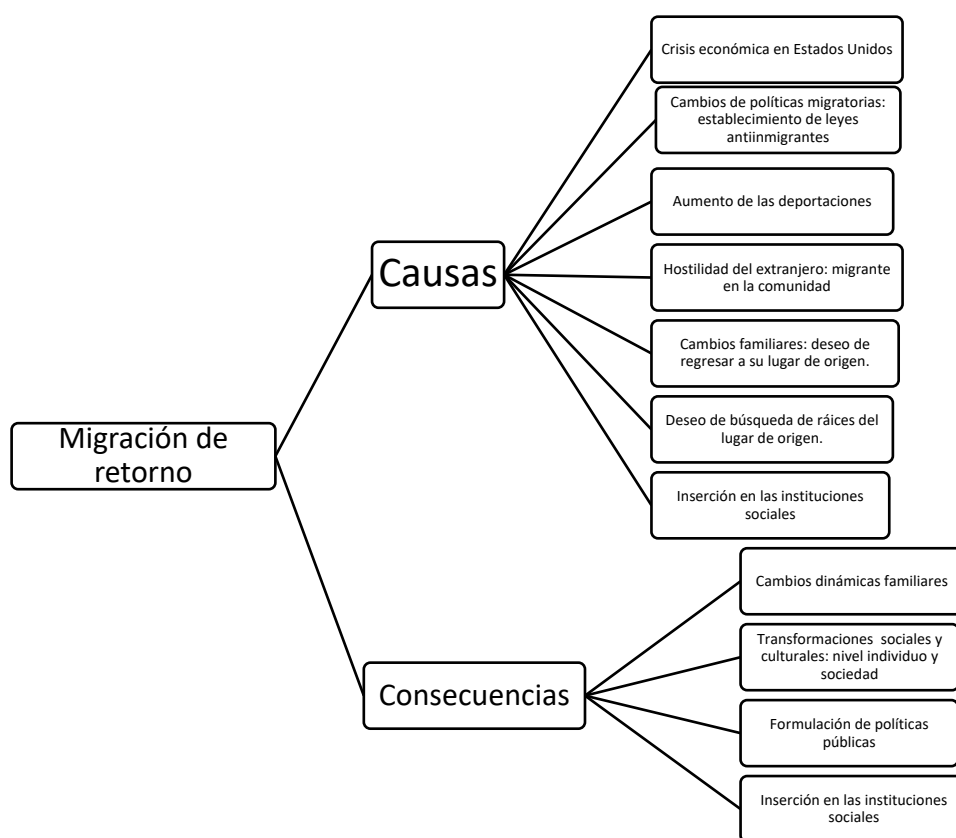


Figura 2. Causas e implicaciones de la migración de retorno. Elaboración propia con base en información obtenida de King, (2000).

Tal y como se ha señalado, el retorno es un proceso entrelazado por diferentes variables a considerar, y para el caso de la presente investigación, los menores migrantes de retorno entre 10 y 17 años que traen consigo diversas implicaciones sociales y culturales, dependiendo de las

preocupaciones, responsabilidades y funciones que cada grupo etario asume (niños, jóvenes, adultos, adultos mayores) y realiza, no es posible considerar a la población de manera hegemónica. Para los padres, el desafío económico y la incertidumbre de regresar a su país de origen se convierte en todo un proceso de adaptación a un entorno que para muchos, tras años de estar lejos, es complejo. Incluso, a pesar de que no hayan sido tantos los años que pasaron en Estados Unidos, el modo de vida de una comunidad a otra cambia constantemente y las dinámicas sociales se transforman.

Sumado a tal panorama, en algunos casos, el retorno lo hacen sólo algunos miembros de la familia, lo cual a su vez dificulta aún más la situación. Si bien, dicha situación se vuelve difícil de asimilar para los adultos, para los menores migrantes retornados es aún más complicado por los cambios, rupturas y transformaciones que les genera llegar a un lugar “desconocido”. De ahí, que sea necesario considerar el papel que juega la capacidad de agencia de los menores migrantes y su proceso de socialización.

1.2. Teoría de socialización de los menores migrantes

En este apartado se examinarán los procesos de socialización a los que el menor migrante se ha visto sujeto desde su seno familiar hasta su participación en las diferentes instituciones sociales, destacando la educativa. Entre los textos revisados se señala que los menores al moverse entre Estados Unidos y México recrean una serie de experiencias acumuladas por la socialización que han tenido en diversos entornos. Ello, los ha dotado de una serie de prácticas sociales y culturales que se diferencian de los niños y niñas que únicamente han residido en un país.

Para el caso de los menores migrantes retornados que iniciaron su proceso de socialización en México y lo continuaron en Estados Unidos o aquellos que por su corta edad sólo tienen vagos recuerdos de su lugar de origen al momento de incorporarse a la escuela en México su proceso de adaptación recaerá mucho en factores como son su edad, así como su *socialización primaria* y su capacidad de agencia para poder responder a preguntas como: ¿Quiénes son? ¿Adónde pertenecen?

Por ello, se considera revisar la capacidad de la agencia del individuo para hacer frente a los cánones y pautas de las instituciones, llámese estructuras sociales para Bourdieu (1991).

1.2.1. Agencia y Estructura ¿Opresión o resistencia?

Para Pierre Bourdieu (1991) la estructura es un sistema de disposiciones que marcan la posición que se tenga en el mundo, generando que desde pequeños el llamado *habitus* se encarne, y determine el modo de comportarse en cierto contexto. Asimismo, remarca la importancia de la historia, puesto que el “*habitus* origina prácticas individuales y colectivas, y por ende historia (...) el *habitus* asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo” (Bourdieu, 1991, p. 88-89). Entonces, los menores migrantes que migraron a corta edad a los Estados Unidos, se podría argumentar que su carga histórica tiende a perpetuarse independientemente de donde residan aunque los nacidos en Estados Unidos serían los padres encargados de inculcar ciertos modos de actuar y proceder (Berger y Luckmann, 1968). No obstante, es cuando la estructura de las instituciones sociales entra en acción.

Bourdieu (1996) apuesta a que el cuerpo es un acumulado de experiencias, por ende, también admite que se generan cambios puesto que diariamente nos enfrentamos a nuevas experiencias. Ejemplo, podrían ser las prácticas lingüísticas o alimentarias. El uso de cierto idioma o la selección de alimentos dependerá de lo que condicione el entorno social. Las formas de hablar, comer, incluso de vestir son formas de expresión de nuestro *habitus*, diría Bourdieu (1996).

Hay normas que nos atan y debemos acatarlas porque vivimos en un proceso civilizatorio, en el que continuamos imitando los modelos de otro grupo social porque los hombres se sienten inseguros a la hora de orientar su comportamiento” (Elías, 1993, p. 526). Quizás no nos damos cuenta, puesto que es un proceso incluso imperceptible, ciego porque sólo se interioriza “como si fuera automático, como si fuera una auto coacción de la que no pueden liberarse, aunque lo quieran conscientemente” (Elías, 1993, p. 450). Por ello, el proceso civilizador al que nos enfrentamos no siempre será armonioso, está presente el conflicto.

Por lo que, la tarea de la familia es tan importante en el proceso de crecimiento de un menor de edad para enseñarle a tomar participación de su propio desarrollo. Al contrario, con la dominación de la estructura social que los autores anteriores afirman se reduce la capacidad de agencia del individuo, otros advierten que los menores migrantes luchan por generar estrategias de resistencia para ejercer sus derechos, negociar e interaccionar con otros para decidir y actuar (Pávez- Soto, 2013). Lo anterior deja claro, la necesidad de estudiar por separado la experiencia migratoria del menor considerándolos con un rol activo y resiliente en su desarrollo, y no sólo vulnerables ante la dinámica social. En consiguiente, se reflexionará en torno al papel de la familia en la socialización primaria que se relaciona con el rol de la agencia y la formación de la identidad.

1.2.2. Socialización en la familia

Sistemáticamente, en nuestro discurso hablamos de socialización, muchas veces sin tener las bases teóricas para poder aplicar adecuadamente el concepto, cayendo en premisas propias de la “Sociología espontánea” como lo denominaría Bourdieu. A propósito del francés, creador de la teoría de los campos sociales, este será tenido en cuenta en conjunto con Berger y Luckmann (1986), y otros autores contemporáneos a modo de diálogo para comprender como el concepto de socialización ha sido abordado por otras corrientes sociológicas.

Berger y Luckmann (1986) se interesan por definir cinco aspectos: el primero de ellos es la socialización primaria, el segundo la socialización secundaria, el tercero es la internalización y la estructura social, el cuarto son las teorías de la identidad, para culminar con la relación organismo- identidad. No obstante, su apartado de socialización primaria es sumamente importante de incorporar para el objetivo de esta investigación, pues es entendida como una propuesta explicativa capaz de comprender al individuo en relación con la sociedad. La socialización primaria en términos de los autores (1986), es aquella que se da desde que uno nace y se consolida durante la niñez, producto de la interacción con familiares y personas cercanas en la etapa de crianza. Dicho proceso de socialización es un ciclo, por el cual, a medida que van pasando los años, el niño va aprendiendo nuevos códigos propios del nivel en el que se encuentre ajustado a su edad. Un planteamiento que es importante constatar es que para Berger y Luckmann (1986), el ser humano no nace siendo un ser social, sino es un ser que está

condicionado y predispuesto a socializarse. Por lo tanto, *es la socialización primaria, por medio de la cual nos convertimos en miembros de la sociedad.* (Berger y Luckmann, 2003)

En este entendido, **el concepto de socialización se refiere a los procesos mediante los cuales a los individuos se les enseñan las habilidades, valores, modos de comportamiento y motivaciones necesarias para convivir en la cultura en la que el niño está creciendo:**

“La socialización se puede definir como el tipo de aprendizaje social que ocurre cuando una persona interactúa con otros individuos” (Gould, 2011:88).

Otros definen socialización como:

“El proceso a través del cual un niño adquiere el conocimiento, las orientaciones y las prácticas que le permiten participar de manera efectiva y apropiada en la vida social de una comunidad en particular” (Garrett y Baquedano-Lopez, 2002:339).

Sobre esta idea, Maccoby (2015) refiere que los procesos de socialización permiten el desarrollo de habilidades sociales para alcanzar una comprensión de la sociedad y la madurez emocional necesaria para interactuar con otros individuos para encajar en el funcionamiento de grupos más grandes. Además de que su apuesta es la existencia de diferentes etapas de desarrollo, siendo la primera la de los padres y la de la familia cuyas enseñanzas se vuelven duraderas y sólidas. Continuando con la socialización con los pares y en las escuelas, y en la edad adulta, en espacios laborales que se traducen como fuentes de normas para el comportamiento social (Maccoby, 2015). Por ello, la importancia de la socialización para que el ser humano pueda ser capaz de habitar los diferentes espacios en los que transita (Berger y Luckmann, 1968). Por ejemplo, la identidad del menor migrante se va construyendo poco a poco en relación al espacio donde se encuentre y con quién(es) vaya creciendo. Cuando un niño nace toda la sociedad es externa a él. Conforme va interactuando con los otros, va internalizando un mundo que desconoce, todo es *nuevo y diferente* para él. Un primer momento sucede a su temprana edad en su lugar de origen o en algunos casos como se definió anteriormente, en el lugar de destino cuando comienza el proceso de socialización primaria, siendo la fuente de enseñanza: la familia. El ser humano se va construyendo a través de las prácticas cotidianas

desde que es pequeño. Por ello, es tan importante el papel de la infancia porque es una etapa cuando se va definiendo su identidad, su conciencia moral y sus habilidades para interactuar con los que les rodean.

Como se abordó anteriormente, la socialización implica dos etapas (Berger y Luckmann, 1968), la primera es la etapa primaria que comienza desde el nacimiento, continuando cuando el individuo atraviesa la niñez y tiene contacto continuo con la familia y luego, en la escuela. Se considera trascendental para el individuo, pues en ésta se vincula y se le enseña a pertenecer a la sociedad. De acuerdo con John Locke (1975), al nacer somos como *una página en blanco* al nacer, *totalmente limpia y neutra*, en ella la sociedad se encarga de ir trazando los principios y normas para vivir en colectividad. Las experiencias y las interacciones con quienes nos rodean va alimentando la identidad de cada uno, y por tal motivo, como señala Durkheim (2012) se va construyendo la identidad como un proceso social porque es moldeado por valores, normas y creencias de otros que se vuelven nuestras. La socialización se vuelve el mecanismo para la familia y la escuela para imponer normas, valores y reglas. A través de la observación, la imitación, la corrección y el castigo, los niños no sólo adquieren habilidades sociales, sino que comienzan a actuar de acuerdo con principios que han internalizado.

El proceso de internalización sucede cuando los elementos culturales y sociales que se imponen por la sociedad se adoptan como propios porque lo que se busca es “pertenecer” y no quedarse fuera. Un niño que no internalice desde pequeño lo que dicta la sociedad, será visto como un riesgo para el mundo social, “la página en blanco” queda con espacios vacíos que no están completos y que impiden su comportamiento moralmente adecuado generando. Es así que en la etapa de la niñez, se empieza a determinar en el imaginario del menor, lo que es bueno o malo, lo aceptado y rechazado socialmente hablando: “debo hacer esto”, “no debo hacer lo otro”, son frases que van guiando sus acciones de acuerdo a su conciencia moral. El mundo infundido por la familia es el único existente en su imaginario, pues es el único al que tiene acceso en su momento. Por lo tanto, el peso moral que tiene es extremadamente fuerte, se busca que el infante interiorice desde el lenguaje, las formas de comportamiento, las acciones que están aprobadas o desaprobadas, todo lo que sea plausible para las estructuras sociales: aún

cuando no exista un razonamiento por parte del menor, él únicamente debe aceptar y someterse a la inculcación de su familia.

En consiguiente, de acuerdo a Berger y Luckmann (1996) lo que se aprende de pequeños con la familia nuclear o extensa o con las personas con las que se convive durante los primeros años es difícil que se borre porque son construcciones afianzadas. En este orden de ideas, los menores se van convirtiendo en miembros activos de la sociedad mediante su construcción de la realidad social. Desde pequeños aprenden ciertos roles e internalizan los valores familiares, sin embargo, conforme los menores van creciendo y entran en contacto con otras estructuras (espacios sociales) o espacios geográficos se llegan a dar contradicciones por el encuentro de matices culturales diferentes, y más, cuando los pequeños se movilizan entre dos espacios geográficos diferentes.

Los postulados de Berger y Luckmann (1968) van en relación con la propuesta de Durkheim, aunque difieren en su enfoque, son similares en sus planteamientos. Para Durkheim, la socialización permite que los individuos vayan incorporando normas y valores enseñados principalmente, por su familia. Es importante, para crear una moral colectiva que les permita coexistir evitando comportamientos egoístas o antisociales. Mientras que, para Berger y Luckmann desde el constructivismo, afirman que la socialización permite crear y reproducir la realidad social siendo el papel del lenguaje central, para participar activamente como individuos. En esa misma dialéctica, “el hombre produce la realidad y por tanto, se produce a sí mismo” (Berger y Luckman, 1968, p. 227).

El ser humano a través del proceso de socialización aprende conductas regulatorias para sus impulsos intrínsecos, siendo entonces que el ser humano se sitúa como un acoplamiento entre lo aprendido y lo explicitado en su esencia. Mediante las relaciones con otros, los individuos se convierten en sujetos sociales (Berger y Luckmann, 1968). Su historicidad y el contexto en que habitan configura la vida cotidiana del joven migrante teniendo en sí una heterogeneidad de pluralidades y significados⁹.

⁹ Cuando el individuo reflexiona sobre los momentos sucesivos de su experiencia, tiende a encajar sus significados dentro de una estructura biográfica coherente. Esta tendencia va en aumento a medida que el individuo comparte sus significados y su integración biográfica con otros. (Berger y Luckmann, 1968, p. 87).

En resumen, la socialización es necesaria siendo seres sociales, y por lo tanto, el individuo es resultado de la sociedad en que le ha tocado vivir. La identidad se vuelve el fruto de las enseñanzas familiares, las relaciones sociales, las experiencias cotidianas y el contacto diario que nos da la capacidad de trascender para tomar propias elecciones. En este sentido todas las experiencias pasadas forman un acervo de conocimiento que permite al migrante la comprensión de la realidad, remarcando la importancia de las experiencias de los padres, amigos, personas cercanas que dotan a los menores migrantes de significados.

1.2.3. Socialización en la escuela

Aunque la socialización primaria se da principalmente con la familia que juega un papel importante en inculcar lo que está bien y lo que está mal. Cuando el individuo comienza a participar en otros escenarios sociales, concretamente en la escuela; conoce nuevas normas, pautas y actitudes que las que había aprendido en casa. La escuela es una de las instituciones primordiales durante la socialización. Ahí, la autoridad es el maestro quien forma parte de los “otros significativos” que son las personas con las que interactúan aparte de los padres, hermanos u otros parientes cercanos. A través de sus maestros, los menores son guiados a conocer otras normas y conductas que son indispensables para relacionarse con su pares fuera del seno familiar. Dentro de la escuela, los menores conviven con otros compañeros que traen consigo una carga cultural familiar distinta a la de ellos, pero con quienes tienen que relacionarse durante casi la mitad del día, por ello aprenden modos de comportamiento y reglas de convivencia dictadas por la autoridad, que en este caso son los maestros y directivos escolares.

La escuela es vista como un agente socializador de los menores, no sólo les enseña conocimientos académicos que les servirá en el ámbito escolar; sino que les transmite roles, jerarquías, lenguajes y normas que deben acatar para comportarse y relacionarse de forma adecuada. El lenguaje, en este caso tiene un papel destacable, siendo una herramienta mediante la cual los sujetos aprenden a nombrar, clasificar y jerarquizar el mundo (Berger y Luckmann, 1968). A diferencia de lo que se inculca en casa y que está aceptado por algunos, en la escuela se enseña a través de la currícula escolar. Los libros de texto y los docentes instruyen

determinadas formas de ver y entender el mundo que se consideran universales. Todo lo que se encuentre fuera no se considera conocimiento válido, que para Berger y Luckmann se conoce como *objetivación de la realidad*: verdades incuestionables, y cosas que simplemente “son así”.

Los niños, niñas y alumnos que circulan entre Estados Unidos y México llegan a tener puntos en conflicto con otros agentes como son su nueva escuela, sus pares y docentes, su nueva y en ocasiones “ajena” comunidad porque son personas desconocidas donde hay un lenguaje distinto, valores y modos de vida que resultan extraños porque hay una discordancia con lo que ellos aprendieron.

La convivencia que se da fuera del seno familiar para los menores de edad, independientemente de su condición migratoria, en ocasiones se vuelve contradictoria y confusa porque llega a oponerse a lo dicho dentro de casa. Para los menores migrantes, se le suma que se enfrentan a las tensiones entre los mensajes de su familia y lo inculcado en su escuela en Estados Unidos y luego, el cambio a la “enseñanza mexicana”. Para los menores transnacionales, el ingreso a los centros escolares en Estados Unidos representa la convivencia con normas culturales discordantes a las familiares y por difícil que parezca su inserción, su llegada a temprana edad les permite adecuarse al entorno. Sin embargo, cuando cruzan la frontera hacia México, se revela una mayor tensión porque la escuela tiene normas, reglas y valores que deben acatar aún sin entender:

“Los alumnos que se están educando en varios sistemas escolares fragilizan esta perspectiva; su socialización los pone en contacto con mundos simbólicos rivales que se les presentan por vía de agentes socializadores legítimos: maestros, currículos, materiales, exámenes” (Zuñiga et al, 2008, p. 15).

Es importante considerar que dentro del espacio escolar confluyen diferentes agentes como presentan en la cita anterior Zuñiga et.al (2008): compañeros de clase, docentes, directivos, la misma institución escolar con sus normas y procedimientos. Todo ello formará parte de su proceso de socialización por la que transitan los menores migrantes a su llegada a México. El mundo de los menores migrantes se dividirá en dos y como todo niño deseará regresar al conocido, por ello, la importancia de la participación de su familia en su proceso de estabilidad

emocional. En consiguiente su vivencia escolar en dos espacios diferentes configura su *identidad* que puede ser más o menos tensa, dependiendo de múltiples factores como son la edad al migrar, las relaciones familiares durante sus primeros años de edad, su temprana o tardía incorporación al sistema escolar, además del tipo de educación que se reciba, entre otros.

La identidad se configura como un elemento clave de la realidad subjetiva en constante evolución forjado por las relaciones sociales. Por ello, es necesario analizar las condiciones y las características que definen a un alumno migrante de retorno y uno que ingresa por primera vez a México para comprender el proceso que atraviesan y ayudar a que su entrada y participación en la escuela sea lo más factible posible.

1.2.3.1 *La cocina de la socialización: metáfora entre el “ayudante de mamá” y “el estudiante de cocina”*

Un niño pequeño de 7 años, hijo de agricultores vive en una casa rodeada de cultivos que cada temporada aportan diversos frutos. Por ejemplo, en ocasiones tienen mucho jitomate, mientras que llegan los meses de septiembre y octubre siendo el auge del maíz en esa región. Su mamá, encargada de la preparación de las comidas le enseña al pequeño como preparar pozole, esquites e incluso unos tamales característicos de la región elaborados con el nixtamal molido y una mezcla de chiles con carne de puerco que son parte del relleno. Cada día es una receta nueva que aprende junto con su mamá y disfruta en compañía de su familia. Llega el día que asiste por primera vez a la escuela, emocionado de conocer a sus nuevos compañeros se prepara rápidamente con mochila en mano.

Es una escuela con horario extendido que permite que las familias recojan tarde a sus hijos después de sus actividades en el campo. Les ofrecen comida y después tienen actividades de recreación. Para el pequeño que estaba acostumbrado a estar en casa fue un cambio porque tenía que acostumbrarse a un nuevo entorno, e inclusive, nuevas comidas. Por las tardes, apoyaba a sus padres en la recolección de cultivos aún teniendo una corta edad por la necesidad económica que tenían en casa.

Cuando creció, sus ganas de estudiar y su motivación de superación para ayudar a sus padres le permitieron que iniciará a trabajar en un restaurante lavando platos. Su gusto por la cocina infundido por su mamá desde sus primeros años de edad inspiraron su curiosidad y gusto por la comida. Fue promovido como asistente de cocina y el dueño le ofreció apoyarle económicamente con clases de cocina. El niño estaba entusiasmado de que iba a estudiar de cerca las diferentes técnicas culinarias para poder realizar preparaciones elaboradas que involucraban múltiples componentes. No obstante, desde el día 1 en la escuela esta fascinación le trajo consigo desacuerdos con lo que él había aprendido en casa. En su hogar, con uno o dos elementos podían cocinar cuatiosas recetas llenas de sabor; sin embargo, ahora necesitaba utilizar varios ingredientes para crear un pequeño plato que a pesar de su sabor, no era comparable con el sazón de su madre.

Su familia fue su primera inspiración. A través de sus preparaciones cada una con un significado diferente su madre le transmitía creencias, hábitos y emociones. Al llegar a la escuela se enfrenta a un mundo singular donde hay normas, clasificaciones y medidas. Se busca unificar bajo ciertos criterios las proporciones, así como las conductas de cada individuo que pasar por la puerta de la cocina: *como debe actuar, como debe vestir, como debe responder y como debe hablar*. A través de reglas y rutinas, se le enseña a ocupar un lugar en el engranaje del restaurante.

La tensión surge cuando el pequeño criado bajo la espontaneidad y naturalidad al cocinar se ve reprimido en un sistema que privilegia la obediencia, repetición y complejidad. La socialización del niño durante sus primeros años fue con su padres, su necesidad y su forma de vida le inculcaron a aceptar la simpleza de la vida y a utilizar al máximo los ingredientes que se tenían en casa. Bajo estos criterios él creció. Aunque al llegar a otro espacio diferente al de su casa, tiene que socializar bajo nuevos principios y valores.

Aunque la metáfora planteada recurre a una escuela de cocina, se plantea la contradicción que surge cuando se enfrenta el individuo a espacios y contextos desiguales que generan que la socialización no sea lineal o unificada, sino existan procesos discontinuos y contradictorios que se experimentan al llegar a contextos culturales, lingüísticos y pedagógicos distintos (Zuñiga et

al., 2008). Cuando salimos del hogar y participamos en otro universo social (llamesé la escuela) tenemos disonancias a causa de lo que hemos interiorizado.

A continuación se abordará el concepto de socialización fragmentada que se explica como un proceso que viven los niños, niñas y alumnos transnacionales aunque podría también caracterizar a quienes estén sujetos a espacios desiguales, como el relato planteado anteriormente.

1.2.4. De la socialización “unificada” a la “fragmentada”.

Ante la diversidad de perfiles migratorios y cambios en los patrones de la migración, investigaciones sobre menores migrantes se han topado con un reciente concepto que se decidió incorporar en la presente investigación para llevar a cabo un debate respecto a la Teoría de Socialización de Berger y Luckmann (1968). Denominada como “socialización fragmentada” por Zuñiga et al. (2008) en su libro *Niñas y Niños en la migración de Estados Unidos a México*, se señala que:

“La socialización fragmentada resulta de las fracturas de las trayectorias escolares y familiares, y no solamente de las dislocaciones geográficas” (p. 11).

Una de las primeras premisas que se retoma nuevamente de Berger y Luckmann (1968) es afirmar que el individuo no nace miembro de una sociedad, sino nace con una predisposición hacia la sociedad y luego llega a ser miembro de ésta. Es decir, no podemos existir sin interactuar continuamente con otros, y aunque no seamos igual al otro, existe un punto medio que nos es común habiendo una correspondencia de significados, “comprendo el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío” (Berger y Luckman, 1968, p. 165). De esta manera, formamos construcciones que nos permiten la comprensión de los demás, llegamos a ser partícipes en el otro y buscamos su aprobación para pertenecer al mundo social que nos rodea. Se busca ser un miembro de la sociedad adoptando una serie de lenguajes, hábitos, rutinas, valores, normas y conocimientos que forjan *quiénes somos*. El individuo es inducido a participar en esta dialéctica mediante el proceso de internalización que permite la comprensión

de los propios semejantes, el individuo asume el mundo y se apropia del mundo que lo rodea de forma significativa (Berger y Luckmann, 1968).

Cuando dejamos el hogar y es tiempo de enfrentarnos a la segunda institución que exige una jornada de largas horas de convivencia: la escuela, llegan a existir tropiezos o inconformidades con lo que se enseña en las aulas respecto a lo que se inculcó en casa. Aunque dichas discrepancias intentan reconciliarse entre lo que se enseñó en los primeros años de infancia y lo que está universalmente institucionalizado.

No obstante, su argumento parece reducido para la comprensión de menores que transitan en más de un sistema escolar, entre Estados Unidos y México y que, en ocasiones su estadía no es permanente, sino es un *ir y venir en un lugar y otro*:

“Sabemos que el retorno a México no constituye necesariamente un regreso a casa para los niños y los jóvenes. A diferencia de sus padres, esta población emigra, del país de origen, temprano en sus vidas, por lo que su socialización primaria inicia o se reanuda en el contexto estadounidense” (Jacobo, 2022, p. 246).

Coincidentemente, se argumenta que los niños, niñas y adolescentes que circulan entre ambos países están en una situación que los diferencia de los demás por la conglomeración de prácticas, valores y normas sociales y culturales de espacios que difieren entre ambos; en ocasiones son yuxtapuestos. Los menores transnacionales, independientemente del lugar de su nacimiento transitan de vivir en un hogar donde se les inculca hábitos y modos. Conviven al estilo de una familia mexicana y aprenden dentro de una escuela estadounidense. Aunque están sujetos a disonancias entre lo instruido por la familia y la escuela se intenta una reconciliación. Pero, al migrar a México, se incorporan a un sistema educativo totalmente diferente experimentando desafíos que son característicos para estos menores por los cambios en los factores culturales, familiares y educativos.

Sumado a que cuando ingresan a México viven adversidades al incorporarse en las instituciones educativas. Berger y Luckmann (1968) omiten el conflicto y apuntan a la socialización de los individuos en las estructuras establecidas. Para Zuñiga et al. (2008) reconocen que los autores

antes expuestos buscan limitar el contacto con otros mundos posibles, para que sólo interiorizen “su mundo”, afirmando que la socialización es uniforme, y por lo tanto, el individuo es resultado únicamente de la sociedad en que le ha tocado vivir. De forma clásica se piensa que la socialización es un proceso continuo y ordenado. Conforme se transita a través de los diferentes agentes sociales: la primera y fundamental, la familia; transitando por la comunidad y la escuela se van integrando gradualmente lenguajes, modos de vida y prácticas sociales aceptadas colectivamente. En discrepancia, Zúñiga y Giorguli (2019) refieren como muchos niños, nacidos o criados en Estados Unidos, regresan a México y enfrentan desafíos significativos al adaptarse a un sistema educativo y cultural diferente. Ellos han tenido que navegar entre dos mundos, son viajeros entre fronteras geográficas, pero también simbólicas. Viven un “viaje subjetivo” porque pertenecen a contextos distintos absorbiendo las reglas de cada mundo.

La socialización fragmentada responde a las inquietudes que viven los menores migrantes retornados entre espacios rivales y con fricciones entre la socialización familiar y escolar (Zuñiga y Giorguli, 2019). Un menor que vive una experiencia migratoria tendrá conocimientos, habilidades, valores y aptitudes que son particulares por su proceso de socialización. En algunos, pesará más lo internalizado con su familia o tutores en sus primeros años porque va directamente a su *ethos* (forma de ser) incluso, abordando niveles musculares que refuerzan el peso que tiene las enseñanzas familiares. Mientras que para otros, la inculcación de la escuela será palpable para integrarse al nuevo entorno,

“Muchos de los niños migrantes internacionales que residen en México, se encuentran en medio de esos polos extremos, sin embargo, en todos los casos, sin distinción, de manera variable, las dimensiones más profundas de la socialización primaria se ven afectadas: los significados que porta el lenguaje, las afiliaciones locales y nacionales, la construcción del yo, así como la internalización de las estructuras de plausibilidad (...)” (Zuñiga et al., 2008, p. 12).

En consiguiente, es sabido que los menores migrantes viven procesos de socialización dual y su escolarización es en sistemas escolares distintos. Despagne y Jacobo (2015) afirman que al llegar a México, los menores migrantes viven cambios a nivel individual y familiar ante su adaptación al nuevo entorno que les rodea. El problema ha sido que los menores migrantes

junto con sus familias se enfrentan a un panorama descontextualizado por la mezcla de cultura o el choque lingüístico en las escuelas (Despaigne y Jacobo, 2015). Lo que conlleva a fragmentaciones lingüísticas, simbólicas, cognitivas, espaciales y escolares (Zuñiga et al., 2008) que dependiendo de su trayectoria y su experiencia migrante serán en menor o mayor medida los cambios.

La socialización fragmentada es una aceptación a la existencia de sujetos que circulan entre numerosos círculos sociales y culturales. No sólo crecen y se desarrollan en un mundo, sino aprenden prácticas y competencias en diferentes contextos. Por lo mismo, sus trayectorias deben ser valoradas no como rivales, sino como oportunidades para adaptar las prácticas escolares y en consiguiente promover currículas interculturales; “los estudiantes transnacionales construyen las identidades que les permitirán entrar en diferentes partes, como el hogar, las escuelas, convivir con sus compañeros y, posteriormente, acceder al mundo del trabajo”. (Zuñiga et al., 2008, p. 49).

Al llegar a México, los niños, niñas y adolescentes transnacionales buscan pertenecer y que quieren continuar desarrollando sus habilidades; anteriormente se pretendían sociedades uniformes y homogéneas, hoy en el siglo XXI el transnacionalismo reconoce la existencia de individuos biculturales, binacionales y bilingües, aunque las estructuras como es la escuela mexicana sigue siendo homogénea y su forma de enseñanza normalizada, única y obligatoria. Lo cual repercute en que no exista una armonización entre la socialización subjetiva y la realidad objetiva, ¿Quién tiene la autoridad?, ¿La familia o la escuela?, ¿Los padres de familia o los maestros?.

En la figura 3, se ejemplifica el concepto de socialización fragmentada de Zuñiga y Giorguli (2019), se plantea que la primera etapa de la socialización primaria comienza en el hogar: donde la autoridad del niño o niña son los padres de familia quienes hacen que el universo social (lo externo) se interiorice. Viven en Estados Unidos, pero en un hogar con raíces mexicanas, el capital cultural proviene de México. Aunque estudian en una escuela estadounidense que maneja una enseñanza con formas y patrones similares. Al migrar a México cambia o se amplía su familia (nuevos integrantes: abuelos, tíos, primos, etc.) y se insertan en una escuela mexicana

con estructuras de plausibilidad distintas resultando en contradicciones y interrupciones en su proceso de socialización primaria .

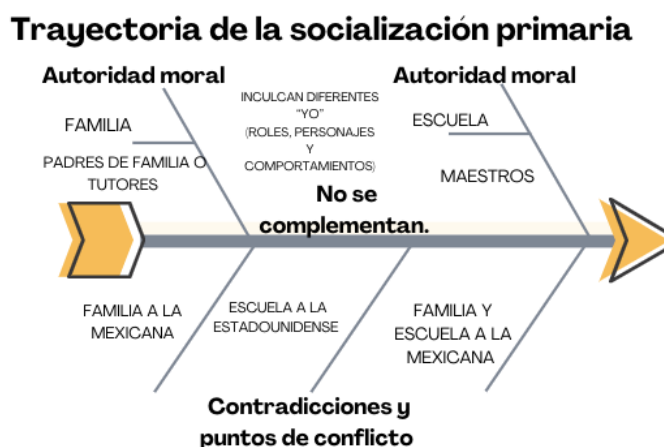


Figura 3. Trayectoria de la socialización primaria de niños, niñas y adolescentes transnacionales. Elaboración propia con base en el libro *Niños y niñas en la migración de Estados Unidos y México* (Zuñiga y Giorguli, 2019)

Derivado de lo anterior se debe reflexionar sobre dos conceptos como son: “trayectoria migrante” y “experiencia migratoria” con el propósito de comprender las contradicciones y vicisitudes que afrontan los menores al pasar por diferentes esferas sociales (de la familiar, la escolar y la “otra escolar”). Ambos conceptos metodológicos llegan a ser confundidos, sin embargo, cada uno debe utilizarse acorde a su definición y referencia en textos sobre migración.

1.3. ¿Qué se entiende por *itinerario migrante* y *trayectoria migratoria*?

Según Rodríguez Solera (2022) se define a la *trayectoria migrante* como:

“Una interpretación que el investigador hace de los datos biográficos que aparecen en el itinerario (o singladura). Lo que observa en el pasado lo lleva a interpretar que existe un cierto patrón predecible que conforma una determinada trayectoria” (Rodríguez, 2022, p. 34).

Al respecto el autor señala que a diferencia del *itinerario migrante* que se refiere a todas las experiencias que vive una persona y que durante entrevistas son rescatadas para conocer las vivencias en orden cronológico de un individuo, en este caso de un migrante, incluso desde su nacimiento (Rodríguez, 2022).

Para ejemplificar la diferencia entre ambos conceptos se toma el caso de los dos menores, el mayor nacido en México de 17 años y el segundo, con 11 años de edad nacido en Estados Unidos. El primero ha sorteado su etapa escolar en un ir y venir entre ambos países, aunque los últimos años de *high school* (preparatoria) ha asistido a una escuela estadounidense, para él su itinerario ha sido marcado por muchos cambios que su mamá relata como agotadores aunado a su situación familiar. No obstante, su trayectoria escolar, a pesar de los cambios, ha sido satisfactoria porque en un par de meses está a punto obtener su diploma de bachillerato.

El problema, ha sido el pequeño de 11 años que ante la deportación de su madre ingresa a México por la frontera hasta Morelos donde los esperaban familiares. Sin embargo, la situación familiar, la violencia cercana a su hogar, los movimientos migratorios internos entre Morelos y Guerrero, así como dificultades escolares que posteriormente se analizarán, ha orillado al menor a perder algunos años escolares retrasando sus estudios. Este caso muestra un ejemplo de una trayectoria migrante interrumpida, donde hubo acceso a la escuela pero sin permanencia en la misma (Rodríguez, 2022), que llevó al pequeño al abandono escolar de su educación básica al momento.

Derivado de la anterior, el itinerario migrante indicará los hechos o tramos recorridos por la persona durante su vida hasta el presente, y consiguientemente, permite vislumbrar ciertas probabilidades a futuro en función a la toma de decisiones de la persona, así como factores sociales, culturales y económicos que lo rodean. Por ello, en la investigación de Casal et al. (2006) se afirma que los itinerarios van a ser variables dependiendo de la historia, territorio y cultura. Cada momento que viven o experimentan, los menores migrantes hasta su presente deben ser tomados en cuenta como elementos de su itinerario recorrido, y en consecuencia, permitirán comprender su trayectoria migratoria.

La trayectoria migratoria será un concepto útil para esta investigación para comprender la trayectoria escolar de los menores migrantes retornados y las variables que inciden en la misma como es: el ingreso oportuno a la escuela, el dominio de la lengua, la estabilidad familiar, el apoyo dentro de la escuela, la comprensión de pares, entre otros:

“La categoría de trayectorias escolares incluimos la secuencia de eventos y sentimientos asociados a la escolaridad, así como las consecuencias de dicha secuencia (...) Para el caso que nos ocupa, las trayectorias son más complejas que lo que normalmente vive un alumno que no migra. Se trata, precisamente, de alumnos con trayectorias fragmentadas que pasan parte del año escolar en un país y el resto en el otro” (Sánchez y Zuñiga, 2010, p. 8).

Es importante reconocer que no existe uniformidad en las trayectorias migratorias por lo que se generan experiencias heterogéneas. Hay quien migra con sus padres, existe el menor no acompañado que cruza la frontera, hay quien nace en Estados Unidos y su trayecto es de ida y vuelta entre ambos países, y otras situaciones que consideran una trayectoria poco fragmentada o muy fragmentada (Sánchez y Zuñiga, 2010).

1.4. Experiencia migratoria entendida bajo el itinerario subjetivo

En el siguiente apartado se han recuperado algunas nociones teóricas que identifican y analizan el concepto de “experiencia”. Una experiencia ocurre cuando sucede una transacción entre un individuo y lo que en ese momento compone su ambiente. Es decir, cuando existen cambios o transformaciones en nuestras condiciones actuales de vida, se producen experiencias a causa de factores externos que influyen en aspectos intrínsecos de la persona. Por ello, se señala que toda experiencia humana, social y colectiva implica contacto y comunicación (Dewey, 2000), lo cual se traduce en una serie de narrativas que tienen un significado en la memoria de cada individuo.

En este entendido, las experiencias que tienen los migrantes están rodeadas por diversos elementos que tienen relación con sus movilidades. A través de sus emociones, relaciones, significados y acciones, se puede dar cuenta de su pasado y entender su presente. Las emociones por ejemplo, se van construyendo en un contexto social y se experimentan por individuos y/o grupos como resultado de interacciones con su entorno social (Hirai, 2014). Ante ello, es importante considerar el uso de la reflexividad para interpretar la subjetividad que representa el estudio de las experiencias del individuo, debido a que se trata de situaciones, acontecimientos y perspectivas propias de la persona.

En cuanto a la investigación relacionada con población migrante, el habitar en más de un espacio geográfico y tener vínculos contruidos en espacios transnacionales, prioriza el estudio

de las experiencias vividas como indispensables para comprender la construcción identitaria de los sujetos: sus continuidades, sus rupturas y sus transformaciones. El proceso de resocialización (Hirai y Sandoval, 2016) y los cambios espaciales a los que se expone un migrante suponen la necesidad de establecer herramientas conceptuales que permitan su comprensión para dar significado y otorgar agencia a quien narre su historia de vida. El itinerario subjetivo como concepto analítico propuesto por Hirai y Sandoval (2016) es entendido como una herramienta para recuperar y comprender los significados de las experiencias migratorias que han tenido aquellas personas que se han movilizado y han retornado a su país de origen para poder interpretar su pasado, dar sentido a su presente y trazar su camino a futuro.

No obstante, algunos categorizados como retornados, no retornan. Algunos, migran por primera vez a un lugar desconocido para ellos. Para sus padres, resulta conocido o familiar, pero para otros su vida había estado siempre en otro lugar desde su nacimiento, por lo que entrar en contacto con “universos sociales” distintos les genera conflicto y su proceso de socialización puede sufrir fracturas o verse sometido a contradicciones (Hirai y Sandoval, 2016) o verse sometido a una “re-socialización” (Berger y Luckmann, 2008) que sucede al llegar a un nuevo sitio y aprender nuevas prácticas, rutinas y usos que pueden llevar a repensar su propia identidad y pertenencia.

La apuesta conceptual de Hirai y Sandoval (2016) integra el estudio de las narrativas de los jóvenes migrantes a través de los cambios en sus identidades y emociones a causa de sus experiencias migratorias y en relación a lo señalado por Zuñiga et al. (2008) no sólo se trata del significado del movimiento espacial, sino brinda importancia a la serie de eventos que ocurren a nivel personal, familiar y social que marcan la toma de decisiones, el surgimiento de oportunidades y emociones, y la exploración de nuevas estrategias para reinterpretar su sentido de pertenencia. Pero, ¿por qué subjetivo?:

“Se intenta relatar el itinerario del viaje junto con la historia de vida, centrando la atención en las dimensiones afectiva y emocional -que incluyen aspiraciones, anhelos, frustraciones, miedos- y en los sentidos de pertenencia y de exclusión” (Hirai y Sandoval, 2016).

Para el caso de esta investigación, los alumnos transnacionales viven experiencias de viaje entre un lugar y otro que ocasionan eventos que modifican su vida y generan transformaciones entre los valores familiares y lo que se aprende en la escuela o en la sociedad. Todo ello, puede ocasionar que se vayan replanteando su proyecto de vida de acuerdo con las circunstancias que van viviendo. Así, como otorgales un significado que pudieron haber obviado o olvidado a alguna experiencia que tuvieron en algún momento de su pasado. Para Hirai y Sandoval (2016), esta reinterpretación de situaciones, momentos, circunstancias y vivencias son las que permiten ir tejiendo sus historias migratorias y otorgales sentido mediante sus emociones, sentimientos y perspectivas por la manera en que son narradas.

Por último, un aporte significativo que se considera importante distinguir a la hora de estudiar la socialización y las experiencias de alumnos transnacionales es: “La experiencia migratoria de los niños y jóvenes migrantes internacionales debe entenderse como un proceso de fragmentación de la socialización primaria (Hirai y Sandoval, 2016, p. 282). Lo que se aprende antes en casa y en su escuela previa en Estados Unidos, se puede volver contradictorio e incompatible por el nuevo contexto en el que se insertan. Por lo que, su socialización fragmentada (Sánchez y Zuñiga, 2010) implica analizar tanto las continuidades, fracturas, rupturas y cambios. En este sentido, el itinerario subjetivo permitirá dar seguimiento a los movimientos geográficos de los menores migrantes, pero también estudiar los recursos sociales, simbólicos, culturales y educativos con los que cuentan y cómo los emplean durante su convivencia escolar.

Capítulo II. Abordaje metodológico.

2. Introducción

En el presente texto se ejemplifica el diseño metodológico que se utilizó para la elaboración de la investigación. Se señalan algunas de las herramientas recurridas, manteniendo una relación entre "Teoría-objetivos-metodología" (Sautu et al., 2005). Para estos autores, el marco teórico se constituye como un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprender, comprender y explicar la realidad.

Primeramente, se presenta el sujeto de investigación que fue abordado a lo largo del proyecto y que constituye la fuente principal de las narrativas que se exploraron e interpretaron. Anteriormente, los estudios revisados consideraban únicamente la visión adultocéntrica como guía en las investigaciones relacionadas a la migración, sin embargo, a partir del cambio en el fenómeno migratorio (Hernández-León y Zúñiga, 2016), ahora se busca incorporar la fuente directa de las experiencias de niños, niñas y adolescentes para complementar los estudios realizados por diversos autores.

2.1. Enfoque metodológico: Los menores migrantes como sujeto de investigación

Para la presente investigación se seleccionó como sujeto de estudio a menores migrantes que han tenido una experiencia transnacional. Se considera en este grupo aquellos que nacieron en México y que, por diferentes causas migraron con sus padres, familiares, tutores o incluso solos a Estados Unidos donde cursaron uno o varios años de educación, para posteriormente, retornar al territorio mexicano y continuar con sus estudios en México. También se incluye a quienes tienen padre y/o madre mexicanos, pero que nacieron en Estados Unidos.

Estos “alumnos transnacionales”, por su experiencia previa en el sistema educativo estadounidense y ahora en el sistema educativo mexicano han adquirido una perspectiva única que combina aprendizajes, prácticas culturales y formas de socialización de ambos contextos (Hamann y Zúñiga, 2011). Estos estudiantes enfrentan el reto de adaptarse a diferencias en los métodos de enseñanza, los idiomas de enseñanza y las expectativas académicas, al mismo tiempo que cargan con sus experiencias previas y sus inquietudes de su futuro.

Su presencia en las aulas mexicanas no solo enriquece el entorno educativo con una diversidad de saberes y experiencias, sino que también plantea la necesidad de que las escuelas desarrollen estrategias pedagógicas y socioemocionales que faciliten su integración, respeten su identidad transnacional y aprovechen el capital cultural que traen consigo.

En la siguiente figura 4, se consideran los perfiles de menores migrantes para la presente investigación:

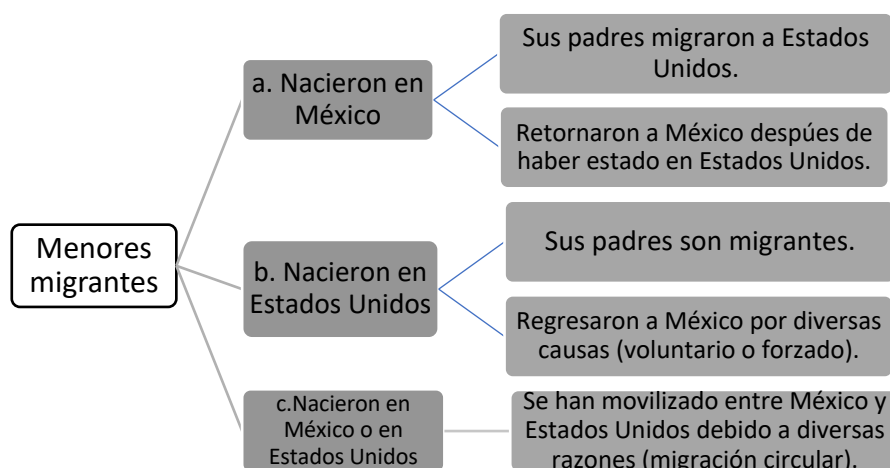


Figura 4. Caracterización del menor migrante. Elaboración propia con base en información obtenida del artículo *Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos* (Sierra y López, 2013).

La sociología de la infancia ha reconocido la importancia de considerar a los menores como actores sociales por su capacidad de entablar relaciones, la toma de decisiones, la capacidad de generar estrategia, así como generar transformaciones y suscitar implicaciones que se originan por su participación activa en la sociedad donde se encuentren. Si bien, se ha apreciado en investigaciones sociales que los menores de edad no eran reconocidos hasta haber superado la etapa de la infancia conforme avanza su proceso de socialización hasta llegar a la etapa adulta, se ha llegado a afirmar que las niñas y los niños son coconstructores de la infancia y la sociedad (Gaitán et al. 2007). En consecuencia, se ha propuesto estudiar las relaciones sociales y las decisiones de los menores de manera independiente de la perspectiva de los adultos, reafirmando: 1. Los niños y niñas como agentes no pasivos, sino activos. 2. La contribución de

los niños y niñas a través de acciones cotidianas en la sociedad. 3. La capacidad de agencia de los niños y niñas.

El enfoque constructivista de la Sociología de la Infancia (James y Prout, 1990), en conjunto con el enfoque relacional de Mayall (2000, 2002) y Alanen (1994) valoran el entendimiento del punto de vista de los menores para la comprensión de sus experiencias tanto pasadas como presentes. En consecuencia, se rechaza el reduccionismo de considerar a los menores como parte de las narrativas de los adultos, siendo necesaria la recuperación de la experiencia de las niñas y los niños como fuente de conocimiento (Mayall, 2002).

Es importante, aclarar que si bien las experiencias de los menores son válidas para constituirse como unidad de análisis independiente de los adultos, se deben relacionar con sus entes sociales cercanos como la familia, la escuela y su comunidad. Lo que permite generar una visión holística de la infancia que contempla: 1. sus emociones, 2. toma de decisiones con su familia y amigos, o en un espacio escolar, 3. relaciones establecidas en el hogar, en la comunidad y en la escuela. 4. empleo de estrategias para el logro de acciones y transformaciones con su familia, pares y comunidad, 5. construcción de significados en su contexto familiar, escolar y social.

Autores que han optado por realizar investigaciones relacionadas a la infancia, han apostado por realizar estudios etnográficos que tienen la intención de estudiar a los menores como agentes sociales para reconocer su participación en la sociedad (Qvortrup, 2002). En este sentido, se reconoce que la etnografía es considerada un método útil para el estudio de la infancia para permitir la presencia de la voz infantil en la generación de datos sociológicos (James y Prout, 1990).

2.2. Fases para Diseño Metodológico Presencial

Para la presente investigación se tomó la decisión de optar por un estudio cualitativo con un enfoque narrativo para documentar las experiencias, las perspectivas y las prácticas escolares de algunos alumnos transnacionales en espacios geográficos duales. a través de la realización de entrevistas semiestructuradas a profundidad que permitieron la recuperación de sus historias de vida. Se pretende con ello, a partir de las narrativas de las vivencias de los alumnos

transnacionales recuperar e interpretar ciertas dimensiones simbólicas en su proceso de socialización escolar, como lo propone López (2016) con el fin que la narración priorice la experiencia humana, el lenguaje y el punto de vista del participante durante la construcción del relato en la investigación:

“El análisis narrativo permite acceder a los significados subjetivos y al sentido de sí mismo y de la identidad que emerge de las historias que la gente relata sobre su experiencia cotidiana, en un diálogo no determinado por el investigador” (Velázquez, 2021, p. 152).

A continuación se presenta como se fue construyendo el procedimiento metodológico de la investigación realizada.

1ra. Fase

La investigación parte de la premisa de ser un trabajo de corte cualitativo con metodología interpretativa- narrativa que permita explorar y recuperar las historias de vida para analizar las experiencias escolares que han tenido los menores que han residido tanto en Estados Unidos como en México a causa de la migración familiar. Para ello, se recuperaron e interpretaron los significados, las relaciones, las estrategias, las emociones y los recursos de los cuales se han valido los alumnos transnacionales durante su escolaridad en las escuelas de educación pública de México. Así, como examinar los procesos de socialización a los que han sido expuestos (dinámica familiar, social, escolar) que configuran su capital social y cultural.

Una de las características de la investigación narrativa es que describe e interpreta aquellos sentidos y percepciones que por su familiaridad están invisibles o pasan inadvertidos, a través de los relatos de las personas (Rockwell, 2009). Por ello, implica que el investigador se involucre, reconstruya y documente la visión de los sujetos de investigación dejando a un lado todo tipo de predisposiciones y prejuicios que puedan afectar la observación y la recolección de información en el campo.

El proyecto de investigación surge a partir de la revisión de estudios realizados en diferentes estados de México que recuperan las experiencias de migrantes: generación 1.5, (Hirai y Sandoval, 2016), así como investigaciones anteriores realizadas en Morelos que reconstruyen

las historias de vida y las trayectorias de alumnos migrantes con escolaridad previa en Estados Unidos (Aguilar-Zepeda, 2020; Hernández León, 2016; Román, 2017; Sánchez y Zúñiga, 2010; Zúñiga y Giorguli, 2019).

La primera fase del proyecto se destinó a ubicar a menores con experiencia migratoria-escolar previa en Estados Unidos y que hayan llegado al estado de Morelos para continuar con su educación en el sistema público.

Criterios de inclusión:

- Menores entre 10 y 17 años de edad
- Nacimiento o escolaridad previa en escuelas públicas de Estados Unidos.
- Estudios en una escuela pública de educación en México.

Con ello, se podría recuperar las narrativas de sus experiencias entre ambos sistemas educativos a la par de conocer su experiencia migratoria que va de la mano con su formación escolar. Para ello después de otros intentos, se optó por utilizar el muestreo a partir del método de *bola de nieve* que es definido como “una técnica para encontrar al objeto de investigación. En la misma, un sujeto le da al investigador el nombre de otro, que a su vez proporciona el nombre de un tercero, y así sucesivamente” (Atkinson y Flint, 2001).

Asimismo, se seleccionó este tipo de muestreo debido a que la población que se pretendía se encuentra en diferentes localidades y son difíciles de rastrear (algunos se encuentran en condiciones de indocumentados o irregulares). Dicho método permitió tener el acercamiento e identificación de algunos participantes por las dificultades que han impuesto los medios institucionales para su acceso. Además, con esta técnica se puede construir una red social a partir de un primer contacto establecido y ampliar progresivamente los participantes partiendo de los contactos provistos por otros sujetos, al platicar con ellos nos han referido a otros compañeros que igualmente, han tenido una experiencia migratoria en su vida, lo que ha ido ampliando el círculo de los participantes.

Se dio paso a la localización de participantes que cumplieran con el perfil haciendo contacto con docentes, directores y administrativos de escuelas primarias públicas a quienes se les compartió información relativa al proyecto junto con la justificación y propósito del mismo; así como un material visual para que compartieran con otros conocidos. Se logró el apoyo de docentes que han tenido entre su matrícula alumnos con el perfil buscado quienes proporcionaron un medio de contacto de los mismos o de sus padres y/o tutores, como fue correo o número telefónico.

A la par, se estuvo circulando la infografía realizada del proyecto a través las redes sociales en grupos de maestros y de organizaciones de migrantes tanto en México como en Estados Unidos. Organizaciones como fue Dream in Mexico AC y ADAC (Arizona Dream Act Coalition) compartieron con sus seguidores el proyecto de investigación y se tuvo una respuesta positiva que permitió entablar los primeros contactos con alumnos que cumplieran con el perfil planteado.

Enseñame sin preguntarme de dónde soy

PROYECTO SOBRE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ALUMNOS TRANSNACIONALES

¿HAS ESTUDIADO EN ESCUELAS DE EUA Y MÉXICO?

Soy una estudiante nacida en Estados Unidos y que tuvo una educación transnacional. Viví varias experiencias que son importantes en mi trayectoria de vida. Por ello, decidí emprender esta investigación con fines académicos.

BUSCO CONOCER FAMILIAS CON NIÑOS Y NIÑAS QUE HAYAN ESTUDIADO EN MÉXICO Y EN ESTADOS UNIDOS.

El proyecto tiene el objetivo de:

- *Recabar experiencias migratorias y escolares.
- *Conocer sobre su trayectoria académica.
- *Identificar oportunidades y retos en la educación mexicana para los niños transnacionales.
- *Proponer acciones para una educación que atienda las particularidades de los niños migrantes.

Si gustas apoyarme o tener más información, te dejo mi email: mariagna.jyen@gmail.com

Con fines académicos y de manera anónima.

Perfil buscado:

- *Familias mexicanas con menores de edad.
- *Pueden tener nacionalidad mexicana o estadounidense
- *Que hayan estudiado en escuelas de EUA y México
- *De preferencia en escuelas públicas de México
- *Que estén dispuestos a contestar una entrevista.

Figura 5. Infografía del proyecto sobre experiencias escolares de alumnos transnacionales. Elaboración propia con base en los objetivos y criterios de inclusión del proyecto de tesis y en línea con los enfoques de investigación sobre experiencias migratorias transnacionales (Zúñiga, 2015).

2da. fase

Posteriormente, una vez establecido el contacto con los primeros participantes vía correo o de manera telefónica se compartieron los objetivos y la intencionalidad del proyecto de investigación y se buscó obtener su consentimiento informado para la aplicación de dos (2) de los instrumentos de la investigación. Por medio del correo electrónico o un medio de comunicación (whatsapp o mensaje de texto) se compartió con los interesados y con sus tutores o/y padres de familia (debido a que son menores de edad) un documento en el que se expone el objetivo de la investigación pidiendo autorización para responder un cuestionario para el proyecto de tesis referente a su trayectoria migratoria y escolar, dicho instrumento se firmó de manera digital o física según sea el caso de la entrevista.

En el consentimiento se expusieron los objetivos de la investigación; así como hacer del conocimiento tanto a los padres de familia y/o tutores y a los alumnos que sus respuestas serán anónimas, así como los datos que proporcionen, y cuyo análisis únicamente es con fines académicos. Asimismo, si aceptaban participar en las entrevistas sus nombres serían cambiados por un “alias” para mantener su privacidad y la confidencialidad de sus respuestas. Todo ello con el fin de dar cumplimiento a la parte ética de la investigación y cuidar la confidencialidad de los participantes durante la investigación. En la figura 6, se ejemplifican las consideraciones éticas que se siguieron para la recolección de información, transcripción, redacción y análisis.

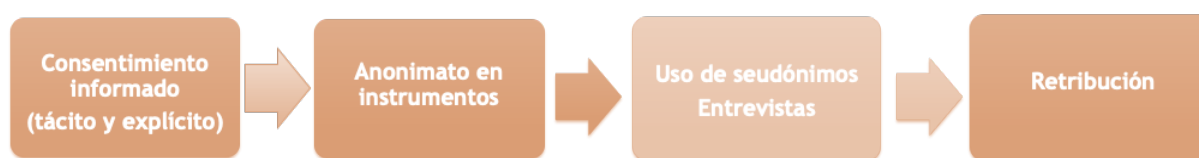


Figura 6. Consideraciones éticas de la investigación. Elaboración propia con base a la información obtenida del artículo de Machado da Costa et al. (2021).

Previo a la entrevista, se compartió un cuestionario (anexo I) que consta de 10 reactivos que incluye datos generales del alumno, así como testimonios sobre si han tenido una experiencia previa escolar en Estados Unidos o si mantienen vínculos familiares con algún pariente cercano que resida en el país estadounidense. Además, de recuperar información acerca de la percepción que tienen sobre algún otro compañero(a) que hayan tenido o tengan una experiencia

transnacional. Se realizó dicho cuestionario de manera sencilla para su aplicación para que no tomará más de 20 minutos para su respuesta. Esta información de manera previa, permitió conocer información relativa al participante y adecuar las preguntas que se iban a desarrollar durante la entrevista.

A partir de los resultados del primer cuestionario, se entregó un segundo cuestionario (anexo II) a los que han respondido *positivo* de haber tenido una experiencia escolar en Estados Unidos. Dicho instrumento está conformado de incisos que recuperan información sobre: 1. Cuestiones familiares relacionadas 2. Trayectoria migratoria 3. Trayectoria escolar 4. Tiempo de haber residido en Estados Unidos 5. Tiempo de escolaridad en Estados Unidos y en México. 6. Desempeño académico.

Con dicho instrumento se identificó a los alumnos transnacionales y se obtuvo su aceptación para participar en el proyecto. Dado que son menores de edad, se solicitó de manera adicional el consentimiento firmado de los padres y/o tutores. La selección de los alumnos que participaron en la investigación estuvo sujeta a:

1. Recordar su trayectoria migratoria entre Estados Unidos y México.
2. Haber estudiado en Estados Unidos
3. Tener entre 10 y 17 años de edad.
4. Estudios en una institución de educación pública en Morelos.
5. Estar dispuesto a compartir su historia de vida para el proyecto de investigación.

3ra. Fase.

Se tenía contemplado primeramente, tener un acercamiento con los alumnos seleccionados en un espacio acordado entre ambas partes para que los menores tuvieran mayor confianza y reciprocidad hacia la investigadora. Además, se respondieron puntualmente las dudas que pudieran surgir sobre el proyecto a los alumnos seleccionados y a sus padres y/o tutores bajo el compromiso ético de mantener la información de manera anónima y de realizar las preguntas con el respeto necesario para que decidan o no responder.

Además de construir el lazo de confianza, se aspiró a observar la dinámica familiar cuando las entrevistas hayan sido acordadas en su casa. En estos casos se tomaron consideraciones adicionales como son. 1. la autorización y la aceptación de los padres y/tutores a permitir el acceso a sus hogares, así como 2. el tiempo disponible que puedan destinar para poder platicar con el menor). La recabación de las historias de vida que se llevó a cabo en un lugar diferente al hogar de los menores fueron espacios donde hubiera pocas distracciones y que permitiera la grabación del audio para un posterior análisis que permita interpretar las experiencias escolares de los menores migrantes.

Para la realización de las entrevistas a menores de edad, se consideró una sesión previa para entablar una conversación ajena al tema de la investigación u otra actividad que generara empatía con el investigador (sesión de juego). Para ello, se empleó una guía realizada por la UNICEF referida como “Información Básica para entrevistas” (2017) que provee herramientas, estrategias y sugerencias al momento de realizar intervenciones a menores de edad que han estado en situaciones relacionadas a la migración. Dicho documento, contempla algunas acciones a realizar antes y durante las entrevistas a niñas, niños y adolescentes construidas conforme a las características de la infancia y adolescencia.

Con base a lo sugerido, las entrevistas se realizaron con uso de una guía de temas establecidas (anexo III) que permitió guiar la recuperación de las historias de vida de los menores transnacionales 1. socialización familiar 2. trayectoria migratoria 3. trayectoria escolar 4. convivencia escolar 5. situación y percepción de su futuro (en México o en Estados Unidos).

A continuación en la figura 7 se identifican la serie de variables teóricas que previamente guiaron la entrevista para recuperar aspectos estructurales de su trayectoria migratoria y familiar que a la par fueron evocando aspectos afectivos y emocionales propios de la realidad de los entrevistados.

Variables a considerar con uso de los Cuestionarios (Anexo 1, Anexo 2)	Individual	- Sexo - Edad - Residencia en EUA (tiempo)
---	-------------------	--

	Familia	- Escolaridad de los padres - Trayectoria migratoria - Tipo de hogar (En EUA y en México)
Variables a considerar con uso de las entrevistas semiestructuradas.	Socialización primaria	- Familia (integrantes). - Crianza (México-EUA). - Idioma utilizado en casa - Entorno social.
	Trayectoria migratoria	1. Edad al migrar 2. Edad al retornar 3. Número de viajes 4. Tiempo de residencia en México (reciente-prolongado). - Estructura familiar (antes- después).
	Trayectoria escolar	1. Año escolar (cuántos años aquí- allá) 2. Repetición de años 3. Número de escuelas 4. Uso del idioma 5. Materias escolares 6. Trámites administrativos 7. Aprovechamiento académico. 8. Acompañamiento y apoyo docente. 9. Convivencia escolar 10. Percepción del futuro escolar.

Tabla 1. Variables recurridas durante las entrevistas semiestructuradas. Elaboración propia con base en los objetivos y criterios del proyecto de tesis y en las investigaciones de Zúñiga (2015) y Hamann (2010) sobre experiencias migratorias y escolares transnacionales.

4ta. Fase.

En ocasiones, la corta edad y la carga emocional genera que se olviden ciertos momentos o etapas de nuestra trayectoria, lo cual trunca que se obtenga la historia completa de nuestra vida. Al estar tratando con menores de edad es indispensable considerar que algunas experiencias del pasado no se recuerden, por lo que fue importante complementar con ayuda de sus padres y/o tutores si existe la disposición; al igual que el uso de fotografías, imágenes¹⁰ o diarios escritos que servirían como herramientas de análisis para complementar sus experiencias.

El análisis narrativo de las entrevistas realizadas se llevó a cabo en apego a lo dicho por los entrevistados, aún cuando ciertas expresiones o frases sean referidas en un idioma distinto al español (inglés) para mantener la coherencia y originalidad de lo dicho por los menores en su idioma original, ya que en ocasiones la traducción cambia el sentido que le quiere dar el entrevistado.

2.3. Consideraciones en el Abordaje Metodológico

Es importante comunicar que algunas de las entrevistas se realizaron de manera presencial (cara a cara) cuando por cuestiones de cercanía geográfica, acceso y disponibilidad del entrevistado fue posible. Algunas de ellas tomaron lugar en los hogares de los participantes, así como en espacios que fueron elegidos por los mismos sujetos.

Sin embargo, también se han recurrido a diferentes medios virtuales para contactar con algunos participantes. La referenciación de los sujetos con otros conocidos ha permitido incluso, conocer menores transnacionales que se encuentran fuera del estado de Morelos, pero cuyas experiencias resultan relevantes y enriquecedoras, por lo que se ha decidido incorporarlas en el proyecto de investigación. Mientas que otras de las entrevistas, por la distancia se realizaron de manera remota. Se recurrió a realizar entrevistas en línea con alumnos transnacionales entre 10 y 17 años que se encuentran estudiando en otro estado o que actualmente se encuentran viviendo en Estados Unidos después de haber estudiado en una escuela pública de educación

¹⁰ El uso de la fotografía y las imágenes en general en una investigación social ayudan a la representación del mundo y la realidad social, además de que contribuyen a construirla, orientando nuestra práctica cotidiana y nuestro entendimiento del mundo (Alba González, 2010, p. 49).

en México. A continuación se detalla cómo se realizaron las entrevistas que se realizaron de manera virtual.

2.3.1. Fases para las entrevistas en línea

El uso del Internet nos ha brindado nuevas formas de comunicación, que a pesar del espacio geográfico nos ha permitido acortar distancias y entablar reuniones virtuales, ya que posibilita la interacción virtual entre participantes e investigadores que debido a la distancia espacial no sería posible (Archibald et al., 2019). Dado que algunos de los participantes han vuelto a migrar a Estados Unidos tras pasar un tiempo en México y haber estudiado en escuelas públicas en México se ha decidido recuperar sus experiencias escolares a través del uso de herramientas digitales como es la videoconferencia:

“Esta modalidad provee de mayor flexibilidad y comodidad para los participantes y el investigador-entrevistador, permitiendo mantener los mismos estándares éticos y de calidad que las entrevistas presenciales, mientras se ahorran recursos” (Archibald et al., 2019).

Para la realización de las entrevistas en línea dirigidas a alumnos transnacionales que se encuentran residiendo actualmente fuera del estado de Morelos o en Estados Unidos se recurrió al uso del programa de Zoom. La ventaja de Zoom es que permite comunicarse con individuos que se encuentran en un lugar lejano y dado los recursos económicos de la investigación, no se pueden realizar las entrevistas cara a cara en algunos casos (presencial). Sin embargo, se considera importante poder realizar las entrevistas por su situación de educación transnacional. Asimismo, se optó por utilizar dicha plataforma, en lugar de otras disponibles (Meet, Facetime, Skype) por las ventajas que ofrece Zoom para grabar, guardar y poder almacenar la sesión de trabajo en el disco duro de la propia investigadora sin la necesidad de solicitar ayuda externa, lo que asegura la confidencialidad y anonimato de los individuos (Archibald et al., 2019).

La posibilidad de contar con un respaldo de la entrevista virtual, a diferencia de una entrevista presencial, permitió poder regresar y retomar algunos puntos que se omitieron o se pasaron por alto durante la transcripción. Esto, sumado a la revisión del cuaderno de notas de campo que facilitó una mayor precisión en la recopilación de datos y enriqueció el análisis al complementar

la información verbal con observaciones contextuales y emocionales que no siempre quedan registradas en la grabación.

Es importante considerar que se utilizó la guía de entrevista (anexo III) nuevamente para efectuar las entrevistas semiestructuradas a profundidad en línea con la intención de evocar y recuperar ideas, vivencias, recuerdos e interacciones escolares que hayan tenido y que son particulares, ya que entrelazan con aspectos de su trayectoria migratoria.

Entre los **criterios de inclusión** para participar en las entrevistas en línea se encuentran los siguientes:

- Menor de edad entre 10 y 17 años.
- Haber nacido o estudiado en Estados Unidos y escolaridad en escuela pública en México
- Actualmente estar residiendo en algún estado de México o en Estados Unidos.
- Contar con la autorización previa de sus padres y/o tutores para participar en una entrevista en línea.
- Contar con un dispositivo electrónico para conectarse por medio de la plataforma Zoom.

Es importante, establecer que las entrevistas en línea se efectuaron en dos fases:

1ra fase.

Previo a precisar la primera fase, se solicitó el consentimiento informado explícito de los padres de familia dado que se trata de menores de edad en un ambiente virtual. El consentimiento sirvió como la herramienta ética para asegurar la confidencialidad, la privacidad y correcto uso de la información (escrita y grabada) de los participantes. En este documento, al igual que el utilizado en las sesiones presenciales, se explicó el objetivo de la investigación académica. Asimismo, se aseguró que no se utilizarían nombres reales ni se utilizaría la información para otros fines, además de que se consultó desde un principio respecto a la posibilidad de grabar y guardar las sesiones para un posterior análisis. Igualmente, se solicitó el asentimiento de los menores de edad de manera escrita para reiterar su capacidad de agencia y toma de decisión, lo cual es descrito a lo largo del proyecto.

Posteriormente, una vez que se obtuvo la autorización de los participantes y sus padres y/o tutores se convocó a una primera sesión de plática para establecer confianza con los participantes, en ella, se cuestionó sobre los datos generales de cada participante y se realizaron preguntas para conocer más sobre las preferencias de cada uno, la situación familiar y escolar del individuo, así como dar a conocer de manera oral sobre el proyecto que se estaba realizando. De igual forma, durante la videoconferencia se informó nuevamente respecto al consentimiento de forma oral para poder grabar las sesiones para un posterior análisis. (Archibald et al. 2019). En caso, de que algunos de los padres de familia decidieron estar presentes mientras se conversaba con los menores de edad, se aceptó su presencia para asegurar la seguridad, la integridad y la disposición de participación durante la sesión.

2da. Fase.

En una siguiente sesión, se comenzó con las entrevistas semiestructuradas en línea a profundidad con los participantes de manera individual cada uno de ellos. Se considero importante el uso de la cámara para poder visualizar el lenguaje no verbal, además de que puede significar que existe un mayor grado de confianza (González Soto et al. 2022), lo que beneficiaba a la investigación por la calidad y extensión de las respuestas. Sin embargo, se tuvieron situaciones en que los participantes optaron por tener la cámara apagada lo cuál impedía visualizar a la persona, sus gestos y movimientos corporales, sin embargo, fue lo que permitió que se sintieran cómodos y seguros. En otros casos, no se permitió la grabación por lo que fue primordial el uso del cuaderno de notas (diario de campo).

Es importante aclarar que en la mayoría las entrevistas tanto presenciales como en línea se tuvo presente el *diario de campo* para ir llevando nota de lo que se observaba y sucedía durante las entrevistas: pausas, emociones, silencios, lenguaje visual y corporal del participante. Se buscó desarrollar una conversación donde el entrevistado fuera quien contara y participara activamente en la entrevista, siendo el entrevistador, el guía para profundizar en ciertas cuestiones que se buscan explorar (González Soto et al., 2022). Asimismo, algunas de las entrevistas en línea se realizaron en tiempos pausados de ser necesarios, por la fatiga de estar frente a un dispositivo electrónico o por cuestiones ajenas. Algunas de ellas fueron en dos o tres

sesiones dependiendo del tiempo del participante y cómo se desarrolló la conversación respecto a sus experiencias y sus impresiones sobre su contexto escolar en México y ahora, en Estados Unidos. Entre las categorías que se abordaron se encuentran: 1. socialización familiar 2. trayectoria migratoria 3. trayectoria escolar 4. convivencia escolar 5. situación actual en Estados Unidos y percepción de su futuro (en Estados Unidos o en México).

2.4. El Análisis Narrativo en tiempos de migración

Se realizó un *análisis narrativo* de las entrevistas obtenidas que es un ejercicio de fragmentación de las entrevistas, con la finalidad de hacer emerger las categorías analíticas que permitan comprender el sentido de la acción de los sujetos. Debido a que la investigación narrativa se centra en la vida y el *yo* de las personas, las consideraciones éticas tienen particular importancia en este tipo de investigación y se convierten en parte de un análisis construccionista del posicionamiento de la investigación. A través del relato de sus experiencias, los participantes permitieron acercar a la investigadora a su mundo mediante sus relatos. En algunos casos se recurrieron a imágenes, metáforas, historias y conceptos que son relevantes para ellos y que se incluyeron en sus narraciones textuales. Por ello, cada elemento es importante para ir construyendo significados. Ciertamente, existe un grado de subjetividad que es necesario considerar, no sólo cuando se emplea el uso de la herramienta narrativa, sino en toda metodología que involucre al individuo. Por ello, la importancia de la interpretación y la transcripción.

Para ello, durante el análisis se efectuó una segmentación de las narrativas para centrarse en cada fragmento como micro unidades de análisis que se iba relacionando a la teoría para evitar tener sesgos en la información dada su subjetividad. Para el análisis de datos se recurrió a la propuesta metodológica del itinerario subjetivo de Hirai y Sandolval (2016) quienes proponen integrar tanto los aspectos afectivos, como simbólicos, espaciales y narrativos de los niños, niñas y adolescentes que circulan entre Estados Unidos y México. De acuerdo con los autores anteriormente citados (2016), el itinerario subjetivo permite recuperar e identificar los procesos que dan sentido, identidad y pertenencia desde la experiencia vivida de los participantes. En apego con Ko y Perreira (2010) quienes destacan la importancia de las experiencias afectivas y sociales durante la trayectoria migratoria, Hirai y Sandoval (2016) destacan la importancia de

la recuperación de dichas narrativas de manera longitudinal para poder reconstruir la experiencia que han tenido aquéllos que circulan entre México y Estados Unidos.

A partir del trabajo de campo se recuperó el material biográfico para reconstruir sus historias de vida visibilizando la manera en que cada uno de los participantes evocan recuerdos y narran distintas situaciones durante su trayectoria migratoria y escolar. Durante las entrevistas, el diario de campo fue de gran utilidad para registrar lo vivido y relacionarlo con lo teórico. El registro de las notas de campo “son registros en un lenguaje cotidiano, de los fenómenos observados, decisiones metodológicas, observaciones teóricas e información relevante” (McKernan, 1999, p. 117). Por lo tanto, este instrumento fue de gran valor al momento de las transcripciones porque en una grabación es difícil percibir lo que sucedió, al igual que los pensamientos e interpretaciones que son elementos valiosos como para Ko y Pereira (2010) por el impacto emocional en las personas migrantes.

Finalmente, la transcripción fue un momento que llevó bastante tiempo y varias rondas (Uwe Flick, 2014), en cada una se fueron incluyendo elementos y características de la conversación que quizás en un principio se omitieron. No se debe olvidar que cada historia es única e irrepetible, incluso aunque se cuente dos veces cada vez será diferente. Así, la transcripción y análisis de resultados fue una etapa de gran valor para la investigación donde se priorizo la triangulación entre: la pregunta de investigación, el método y los objetivos.

Capítulo III.

El contexto de la investigación: “Entre el aquí y el allá”, implicaciones de la migración México y Estados Unidos.

3.1. La migración México-Estados Unidos: De ayer a hoy.

El fenómeno migratorio se presenta en diversas partes del mundo, en algunas partes los movimientos migratorios son más intensos que en otros sitios impulsado por el modelo neoliberal actual. Sin embargo, entre las fronteras territoriales con mayor tránsito migratorio se encuentra la de México-Estados Unidos que debido a su cercanía geográfica ha tenido un tránsito de personas persistente durante años. La antigüedad la migración ntre México y Estados Unidos se remonta varios años atrás, al principio se caracterizaba en que los migrantes mexicanos emigraban con destino a Estados Unidos.

En México, durante años el fenómeno migratorio ha representado una situación de conflictividad con Estados Unidos y con los países al sur de México, a consecuencia del endurecimiento de las leyes y los controles fronterizos. La llegada de migrantes a Estados Unidos ha tenido alta presencia desde el siglo XX y conlleva una serie de vínculos sociales, familiares y culturales que se ven entremezclados y condicionados por cuestiones socioeconómicas e históricas (Gaspar, 2012). En el periodo de 1900 a 1987, la migración se caracterizó por varones adultos que iban a Estados Unidos por la búsqueda de trabajo y con la esperanza de mejores oportunidades de vida. El patrón migratorio era circular, un ir y venir de los migrantes que regresaban por temporadas cortas a México (Hernández-León y Zuñiga, 2016) para atender cuestiones de su hogar o para descansar. Desde la introducción del ferrocarril se generó un desplazamiento masivo migratorio hacia Estados Unidos que fue en ascenso continuamente, siendo principalmente un único perfil de migrante, trabajadores varones para los sectores de agricultura y construcción.

Sin embargo, en los años más recientes, la movilidad ha cambiado y ahora, la circularidad de la migración se detuvo por diferentes causas entre las que destaca el establecimiento de la reforma migratoria IRCA- Immigration Reform and Control Act. Con ello, se da la legalización de más de 2.3 millones de mexicanos indocumentados.

Como consecuencia, los trabajadores, así como sus familias deciden quedarse a residir en el país y buscar traer a los miembros que aún permanecían en México a Estados Unidos. Sin embargo, ante el número de los que residían aún de manera indocumentada, se decide implementar acciones fronterizas y de control migratorio por parte del gobierno estadounidense que ocasiona la deportación de cientos de miles de indocumentados (Hernández-León y Zuñiga, 2016). Se conjugan diversas situaciones que generan un periodo de contraste y discrepancias. Durante los siguientes años (1980), la migración aumentó, pero también los “castigos” para frenar el crecimiento de indocumentados en el país, por lo que, la circularidad de la migración disminuyó porque familias completas ante las nuevas restricciones tomaron la decisión de asentarse de manera indefinida en el vecino país.

Desde la visión sociológica, el asentamiento de los migrantes con sus familias en el país de destino trajo consigo una disminución del carácter cíclico de la migración a causa quizás, por los costos de migrar sumado a los riesgos de cruzar la frontera (Hernández-León y Zuñiga, 2016), lo que provocó que aparecieran nuevos actores que antes no formaban parte de la movilidad migratoria. Durante la fase circular (1934-1986) nombrada así por Zuñiga (2015), la característica principal de los migrantes era la búsqueda de trabajo por lo que eran trabajadores hombre adultos en su mayoría que iban y venían entre México y Estados Unidos durante temporadas laborales. Con el establecimiento del IRCA (1986) todo cambia porque las estancias ahora en Estados Unidos, ya no eran por periodos cortos como lo eran anteriormente, sino la cuestión de la “ilegalidad” impactó en el asentamiento alargado de las personas “con documentos” y “sin documentos”. Varias de las familias que habían migrado a Estados Unidos para reunirse con sus familiares decidieron quedarse allá porque ya no podían estar pasando por la frontera.

Las ciudades estadounidenses se empezaron a llenar de familias migrantes, que no sólo era el varón adulto trabajador de los sectores primarios de la economía, ahora se veían mujeres con sus hijos nacidos en México, así como niños y niñas que nacían en Estados Unidos convirtiéndose en lo que llaman “segunda generación” (Zuñiga y Giorguli, 2019).

Entre los años de 2000 a 2005, la población mexicana migrante en Estados Unidos aumentó casi un 23% (Pew Hispanic Center, 2012). La circularidad que había caracterizado durante años a la

migración entre ambos países pasó a una etapa que duró hasta 2005 cuando comienza la llamada Gran Expulsión que ante la toma de decisión de las familias migrantes por retornar a sus lugares de origen, se empieza a observar una salida de varones, mujeres, niños y niñas que nacidos en México o en Estados Unidos vienen a México como resultado de diversas razones. Una de ellas fue que para el año 2008 en Estados Unidos se originó una grave crisis financiera, así como un incremento de las deportaciones que repercutió en las familias migrantes asentadas en Estados Unidos. Como resultado, la migración de retorno de Estados Unidos a México aumentó casi al doble respecto a la década pasada (Passel et al., 2012). Familias completas con menores de edad (incluso, familias mixtas) regresaron voluntariamente a México, mientras que un porcentaje entre el 5 y el 35% retornó a causa de las deportaciones de acuerdo al Censo de Población y Vivienda del INEGI (2010).

De esta forma, el Consejo Nacional de Población (2010) señala que mientras que entre los años de 1995 y 2000, 1 millón 209 mil mexicanos emigraron al país estadounidense; entre 2005 y 2010, un aproximado de 683 mil individuos decidieron emigrar. A la par, la migración de retorno pasó de 267 mil migrantes entre 1995 y 2000 a 824 mil entre 2005 y 2010.

Estas cifras que pueden ser únicamente vistas como números, pero representan un cambio en el carácter histórico y social de la migración. El cambio social impactó en la modificación de su patrón de vida de familias completas de origen mexicano e influyó en la modificación de hábitos y relaciones sociales y culturales. Anteriormente, eran sólo adultos, principalmente varones los que migraban. No obstante, las recientes investigaciones resaltan el involucramiento y participación de un alto número de mujeres, de jóvenes y de menores de edad que retornan al país de origen¹¹, de ellos o de sus padres:

¹¹ Cientos de miles de niños y jóvenes que nacieron en México, pero se criaron en Estados Unidos y también los que nacieron en Estados Unidos y que experimentan la mudanza al país de origen de sus padres. Independientemente del país de nacimiento, estos menores fueron socializados en Estados Unidos (...) (Hernández-León y Zuñiga, 2016, p. 188).

“Su llegada a México es precedida de rupturas con los contextos sociales en los que se desenvolvían Estados Unidos (...)El retorno de los niños y los jóvenes contiene las características propias de toda migración internacional” (Hernández-León y Zuñiga, 2016, p. 188-189).

A partir de la revisión de la literatura que aborda el tema se contextualizará de manera histórica lo que ha originado dicha problemática.

3.2. Cambios en la migración México- Estados Unidos: el fenómeno del Retorno

El estudio de la migración México-Estados Unidos ha sido analizada desde sus problemáticas y oportunidades de análisis, en la que se ven involucrados diferentes actores cuya participación ha generado cambios en la vida política, social, cultural y económica de los países involucrados. Los migrantes han abierto áreas de oportunidad en las que se ven beneficiados, tanto el país de origen como el de destino, señala Miller P. (2012) en su artículo Migration and Education. Aunque en ocasiones, sólo se contemplan los obstáculos que acarrearán y no, las fortalezas de contar con experiencias mixtas para nutrir el aprendizaje.

A partir de los cambios impuestos hacia los migrantes por parte del gobierno de Estados Unidos durante el siglo XXI: las políticas antiinmigrantes y la ausencia de una reforma migratoria, la crisis económica y la criminalización del migrante. Durand (2013) y Canales A., Meza S. (2016) afirman que ello ha llevado a la disminución de la movilidad migratoria, siendo el cambio de dirección notorio, ya que ahora las familias migrantes van de retorno hacia México constituyendo un reto para los individuos y las instituciones. Especialmente, en la década que comprende el periodo 2000-2010 la inmigración de retorno desde Estados Unidos al país mexicano se ha incrementado en términos absolutos y relativos (Cruz, 2018).

A partir de la crisis económica de 2008 en Estados Unidos y el establecimiento del programa Comunidades Seguras (PCS) en el mismo año aumentó el número de deportaciones y la persecución de migrantes indocumentados que continuó durante la administración de Barack Obama. Dichos eventos provocaron que hubiera una disminución de migrantes a Estados Unidos, además que incrementó en el número de mexicanos retornados que cinco años atrás vivían en el país del norte, de acuerdo con el Censo de 2010 en México. La radicalización de la política antiinmigrante a pesar de un gobierno democrático en el poder, la situación económica

inestable que afectaba el empleo y el poder adquisitivo generó que se triplicará desde 2005 hasta 2010, el número de población retornada a sus lugares de origen (Masferrer et al., 2008).

El reforzamiento de las políticas gubernamentales y administrativas para el control fronterizo se considera una de las causas para el porcentaje de retorno de la población migrante. El temor a la separación familiar por la deportación de uno de sus miembros o el miedo de salir a las calles y tener que presentar sus papeles para obtener un trabajo se convirtió en un “pesar” para la población indocumentada que residía en Estados Unidos o que tenía el deseo del sueño americano. Además, durante las campañas presidenciales que se aproximaban en Estados Unidos, el candidato por el partido republicano Donald Trump lanzó diversas amenazas a la población migrante y prometía una persecución sin distinción a todo indocumentado que se encontrara en el país. Ante ese contexto, se vislumbraba que iba a crecer la tasa de retorno de los migrantes a sus lugares de origen.

En 2016, Trump llegó a convertirse en presidente y con ello, se adoptaron medidas en contra de los inmigrantes entre las que destaca la revocación del DACA (en español, Acción Diferida para los Llegados en la Infancia) y una posición en contra de las políticas de las ciudades santuario, además de la separación de familias en la frontera que involucraba el maltrato físico y emocional de menores de edad. Por su parte, Zuñiga (2015), señala que todo ello orilló a que se diera la fase de retorno (Gran Expulsión) caracterizada por el retorno de familias completas ante los cambios gubernamentales y la situación económica del país, las leyes antiinmigrantes y las deportaciones, que hicieron pensar a las familias con mujeres y menores de edad que incluso, algunos de ellos que habían nacido en Estados Unidos tenían “miedo” de ser separados al escuchar o ser testigos de la deportación de alguno de sus miembros.

En este sentido, las investigaciones que se han realizado en los últimos años han tomado un enfoque y óptica distinta que había sido inadvertido anteriormente:

“aunque el tema del retorno no es nuevo, lo cierto es que durante la histórica relación migratoria entre México y Estados Unidos nunca ocupó el centro de atención ni de la academia ni de la política, entre otras cosas porque el porcentaje de las personas retornadas era opacado por los altos incrementos anuales en las emigraciones (Canales y Meza, 2016, p. 78)”.

Los autores de las publicaciones revisadas son sociólogos, educadores, politólogos, psicólogos, profesores y activistas que han plasmado sus ideas en estudios que identifican la llegada de inmigrantes a sus lugares de origen notablemente a las ciudades fronterizas de México, pero también, al centro del país. En el caso de México y Estados Unidos, la investigadora Gloria Valdez (2015) afirma que el endurecimiento de leyes y la falta de oportunidades para lograr el “American Dream” han orillado a las familias a reincorporarse a su comunidad de origen enfrentándose a una realidad social que para algunos de sus miembros, les es ajena. Algunos regresaban a lugares que anteriormente conocían, pero otros no recuerdan o nunca antes habían estado en México porque nacieron en Estados Unidos.

3.3. ¿Quiénes regresan?

El periodo entre 2005 y 2010 sentó el parteaguas para el aumento de quienes llegan a México después de años de ser un expulsor de migrantes, se convertía también en receptor de aquéllos que habían dejado sus hogares en algún momento. Un migrante de retorno es una persona que reingresa a su país de origen después de haber estado un tiempo en otra nación (Izquierdo, 2011). Algunos han estado por periodos cortos, pero otros han vivido temporadas muy largas fuera de su lugar de origen, que incluso tienen hijos nacidos en aquel país. Esta situación se replica cada vez más en Estados Unidos, donde familias que migraron, ahora tienen miembros que poco recuerdan de su lugar de origen o que desconocen el país de donde provienen sus padres.

Ante el contexto que anteriormente se señaló, los inmigrantes llegan a tomar la decisión de volver a su lugar de origen que por diferentes causas decidieron dejar, e irse a Estados Unidos. Algunos se fueron solos, mientras que otros tuvieron la oportunidad de reunirse en el otro lado con sus familias. Y están las familias que se consideran mixtas porque ahora uno o más de sus hijos son ciudadanos estadounidenses.

Sin embargo, la situación en Estados Unidos ha llevado a que el retorno sea la única opción, lo que se denomina como *retorno forzoso*, mientras que otros han optado por un *retorno voluntario*.

El retorno forzoso es donde la persona no tiene otra opción más que regresar a su país de origen o de tránsito, o un tercer país que acepte recibirlo, mientras que un retorno voluntario es cuando después de vivir un tiempo fuera del país de origen, se toma la propia decisión de regresar, en este caso a México. En varios casos, dentro del retorno voluntario se incluyen no sólo a mexicanos que vuelven a sus lugares de origen, sino también hay menores que son hijos de inmigrantes nacidos en Estados Unidos, que migrar a México es su primera vez, por lo que no puede llamarse un “retorno”. Ante ello, es complejo implementar políticas para atender a la diversidad de perfiles migratorios que ingresan al país mexicano, pero necesarias para apoyar a las necesidades de cada uno de los inmigrantes, ya sea porque su decisión fue voluntaria o regresan de manera forzada.

Tanto adultos como jóvenes y menores de edad que llegan a México demandan empleos, vivienda, servicios y educación porque por una u otra razón dejaron su lugar de residencia en Estados Unidos tras haber estado cierto tiempo fuera de su país de origen. Algunas familias, incluso, han pasado más años fuera de México que lo han estado dentro y ahora, con hijos de origen mexicano o estadounidense que poco o nada conocen, pero ante la “ilegalidad” de sus padres o por el miedo de una “separación familiar” regresan al lugar de origen de sus progenitores. Para algunas investigaciones, las causas de salida forman parte de un retorno voluntario a México, sin embargo, para esta tesis doctoral se considera que son parte de un retorno forzado porque limitan las opciones que se tienen en Estados Unidos y la libertad de llevar una vida plena y sin “miedo” por las persecuciones o el estado latente de la deportación de uno de los miembros de la familia.

Entre los nuevos perfiles que regresan son los menores de edad, hijos de origen mexicano o nacidos en algún sitio de Estados Unidos que experimentan cambios en su “forma de vida, valores, costumbres, idioma, etc.” (Guerrero, 2014). Para 2015, se señala una cifra acumulada de 444.766 niñas y niños retornados (Jensen et al., 2017), que reingresan o ingresan por primera vez al sistema educativo mexicano.

3.4. Niños, niñas y adolescentes transnacionales en las escuelas mexicanas.

La atención otorgada recientemente a los menores de edad retornados o que se encuentran por primera vez en territorio mexicano permite reconocer la magnitud del fenómeno de retorno que actualmente se vive en México.

La presencia de menores transnacionales en las aulas escolares del territorio mexicano es cada vez más evidente, lo que demanda la capacidad de acción por parte del gobierno y de sus instituciones educativas para atender las particularidades de este grupo de niños y niñas que presentan trayectorias educativas fragmentadas (Zuñiga, 2015) resultado de un proceso migratorio vivido en contextos sociales y culturales distintos de dos países con condiciones desiguales. Se ha señalado que los niños y niñas migrantes se han enfrentado a barreras administrativas y económicas al intentar matricularse en las escuelas públicas, debido a la falta de documentos de identidad o a la necesidad de certificar, apostillar o revalidar sus estudios realizados en Estados Unidos (Vargas, 2018). Sumado a ello, se encuentra el contraste en los contenidos curriculares en los que han estado, además de que el sistema educativo público tiende a estar dirigido hacia una mayoría, excluyendo la diversidad existente que puede existir dentro de un aula de clases donde las minorías en algunos Estados, como son los alumnos transnacionales u otros estudiantes con características culturales y lingüísticas diversas son invisibilizados (Luévano et al. 2018).

Los que vuelven a México después de haber estado poco o muchos años fuera del país; así como los que llegan por primera ocasión a un país que sólo conocen por lo que escuchan por sus familiares y conocidos traen consigo otras experiencias, conocimientos y un idioma que puede ser un desafío o una oportunidad para el sistema educativo en México (Zuñiga, 2013). Son alumnos que han vivido una socialización en dos o más sistemas escolares contrarios y disímiles (Zuñiga et al., 2008) y cuya función de las autoridades escolares y del mundo social al que ahora ingresan es brindarles herramientas y recursos para su comprensión.

Ha sido labor de estudios recientes diferenciar a los menores migrantes que entran al país mexicano. Las cifras para su medición han resultado difíciles de establecerse debido a la falta de registros o la uniformidad que buscan entre sus variables. Por ejemplo, en los Censos del INEGI se establece que un migrante debe haber estado 5 años atrás en otro país, lo que prescinde

de los que han estado menos años o los que han nacidos fuera de México. De acuerdo con las investigaciones revisadas el fenómeno reciente de migración de retorno de niños y niñas a México y la falta de claridad para llevar un registro hacen difícil establecer estadísticas de su ingreso, además que se verá como algunos de ellos vuelven a migrar en algún momento, imposibilitando el registro continuo de las entradas y salidas por la frontera.

Por ello, para esta investigación más allá de establecer cifras y números de dennoten la magnitud del fenómeno, se debe hacer una distinción entre las trayectorias migratorias de los menores que en consecuencia se relacionará con las experiencias escolares que han vivido. Hay niños y niñas que sólo han migrado en una ocasión, mientras que otros han tenido un movimiento constante, un ir y venir entre México y Estados Unidos.

Además, se encuentran aquellos que ingresaron a la escuela antes de haber iniciado su proceso migratorio mientras que otros lo iniciaron fuera de México habiendo migrado a temprana edad, y hay pequeños cuyo primer contacto con el sistema escolar se dará a su ingreso en México por el retorno de sus familias. A continuación se realizó una figura 8, con base a lo descrito por Zuñiga y Giorguli (2019) para establecer las variables que están relacionadas con los niños y niñas transnacionales. Algunas de las variables están establecidas previamente por los autores (2019) y servirán como base para interpretar las historias de vida de los participantes en la investigación.

1. País de nacimiento	a. Origen mexicano b. Origen estadounidense
2. Etapa del ciclo de vida al migrar	a. Lactancia (menos de 1 año) b. Infancia (temprana 1 a 2 años, preescolar 3 a 5 años, niñez 6 a 11 años) c. Adolescencia temprana (12 a 14 años) d. Adolescencia media (15-17 años) e. Adolescencia tardía (18- 21 años)

3. Escolaridad en Estados Unidos	a. Menores transnacionales con escolaridad en Estados Unidos b. Menores trasnacionales sin escolaridad en Estados Unidos
4. Escolaridad en México	a. Menores transnacionales con escolaridad en México. b. Menores trasnacionales sin escolaridad en México.
5. Modo de socialización	a. Menores con socialización menos (-) fragmentada (1-2 transiciones) b. Menores con socialización más (+) fragmentada (3 o más transiciones)
6. Número de cruces fronterizos	a. Un cruce fronterizo b. Dos cruces fronterizos c. Tres o más cruces fronterizos

Tabla 2. Variables para establecer una tipología en los alumnos transnacionales. Elaboración propia con base a lo establecido por Zuñiga y Giorguli (2019).

Capítulo IV

Experiencias migratorias y escolares de alumnos transnacionales: *Los que vuelven y los que llegan por “primera vez”*

4.1. Los menores migrantes como alumnos transnacionales.

En el siguiente capítulo se redactarán las historias de vida de 11 menores transnacionales; tres (3) de ellos se encuentran actualmente en Estados Unidos y ocho (8) se encuentran actualmente en México. Ambos perfiles permiten responder a los objetivos de la investigación para identificar las dimensiones subjetivas que se involucran en las experiencias escolares que han tenido los menores en las escuelas de Estados Unidos y de México.

Durante la recolección de datos se siguió un orden de preguntas que permitió ir conforme a las categorías de datos previamente establecida, sin embargo, para la redacción se cambió el orden debido a que también se sumó la información obtenida a través de la observación durante las sesiones y la complementada por las familias (padre, madre y/o tutor) en algunos casos.

El ordenamiento general de las historias se caracteriza por: 1. La presentación general del niño o niña 2. La trayectoria migratoria de la familia del menor 3. La trayectoria escolar del niño o niña 4. La descripción de sus experiencias dentro del entorno escolar desde la vivencia del menor.

Cada una de las historias pretende compartir la narrativa del niño o niña para analizar junto con el marco teórico presentado anteriormente priorizando la capacidad de expresión de los menores, que a pesar de su corta edad reconocen e identifican las oportunidades y los obstáculos a los que se enfrentan durante su trayectoria migratoria y escolar.

En la siguiente figura 9, se presenta la información de los menores transnacionales participantes en este proyecto, con los cuales se hizo contacto y se recabaron sus experiencias escolares. Para el tratamiento ético de la información se utilizaron seudónimos para las personas participantes, que permite salvaguardar su confidencialidad y anonimato.

Algunos de los participantes se encuentran actualmente en Morelos, otros provienen de diferentes estados de México, y algunos más tienen su residencia actual en Estados Unidos.

Seudónimo	País de Nacimiento	Edad actual	Lugar de escolaridad en México	Tiempo de escolaridad en México	Grado Escolar	Lugar actual de residencia
Daniela (Melanie)	México	12	Temixco, Morelos	2 años	Sexto año	Birmingham, EUA.
Andy (Andrés)	Estados Unidos	11	Cuernavaca, Morelos	Meses (menor 1 año)	Fuera de la escuela	Morelos, México
Estrella (Sharon)	Estados Unidos	15	Cuernavaca, Morelos	8 años	1er. Bachilleres	Morelos, México
Dany (Daniela)	Estados Unidos	11	Lázaro Cárdenas, Michoacán	Meses (en curso)	USAER	Lázaro Cárdenas, Michoacán
Julio (Julio)	Estados Unidos	14	Lázaro Cárdenas, Michoacán	3 años	1ro. Secundaria	Lázaro Cárdenas, Michoacán
Chino (Javier)	Estados Unidos	16	Jiutepec, Morelos	3 años	1er. Bachilleres	Morelos, México
Denise (Denise)	Estados Unidos	17	Tejalpa, Morelos	10 años	Clases inglés- Fuera de la escuela	Fontana, California
Mateo (Mateo)	México	10	San Mateo Atenco, Edomex.	1 año 3 meses	4to. primaria	San Mateo, Edomex.
Elenita (Elena)	México	11	San Mateo Atenco, Edomex.	1 año- 3 meses	5to. primaria	San Mateo, Edomex.
Lupita (Lilian Guadalupe)	México	17	Chihuahua, Chihuahua Fresnillo, Zacatecas Morelos, Zacatecas		Propedeútico 1er. semestre (Fuera de la escuela)	Fresnilo, Zacatecas

Mary (María)	Estados Unidos	13	Fresnillo, Zacatecas		1 er. Secundaria	Albuquerque, Estados Unidos
-------------------------	-------------------	----	----------------------	--	------------------	-----------------------------------

Tabla 3. Población de estudio de alumnos transnacionales. Elaboración propia con base en datos recabados durante la investigación y siguiendo la propuesta metodológica de Román González (2017), Hamann (2020) y Sánchez García (2021).

A continuación, se presentarán las historias de vida de alumnos que tienen una trayectoria transnacional y que compartieron las experiencias escolares que han tenido en escuelas en México y Estados Unidos. Primeramente, se presentarán aquellos que han nacido en Estados y llegaron a México por primera vez; después se relatarán aquéllos que nacieron en México, migraron y retornaron al país. Finalmente, se presenta la historia de una familia mixta. A causa de las características de los participantes, algunas de las historias fueron complementadas con el testimonio de sus padres, pero, sin perder el protagonismo del relato de los menores de edad.

4.2. “Yo en mi mente, yo soy de acá”, alumnos transnacionales nacidos en Estados Unidos.

La historia del “Chino” González

La familia González es una familia de cuatro integrantes: la mamá y el papá, y sus dos hijos “el Chino” y Pablo. Ambos padres migraron a Estados Unidos hace unos años atrás porque la situación económica no iba bien. Su madre es de Morelos y su papá es de Cosalá en Sinaloa. Ambos se conocieron en Monroe en Carolina del Norte. Su mamá tenía más tiempo de haber migrado en búsqueda de trabajo, junto con su ex esposo. Y su papá apenas, llevaba unos meses en Estados Unidos cuando conoció a la mamá del Chino.

Chino nació después de un año que sus papás se habían mudado juntos para vivir y su hermano menor Pablo nació cuatro años después. Cuando se encontraban viviendo en Monroe, su papá trabajaba en una manufacturera y su mamá era empleada de limpieza en una cafetería y también trabajó de mesera. Cuando el Chino creció entró al preescolar. Su idioma en casa era el español, pero aprendió inglés porque su papá también le había enseñado algunas palabras y en la escuela lo reforzó, por lo que considera el inglés como su idioma nativo. Él nunca tuvo problemas para comunicarse con sus compañeros en primaria. Le gustaba asistir a la escuela aunque no tenía

muy buenas calificaciones. Chino no fue un niño con las mejores calificaciones y hasta ahorita nunca le ha gustado estudiar; lo hace por la insistencia de sus papás que siempre le dicen que debe echarle ganas para poder tener un buen futuro. Él estuvo hasta el último año de primaria en Estados Unidos, y aunque no tenía problemas en la escuela, hubo un año en que dejó de asistir a la escuela.

Mientras Chino cursaba primaria, Juan Carlos (su padre) había recibido una oportunidad laboral en California gracias al contacto de unos amigos que le comunicaron que necesitaban gente y se trasladaron allá durante unos meses. Durante ese tiempo, él estuvo ayudando a sus papás en unos viveros y estudiaba en una escuela que estaba cerca de la casa donde se estaban quedando. Para él estos meses fueron difíciles porque los días se le hacían muy largos y pesados, iba algunos días a la escuela (no siempre) y de ahí, a su casa donde compartía cuarto con su hermano menor; y por las tardes acompañaba a sus papás a trabajar. Cuando había acabado el contrato de sus papás decidieron volver a Monroe. Al llegar, volvió a entrar a su misma escuela, pero tuvo que entrar nuevamente al quinto año, mientras que sus antiguos compañeros ya habían pasado a sexto grado. Aunque esta situación no fue fácil porque ya conocía a varios niños, él se integra fácilmente dado que es un chico muy sociable. Chino entendió que aunque tuvo que volver a repetir un año escolar, se sintió bien porque pudo apoyar durante ese tiempo a sus papás, ya que era complicado mantener económicamente tanto a su hermano como a él.

Incluso, en momentos sentía que era de ayuda para su familia porque fungía como intérprete de su madre cuando no entendía algo. Para sus papás siempre fue ha sido complicado el inglés, a pesar de que ellos habían estado tiempo en Estados Unidos, aún era difícil tener o entender una conversación en inglés. De hecho, entre risas señala que él era el encargado de ordenar o pedir lo que necesitarán en las tiendas o comercios donde no hablaban español.

Cuando regresaron a Monroe, Chino continuó sus estudios al igual que su hermano menor; sin embargo, la cuestión migratoria comenzó a tornarse difícil. En el trabajo de su papá despidieron a varios, la mayoría fueron latinos con la excusa de la pandemia de Covid. Así, que tuvo que buscar otro empleo, pero debido a la situación sanitaria y económica del país, no logró encontrar

un lugar donde le pagaran lo suficiente para costear la renta y los gastos de la casa; además, su mamá también se había quedado sin trabajo hace unos meses atrás. Pero como su papá trabajaba entonces no había tanto problema podían sostenerse con su salario, aunque después sin la percepción económica de ambos, fue imposible.

A causa de la pandemia había falta de oportunidades laborales, sumado al miedo de ser deportados por lo que escuchaban entre sus amistades; sus padres decidieron venirse a México. Temían que en algún momento los fueran a separar de ellos: *nos regresamos porque estaban poniendo muchas reglas allá, no podíamos hacer muchas cosas y mis papás tuvieron unas situaciones en la chamba. Mi mamá se quedó sin trabajo, ella estaba en un restaurante de comida rápida, trabajaba en la limpieza y en las mesas, pero ya no pudo seguir ahí por sus papeles. Y mi papá, lo fueron a monitorear y le dieron una advertencia, entonces antes de que nos separaran, mejor nos vinimos. Aparte acá tenemos a la mayoría de la familia, entonces yo creo que también ellos querían volver por eso.*

Para Chino y su hermano era su primera vez en México. En el caso de Chino, fue difícil dejar Estados Unidos porque era el único lugar que conocía. Allá varios de sus amigos eran latinos, la mayoría eran mexicanos; también algunos de los conocidos de sus papás eran de varias partes de México, pero nada más. En Estados Unidos tenía a dos de sus tíos de parte de su papá, pero la demás familia se encontraba en Querétaro y Sinaloa, y de parte de su mamá se encontraban todos en Morelos. Chino tenía la curiosidad por conocer México, visitar las pirámides e ir a la playa; aunque su plan era sólo venir de visita, la realidad era que se iban a venir para quedarse sin saber si algún día iba a poder volver a Estados Unidos.

En una semana tuvieron que empacar lo que se podía y cargaron su camioneta que tenían que los llevaría a un nuevo país. La migración de los hermanos González se trata de su primera migración internacional porque nunca habían salido del país donde nacieron, sólo tuvieron una migración interna durante algunos meses que fueron a California y luego volvieron a Carolina del Norte.

Al llegar a México, la familia se fue hasta la ciudad de Cuernavaca en el estado de Morelos porque ahí vivían los padres de su mamá. Ellos contaban con una casa que estaba dividida, con diferentes espacios que le correspondía a cada uno de sus hijos. Entonces, al llegar se instalaron ahí con todas las cosas que habían traído después de más de una década viviendo en Estados Unidos. Chino y su hermano menor habían tenido que dejar varias de sus cosas allá; alguna ropa y zapatos la regalaron entre sus conocidos y el departamento donde vivían que era rentado ahora pertenecía a alguien más; estos cambios habían sido necesarios para llegar a un lugar nuevo y desconocido para ambos hermanos. A Chino le dio gusto conocer físicamente a sus abuelos, con los que únicamente había escuchado por teléfono, pero le costaba platicar con ellos ahora que estaban frente a frente. No sabe si era por el idioma, ya que, aunque practicaba el español, algunas palabras desconocía cómo expresarlas y las decía en inglés; o tal vez, no platicaba mucho con sus abuelos porque, aunque eran parte de su familia, no los conocía tanto.

Conforme fue pasando el tiempo, Chino se fue acercando mucho a sus abuelos, en especial a su abuelita con quién se volvió muy cercano, al igual que su pequeño hermano. Mientras tanto, sus padres estaban buscando trabajo. Por fortuna, su papá encontró rápidamente un empleo de mantenimiento en un gimnasio; lo único negativo es que se iba muy temprano por las mañanas y no lo veían hasta en la tarde, *mi papá sí le pesó también dejar US, siempre está comparando los pesos con lo que ganaba antes*. En el caso de la mamá de Chino, fue un poco más difícil encontrar un trabajo. Al principio se dedicó a la casa primero y después estuvo en diferentes empleos; y actualmente es cajera en una tienda de abarrotes conocida como las 3B.

De la escuela de Monroe a la escuela en Cuernavaca

Cuando llegaron a Morelos en diciembre, Chino se había quedado a la mitad del primer grado de secundaria, mientras que su hermano estaba cursando tercer grado de primaria. Al volver, no entraron inmediatamente a la escuela; mientras se ubicaban y se organizaban sus papás, tanto su hermano como Chino apoyaban en las mañanas a su abuelita en una pollería que tiene en la colonia Antonio Barona. Fue hasta agosto cuando volvieron a la escuela; sin embargo, al intentar inscribirse tuvieron algunas dificultades. Tuvieron que asistir a las oficinas del IEBEM, donde los apoyaron para su inscripción porque ambos niños eran nacidos en Estados Unidos y no sabían cómo se hacía el registro y la revalidación de sus estudios. Finalmente, sus papás

decidieron que Pablo entrará en una primaria de paga porque a él sí se le dificultaba mucho el español (casi no lo habla) y había un problema con su acta de nacimiento porque faltaba un apostillado, entonces tenían que hacer ese trámite primero, lo cual retrasaba su inscripción en una escuela pública. Además de que sus papás no querían que estuviera en un salón con demasiados compañeros, mientras se acostumbraba al sistema escolar mexicano y sobre todo, al idioma. En el caso de Chino lo pudieron inscribir en una secundaria pública a dos calles de su casa. No tuvo grandes dificultades con sus papeles; pero, la escuela les recomendó a sus padres que comenzará desde primer grado de secundaria debido al idioma y para que se acoplara a las materias y viera temas que quizás allá en Estados Unidos no había visto.

En Estados Unidos, Chino era un chico que asistía a sus clases; el último año que estuvo allá se iba sólo a la escuela y no faltaba, *allá les hablan a tus papás si faltas, y para qué*. No era un chico que generará problemas, aunque por su estatura y complexión física llegaba a intimidar a sus compañeros, pero trataba de no meterse en ningún problema. Cuando entró a la secundaria en Cuernavaca siente que cambió mucho. Después de haber estado toda su vida en Estados Unidos y llegar a un espacio totalmente diferente, se le complicó mucho desde el primer día. *Muchos de los maestros sólo entraban, daban su clase y se iban*. Eran más de 30 alumnos en el salón y aunque intentaba prestar atención, las clases de historia, lectura y geografía eran bastante complicadas para él. Le gustaba mucho leer, pero en inglés. En español, se le dificultaba bastante la pronunciación de varias de las palabras y, por lo tanto, leía muy lento y sin poder comprender el sentido de la lectura. En varias ocasiones sus compañeros se reían, le aventaban bolitas de papel o alguno de ellos lo interrumpía y se ponía a leer en su lugar. Incluso, el propio maestro le quitaba la palabra y se la daba a otro para que continuará leyendo, pero nunca le preguntó porque se le dificultaba la lectura, esto lo estresaba bastante.

En las demás clases como historia y geografía, el problema eran los nombres. Allá le habían enseñado otros temas, nombres y fechas; mientras que acá le consultaban de personajes históricos que él desconocía: *sabía la fecha de la independencia porque cuando estábamos en Monroe hacíamos una reunión con amigos de mis papás, y mi mamá y sus amigas cocinaban*. Reprobó en varias ocasiones dichas materias, llamaron a sus papás; pero nunca reprobó el año porque tenía *seis*. En la escuela su falta de conocimiento en temas sociales y culturales del país,

hizo pensar que tenía un “retraso escolar” (Zuñiga y Hamann, 2019); al contrario de apoyar sus necesidades académicas, se evidenció negativamente su desconocimiento de los temas.

Una experiencia que narró con gran detalle ocurrió en las primeras semanas de clases. Cuando una maestra estaba preparando unos honores y los pusieron a practicar el Himno Nacional, *yo no lo sabía, lo había escuchado; me pusieron adelante y todos se estaban riendo de mí... le dije a la maestra y me dijo que era una falta de respeto; tenía que saberlo, sino que me fuera.* Sinceramente, Chino dice que a la fecha, lo puede tararear, pero que no se sabe por completo el himno completo, ni ha querido aprenderlo porque cuando hacen el juramento a la bandera, señala que no lo siente; sólo lo dice. Sabe y reconoce que su origen por sus padres es mexicano, pero, él desearía seguir viviendo allá porque se gana mejor y tiene derecho de irse por su nacionalidad, él se siente *de ambos países*. En varios momentos ha sentido impotencia de estar aquí y sigue recordando sus años que vivió allá.

Conforme pasó el tiempo hizo rápidamente amigos, aunque también con algunos compañeros ha tenido algunos problemas. Una vez se agarró a golpes con otro compañero que le dijo “idiota” en una clase por una calificación que había sacado, lo enviaron con la directora que lo suspendió durante unos días. Nunca le había pasado antes. Aquí, muchos no lo han entendido. Y afirma, que eso le enoja porque cuando ha tratado de sobresalir; por ejemplo en la clase de inglés ha sufrido burlas por parte de sus compañeros y regañado por los mismos maestros, *recuerdo que una vez corregí a la maestra de inglés, me dijo que fuera al frente y diera la clase, entonces ya no explicó la clase. Todos se rieron y me gritaron porque se suspendió la actividad... Esa vez sí, fue muy feo...* Ahora, algunos días asiste y otros no, Chino reconoce que tiene varias faltas a la escuela porque a veces no llega y se va con unos amigos a jugar o a dar una vuelta; *es mejor no llegar porque si llegas tarde, no te dejan entrar.*

Cuando entró a tercer grado, comenzó a trabajar más tiempo en la pollería porque sus clases eran por la tarde, ahora iba en turno vespertino. Tenía poco tiempo para hacer los trabajos y las actividades de la escuela, y eso provocó que sus calificaciones fueran entre *seis y siete*. Luego Chino conoció a con una chica que desde que llegó a esa escuela le gustaba porque era muy bonita; en varias ocasiones faltó a la escuela porque se iba con ella “de pinta” (saltarse las

clases) aprovechando que se iba sólo de su casa a la secundaria. Ella quería más, *quería que tuvieramos sexo, quería embarazarse*. Así que empezamos a tener problemas y luego se metió con uno de sus compañeros de la escuela, lo que generó que tuviera una pelea afuera de la escuela con él y se acabó la relación con ella. Sus papás estaban angustiados por él, se peleaba con ellos seguido porque no era un chico que antes hubiera tenido problemas; cuando se ponía fea la discusión dormía en la parte de la casa de sus abuelos. En un momento, sus papás estuvieron tentados en enviarlo con un tío que vive en San Diego en Estados Unidos para que continuará la preparatoria, *me dijeron que si volvía a pasar me iba a ir allá o con los militares*. Pero finalmente, decidieron que debía terminar la prepa aquí y luego, lo que Chino decidiera, pero ya no lo iban a mantener. Después de esa pelea, no ha tenido otra tan fuerte como en esa ocasión que hasta le rompieron la nariz y se la tuvieron que acomodar porque le daba mucha molestia al respirar.

Ahora que está en Bachilleres se siente más cómodo; su rutina diaria ha cambiado, se despierta más temprano para llegar a sus clases porque tiene que tomar una ruta que lo acerca al plantel en Jiutepec. En las tardes va al fútbol a unas canchas que están en un deportivo cercano a su casa en donde entrena con unos compañeros. En la escuela, sus calificaciones siguen siendo bajas, aunque ha mejorado porque intenta echarle ganas para acabar pronto e irse nuevamente a Estados Unidos a trabajar aprovechando su ciudadanía. En sus planes a futuro, primero está irse a ganar unos dólares a Estados Unidos y luego, si se puede le gustaría estudiar algo relacionado a mecánica porque le fascinan las motocicletas y está ahorrando para comprarse una con lo que gana ayudándole a uno de sus tíos en el taller cuando está libre o durante los fines de semana.

Chino domina más el español, aunque hay palabras que desconoce y entonces recurre al inglés. Casi ya no habla en inglés, más que en sus clases de idioma y con un amigo con quien se conecta en los videojuegos, él vive en Monroe. Ha mejorado mucho el español, quizás a la fuerza y también, porque nadie más habla en inglés más que, su hermano menor.

Durante la conversación se le consultó si quería volver a Estados Unidos; Chino tiene firme la esperanza de regresar aunque sea sin sus padres, para ganar dinero y quizás quedarse allá a

estudiar. Y aunque sus padres y su hermano están en Morelos, es consiente que si retorna a Estados Unidos haría su vida adulta allá y México sólo sería un lugar que vendría de visita. Con los años que ha pasado aquí y lo que ha aprendido de sus padres desde que nació sobre su ascendencia mexicana, le ha permitido desarrollar estrategias que lo han integrado en el espacio escolar y social. Ha aprendido a sortear lo que desconoce (como el idioma, la currícula escolar, la frustración y el estrés ante lo diferente) y a conservar ciertas competencias que le permitan tomar una decisión para definir su propio camino en un futuro cercano.

La historia de la familia de “Andy” Andrés Flores

The migration story of Andrés’ family was very enriching. Andrés, likes to be called Andy, is part of a family that for different reasons is separated. He has a stepsister named Luna (18 years old) and Eduardo (20 years old) who is his stepbrother. They are children of the first marriage of his mom.

His father Paco, had migrated with his sister years ago before meeting Raquel, the mother of Andy. She migrated to the United States with two of her brothers and her two small children because there were not many job opportunities in Mexico. Raquel studied until 2nd. grade of middle school, because she became pregnant with her first child and she couldn’t longer continue with her studies.

Another of her brothers had been living in the United States for a long time, so she paid for their crossing and managed to get to San Diego. For her and her children, the journey to reach their destination in the United States was very difficult because they were with several people and they were afraid that something could happen during the trip. But Raquel says that she didn’t doubt that migrating was the best thing for her and the children at that time because the father of them had disappeared when Luna was barely a year old. Even though her parents supported her and she worked here in Mexico, she knew that she did not earn enough to support them. So, when she and her brothers saved up enough money, they began their journey from Xochitepec to Tijuana.

When they arrived to San Diego, they stayed with her other brother, that has been in the US for a while. She also had another friend who was living there, and she recommended her to a building cleaning company where she worked for almost 3 years. Enrolling her children in school was not difficult, the school over there accept the child regardless her migratory condition. However, the hard part were the classes because of the language, Luna and Eduardo knew almost nothing of English. But little by little they got used to it. When Raquel had been there for about three years, she met Paco. At that time, he was working as a mechanic, but then together they decided to move to Detroit because he started working in a tool factory.

Her oldest son, who was almost 15 years old, stayed in San Diego because he left the school because he preferred to start working with his uncle to win some dollars. So, she moved only with her youngest daughter. About four months after moving to Detroit, she got pregnant and Andy was born. Gradually, she became acquainted in the neighborhood. They lived in an apartment building, where she met a lot of *Latinos*; several of them became her friends, with whom she would hang out and have meetings to celebrate birthdays or other festivities.

Her daughter was her great support when Andy was little; she was high school and when she got out of the school, Luna took care of Andy while her mother returned from work. Paco worked almost all day, so he didn't pass many times with them. After looking for something, Raquel found work in a supermarket. First, the things were working well. However, as the years went by, she realized that Paco drank a lot; he would come home late and sometimes he would come home drunk, which made him violent with her and her children. In addition, Raquel tells us that she had certain friends who were not good: *se rumoreaba que estaban andaban en malos pasos y que vendían por todo el vecindario*. She never confirmed it, it was suspicious when Paco came with a lot of dollars that couldn't have been from his salary, and he spent it on his drinks.

When Andy was old enough, he started preschool, while his mother changed shifts at the supermarket and also, she started working with some friends at a beauty salon. When her daughter grew up, she wasn't comfortable living with Paco; so, when she finished high school,

she decided to return to San Diego with her brother to work. Her son was doing well, so they were already supporting themselves.

One day, a friend of Paco's called her saying that he had been stopped by the police and had been arrested. *Yo no podría decir si fue o no cierto, pero lo culparon de haber robado ahí donde trabajaba a él y otros dos más y los encarcelaron por 5 años, creo.* They had already started having problems before; first, because of the drinking, that provokes domestic violence and then, because of Raquel's suspicions regarding the money he brought home. All of this had caused that when Paco was imprisoned, she felt a relief because she had a feeling that something like this was going to happen; and it could put Andy in danger too.

Andy was 9 years old when his father was put into jail. Raquel tried to manage without Paco's support to paid for the bills and the rent, to stay there to give her son a better life. However, as she relates, *las cosas pasan por algo; yo estaba nerviosa porque pensaba en los gastos de la casa y todo, en mantener mi trabajo y en los malos negocios que Paco tenía no me fueran a cobrar a mí; siempre había tenido cuidado, había sido muy cuidadosa por mi estatus migratorio, pero un día al manejar me multaron.* That day, she was very afraid because she didn't want them to take her away from her son; with Paco in jail, not knowing if they were going to deport him or if he was going to stay there; and her other children with a life separate from them, she feared the worst... So, she decided to voluntarily leave the country and return to Mexico with Andrés.

El fin de una etapa en la vida de Andy, el comienzo de una nueva.

At first, Raquel didn't want Andy to know about Paco's arrest, even though he had always been closer to her than with Paco; and ever he yelled him very bad and sometimes he hit Andrés, his son still loved him. At first, she lied and told him that his father had gone to work in another city and that he was going to come back later, but when she decided that they were going to go back to Mexico, she had to tell Andy the truth: *le dije que su Paco había cometido un error en el trabajo y que lo detuvieron... no le dije que robó.*

Andy became very sad, he wanted to go see him, but his mother didn't take him. She wanted to get away from anything that put her son in danger, so she ended the relationship she had with Paco. They never got married and the house they lived in was rented, so there was nothing that tied them more than Andrés. Raquel preferred to take his son with her back to Mexico, therefore no one would take him away from her; because Andy was an American citizen and she was undocumented in that country.

When it was time to told him that they had to leave the country and leave Detroit, it was another very difficult moment for Andy. He had been always a good boy, never in problems and very caring with his mother. Even, he was little he never asked for more than what he need. Since he started school, he was going well. He spoke a little Spanish with his mom and sister, so he could get used to it, but he didn't like it. When he started preschool, he learned more and more words in English. He got used to his school very well and he had a good relationship with his classmates . When his half-sister was in Detroit, she was in charge of taking him to the school; but after she left, his mother took care of him completely.

Andy always preferred to speak in English, his native language. Although he lived in a Latino neighborhood, his classes at school were in English and he attended an American school until fourth grade: *I liked it because I had many friends to play with and the school was very nice. I was there until 4th grade but we had to move here to Mexico, so I had to leave my friends.* When they lived there, her mother helped him to do his homework and the projects he need, or somedays he had to stay with a closer friend of her mom while she was in work. Andy likes to be there because he could watch more time the TV and they went to a nearby park to play until his mother picked him up.

Andy remembered just a little bit of his first day at school *I remember I was a little nervous and afraid because it was my first time in school. I went with one of my friends that was my neighbor, so we knew each other and he was also going for the first time to the school.* He changed twice of school while he was in Detroit. First, he was a in a preschool and then, when he grew up, he went to an elementary school that was also near to his house. It was a big school with a huge playground; it was a diverse school where half were Latin students. As he was born

in the United States, he never has a problem with his papers or something relative. Andy mentioned he had friends of all kind: *not white as him, and also, white ones*. The teachers were good and he learned a lot while he was there. He learned how to write, how to count and he liked all the different classes he had.

One of his best teachers was the one of 3th. grade. She was very nice with him when he didn't understand something about the topic and also, her classes were fun. It was a huge classroom and the school has a garden where they planted seeds. He felt secure inside the school but not so much when he left it. To enter to the building, he had to pass a security arch and sometimes, they check their bags. But outside, when they walked closer to their home, there were people that didn't see so nice and sometimes, they were with his dad.

Andy didn't repeat a year, he was a good student; sometimes maybe he had reports for homework, but most of his grades were "Bs". His favorite classes were Science and Arts. He celebrated with his friends of the school and neighbors his birthday. In all of them, Raquel made or bought a "piñata". He always loved celebrating that day. Also, he stayed close to his Mexican roots celebrating the *day of the death* because his mother put an *ofrenda* for her grandpa. It is a tradition that until now, he and his mother continue doing. But also, he loves to dress up for Halloween. During his time in an American school, he mentioned that they made a costume contest and a lot of activities for that day. He was happy inside the school until 4th grade.

Until Andy turned 9 years he was raised and educated in the United States. It was the only place he knew. When his mother told him that they had to move, *I was very sad because of what happened with my dad and we had to leave our house*.

Andrés had never been to Mexico; he had only spoken with some of his Mexican family on the phone and seen them when they made video calls to congratulate him on his birthday. When he had to pack his clothes and toys, he told that it was a sad moment because he didn't want to leave, even when her mother explain that Mexico was a nice place and that he would meet his family. He remembered that his mother threw away several things and gave away the rest of

things they couldn't pack. First, they moved temporarily to Fontana (California) where his half-sister lived with one of his mother's friends. They stayed there for about a week, while his mother received a money to pay for their transportation to Mexico. Later, they said goodbye to his half-sister and took a bus that took them to the border. They crossed walking the bridge and later they took two buses that made the trip a bit tired, it took many hours, until his grandfather picked them in Mexico City and then, they arrived to his new house in Morelos.

With just 9 years old, Andy understood that it was necessary to leave his city and his native country. His mother never hides anything from him because she says he is a very mature child and aware of his reality. Even when his father came home drunk and treated them badly, Andy always hug his mother to see that she was Ok. When his mother told him that they had to come to Mexico, Andy agreed sadly because he didn't want to be separated from his mother; even when he had the option of staying with his half-sister.

The feelings of Andy were changing very fast. At first, it was sadness of leaving his country; *I was tired and sad because I left many of my things. I only took some things but most stayed there. And also, I like the house in Detroit because we had a garden and here, we don't have, its smaller the house.* During his trip to Mexico, he felt anxious and afraid: *I was a little scared because when we were near the frontier there were many people...and I don't know... I was afraid they separated me of my mom because some people were shouting. And I didn't know anything, only my mom told me that ...we had to move to be together.* Right now, Andy's feeling is homesickness because even he has the support and affection of Raquel, he missed his dad and his friends in Detroit, and also, the life he had over there. For Andy, all the good moments stayed in the US.

El primer día en una escuela mexicana.

Getting to know an unknown place has been difficult for Andy; his mom and his grandfather had been his support for the last year. Andy has had to face not only an unknown geographical space; but also, a language, customs and people who, despite being his family for 9 years, they have only been voices and people behind a screen. It was the first time he received a hug from

his grandpa, the first time he heard people speaking Spanish non-stop. He no longer saw the big buildings and missed going to the green parks where he enjoyed going to the games.

But most of all, what has been a “*pain*”, as Andy describes is the school. In the US, he had felt comfortable, the schools are diverse and he had friends from there, but also Latinos classmates.

Raquel says that registering Andy was a bit complicated because all of his school documents came from the United States, plus his birth certificate is from the United States. She wanted to register Andy in Mexico to obtain his dual nationality, but at the moment she hasn’t done it because she is afraid that they will need some documents from his father, which she claims she doesn’t have, *casi...casi... nos vinimos huyendo, él sabe que estamos acá, pero no creo que nos busque ya*. She only has an exit permit that he signed for Andy, so that he could come to Mexico with Raquel. In order for Andy to be admitted to a public elementary school, Raquel was accompanied by her father with many papers that the SEP offices requested for the registration of Andrés. It took some time and several trips to review the process, but finally, they assigned him to an elementary school located in *La Carolina*.

His first day, Andy vaguely remembers it. He entered to 4th grade again because when they moved to Mexico it was only March, so he didn’t finish the year, so the school officers decided he had to start from that year again. His mom accepted considering the situation of Andy. It was a fresh start: a new place, a new school, a new language and new friends. However, the school became a harsh place at the beginning. *Here I entered to 4th grade, but everybody knows each other. I made some friends in recess but they didn’t talk too much with me. We played soccer and it was good. I am good on it... But the classes... not so well, because the teacher was very strict and truly, the first day I didn’t understand anything because of the Spanish.*

During his years in Detroit, he spoke Spanish with his mom and dad; they used both languages (Spanish and English). Also, during the time in the school, his friends spoke English even the ones with Latin roots. Maybe Andy knew how to speak a little Spanish, but he considers himself awful at writing it. The following days continue to be difficult for Andy. *Some of the boys were bad with me because they laughed when I don’t understand the question and also, the activities*

when we had to do it alone were very hard because many things, I hadn't seen them before... And also, sometimes the teacher speaks very quickly and we were many in the classroom, so I really get lost.

When Raquel and Andy were in Detroit, they didn't spend a lot of time together because she had to work sometimes in the mornings and during the afternoon. Normally, his mom helped him when she was at home. Now, that they moved to Mexico the routine changed. Currently, Raquel works preparing meals to sell outside different places. They put the food in the trunk of their car and with her sister, they go to different places to distribute stews. That's why Andy can spend more time with his mom and she can help him doing his homework. Also, he has the support of his grandfather with whom he has forged a good relationship. Andy told us that when he had questions of math, he went with his grandpa who is excellent in that subject, and in exchange during the weekends he accompanies him to the *tianguis* to sell some *pacas* (clothes and products from US at low prices) and Chinese toys.

For Andy, the school experience in Mexico continue being difficult through all the year. Little by little Andy was getting used to listening and speaking Spanish, but he had a lot of problems with his writing and reading skills. He was very confused in the pronunciation of the words and he wrote something he recalls that his teacher crossed out all his mistakes: "were a lot" as he said. *During the classes it was hard for me many times to speak and I have problems to write because it's different from English. Somedays I told my mom I didn't want to go. I told her that I preferred to stay at home.*

In addition, since the first day of school Andy had a lot of problems with his teacher. His teacher of 4th grade knew that Andy was coming from the United States and he had never been before in Mexico. Sadly, he suffered from his teacher's lack of empathy for his condition. Like a new child in a new school he has to get used to the way of teaching, however in the case of Andy, the knowledges and the way of learning was different from his classmates. *She told me that they have already saw that, and that I supposed to know it. so, I have to study in my house. And for example, the homework of reading was also hard because I had to answer some questions that I don't understand because there were in Spanish. So, it was a problem.* He tried to make

an effort to improve, but it was very hard for him. On several occasions, Raquel or his grandfather had to attend some meetings with his teacher to talk about Andy's situation. So, in the afternoon he had to do extra activities for the class. Also, his mother bought him some books; he used to read when they were in Detroit, but in English. Now, he didn't like too much because he reads and at the end, he complained that he had not understood the reading.

Even so, Andrés tried to do his best. His grandfather always tells him, *le tienes que echar ganas campeón*, because he wants his grandson to return to the United States to continue studying. Nonetheless, the things were not working well for Andy with his teacher, and even with his classmates. *Some of the boys were like... mean...I don't know different... I supposed that they laughed because when I read, I had some mistakes.* When he was in Detroit, he had many friends. But during his time in the Mexican primary, he didn't achieve to have real friends. During the afternoon after he made his homework, he played with some kids near his house. There is a soccer club where he goes twice a week at the time of our conversation. He goes on Tuesday and Thursday, that's the thing he likes the most.

After almost 6 months of going to the school, his mother decided to take out Andy from the school. During the time he had been at school, Andy had gotten grades of 6, very different from his 8s and 9s that he got at his last school. However, a week before his mother's decision, Andy submitted a reading report. Knowing Andy's condition and his difficulty reading and writing in Spanish, his teacher gave him a grade of *zero*. This situation caused a lot of disappointment and sadness in Andrés... *she told me that she didn't know English and that my project was badly... And, my mother went to talk to her, and I think she got angry because when she arrived, she said that I was no longer going to go to that school. So, I didn't finish the year...* Added to the fact that he was always being singled out by his teacher and that many days it was very difficult for him to get up to go to school because he didn't want to go; finally his mother went to tell his teacher and the principal that her son wouldn't attend that school anymore.

It was a decision; his mother and his grandparents took concerned about Andrés's emotional situation. Once in his English class, he had to make a presentation of him to his classmates, it was an activity he enjoyed because he could speak in English. However, even he described

himself as funny, friendly, happy and more; every time he came back from the school, he was sad, angry or sometimes frustrated because he can't do it like his classmates.

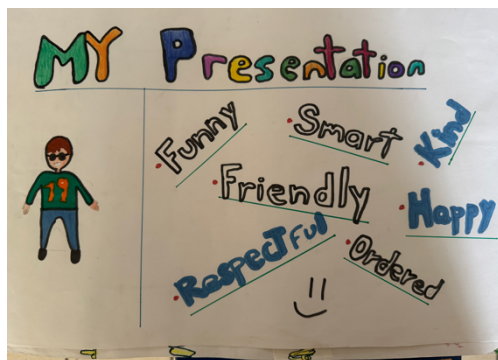


Imagen 1. Dibujo realizado por Andy en la escuela durante su presentación en clase de inglés en México (2022).

At the time of our conversation, Andy has been out of the school for almost 4 months. His mother has been teaching him: *Él aprendió mucho allá (en Estados Unidos), pero pues acá veían cosas diferentes. Y mejor decidimos que se saliera. Y ahorita, pues le enseño algunas cosas o mi papá le pone ejercicios, y está aprendiendo más español porque lo habla conmigo y con mi papá*, tell her mother. They will wait for next year, so Andy can start again in another school, even he has to repeat the same year again; but not in that school. His grandfather is thinking in sending Andy to the United States with some relatives of his family or even, with his stepsister. However, Andy claims that he doesn't want to leave her mom. If he goes back to US, it will be together with his mother, but not alone.

Andy doesn't know what would happen in the future, in his own words his wishes are: *I want to continue studying, but not there....Maybe in another school is going to be better. I don't know, but in that one I was not very good.*

La historia de la familia de Estrella

La entrevista con Estrella tuvo lugar en marzo de 2024 en un lugar conocido como las Plazas en Cuernavaca. Después de haber contactado con una maestra que labora actualmente en una preparatoria pública en Morelos, nos compartió la dirección de correo electrónico de Estrella. Tras haberle enviado mensaje, al siguiente día se recibió su respuesta en la que, con gusto accedió a tener una plática de manera presencial. La joven se mostraba tímida al principio de

nuestra charla, pero eso no impidió que nos fuera relatando con varios detalles a cada pregunta que se le hacía.

Al momento de la entrevista, Estrella tenía 15 años tras haber celebrado su cumpleaños en el mes de enero y estaba cursando su primer año en el CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). Ella nació en Caloweigh en Carolina del Norte, y cuando cumplió los 8 años, su madre decidió retornar a México después de más de ocho años de haber estado viviendo en Estados Unidos.

El papá de Estrella nació en Guerrero y se fue a trabajar a Estados Unidos cuando tenía 16 o 17 años, y volvió después de dos años de estar allá porque se le venció un documento de trabajo que le permitía residir y laborar en Estados Unidos. Regresó y migró internamente a Temixco en Morelos, donde conoció a la mamá de Estrella. Tras estar trabajando un tiempo en México, su papá decidió volver a migrar y aunque la primera vez, su papá se había ido en avión junto con otros compañeros, esta vez ya no pudo hacerlo y decidió cruzar la frontera sin autorización. Después de haberse instalado allá y tener un trabajo que le permitiera conseguir una casa, mando buscar a Cynthia, la mamá de Estrella. Para poder cruzar por la frontera, le pagaron a una persona que la transportaron a ella desde la ciudad de México hasta la frontera con San Diego. Y luego de la frontera, ella se movió a Carolina del Norte donde la esperaba Javier, el papá de Estrella.

Estrella cuenta que su madre le ha dicho que fue un viaje demasiado complicado y difícil durante el cual tuvo mucho miedo de no llegar; aunque al final pudo llegar con su papá que siempre tuvo la idea de que sus hijos nacieran allá para que obtuvieran la ciudadanía estadounidense para poder estudiar o trabajar en ese país. Y así fue. A los pocos meses se casaron y al año nació Estrella, y a los 4 años siguientes nació su hermano Sebastián. Sus primeros años, los vivió en un hogar donde se hablaba los dos idiomas, principalmente inglés con su papá y español con su mamá. Celebrando las festividades de ambos países como el día de la independencia en México, el día de muertos; y los cumpleaños con pastel y piñata. Y cuando tuvo edad suficiente entró al preescolar donde celebraba Halloween y el Día de Acción de Gracias que eran celebraciones muy especiales en su escuela. A Estrella siempre le gustó su

escuela porque cuando hacían celebraciones había mucha comida gratis y la escuela estaba llena de adornos.

La escuela en Estados Unidos se convirtió en un espacio que algunos días disfrutaba y otros no tanto. Estrella estuvo ahí hasta mitad de segundo de primaria. Quedaba cerca de su casa aunque tenía que tomar un autobús para llegar a su escuela; algunos días la llevaba su mamá y otros su papá dependiendo de sus horarios de trabajo. Sin embargo, para Estrella las diferencias raciales, la hacían sentir mal en comparación a sus compañeros, *como te digo nadie me hablaba, casi no me llevaba con muchos. Yo creo que era, porque era diferente. Allá todos eran güeros, güeritas. Y varios niños o eran negros o eran blancos, uno u otro, y yo canelita*. Incluso, siendo nacida en Estados Unidos, Estrella sentía una barrera imaginaria frente a sus compañeros de clase por su origen y color de piel. Ambos de sus padres trabajaban porque para que alcanzara para pagar todos los gastos; aunque había veces que necesitaba cosas para la escuela y no se lo podían comprar; por lo que sus compañeros le hacían críticas por su mochila, su estuche o la ropa que traía puesta.

Sin muchos amigos, el preescolar y sus primeros años de primaria no fueron muy buenos. Incluso, con los maestros era igual. Con algunos se llevaba mejor que con otros, pero recuerda muy bien una vez que su miss de primer grado le tomó su caja de colores y la aventó porque le faltaban muchas cosas; *no me acuerdo qué me dijo, solo recuerdo que agarré mis cosas y me fui a una casita que había en el patio para estar sola hasta la hora de la salida cuando llegaron por mí*. Le contó a su mamá que claramente, se enojó mucho por lo ocurrido; aunque debido a su situación migratoria no querían estar implicados en ningún tipo de controversia. Ese día, recuerdo que mi mamá fue y me compró el material que me hacía falta.

Cuando iba en segundo grado, Estrella tuvo una mejor maestra que aún recuerda con cariño. Le gustaba mucho sus clases por las diferentes actividades y juegos que realizaba. Sin embargo, fue a mitad de año en el mes de noviembre que deportaron a su papá a México. Esta situación puso en dificultades a su familia porque su hermano pequeño estaba en casa, su mamá estaba trabajando en un lugar de lavado de ropa y ella apenas estaba cursando la primaria; entonces no había quién ayudará a su mamá cuidándolos y aportando para los gastos de la casa. Lo que puso en dificultades económicas a su mamá. Además, Estrella se puso muy triste porque ya no

podía ver diariamente a su papá con quién estaba muy apegada. La deportación de su padre generó en ella una tristeza muy grande que la enfermó, y preocupó mucho a su mamá.

Ella ya no se quería despertar para ir a la escuela porque lo extrañaba mucho y aparte, tenía miedo de perder también a su mamá; *pensé que también la podían alejar de mí; la verdad me aislé y no quería estar con nadie y ni hacer nada. Creo que siempre estaba triste y llorando por lo que había pasado con mi papá.* Su papá siempre le ha hecho mucha falta, pero también era el hecho de que ellos como “americanos” podían ser retirados de sus padres, que por ser migrantes sin documentos legales pendían del hilo de la deportación a México, *cuando veía policías me asustaba mucho.*

Incluso, en la escuela se dieron cuenta de esta situación; así que Estrella tuvo que asistir a algunas sesiones con una psicóloga escolar que la ayudará a superar la angustia de no estar con su papá. A las pocas semanas después de la deportación de su padre, su mamá decidió que íbamos a irnos a México: *yo en ese momento estaba feliz porque ya nos veníamos, pero después pienso que tal vez allá hubiéramos aprovechado más y como la paga es mejor hubiéramos tenido más cosas.* Aparte, ella se puso a pensar en que era un lugar desconocido, que nunca tenido la oportunidad de visitarlo y sólo sabían lo que sus padres les habían contado. Ciertamente, celebraban algunas festividades de México, comían algunas preparaciones que su madre hacía de su país; pero, en una semana su entorno escolar, social y cultural iba a cambiar totalmente. Iban a conocer a parientes con los que únicamente habían hablado por teléfono o videollamada, iban a cambiar sus costumbres y rutinas por otras que, a pesar de su corta edad, había adoptado como únicas y suyas. Sobre todo, su forma de comunicarse tendría que modificarse, al ser el inglés su idioma nativo escrito y oral. Ahora iba a tener que cambiar al español que sólo lo sabían hablar y un poco leer, pero nada de escribirlo.

Fue un viaje largo que Estrella recuerda. Primero, tuvieron que tomar un camión al puente de la frontera y después cruzaron migración y llegaron a Tijuana. *Mi papá nos estaba esperando del otro lado, y dice mi mamá que había un transporte que nos llevó a la ciudad de México y ya llegamos acá. El que sí sufrió mucho, fue mi hermano porque él estaba chiquito y estaba llorando mucho. No queríamos que llorara mucho porque sino, era más difícil todo el camino,*

Cuando Estrella volvió a ver a su papá, se sintió muy aliviada; a pesar de que había pasado poco tiempo de su separación para ella, el tiempo fue demasiado hasta el punto de enfermarse.

De Tijuana se trasladaron a Temixco en Morelos, donde vivía la familia de la mamá de Estrella. Al llegar, ella recuerda que todo era diferente: los paisajes, las calles, la gente, y sobretodo, los anuncios: todo estaba en español. Lo primero que ella recuerda cuando llegó a su nueva casa, fue conocer a sus tíos y tía, a algunos de sus primos y a sus abuelos maternos, quienes les habían preparado una bienvenida con comida. Al principio, casi no hablaba con ellos porque Estrella siempre ha sido un poco tímida, además eran *desconocidos* para ella y su hermano menor; aparte ella sí hablaba un poco español, pero su hermano casi no.

Poco a poco fue reconociendo lo que sería su nueva vida, y aunque le costó trabajo porque extrañaba su casa de Caloweigh, estaba feliz de estar con ambos de sus padres. El paso siguiente para Estrella era ingresar a la escuela. Cuando su madre decidió venirse a México, ella estaba cursando el segundo año de primaria. Sus papás fueron a una oficina en el IEBEM, donde les ayudaron con la inscripción de Estrella para poder asistir a una primaria que estaba a unas cuabras de su hogar. Ella estaba muy nerviosa en sus primeros días, se sentía una “extraña” porque todos sus compañeros ya se conocían; era mitad del año escolar. Además, ella venía de una escuela totalmente diferente. Primeramente, el horario escolar no era el mismo; allá asistía durante las mañanas y acá le asignaron un lugar en el horario vespertino. No le gustaba el horario porque se tenía que despertar para acompañar a su mamá a dejar a su hermanito al jardín de niños a las 9am. Algunos días, la dejaba dormida, pero con los ruidos se despertaba y se ponía a hacer la tarea. Luego su mamá llegaba, le preparaba el desayuno y ella vende algunos artículos de una marca china. Algunas veces, la acompañaba a entregar sus pedidos y luego, la llevaba a la primaria.

Para Estrella era muy complicada la vida escolar. No había hecho amigos porque la veían bien raro. No sabe si era su aspecto físico o su forma de hablar, ya que tenía una diferente pronunciación y algunos nombres y palabras eran muy complicadas para decir. Su escritura en español, la consideraba “fatal”, aún a la fecha sigue teniendo problemas con acentos y el uso de algunas letras. Para su fortuna, sintió el apoyo de su profesora de español, *bien linda ella,*

me apoyaba mucho. Y cuando se enteraron las profesoras de inglés de esa primaria que yo era americana, me decían ay wow, que yo en sus clases iba a estar feliz. Pero, cuando me tocaba inglés, yo ya sabía casi todo lo que estaban viendo, entonces no lo practicaba y yo creo que por eso se me fue olvidando, aparte de que yo quería ser como los demás y trataba de hablar como ellos para tener amigos. En Estados Unidos, Estrella casi no hablaba más que con su mamá; ahora intentaba a toda costa sólo hablar en español para poder tener amigos y encajar.

Estrella vivió burlas desde su primera semana en la escuela. Algunos de los niños y niñas de la primaria se reían de ella por su forma de hablar y también, por su físico porque ella era más *morenita* que sus compañeros y además la hacían sentir *tonta* porque no sabía lo mismo que los demás. Para Estrella era complicado entender por el idioma, además que las materias eran diferentes. Varios temas los desconocía, aunque en matemáticas era totalmente diferente; siempre ha sido excelente y tiene facilidad para hacer operaciones mentales. Aunque eso no evitaba que sus compañeros se rieran a veces de ella. Debido a las películas donde muestran a los estadounidenses con piel blanca y con cabello rubio; los compañeros de Estrella tenían la idea de ciertos estereotipos de personas de Estados Unidos. Cuando Estrella se presentó y refirió que había nacido y vivido allá, sus compañeros le decían: *¿Naciste en Estados Unidos?... Y yo les decía que sí, y me decían que porque no era güera ... y porque no tenía ojos verdes.*

Estrella aseguró que con sus compañeros de clase fue difícil integrarse, al contrario, no la incluían porque la consideraban diferente económicamente. A diferencia de su escuela en Estados Unidos, las escuelas públicas en México exigen el uso de uniforme. Lo cual, también fue diferente para ella. Al principio, cuenta que lo odió, pero después era una forma también de encajar y no sobresalir frente a los demás. Con el uso de uniforme, todos los alumnos visten parejo; pero sus tenis fueron un día de clases, el objeto de la envidia de algunos. Sus papás le habían comprado unos tenis muy bonitos cuando estaban viviendo allá, *un día en tercero los llevé y me empezaron a decir que yo no pertenecía ahí, que, si era una niña rica, me fuera de ahí, eso más que yo hablaba inglés generaba que me molestaran mucho las otras niñas.* Esos tenis sus papás los habían comprado en una tienda de rebajas y con el esfuerzo de su trabajo, pero era difícil para sus compañeros comprenderlo.

Poco a poco, la novedad de Estrella en el salón de clases fue disminuyendo, haciendo la primaria más soportable y aunque seguía sin tener muchos amigos se iba acostumbrando a sus clases. Las maestras la ayudaban y comprendían su situación, pero los niños seguían siendo un poco indiferentes con ella. Ella considera que tanto allá como acá, no ha tenido mucha suerte. En Estados Unidos porque era morenita; acá porque su color de piel es más oscuro que los demás. Estrella recuerda que una vez se empezó a llevar mucho con una niña, se juntaban a jugar y a platicar; un día, sus otras compañeritas llegaron y dijeron que Estrella era *diferente... cuando yo era chiquita decían: se te va juntar lo bruja. A mí me decían por mi lunar, bueno, mi marca de nacimiento, antes se veía más grandecito y por eso. Decían: es una bruja, y aparte es negra. Era horrible, eso fue un primero. Todavía estábamos en Norte Carolina*. Luego cuando llegó a México, al principio, igual, la excluían y ella tampoco se incluía.

Cuando iba en tercer grado, finalmente conoció a una niña que sería su amiga durante toda la primaria, ella tenía cáncer, así que Estrella siempre la quiso mucho. Y aunque recuerda que tuvieron una pelea por un niño en cuarto grado, siguieron siendo las mejores amigas. Luego, su amiga dejó de ir por casi un año completo; durante ese tiempo Estrella se sintió muy triste y sola porque era de sus pocas amigas. Las demás niñas no eran muy buenas; incluso le hacían algunas maldades como fue ponerle pegamento a su silla o empujarla durante la formación en fila para la maestra la regañara.

Cuando terminó la primaria, entró a una secundaria que estaba un poco más alejada de su casa, aunque ya le tocaba horario en la mañana. Su papá la llevaba a ella y a su hermano. Para este año, Estrella había olvidado casi todo el inglés que sabía. No había con quién practicar; en la escuela todo el tiempo era en español y las clases de inglés que llegó a tener fueron temas básicos que ella conocía. En su casa, igual, el español era el idioma que se hablaba totalmente, incluso con su hermanito menor. Todo lo que había conocido durante sus primeros 8 años de vida se modificó: sus rutinas, sus costumbres, su idioma; incluso su forma de vestir y de comer. Aunque su mamá cocinaba comida mexicana cuando estaban en Carolina del Norte, a ella le encantaba ir por unas ricas hamburguesas o comprar muchos dulces en un supermercado cercano que tenía miles de opciones por elegir.

Durante su secundaria, ella ya se sentía más mexicana que estadounidense. Lo único que tenía de allá era su acta de nacimiento y su deseo de irse algún día a Estados Unidos nuevamente a estudiar o trabajar. Anteriormente, tenía una tía que estaba viviendo en Charlotte en Carolina del Norte cuando ellos estaban allá, ella siguió allá tras la deportación del papá de Estrella. Pero luego de 1 o 2 años, su marido también fue deportado junto con ella; ahora ellos viven en Ciudad de México. Y aunque sus papás tienen conocidos que siguen trabajando por Estados Unidos, los planes de Estrella son terminar la preparatoria en México y luego, decidirá. Cuando estuvo en primer grado de secundaria tuvo un compañero de otro salón que venía de California, le habló un poco y al verlo volvió a pensar en qué sería de su vida en Estados Unidos; sin embargo, su compañero duró muy poco tiempo en la escuela y luego, se fue.

Durante sus tres años en Secundaria, tuvo buenos maestros y aunque en algunas materias, sus calificaciones no fueron las mejores trató de finalizar con un buen promedio, a pesar de una maestra que tuvo en la clase de inglés. En una ocasión estaban en clase y sus compañeros le preguntaron a la *teacher* cómo se decía “aguacate” en inglés y ella dijo (mala pronunciación) *abogado*... Estrella entonces la corrigió y le dijo (en correcta pronunciación) *avocado: Se enoja muchísimo y me dijo que quién me creía yo para estarla corrigiendo enfrente de todos, que el hecho de haber nacido allá no me daba derecho a corregirla. Me estás diciendo inútil*, me dijo. Uno de los compañeros de Estrella se levantó y la defendió, eso hizo que se enojará más la maestra, quien salió del salón y reportó a Estrella en la dirección. Al consultarle a Estrella si había sucedido algo posterior o si había tenía alguna consecuencia en la escuela, ella afirmó que sólo le llamaron la atención y que era una “marca” en la conducta. En su casa, al contarle a sus papás, le recomendaron que para la próxima mejor se quedara callada para evitar problemas y que la fueran a suspender.

A pesar de ello, logró pasar satisfactoriamente la secundaria y actualmente cursa el primer año en preparatoria en el CONALEP. Aquí ha conocido compañeros que nacieron en Estados Unidos y otros que han estado unos años allá por el trabajo de sus padres, y ellos mismos también han ido a trabajar en los “pastos”. Así, le llaman al trabajo de recolección en los campos. Con ellos ha compartido su trayectoria y tiene confianza de platicar de muchas cosas que con los demás no puede, porque dice que no entenderían lo que uno ha vivido. A pesar de

que ella es nacida allá y estuvo varios años viviendo en Caloweigh, percibe que varios de los estadounidenses únicamente ven a un latino y lo consideran migrante sin documentos, sin ver realmente su estatus y origen. Por ello, en la escuela vivió diferentes situaciones como las señaladas que son parte de la xenofobia que aún hay en las escuelas estadounidenses; siendo que, un porcentaje importante de su matrícula es de inmigrantes.

Hoy en día, Estrella ha mejorado en su interacción con los demás. Tiene más amigos y su procedencia ya no les causa mucha sorpresa. Su comunicación oral y su escritura en español han mejorado, aunque sigue con problemas en la ortografía; pero, sus compañeros también tienen ese mismo problema así que no se siente diferente. Ha aprendido mucho porque le gusta leer, ahorita está leyendo un libro que se llama *El caballero de la armadura oxidada* en una de sus clases. Su clase de Ética y la de Literatura son las más difíciles para ella porque es de mucho escribir y temas que son complicados de entender. También cursa la materia de Idioma, está inscrita en inglés II. Cuando sus padres supieron se impactaron porque su papá había deseado que Estrella mantuviera su dominio del inglés, pero, después de haber cursado la primaria con clases que manejaban un nivel muy básico y a veces durante meses no había la clase, es comprensible que Estrella haya perdido el idioma.

La continuación y el reforzamiento del idioma inglés para los alumnos transnacionales podría ser un factor positivo para su desarrollo y su proyección a futuro; a pesar de que Estrella quiere en un futuro cercano tras terminar el bachillerato desea migrar a Estados Unidos, considera que no tendría las mismas oportunidades si hubiera seguido hablando fluidamente el inglés, *a la fecha ya valí, se me ha olvidado mucho porque acá hablamos todo en español y de hecho, fue lo contrario tuve varios problemas con los demás cuando hablaba en inglés. Me gusta el inglés, lo entiendo, sé escribirlo, pero no puedo tener una conversación muy fluida como antes.*

Durante las mañanas asistía a clases y saliendo algunos días le toca recoger a su hermano menor de la primaria; juntos se van al fútbol porque ambos papás trabajan y su abuelo recién falleció. Fue muy difícil esta situación para la familia, en especial para su hermano, por lo que él ha estado muy mal por eso tienen que estar al pendiente de él porque creen que se está involucrando en *malos pasos*. *Hay veces en que salía de la primaria y no llegaba casa hasta*

en la tarde. Ya después los vecinos nos avisaban que habían visto a Sebastián con chicos más grandes haciendo pintas en la calle. En una ocasión, lo subieron a la patrulla, pero afortunadamente lo dejaron ir. Por eso, Estrella ahora ha dejado un trabajo de medio tiempo para ayudar a sus papás a cuidarlo y vigilarlo. Mientras ella asiste a sus prácticas de fútbol, su hermano se sienta en las gradas a hacer su tarea y después se van a casa ó dos días a la semana venden postres afuera de su antigua secundaria para los que salen del turno vespertino.

Los planes de Estrella para su futuro es que quiere y desea volver a Estados Unidos. Principalmente, por las oportunidades que reconoce que hay por allá. Aunque no podría ser capaz de dejar a su familia porque tiene lazos muy fuertes con sus padres y con su hermano, que ahora necesita de su apoyo. Aparte, tras haber llegado de Estados Unidos hace 7 años atrás, también creó lazos familiares con el resto de su familia de Morelos y de Guerrero. Su papá, que también quisiera volver a migrar, no puede regresar ahora, y su mamá no desea volver a sentir lo que vivió años atrás con la deportación de su marido. Así que ahora, ella se enfoca en su fútbol, en lo que se considera muy buena. Ahí, ha encontrado un círculo de amigos que la apoyan y la aceptan como es.

La historia de la familia de Denise

El primer contacto con Denise fue vía correo electrónico. Una de sus maestras de su preparatoria en México nos proporcionó sus datos de contacto porque Denise había tenido una escolaridad transnacional. Posteriormente, se le escribió vía correo electrónico y a los pocos días se recibió su respuesta. En un segundo correo se le proporcionó las características de la entrevista, a la cuál ella accedió realizarla de forma virtual porque ella está residiendo en California, actualmente.

Nos conectamos vía Skype un sábado en el mes de abril de 2024. Desde un principio de la plática, Denise se mostró como una chica sociable y comunicativa, muy abierta en sus respuestas y dispuesta a platicarnos de su historia de vida. Ella decidió que la entrevista se realizará en español porque, el inglés nunca ha sido uno de sus “fuertes”.

La familia de Denise está compuesta por ambos padres y dos hermanos, un varón y una mujer. Ambos nacieron en México, son mayores que ella. El mayor tiene 11 años más y su hermana le lleva a Denise diez años. Ambos migraron junto con sus padres a los Estados Unidos por necesidad económica desde Temixco en Morelos donde habían pasado casi toda su vida. Gracias a una de las hermanas de la mamá de Denise que llevaba años viviendo en California, ellos tomaron la decisión de migrar. Su tía había corrido con suerte, al principio ella migró sin documentos, pero después de unos años había tramitado su residencia y se la habían otorgado. Posteriormente, con sus ahorros emprendió una cafetería que ya llevaba más de diez años en operación.

En ese entonces, los cuatro miembros de la familia sacaron una visa de turismo y emprendieron el viaje con el dinero ahorrado a casa de su familiar en Anaheim en California. Sus padres pensaban trabajar y ahorrar dólares. La idea sólo era estar unos meses y regresar a México, pero conforme pasó el tiempo decidieron postergar su estancia un poco más. Al principio, se quedaron en casa de su pariente, pero, después con el sueldo que ganaban rentaron un departamento por el tiempo que estuvieron allá. La zona donde vivían era un vecindario tranquilo y bonito, como lo describe Denise al ver las fotos que tiene de sus primeros años viviendo allá. Ella nació a los dos años que sus padres migraron a Estados Unidos.

Después de haber estado casi cuatro años en California; finalmente, se regresaron a México porque su mamá le hizo una promesa a su hermano. A sus hermanos mayores nunca les gustó estar en Estados Unidos. No les gustaba la vida allá porque extrañaban mucho las costumbres en México. Una de las intenciones de migrar fue que ambos hijos aprendieran inglés; pero nunca estuvo en los planes de la familia de Denise quedarse para siempre, porque casi toda la familia exceptuando a su tía vivía en Morelos.

Cuando Denise creció, le reclamaba a su mamá constantemente su regreso a México. *¡Yo siento que todo estaría mejor acá juntos! ... les decía a mis padres ¡Qué hicieron! Pero, si fue por una promesa a su hermano lo entiendo, pero quizás estaríamos mejor.* Finalmente, cuando Denise iba a cumplir tres años se regresaron a Temixco. Su cumpleaños número 3 lo celebraría alrededor de sus abuelos, tíos y primos en México. Para ella, el movimiento migratorio a

México fue imperceptible en el momento por su corta edad. Había pasado tres años allá, donde aprendió únicamente español estando cuidada en casa por sus padres y hermanos mayores. Sin embargo, su condición de ciudadana estadounidense le generaría diferentes experiencias futuras que nos fue relatando con amplia sinceridad y detalle.

Cuando Denise cumplió 6 años, sus padres la metieron a la primaria. Era una escuela que estaba cerca de su casa, sus papás se turnaban en llevarla cada día en la mañana. Sin embargo, cuando la inscribieron sus padres le han relatado que no fue tan fácil. Ella traía de Estados Unidos, su acta de nacimiento de haber nacido allá. Pero, cuando sus padres llegaron acá y aconsejados por un familiar, decidieron sacarle un acta de nacimiento en México pensando que podría facilitarle los trámites en un futuro; no obstante, el trámite no era el correcto. Su acta muestra, como ciudad de nacimiento: Temixco; y no hace en ninguna parte referencia a que su lugar de nacimiento fue Estados Unidos; esta acta no ha permitido que Denise pueda tramitar correctamente su doble nacionalidad, a la cual tiene derecho y resalta que es un tema que le preocupa. *Hasta ahorita no me han dicho nada... Yo voy y vengo a México y no pasa nada, pero... porque voy como americana. Yo he cruzado la frontera, dos veces. He pasado para ver a mi familia y enseñé los papeles de Estados Unidos. No, nunca he enseñado mis documentos de México porque tengo un problema con mi ciudad de nacimiento y con una letra de mi nombre. Mi segundo nombre "Denise" en México me lo escribieron con doble "S" y en Estados Unidos me registraron con una. Entonces me da mucho miedo que lo lleguen a ver y vaya pasar algo. Sé que tengo que arreglar en México mis papeles para la doble nacionalidad, pero no lo he hecho.* Esta inquietud hace que Denise se sienta intranquila cada vez que necesita hacer algún trámite o viaje para ver a sus padres.

El tema de sus papeles es algo inquietante que siempre ha estado en la mente de Denise y que en ocasiones sintió que era un impedimento para ella. Al finalizar, la primaria hubo un dilema con su certificado que tuvieron que solucionar presentando el acta de nacimiento mexicana. No obstante, esto generó que sus documentos oficiales registraran su nombre con la "doble s"; que es incorrecto. Pero, a partir de ahí, todos los papeles escolares siguientes salieron con el "Denisse" mal escrito. Para ella, es un problema que ni sus padres ni ella han resuelto.

En lo que respecta a su paso por las aulas escolares, para Denise el hecho de haber nacido en Estados Unidos fue un factor positivo cuando era niña. Ella se describe a sí misma con tez blanco y ojos grises que heredó de parte de su abuela. Dichas características físicas, le gustaban porque cuando ella se tenía que presentar ante sus compañeros siempre hacía alusión que había nacido en Estados Unidos. Se sentía muy orgullosa de ello y lo decía siempre. Siempre estuvo en escuelas públicas hasta su último año en preparatoria. Durante su primaria, ser nacida en Estados Unidos generó en sus compañeros mucha curiosidad y entonces, siempre estuvo rodeada de muchos amigos. Aunque a su corta edad se vino a México, ella se considera de allá. A todos les comunicaba su origen y aunque llegaba a presumir de ello, a sus compañeros de primaria no les desagradaba, al contrario: *casi siempre decía que yo era estadounidense, desde chiquita. Me gustaba decirlo. Todos mis amigos lo sabían.*

Ese gusto por contar sobre su lugar de nacimiento llegó a su fin cuando en tercero o cuarto de primaria, Denise tenía que realizar una exposición en la que iban los papás a explicar su trabajo. Sin embargo, cuenta que cuando llegó su papá, sus compañeros de clase se le acercaron a decir que ella no era de Estados Unidos, ya que su papá era de tez morena y no parecía estadounidense. *Ellos esperaban que mi papá fuera rubio y blanco y ya sabes, el típico americano y entonces yo me sentí muy mal ese día por lo que me dijeron, y empezaron a decir que yo mentía...y que los había engañado. Y si, éramos niños, pero todo eso me hizo sentir mal. Llegué a casa y recuerdo que mi mamá me dijo que todos eran diferentes y que yo, no les tenía que probar nada a mis compañeros.*

A sus amigos de primaria, nunca les había interesado que Denise no hablará inglés. Ella les había dicho que había estado sólo unos años en Estados Unidos; pero les importo más, una expectativa que ellos tenían respecto al color de piel de una persona nacida en Estados Unidos. Podían creer que ella no sabía el idioma por ser muy pequeña, pero, no podían visualizar a una persona fuera del estereotipo físico establecido.

Después, Denise continuó con sus clases. Fuera de una observación, que al momento sí le afectó, no recuerda haber tenido otra experiencia negativa durante la primaria y la secundaria. Fue hasta la preparatoria cuando comenzó una relación con un novio que tuvo durante casi tres

años. Ellos se conocieron al entrar en preparatoria y al principio, Denise asegura que había amor en la relación. Denise estaba muy enamorada de Efraín, su novio. Era muy detallista con ella y le regalaba flores cada semana. Un día empezaron a hablar de lo que pensaban hacer cuando terminarán la preparatoria. *Cuando yo le dije que había nacido en Estados Unidos y que tenía la nacionalidad, él me empezó a cuestionar y a hablar de un futuro en el que nos fuéramos juntos a trabajar allá.* En ese entonces, Denise pensó que era un señalamiento sin ninguna intención, pero después, se dio cuenta que en ese momento cambió el interés en su relación. *Creo que hubo un momento en el que él al saber que yo era de aquí, él sentía su vida resulta. Y lo sé porque cuando yo me vine, un día antes de yo venirme me enteré que él me había sido infiel.*

Cuando iba en tercero de preparatoria, se enteró que su tía estaba buscando una persona de confianza que la apoyará con el negocio en Fontana, California. Ella siempre había tenido en mente regresar en un momento a Estados Unidos, quizás para estudiar o para trabajar. Ese día se la pasó pensando y decidiendo qué hacer. Lo único que no le gustaba era lo inesperado y lo próximo del viaje. Su tía requería el apoyo de inmediato, por lo que Denise no tenía tiempo de pensarlo; así que tomó la decisión de irse la semana próxima. Dicha decisión, es expresada por la joven como suya, ciertamente había consultado con sus padres, pero, al final sólo pensó en su futuro. Sus planes a largo plazo siempre habían involucrado volver a Estados Unidos en algún momento de su vida. Sabía que muchas personas no desaprovecharían su nacionalidad; desde siempre sus maestros y varios de sus amigos le decían que no debía quedarse en México teniendo la oportunidad de estar allá legalmente.

Pláticas que tenía con los demás, la hacían sentir que estaba desaprovechando las oportunidades que podría tener si se iba. Siempre había sido apegada a sus padres, era lo único que la ponía a pensar en su decisión. Pero, Denise sabía que era momento de crecer y separarse de su familia, además tenía la posibilidad de poder venir de visita. Así, lo había hecho también uno de sus hermanos que después de haber aprendido inglés durante su estancia en Anaheim, decidió estudiar una licenciatura en Enseñanza del inglés, y actualmente vive en Tijuana donde trabaja en un *call center*.

Mientras que el hermano de Denise iba y venía continuamente entre Tijuana y Morelos; su hermana trabajaba en Cuernavaca en un supermercado como gerente. Ella siempre fue su apoyo en la escuela cuando tenía dudas o necesitaba apoyo. Ahora, su hermana la apoyaba y animaba para irse a Estados Unidos con su tía. Ante el viaje próximo, sólo había dos dificultades que resolver, una era la escuela. Denise estaba finalizando su tercer año de preparatoria, lo único que le faltaba era presentar sus exámenes finales, por lo que platicó con el director sobre su situación, quien se portó muy accesible y permitió que le modificaran las fechas de su aplicación.

Tras haber resuelto la situación de la escuela; su otra inquietud era platicar con su novio. Él sabía que Denise tenía planeado irse en dos o tres meses tras terminar la preparatoria; él ya lo sabía y habían quedado en tener una relación a larga distancia. Sin embargo, cuando se lo dijo a Efraín, él se enojó mucho y le reclamó que no se fueran juntos. Pero, al final de la plática habían quedado que él iba a sacar su visa e iba intentar llegar con ella posteriormente. Pero, todo fue una mentira porque un día antes que Denise viajara su novio la engañó en una fiesta.

Antes de que Denise se fuera recibió una llamada de un amigo llamado Samuel. *A mí se me hizo muy rara esa llamada, yo pensé que era raro, ya que ellos nunca me hablan. Pero la contesté, mi mamá me dijo que no la contestará porque iba a ser una llamada mala. Y yo le dije: sí, por eso... La contesté, la niña me dijo que Samuel me tenía que decir algo y cuando me dijo eso, yo dije ya. Le pregunté: a ver Samuel ¿es algo de la fiesta del lunes con Efraín? Y me dijo: ¿Ya te dijeron? Se besó con una chica, se metió en el baño y se tardaron mucho y luego salieron juntos....* En la noche después de esa llamada, tuvo una plática larga con su mamá y su hermana porque ella estaba muy desconcertada con lo sucedido, *ellas hablaron conmigo y me dijeron yo no estaba obligada a irme, que no pasaba nada y yo dije...yo no quiero estar aquí.* Denise quería migrar para huir.

Después de una semana, ella se encontraba viviendo en Anaheim con su tía y celebrando su cumpleaños. Dos días después, una fecha que Denise tiene de manera muy clara le marcó a Efraín: *le rogué, me da pena. Pero, si le hablé, pero luego pasaron cosas y me di cuenta y supe que sólo estaba conmigo por mis papeles. Él me dijo que me regresará y que lo ayudará a*

sacar sus papeles para que se viniera a Estados Unidos, que me había aguantado tanto tiempo, y que lo había dejado ahí. Al escuchar dicha declaración, ella reaccionó abruptamente y colgó el teléfono. Por octubre del 2023, ella decidió dar por terminada la relación. Al parecer, ellos tenían una amiga en común, que para Denise era su mejor amiga, quién le relató que, en una plática que había tenido con Efraín, él había estado tanto tiempo con ella por sus papeles. Tras haber tenido está llamada con su mejor amiga, pudo afirmar que Efraín sólo la había querido por su nacionalidad.

El deseo de su novio de conseguir documentos legales a través de la nacionalidad de Denise había generado que ella sintiera miedo, asegurando que su mayor miedo en la vida era que la quisieran por sus papeles. A partir de esa experiencia con Efraín, no ha tenido relaciones estables. Antes cuando era pequeña, le encantaba compartir con todos sobre su origen, ahora prefiere callar y no mencionarlo hasta cuando es necesario.

Actualmente, Denise está estudiando y trabajando en Estados Unidos. En los estudios, ella acepta que le ha costado mucho trabajo adaptarse a la forma de enseñanza y sobre todo, al idioma. Durante su escolaridad en México, ella aprendió un inglés básico; refiriéndose a que le enseñaron cómo saludar, decir la hora, algunos verbos y hacer frases sencillas. Pero, hablarlo ha sido todo un reto. Ahora que ella ha estado trabajando de mesera, tiene forzosamente que interactuar con los clientes. Por ello, decidió meterse a estudiar clases de inglés en un centro comunitario que brinda la opción de tomar clases a bajo costo y también, materias que le ayudarán a revalidar su certificado de preparatoria en Estados Unidos, por si en un futuro ella decide continuar sus estudios universitarios.

Denise lleva casi dos años en Fontana (California), se ha cambiado dos veces de escuela porque en la primera los maestros hacían varias insinuaciones negativas respecto a los migrantes, y ella los consideraba ofensivos: *una vez nos dijeron que sólo queríamos aprender inglés para quedarnos allá e invadir su país y pues yo en mi mente, yo soy de acá. No estoy invadiendo nada.* Debido a ello, en la escuela donde está inscrita ahora, ella se siente más cómoda porque hay maestros de origen latino, pero también, originarios de allá que se muestran más accesibles

y dispuestos a enseñarle. En el presente, Denise está asistiendo a un taller de lectura y redacción y a una clase sobre la historia de Estados Unidos.

Durante sus clases, ella socializa con compañeros que son mexicanos, y otros que son nicaragüenses y colombianos, lo que la hace sentir cómoda para relacionarse con ellos y compartir con ellos, la cultura de México en la que estuvo inmersa durante más de diez años. En ocasiones, celebran determinadas festividades con juegos, actividades y comida de sus lugares de origen. Y aunque ella nació en Estados Unidos, ahora que es mayor se define a sí misma como *mexicanoamericana* porque a pesar de su nacimiento, socializó durante toda su niñez en México. Le ha costado mucho acoplarse a la cultura estadounidense, aunque no tiene la intención de regresar a México porque sabe que su futuro está allá. Aun cuando sus padres y hermanos están lejos, reconoce que las oportunidades que le brinda su país de nacimiento son más elevadas que las que podría tener en México. Un regreso sólo sería de “visita”, como lo ha hecho en dos ocasiones, una de ellas, semanas antes de nuestra entrevista en abril de 2024. Y aún, el regresar a Morelos ha sido complicado por el temor que tiene en el error en su acta de nacimiento.

En un futuro, Denise quisiera seguir estudiando la universidad, ha pensado en seguir sus estudios y a la par, seguir trabajando en la cafetería donde se encuentra hoy en día. Aunque reconoce que en este momento no podría costear la matrícula de una carrera. Ella siempre le ha gustado platicar y escuchar a las personas, así que le encantaría estudiar psicología. Denise tiene una prima que estudió dicha carrera, pero ha investigado que el costo asciende a 80,000 dólares, *no me alcanza ni en lo más remoto con mi sueldo*. Aunque también ve como otra opción cursar algún tipo de estudios técnicos que podría ser más económico, pero está el inconveniente del idioma porque aún tiene miedo al estar en un entorno donde el inglés sea el lenguaje predominante.

La historia de Denise narra la vida de una menor nacida en Estados Unidos que vino a México por primera vez a su temprana edad. Ella se socializó por un periodo muy corto en California porque cuando tenía 4 años se mudó a Morelos e inició su escolaridad en México. A pesar de ello, siempre se mostró orgullosa de su lugar de nacimiento y al tener la oportunidad de volver

allá, aunque lo dudó al principio por la presión del tiempo, le fue sencillo decidir volver a su país de nacimiento. La continuación de su historia la visualiza en Estados Unidos y no tiene pensado volver, incluso, su mamá está ahorrando para hacer el trámite para ser *acogida* por Denise. Su trayectoria por las dos escuelas en las que estuvo en México le brindó la oportunidad de conocer el país de origen de sus padres, pero siempre estuvo presente la idea de haberse quedado en Estados Unidos cuando era pequeña y ahora que está allá, no piensa volver.

4.3. “Todos eran amigos y yo era nueva ahí”, alumnos transnacionales nacidos en México. ***La historia de la familia de “Dani” Daniela Hernández***

Daniela es una de las menores transnacionales nacida en Chilpanchigo, y migró a Estados Unidos cuando tenía 7 años. La historia de Dani, como decidió que le llamáramos durante la entrevista es diferente a las otros menores entrevistados. Su entrevista fue virtual porque ella actualmente reside en Estados Unidos junto con su papá y su mamá. A Dani la contactamos a través de su mamá. Dani decidió que quería compartir su historia y compartir varias imágenes de las experiencias más significativas durante su trayectoria.

Al momento de la entrevista, Daniela está estudiando en sexto año en Birmingham en el estado de Alabama. Ella es hija única y no tiene más hermanos. Anteriormente, ella vivía en casa de su abuela paterna en Guerrero junto con su mamá. Su padre con apenas 18 años cumplidos había migrado a Estados Unidos al año que Dani nació; junto con uno de sus hermanos y su padre se habían ido a buscar trabajo. En aquel entonces había dejado a su novia, Carmen en casa de su madre para que le ayudara con la bebé teniendo la esperanza de mandar pronto por ellas tras haber conseguido un empleo. No obstante, durante esa época no encontraban un trabajo fijo y estuvieron batallando un poco. Su abuelo regresó a México después de unos meses, pero tanto el padre como el tío de Dani decidieron seguir por allá. Empezaron a laborar en una empresa de fertilizantes.

Durante parte de su temprana edad, Daniela vivió en Chilpancingo, durante el día su abuela la cuidaba, mientras su mamá terminaba la secundaria y luego, la preparatoria abierta. A pesar de lo complicado de la economía y que tenía una niña pequeña, Carmen terminó sus estudios y quería seguir estudiando, fue aceptada en una universidad pública en Emiliano Zapata en Morelos. Una de sus hermanas estaba en Tezoyuca en Morelos, por ello, había decidido postular para una universidad ahí, y no en Guerrero. Además, ella quería salir de ahí por la violencia creciente en la ciudad y más, dónde vivían. A Carmen sólo le quedaba su abuela y otra hermana que vivía en el Ocotito, también en Guerrero, porque sus padres se habían muerto cuando ellas tenían corta edad.

El plan originalmente era que Carmen y Dani se mudaran a Tezoyuca, sin embargo, el abuelo de Dani decidió volver a migrar a Estados Unidos y le dijo a su madre que sería bueno que Daniela se fuera con él para que aprendiera inglés, así podría estar un tiempo con su papá, mientras ella terminaba sus estudios. Dani no se acuerda de mucho, pero lo que le han contado es que ella pensaba que era por poco tiempo, que simplemente *iba de visita* con su papá. Ella tenía aproximadamente 6 años cuando junto con su abuelo cruzaron la frontera con ayuda de un *coyote* y en un autobús se transportaron a Athens en Alabama.

Allá, ella volvió a ver a su papá después de no haberlo visto más que únicamente en videollamada o escucharlo por teléfono. Dani no sabía mucho de su papá porque casi desde el momento en que ella nació, él se había ido; aunque sabe que fue para apoyar a su familia. Durante los primeros días, ella extrañaba mucho a su mamá, pero estaba acompañada de su tío, su abuelo y su papá. Además, su tío tenía una hija de la misma edad que ella, sólo era mayor por algunos meses. Juntas entraron a una primaria que se llamaba Tanner. Iba con su prima en el mismo salón y eso la ayudó a hacer algunas amigas que también hablaban español; se sentaban juntas a jugar y a comer. Ella no sabía nada en inglés, le era muy difícil entender lo que decían: *yo me acuerdo que me sentía “rara” porque no hablaban como yo. Yo hablaba en español y no sabía nada de inglés.*

La prima de Dani nació en Estados Unidos y había vivido durante toda su vida en Athens; hablaba ambos idiomas porque en casa le hablaban en español y en la escuela se comunicaba

en inglés. Estando con ella, Dani se sentía más cómoda porque le ayudaba a entender, aparte su maestra la apoyaba mucho, le enseñaba palabras y poco a poco fue comprendiendo lo que le querían decir. No entendía del todo bien, pero le gustaba mucho las clases y también le empezó a gustar mucho el inglés. Al principio, sólo sabía palabras como *sí* y *hola* en inglés; en los recreos hablaba con su prima, pero con las demás amigas casi no hablaba o lo hacía en español, aunque le entendían poco. Le decían que era callada, pero no. La realidad era que era difícil entenderles, *sólo quería hablar con mi prima o con otras niñas “como yo”*.



Imagen 2. Fotografía de Daniela en su escuela en Athens.

Con su papá también hablaba casi todo el tiempo en inglés porque quería que practicará: *Él hablaba conmigo así porque quería que yo aprendiera, decía que así me iba ir mejor y ya con mi mamá hablábamos en español por teléfono*. Dani no había estado antes en una escuela porque era muy pequeña, no estuvo en preescolar ni en una guardería, su abuela paterna la había cuidado cuando su mamá no estaba; así que era la primera vez que ella asistía a la escuela primaria. Le gustaban mucho las actividades que hacían, pintar en su clase de arte, escuchar canciones y los juegos que tenían que ver con la clase de *science* porque hacían experimentos y también el tiempo de deportes.

Cuando entró a *second grade*, Daniela hablaba un poco más el inglés; pero una vez que tuvieron que presentar a su familia en clase, hubo niños que se rieron porque algunas palabras las decía mal. Sin embargo, su maestra los calló y se dejaron de reír. Se sintió defendida por su maestra, a quien aún a la fecha de nuestra entrevista recuerda con mucho cariño porque cuando tenían

que leer, le ayudaba a comprender las palabras. Para Dani en esa época era más fácil hablar en inglés que entenderlo de forma escrita.

Durante esta primera vez en Estados Unidos, Dani estuvo hasta *third year* en esta escuela. Si bien, se había acoplado bien a su escuela y le gustaba mucho su ciudad porque podían salir a jugar también quería volver a México porque extrañaba a su mamá. Aunque esta no fue la razón por la que volvió a México; su regreso a México tras la “visita temporal” de casi dos años en Alabama la hizo muy feliz. Su papá perdió su trabajo y se iba ir a otra ciudad donde tenía un conocido que le estaba ofreciendo trabajo. Entonces iba tener que mudarse y vivir junto con otras personas. Así que habló con Dani y le dijo que iba a tener que irse a México con su mamá. Ella ya no estaba estudiando, pero seguía viviendo en Tezoyuca y su abuelo también iba a regresar para estar con su abuela. Así que, ambos regresaron a México.

Dani extrañaba mucho a su prima que fue su apoyo durante la escuela. También a su papá, pero estaba feliz estar con su mamá. Cuando llegó a México, fue un cambio duro. Estaba acostumbrándose al inglés y a una ciudad que ella describe como “*muy grande y bonita*”. Ella volvía hablando un mejor inglés y sobretodo, con muchas cosas que había comprado en Estados Unidos. Su papá le había comprado zapatos, ropa y tenía su tableta con la que jugaba y hacía dibujos. Llegaba nuevamente a un país conocido; pero a una ciudad y a una casa extraña. Cuando estuvo en México no había ido nunca a Tezoyuca, conocía a su tía materna, pero no la había visitado antes. Y ahora iba a vivir con ella y con su mamá en la misma casa. Era una casa bonita con un pequeño jardín, pero su mamá le dijo que tenía que tener cuidado porque ya no estaba en Estados Unidos: no era un lugar seguro, le decía a Dani.

Cuando salían a la calle, su mamá le decía que debían tener cuidado con algunas personas que robaban, por eso siempre tenía que ir de la mano y nunca salir sola. Además, tenía que dejar en su casa su tableta y no se la podía llevar a la escuela como lo hacía cuando estaba con su papá en Alabama. Aunque en una ocasión, Dani la desobedeció y fue motivo para una mala experiencia que pasó en la escuela.

Su mamá, en principio la iba a meter a otra escuela, una privada donde le continuaran con la enseñanza del idioma inglés. Pero, la que podía pagar le quedaba retirada de su casa, por lo que la inscribió en una primaria pública que les quedaba no tan retirada de dónde vivían y dónde una amiga de ella tenía a sus hijos. Para llegar a la escuela tenían que caminar muy poco, como una distancia de 10 minutos, así que no tenía que levantarse temprano. Allá, se levantaba más temprano porque pasaba un transporte por ella y por su prima cerca de la casa de su tía.

Su primer día lo recuerdo ligeramente. *La verdad, se sintió como mi primer día en la escuela... porque no conocía a nadie, nadie, nadie... Y aparte tenía que ocupar uniforme, allá no ocupaba entonces eso sí me gustaba más porque podía yo elegir lo que yo quisiera.* Tenía que ponerse falda, que ella no le gustaba porque la hacía sentir incómoda. Siempre ocupaba mallones o pantalón. Era una escuela grande con muchos niños y niñas. Pero, casi no había jardín donde jugar y sólo había una cancha techada. Tampoco tenían una cafetería ni juegos para la hora libre; su mamá le enviaba el lunch y en ocasiones, compraba algo en una mesita dónde vendían papitas o dulces.

Una maestra la llevó a su salón y recuerda que cuando se presentó, sus compañeros la llamaron “la gringa”. Aparte, la regañaron porque sus zapatos no eran de tipo escolar, sino tenis. Todos la miraron y fue objeto de señalamientos por parte de los demás alumnos. Al volver de la escuela, ella le dijo a su mamá que no quería regresar, pero tenía que hacerlo. Los primeros días no quería ni despertarse y hacía lo posible para fingir que estaba enferma para no ir. Los demás se conocían y aparte de que ella era nueva en la escuela, también era nueva en una escuela mexicana.

Los horarios eran diferentes, no tenían las mismas actividades académicas, no había áreas verdes como en su antigua escuela; además, su idioma se convirtió en otro, y aunque el español es su lengua nativa; el tiempo que estuvo en Athens permitió que se fuera acostumbrando al inglés. Su maestra, a la que había querido mucho porque significó un apoyo importante durante su estancia en Estados Unidos, la había tenido que dejar, y ahora le tocaba una maestra que atendía a más de 20 niños, apenas le hacía caso. Cuando lo hacía, era para señalar todos sus errores en español y matemáticas, lo cual a Dani le molestaba y se sentía humillada.

Casi siempre, en la mayoría de las actividades y tareas le circulaba muchos errores ortográficos. No sólo en español, al igual que en inglés; la escritura ha sido complicada en ambos idiomas, *prefiero hablar en lo que sea, pero no, escribir*. Quizás porque Daniela no llegaba aún a consolidar ninguno de los idiomas, sufrió una ruptura lingüística al migrar a Estados Unidos y luego tras poco tiempo, volver a México. Dani prefería a sus *misses* en Estados Unidos porque aprendió más con ellas y les entendía mejor. En ocasiones, llegó a mezclar las palabras, algunas en español y algunas en inglés, lo que molestaba a sus maestras en su nueva primaria, *ponía luego cara de enojada, entonces eso hacía que me sintiera diferente. Y los demás me volteaban a ver. Eso me había sentir un poco mal. Y en algunos trabajos no entendía tanto y no me calificaban bien*.

Toda la escuela era un entorno diferente para ella: las clases, los compañeros, las tareas y las materias que tenían. Aunque tenía su clase de inglés en la que podía practicar el idioma, únicamente la tenían una vez a la semana y eran temas como los números, los colores y algunos animales; lo cual había aprendido al poco tiempo de haber estado en Alabama en la escuela y con el apoyo de su prima.

En la parte socioemocional, también sufrió una experiencia significativa que recuerda y cuenta con un poco de pena y tristeza: *yo la verdad estaba un poco gordita y me dijeron otros niños que porque yo venía de “USA” porque comía fast food... Y entonces me hicieron sentir mal porque me lo dijeron feo, y entonces ese día me fui al baño a llorar. Ya después conocí a mis amigas y ya no les hice caso, pero se seguían riendo. Y también ese día que estábamos viendo un tema de historia y pues yo, no entendía y se me hizo muy difícil saber quiénes eran tantos nombres. Y luego hicimos una actividad en equipo y nadie quería estar conmigo y me dejaron al final de los equipos. Y también porque todos eran amigos y yo era nueva ahí*. En este caso, el aspecto físico de Dani fue un factor que produjo que la trataran con crueldad por parte de sus compañeros, junto con la falta de empatía hacia su trayectoria pasada que provocó varias llamadas de atención de los docentes. *Me acuerdo que ese día regresé a mi casa y le dije a mi mamá que mejor nos fuéramos con mi pa a USA. Pero, pues no se podía por varias cosas, por el dinero y todo. Y entonces al día de mañana, no fui a clases porque mi mamá habló con la*

maestra de que yo no había estado en México y no entendía varias cosas. Después ya volví a ir y ya regresé a clases, aunque me sentía un poco mal y casi no hablaba en clase, sólo con unas amigas que conocí.

Cuando finalmente tuvo sus amigas, Daniela ya se sentía mejor; aunque todavía extrañaba Athens por su escuela. Aunque estaba feliz de estar con su mamá y de visitar seguido a sus abuelos paternos en Chilpancingo. Al tiempo que Dani terminó cuarto grado; la situación de violencia inquietaba mucho a su mamá. Allá su esposo le decía que era un lugar seguro, incluso, cuando Dani estuvo allá tenía un patín que ocupaba algunos días fuera de su casa para jugar con su prima sin ningún problema. A la par, su hermana con la que vivían en Tezoyuca se iba a mudar a Ciudad de México junto con su esposo por un empleo que habían conseguido. Entonces podían seguir ahí o irse a Estados Unidos. Finalmente, un día su mamá platicó con Dani sobre su decisión de que se iban a ir con su papá. Él ya tenía estabilidad en su trabajo por el momento y estaba alquilando una casa en Birmingham (Alabama). Aunque primero, su mamá se iba a quedar para rentar la casa que tenían en Tezoyuca y luego, se iba a ir. Pero, como iba a tardar un tiempo decidió que Dani se fuera antes, también para que comenzará la escuela a tiempo.

En un segundo cruce fronterizo, Dani migró, pero con una visa de turismo que su mamá logró sacar para ellas, así que le compró un pasaje de avión para huir de la violencia que estaba latente y con motivo de la reunificación familia con su papá. Finalmente, su mamá y su papá iban a estar juntos después de años de separación. Su tía, la acompañó hasta Houston en avión, en donde su papá la recogió y se fueron a su nueva casa en Alabama. Aunque no era la misma ciudad, ni la misma casa donde había estado hace unos años atrás, estaba emocionada por volver a Estados Unidos para estar más cerca de su prima con quien hablaba muy seguido por teléfono. Al principio, Daniela dudó que su mamá realmente se fuera a ir, porque la otra vez ella se había quedado y no quería separarse más de ella.



Imagen 3. Fotografía del cartel de bienvenida a su mamá. Dani cuando fue a recibir a su mamá (primero se fue con su papá, después se fue su mamá a Estados Unidos para quedarse allá)

Unas semanas después cuando Daniela ya había iniciado el quinto grado en una tercera primaria diferente, llegó su mamá de México con las cosas que había dejado para iniciar una nueva vida; ahora los tres juntos. Ella y su papá fueron a darle la bienvenida con un cartel que dibujó con mucha alegría. Ese día fue muy feliz para ella porque, aunque sus abuelos paternos se quedaron en México, sus papás estaban juntos y eso significaba que se iban a quedar en Estados Unidos por más tiempo. Está vez, ella estaba disfrutando mucho su estadía allá: le gustaba mucho la escuela, tenía sus amigas y asistía por las tardes a clases de fútbol.



Imagen 4. Fotografía de Daniela en un partido de soccer en Birmingham, AL. (2024).

Actualmente, ella está estudiando el sexto grado. A comparación de su primera experiencia escolar en Athens; ella domina ambos idiomas, tanto español como inglés. Además, varios de sus compañeros son de ascendencia mexicana, entonces tienen gustos en común y se apoyan mutuamente. Sus calificaciones han mejorado porque le entiende mejor a sus maestros y durante las tardes tiene el apoyo de su mamá para hacer las tareas. Únicamente tiene dificultad en matemáticas, pero es una materia que se le ha complicado desde pequeña.

Daniela no quiere regresar a México; y aunque es consciente que está el peligro de ser deportada en algún momento por su situación migratoria irregular, junto con su familia intentan seguir las reglas y cuidar de no cometer alguna falla. Además, están tratando de regularizar su estadía allá con apoyo de un abogado. Su familia quiere mantener el lazo cultural con su país de origen, pero a la vez buscan echar raíces en su lugar de residencia, con el fin de mantenerse allá y aprovechar las oportunidades que el país estadounidense les brinda, tanto económicas como educativas para Dani.

La historia de Julio y Daniela

La entrevista se llevó a cabo en la casa de la familia con la presencia de los papás de Julio y Daniela y su abuelo, quienes se encontraban juntos para platicar. Ellos no quisieron ser grabados, por lo que se estuvo tomando notas para realizar la redacción. En algunas partes, se pidió que repitieran para tomar “notas fieles” de lo que decían. Ellos fueron ubicados por referencia a un contacto que se tiene con una organización de dreamers en Arizona, “Arizona Dream Act”.

La familia de los hermanos Peña se fue a Estados Unidos porque en México estaba resultando muy difícil y complicada la situación económica y de seguridad. Ellos se encontraban viviendo en Zamora, en el estado de Michoacán, uno de los estados que estaba siendo afectado por la ola de violencia. Además, la situación en la que vivía tanto Mario como Paloma, los papás de Julio y Daniela era complicada. No alcanzaba el dinero y no era suficiente para formar una familia. Antes de conocer a Paloma, Mario había estado casado con otra mujer. Él tenía ya dos hijos de su relación pasada, a los cuáles no ha visto desde entonces, porque la que era su mujer se mudó y perdió rastro de ellos.

Mario había estado trabajando en la siembra de zarzamora durante algún tiempo, sin embargo, cuando se unió a Paloma, ambos tomaron la decisión de irse a los Estados Unidos. Mario tenía un hermano que había migrado hace unos años gracias a un programa que se estableció en el estado de Michoacán que apoyaba a trabajadores temporales que desearan irse a los Estados Unidos a laborar durante ciertos periodos al año. Sin embargo, tras el fin del programa, su

hermano decidió quedarse aún sin tener documentos que permitieran su estancia legal. Gracias a que su hermano lo animo, Mario decidió migrar haciendo uso de la red migratoria establecida para entablar relaciones y conocer las oportunidades laborales en Estados Unidos.

Es así, en pareja tomaron un autobús y junto con otras personas emprendieron camino al norte; tras pagarle una fuerte cantidad de dinero que habían ahorrado, lograron cruzar la frontera aún con dificultad, lograron llegar a Phoenix, ciudad donde se encontraba el hermano de Mario.

En México, Paloma estudió hasta la secundaria y se dedicaba a trabajar en la preparación de alimentos, pero quería buscar algo mejor en Estados Unidos, aunque sabía que sin papeles tenía que tener cuidado para que no la regresaran de vuelta a México. Paloma buscó trabajo durante un mes aproximadamente, luego afortunadamente encontró trabajo, estuvo en diferentes sitios porque el trato en algunos de los lugares era denigrante, *me exigían tiempos largos y decían que si no cumplía me podían remplazar fácilmente... Trabajé limpiando unas oficinas y también estuve en un restaurante lavando la loza” nos contó Paloma. Mientras tanto, Mario trabajaba junto con su hermano en la construcción, donde ganaba por hora, “era pesado, pero era lo hay.*

Después de estar casi dos años allá y teniendo una situación económica estable nació Julio, quien ahora tiene 14 años y tres años después nació Daniela que al momento de la entrevista tiene 11 años. Julio siendo el mayor fue el que se mostró más dispuesto al momento de ir narrando su historia.

La historia de Julio y Daniela parte de que ambos tuvieron la fortuna, de acuerdo a sus padres de haber nacido en Estados Unidos bajo un techo de concreto y en una casa que aunque compartida con otra familia fue mejor que el cuarto de lámina que tenía su padre al momento de dejar México. Al principio fue difícil para ellos, porque ambos padres trabajaban. Pero, se organizaban para poder atender a sus hijos. Sobre todo a Daniela que desde que nació le diagnosticaron un síndrome que los papás no quisieron platicar mucho al respecto porque dicen que quizás surgió a causa de que Paloma estuvo cerca de químicos cuando vivía en México.

Los papás de Daniela decidieron que se quedara en casa hasta que creciera un poco más, y mientras tanto su mamá se iba a encargar de enseñarle en casa. Mientras tanto Julio creció, entró al mismo preescolar donde asistía el hijo de una vecina con una de edad similar. Esa escuela se encontraba un poco alejada de su casa, por lo que algunas veces su mamá o la vecina los iba a dejar diariamente. Julio se tenía que levantar temprano para desayunar con su mamá; en ese entonces, ella trabajaba en limpieza y tenía que llegar después de haber dejado a su hijo en la escuela.

Fue una época difícil porque ambos eran pequeños, tanto Daniela como Julio necesitaban atención. Mario y su esposa estaban ocupados todo el día. Algunas veces, sus vecinos los apoyaban en cuidar a los niños, aunque era difícil sabían que era en un futuro iban a tener mejores oportunidades estando en Estados Unidos.

En su empleo de construcción, Mario estuvo trabajando ahí durante varios años, casi desde que llegó porque su hermano también laboraba ahí. Su salario le permitió mandar dinero a su padre que estaba todavía en Michoacán y quien se encargaba de ir construyendo una casita en un pequeño terreno que tenían en Lazáro Cárdenas. Sin embargo, a pesar de que la situación estaba en calma, se presentó un suceso que para la familia fue muy significativo. Durante su estancia en Estados Unidos, Paloma recibió la noticia que su hermano había sido “levantado”.

El hermano de Paloma trabajaba como conductor de trailer, pero en uno de sus trayectos lo interceptaron personas armadas y se lo llevaron. Tuvieron que esperar que transcurriera casi un año hasta que en octubre de 2015, les llegó la noticia que habían encontrado lo que parecían sus restos. Finalmente, fue confirmada su muerte. Fue muy difícil para Paloma quién tuvo la intención de regresar y apoyar a su mamá y su hermana en México, pero sabía que si regresaba era difícil volver a regresar por la seguridad que había crecido en la frontera y además, no tenían el dinero para volver a pagar para cruzar. Finalmente, ella decidió quedarse y apoyar a su familia a distancia.

Después de la lamentable situación que vivieron. En casa, los hijos de Mario y Paloma iban creciendo. Julio ya había entrado a la primaria, y recuerda le gustaba su escuela. Era grande y

tenía mucho espacio para jugar en el recreo, tenía amigos que eran de México como él y con los que jugaba en sus horas libres. Los maestros decían que estaban bien, sin expresar más. Al parecer, en esa escuela estaban habituados a recibir hijos de inmigrantes continuamente, pero algunos sólo permanecían de manera temporal. Julio compartió que tuvo compañeros que estaban un año y al siguiente no los volvía a ver.

Los papás de Julio estaban felices que pudiera recibir una buena educación y que practicaría el inglés. En casa en su mayoría se hablaba español, “aunque como dicen en ocasiones, tendíamos a mezclar los dos idiomas”. Julio hablaba sobretodo inglés, y más que en la escuela, sí había niños latinos, pero la mayoría eran nacidos en Estados Unidos. Esto fue lo que ocasionó que Julio dejará esa escuela, *tenía mis amigos, pero una vez me dijeron gordo, y yo me enoje, y sí le pegue al otro niño*. Después de la pelea, llamaron a Mario a la primaria. Se tuvo que salir del trabajo y le dijeron que su hijo había lastimado a otro niño: *El director en lugar de confrontar las dos versiones y también preguntar por qué mi hijo se había peleado, sólo le hizo caso al otro y a mi Julio lo mando a casa y luego tuvimos que llevarlo con lo que le dicen el consejero*.

Al ver que estas situaciones pasaban continuamente, sus papás lo decidieron cambiar de escuela. Además, empezaba a tener problemas con sus compañeros y el director le había dado la sugerencia del cambio. Ya habían visto una primaria que estaba más cerca del vecindario donde vivían, pero no habían querido cambiar a Julio porque ya tenía preescolar y el primer año de primaria ahí, pero ya no les gustaba el trato que recibía su hijo. Además, la nueva primaria tenía más niños latinos, era como un “México pequeño, pero allá”. Para Mario y Paloma, la decisión de cambiar a Julio de escuela fue inevitable, además, querían que Julio tuviera amigos de su misma cultura, “nació allá, pero toda la familia es de México”. En la nueva primaria al estar en un vecindario de un vecinadario latino, había más niños que eran de México y con los que Julio podía platicar, convivir y aprender.

A Julio le gustaba también la nueva escuela aunque ya no iba con sus amigos de antes, sus padres enfatizaron que él siempre ha sido un niño que se integraba con facilidad en cualquier lugar donde estuviera. Desde que entró a preescolar siendo chico, no lloró ni se quejó. Se quedaba tranquilo en el salón de clases.

La escuela nueva para Julio era enorme, tenía una cancha y una cafetería, donde vendían comida aunque casi siempre su mamá le preparaba el lunch. En esta primaria, Julio aprendió muchas cosas y continuaba hablando en inglés, a pesar de que muchos de sus compañeros eran de países como México o Colombia. Hablaba con uno que otro en español, pero mezclando en ocasiones el idioma, incluso sin ser perceptible para ellos. Sus maestros le hablaban en inglés, pero había unos maestros que sí hablaban en español. La miss de arte era mexicana y a Julio le encantaba su clase porque siempre le ha gustado dibujar; incluso, en una ocasión hicieron una piñata, *fue difícil, pero me gustó hacerla aunque no la partimos, era muy chiquita*, relató Julio.

En cuanto a las demás clases, aclaró que eran interesantes, principalmente con una maestra que atendió a Julio en tercer grado, que recuerda por sus actividades y los experimentos que hacían. Nos platicó que recuerda con cariño a su maestra, de la que aprendió sobre el ciclo del agua y sobre el cuerpo humano. Cuando su hermana Daniela cumplió siete años, sus padres decidieron que asistiera junto con Julio a clases.

Ella empezó el primer grado y aunque su mamá la trató de apoyar, en la escuela no le iba tan bien como a Julio. A menos de un mes de que empezó las clases, el director llamó a cita a Paloma y le dijo que Daniela tenía que asistir a una escuela con necesidades especiales, pero que eso era un costo extra y que no había apoyos a menos que tuvieran residencia en el Estado de Arizona. A la semana siguiente, Daniela dejó de estudiar ahí y su mamá la volvió a llevar a casa, cuenta que *era pesado porque tenía que llevarla al trabajo o a veces la dejaba con una amiguita que tenía y que le pagaba por cuidarla*. No era lo mejor, pero no tenían el dinero para meterla a una “escuela especial” como les habían dicho y mucho menos podían arriesgarse a pedir el apoyo sin tener papeles. Para Mario, la situación no iba tampoco mejor, había tenido que cambiar de trabajo porque uno de sus compañeros había tenido una bronca muy fuerte con él, por lo que el encargado los había echado a él, a su hermano y otro conocido. Poco después de un tiempo encontró trabajo y pudo seguir enviando dinero a México y sustentando a su familia allá. Ciertamente, no era el empleo que él quería por el salario que ganaba, dice que era casi la mitad de lo que ganaba en la constructora, además de que tenía que pasar largas jornadas

en la fábrica donde se encargaba de empaquetar alimentos deshidratados, llegando casi de noche a casa únicamente para cenar y dormir para volver al siguiente día a laborar nuevamente.

Un año aproximadamente después, al hermano de Mario lo detuvieron y lo deportaron a México. Esta situación que afectó mucho a Mario porque piensa que pudo haber sido culpa del dueño de la constructora que pudo haber avisado a la policía migratoria del hermano de Mario, en forma de venganza por el problema que habían tenido anteriormente. Por otra parte, la mamá de Paloma no se recuperó de la muerte de su hijo, y se enfermaba continuamente. Incluso, un día tuvo que llegar al hospital porque tenía muy alta la presión, lo cual para Paloma era una preocupación constante.

A pesar, de que Julio iba bien en la escuela y querían que siguiera allá; no había un familiar cercano con quién dejarlo para que continuará y terminará la primaria. Por lo que, después de haber empacado toda una vida que incluía ropa, juguetes, fotografías y documentos; y dejando atrás muchas cosas que no se podían empacar en una bolsa o maleta, los papás de Julio y Daniela tomaron la decisión de regresar a México. Se despidieron de vecinos y conocidos con los que habían convivido durante más de diez años. Julio no se quería ir, se puso muy triste porque él no conocía México; pero, por lo que había escuchado era muy diferente de Estados Unidos. Él sabía que no iba a ver a sus compañeros de la escuela quizás por un tiempo, pero también quizás para siempre. En el caso de Daniela, simplemente se convirtió en un viaje largo a un lugar donde querían sus papás que fuera atendida: *A pesar de lo que se cree que existe en Estados Unidos, nosotros no pudimos apoyar a nuestra hija allá, y queremos que cuando ella crezca pueda valerse por ella*, señaló su papá.

Julio recuerda que fue un viaje triste y largo, se fueron en su camioneta con un amigo de su papá a San Diego y de ahí, llegaron a Tijuana donde los recogió su tío en un carro. La camioneta que tenían se la vendieron al amigo de Mario, al igual que muebles y otros enseres que habían tenido que dejar. Y los que no se vendieron, después iban a mandar por ellos.

Al llegar a México, Julio recuerda que fue muy extraño, primero haber visto grandes edificios y escuchar gente hablar en inglés; después a ver casas pequeñas y entrar a tiendas de

conveniencia donde todo era en español. Allá como vivían en un vecindario latino también había mucho en español, pero acá en México era olvidarse del inglés era como si “fuera otro mundo”.

Llegaron a la casa del papá de Mario que está en Lázaro Cárdenas en Michoacán, la cual había ido construyendo con el dinero que mandaba continuamente tanto él como su hermano. Ahí, conocieron a su abuelo; cuando Julio evocó que era la primera vez que veía a su abuelo se emocionó mucho, se nota que llevan una buena relación y le tiene respeto al señor de gran edad. A partir de que regresaron a México, los papás de Julio comenzaron a trabajar. Mario entró a laborar en una fábrica de metales, mientras que Paloma pasó un tiempo sin trabajo hasta que entró como empleada en una lavandería.

Tras habernos contado su historia en mayor medida los papás de Julio y Daniela, fue momento de redirigir la plática con Julio principalmente.

Arriving to a place, I had never been before.

Julio is now 14 years old and about to celebrate his fifteenth birthday in October. When he arrived to Lázaro Cárdenas, he was 12 and had just finished fifth grade in Phoenix. Julio comes across as a respectful and intelligent boy for his age, who remembers everything he has gone through up to this day. When given the choice of which language he wanted to converse in, he quickly chose English, which didn't surprise his parents. For Julio, English had been the primary language he used during most of his early years. Although his parents and some of his classmates spoke Spanish at home, he had mostly communicated in English for a long time. Being able to communicate in his language again after almost three years made him feel comfortable, and he also wanted to practice to ensure he hadn't forgotten it.

Julio had always been a good student in the United States, even some problems he faced with some of his classmates in his first school because of racism. His grades weren't the best, as he openly admits, but he liked school. In his first school, he says he didn't have many friends and even got into fights that landed him in the principal's office. *I don't really remember what they said, but they laughed at me and my stuff, so sometimes I fought*, Julio says firmly. *Also, my*

sister couldn't be with me at school, glancing at Daniela. He was later transferred to a second elementary school, where he says he felt more comfortable. Although the school was new and he initially didn't know anyone, he eventually made friends, and it was close to his home. By the time he was in third and fourth grade, he occasionally walked to school, though his mother didn't like it because there were gangs in the neighborhood. His father assured him it was safe but told him to go straight home and that he needed to start becoming more independent to grow strong. Mario always taught Julio too tough since he was the man of the house and needed to support his sister because of her disability.

At his second school in the U.S., Julio remembers enjoying the classes. They had large desks and a big playground for recess. He played soccer with his classmates and loved art class. Drawing has always been a passion of him, and when he had time, he loved creating drawings of creatures. He feels very happy when he speaks about his second school, *I had more friends, maybe because many were like me. We hung out during recess and team activities.*

The teachers were fine, and I think they were better than at the other school. He stayed there until the fifth grade when his family left Phoenix. For Julio, it was difficult to leave his home, school, friends, and the only life he knew there, but he understood that they had to move to Mexico, even for his sister, so she could also study and learn. When he recounted this part, there was still a trace of sadness and perhaps melancholy in his voice for the life he had left behind in the U.S.

When enrolling in school in Mexico, Julio's parents had to go to the educational services office in Lazaro Cárdenas, where they presented the birth certificates of both kids; as well as Julio's academic records from elementary school in Arizona. His education was validated up to the fourth grade, but since they didn't yet have the transcripts for his fifth grade in the U.S., they couldn't validate that year. Furthermore, his parents were advised that because all his education had been outside of Mexico, it would be better for him to start fifth grade again.

They had no choice but to accept, and although Julio found this decision extremely "sad," there was nothing they could do to enroll him in the next grade. *I told my parents that I had worked so hard and gotten good grades only to have to repeat the year, ... Plus, I would be with younger*

kids. However, this was the only option. Meanwhile, for Daniela, they were offered financial assistance to enroll her in a school for children with disabilities, which Julio's parents accepted. Finally, Daniela was able to attend a CAM (Centro de Atención Múltiple).

After about two months, Julio started fifth grade again because they didn't have the necessary documents to accredit his last year of studies in Phoenix. There was also the subtle justification that it would be socially and emotionally beneficial for him to start a grade lower to adjust academically.

That year was filled with different experiences for Julio—some good and others not so much. Initially, Julio was reserved during conversations with his parents, making few comments but paying attention. However, when the interview focused on him, he became very open and willing to share his story. Julio's memories of the U.S. were better overall, despite the difficulties he faced due to how he was treated, as he recounts, because of his physical appearance and his parents' background. Even so, those negative experiences wouldn't have made moving to Mexico his first choice if given the option.

In Mexico, the school environment was entirely unfamiliar to Julio. His parents told him he need to adapt to his new classroom and ask teachers if he had questions. They also informed him that repeating fifth grade was unavoidable: *No había opción porque no podíamos pagar una escuela privada para él*. Julio explained that he understood his parents, and also, he was thinking about Daniela and her education.

He remembers his first day vividly, describing it as a difficult day when he realized that being in Mexico wouldn't be easy. His mother took him to school, which was just a few blocks from their house, and then left for work—just like in the U.S. when he was in his early grades. Julio was assigned to the morning shift, with a schedule similar to his school in Phoenix. They left home half an hour early to arrive on time. One thing Julio disliked most about his new school was wearing a uniform. Due to the heat of Lázaro Cárdenas, it was uncomfortable wearing some clothes, but he would get reprimanded if he didn't wear it correctly. Fortunately, he only received one or two warnings and was never suspended.

When Julio first entered his classroom, he happily noted that everyone seemed “the same as him”—no longer “many colors; they were all the same,” referring to skin color. His parents had accustomed him to speaking Spanish, though he sometimes mixed in English words. This was one reason Julio was nervous during his first days, because he feared forgetting a Spanish word and being scolded or mocked by his classmates. This happened on his first day when they had to introduce themselves in front of the class. *There were so many of us, I think there were about 30 kids in the room.* After others introduced themselves, Julio’s teacher called his name. Nervously, he introduced himself, said his age, and shared that he came from Phoenix. A boy shouted “gringo,” and the others laughed and made comments. Julio continued, saying what he liked, what he didn’t, and his parents’ names before sitting down. *While listening to my classmates, most of them said they were 10 or 11 years old. I was 12 and about to turn 13 in February, so I felt like the oldest.* This made Julio uncomfortable.

Being the oldest in the class made Julio uneasy around his classmates. *After the introductions, that day was quiet. We decorated notebooks, and the teacher asked us what we knew. I understood well but didn’t fully grasp some words.* Math, which Julio excelled at in Arizona, became one of his most challenging subjects in Mexico. Julio struggled to understand the names of operations, leading to many mistakes. Writing was even harder, copying from the board was manageable, but writing independently caused significant difficulties, resulting in mockery from both his teacher and classmates.

Julio’s parents had encouraged him to speak Spanish at home to stay connected to Mexican culture, especially since they weren’t fluent in English. However, they hadn’t considered the difficulty of writing in Spanish. Julio recalls being one of the slowest writers in his class because he struggled to process how to spell certain words. During one lesson, his Spanish teacher tore a page from his notebook, saying it looked like preschool work due to many spelling mistakes and unfamiliar names. *I remember we were doing accents, and I got everything wrong. The teacher gave me a zero, and I’d never had such a bad grade before,* Julio says. *Another time, I wrote “Chapas”,* he shows in a paper how he once misspelled *Chiapas*. When he approached

the teacher for help, she circled all his errors and told him that if he didn't know how to write properly, he should return to where he came from.

When Julio's parents learned about this incident, they were shocked and asked him why he hadn't told them. Julio said he was embarrassed and didn't want to cause trouble. Julio's fear of his teacher and he didn't want to have problems because he knew their parents need to attend also his sister.

Over time, Julio adapted socially. He had a very good friend with whom he spent his free time. Eventually, he made more friends and started playing different things with them during recess. The games were different from the ones he played in the States. Here, he cannot mix with older students (upper grades) and they have to be together in a part of the playground. So, if they want to play basket, all of the group has to play the same. So, he missed the longer and more varied recess in Phoenix. Also, the language barrier made adapting to Mexican schooling difficult. Julio's main struggles were in math and Spanish, where he chose to stay silent in class rather than ask questions. The education system didn't offer the support he needed for his bilingual background.

When he was in sixth grade, it was almost the same. He had new teachers, but as fifth grade all the classes were in Spanish. Since he came to Mexico, he didn't have English lessons. All his books were in Spanish and almost all days he had to carry with them to his house for the homework. He missed old days when he had only one or two notebooks and just two or three books.

Since sixth grade, he started going by himself to the school. He never had a fault because he was willing to learn. He saw that many of his classmates didn't enter to classes, they hide from the teachers in the bathrooms or in the field, or they didn't just not enter to the school. When it was time to leave, *at first my mother came for me, but when I was in sixth grade I went home alone because my sister was also leaving school and they were going to pick her up, her school was further away and she can't walk alone.* After school, Julio sat and play videogames in his cellphone that his father bought for him, also he does his homework and start playing in the

yard. He doesn't have friends who lived close to his house like in Phoenix, so he usually played with the ball or started drawing.

The English that had been his main language and that he had heard all his life, was being forgotten, he no longer spoke it with anyone. Even that, his classmates still call him *the gringo* "*I didn't tell them that I didn't like it because I don't care*". Now Julio got used to being called that way.

Now that Julio is in high school, school has been easier. He continues to face unknown topics and words, "*to date I still don't have good spelling*". He tried, but it's difficult, there are also characters in Social Science that he had never heard. In the United States they saw other types of topics, but he tried to understand it.

In secondary school there are more teachers, some good and others, not so much. For Julio, his favorite subject is Science, and the most difficult is no longer mathematics, but Spanish. When they read and have to write, it is still the most complicated part for Julio. The high school teachers don't know that Julio is from the United States, only one he told him. The others don't know that Julio was not born there, and that almost all of his childhood was spent outside of Mexico, he did not want to share with them, *I think they don't know, because I haven't told them, I have two friends who are from the same primary, but everyone else are new...* He didn't want to tell them or the topic simply didn't have come up.

Julio is more confident and has friends. Currently, he has a girlfriend who is in another group, but with whom he can be at recess and they leave together when they leave school. Ximena is very important to Julio because she helped him to have more friends, plus she is his first girlfriend. During the afternoons they go around or do the homework together: "she helps me with what I don't understand and sometimes she also asks me for help with her homework of English."

Julio points out that even, despite the "bad experiences" he has had at school in Mexico, he has also had some people who supported him, his history teacher at high school where he is

currently studying, has always been patient with him. One day when they were looking at the topic, he had to make a presentation, he practiced it and presented it at school, truly he had several mistakes in the dates and also he got confused in some parts, but he remembered that after the exposition he approached to the professor who patiently encouraged him to learn at his own pace. For Julio, this was a stark contrast to his earlier schooling experiences during 5th and 6th grade, where he often felt excluded during classes.

Even the good part, he dreams of returning to the U.S. to work alongside his father but understands his mother's wish for him to finish school. His father is planning to migrate to California in the month of March to work for a few months over there to earn a few dollars, so Julio wants to accompany him to work. The decision whether he will go or not has not yet been made, since his mother doesn't want. Studying high school is not very clear for Julio. On the one hand, he points out that he would like to continue studying, but at the same time, he is determined that he wants to earn money to support his family, especially his sister who, despite already studying, has not been able to adapt well, having good and bad days.

Schooling in Mexico vs. Schooling in the States

A pesar de que la trayectoria migratoria de Julio comenzó en Estados Unidos y prosiguió en México, donde continuó su trayectoria escolar, su escolaridad ha tenido rupturas entre ambos países. Primeramente tuvo que cambiar de escuela por conflictos relacionados con la crueldad de compañeros motivada por su aspecto físico, cada vez que transitaba por los pasillos lo volteaban a ver, escuchaba los murmullos y las pequeñas risas silenciosas que se convertían en carcajadas, lo cual impactaba en su aspecto emocional y en su rendimiento académico hasta el día en que explotó. Posteriormente, la familia en su totalidad se desplazó a Michoacán, en donde Julio se inscribió por primera vez a una escuela mexicana. Sin embargo, debido a cuestiones administrativas en la Secretaría de Educación hicieron que repitiera un año escolar, que ya había concluido satisfactoriamente con anterioridad en Estados Unidos.

En el presente, se vislumbra que la trayectoria escolar de Julio continuará en México por algún tiempo, sin embargo, él ha declarado que quiere volver a Estados Unidos con su padre, mas no por estudios sino para trabajar. Quizás la opinión de su mamá termine por lograr que Julio

aguarde un poco hasta terminar la secundaria y probablemente, después busque retornar a su país de nacimiento. Julio vive en una familia cuya situación económica requiere de su apoyo y a pesar de que sus padres se han interesado en la educación de sus hijos, saben que un ingreso extra ayudaría mucho a la familia.

La historia de Julio está cargada de rupturas y de cambios, desde su movilidad a otra escuela hasta su llegada a México. En ambos lugares, aunque para él no sea tan visible vivió discriminación racial y lingüística. Asimismo, falta de empatía y tolerancia por parte de sus maestros que desembocó en formas de violencia simbólica por parte de sus compañeros traducido en risas por su forma de hablar y escribir.

Julio se tuvo que enfrentar a un sistema educativo que no estaba preparado para apoyarlo en la lecto-escritura y en la parte emocional, ya que recibieron a un niño que nació y vivió sus primeros años en otro país. Tuvieron que pasar tres años hasta que encontrará un docente que le hiciera sentir que no estaba mal, que podía aprender, y que era normal desconocer temas que nunca antes había visto. También vivió y continúa viviendo que se le estigmatice con “apodos” que tienen una carga negativa porque lo llaman “gringo”, significando que lo ven como extranjero, excluyéndolo de su grupo social.

En el caso de Daniela, con la que no se tuvo la misma oportunidad de platicar como con Julio porque no pudo lograr la confianza necesaria; su historia, que sus padres relataron vislumbra la falta de inclusión para alumnos con capacidades especiales tanto en Estados Unidos como en México. En ambos países, retrasaron su entrada al sistema educativo, por lo que sus primeros años de socialización primaria los pasó en casa y a cargo de los ratos libres que podía dedicar su mamá para enseñarle aspectos básicos. La exigencia por tener documentos de legalidad en Estados Unidos se convirtió para los padres de Daniela en una *amenaza silenciosa* por parte de la escuela, aun sabiendo que Dani era ciudadana estadounidense, por lo que tenía derecho a acceder a los beneficios de la seguridad social. Quizás el miedo o la falta de conocimiento hicieron que Mario y Paloma no encontraran el modo en que su hijo tuviera una educación propia para ella.

Inclusive en México, tuvieron que esperar unos meses para recibir el apoyo económico y el pase de entrada para que pudiera asistir a un centro que atiende a niños y niñas con capacidades diferentes. La discapacidad de Dani es en su historia de vida, una categoría que es difícilmente atendida; su mamá relata que: *allá no sólo éramos migrantes, éramos migrantes con una niña con síndrome de Down. No pudo estudiar allá donde hubiéramos querido. Al llegar acá, seguimos siendo papás de una niña discapacitada, y como ya era grande nos dificultan su entrada porque dicen que tenía que entrar más pequeña, pero nosotros no estábamos aquí... ya finalmente está aprendiendo.*

Respecto a la historia de Julio que se pudo conocer más a fondo, el espacio escolar se convirtió en un lugar difícil para llegar a adaptarse, aún a la fecha. Experiencias de discriminación como lo que vivió en su primera escuela en Arizona orillando a su familia a tomar la decisión de cambiarlo de escuela a una cercana al vecindario donde vivían. En esta segunda primaria, el proceso de adaptación de Julio fue mejor por la convivencia con los demás, que en palabras de Julio dice que *eran más iguales a él*, mismo comentario que señaló al entrar en la primaria en México. No obstante, el tema étnico no ayudó en su totalidad a la integración de Julio con sus compañeros. Debido al idioma y su imposibilidad por escribirlo correctamente, la escuela no era un lugar seguro al que Julio iba con felicidad. Miedo, vergüenza y temor a la burla orillaron a Julio a preferir no hablar y a tratar de pasar inadvertido porque cuando era el momento de estar al frente, tenía miedo al error ó a no saber la respuesta correcta, lo que generaba porque regaños de sus maestros y burlas de sus compañeros.

Una de las estrategias que siguió Julio para conseguir amigos en México ante un primer día de clases complicado, fue en un futuro aceptar “apodos” y quedarse callado para que no se dieran cuenta de su forma de hablar y que le preguntarán de dónde venía. Aquí en México, el maestro tiene la razón y es difícil que un niño se enfrente a él. Es preferible aceptar y asentir a cuestionar, a diferencia de lo que sus padres le habían dicho a Julio en su primer día. Por ejemplo, la habilidad matemática que tenía Julio antes de llegar a México y que hacía que disfrutara de la clase y obtuviera buenas notas se terminó. Al llegar a México y escuchar las diferencias en español, “que un más, se convierte en un plus”, entre otras; se convierte en frustración. Se

puede observar una exclusión por parte de los docentes, donde el niño que es diferente es *olvidado y reprendido*.

A la fecha, las matemáticas y el español son las materias que Julio rechaza y tiene dificultad, y aunque tiene dudas es “it’s better to be quiet”, palabras textuales del joven.

La historia de Mateo y Elena “Elenita” Sánchez

Mateo y Elena son los hijos de Susana y Salvador. Ambos menores se muestran muy comunicativos, sociables y dispuestos a compartir sus historias, a pesar de su corta edad. Mateo tiene actualmente 10 años cumplidos recientemente en agosto y Elena, le dicen de cariño “Elenita” es la mayor con 11 años. Ambos son mexicanos nacidos en San Mateo Atenco en el Estado de México y se sienten “como tal” aunque hayan estado fuera de México por un tiempo. Les encanta celebrar las festividades de México como son la fiesta de la independencia y día de muertos, y la comida mexicana les fascina.

Actualmente, están estudiando aquí en México después de haber retornado hace aproximadamente un año. Después de hacer contacto con su madre vía telefónica por el contacto con una de sus maestras de primaria, accedieron a platicar sus historias. La reunión con la familia Sánchez fue manera presencial en su hogar. Su trayectoria migratoria fue relatada por su madre y en momentos, intervinieron ambos niños para platicar sobre sus sentimientos y emociones; posteriormente, se platicó con ellos únicamente respecto a su paso por la escuela.

Los padres de ambos menores, Salvador y Susana se conocieron aquí en México. Salvador siempre tuvo el deseo de irse a trabajar a Estados Unidos; él únicamente estudió hasta primaria, mientras que Susana logró terminar la secundaria y luego, se dedicó a trabajar como costurera oficio que le enseñó su madre que se dedicaba a coser en su hogar. Cuando Susy tenía apenas 17 años y era novia de Salvador tuvieron a Elenita; por lo que después y con insistencia de sus padres se casaron y al año nació Mateo.

Salvador siempre había tenido la inquietud de irse a Estados Unidos a trabajar. Cuando era pequeño, su padre había migrado junto con sus tres hermanos a California a laborar durante un

tiempo. Sin embargo, él y otro de sus hermanos no se fueron con ellos porque eran todavía muy pequeños, y se quedaron con su mamá para terminar la primaria. Sin embargo, el padre de Salvador nunca regresó a San Mateo, se quedó allá en Estados Unidos; y aunque al principio recibían dinero para los gastos, después de un tiempo ya no supieron más de él. Cuando tuvo suficiente edad, empezó a trabajar en el sector agrícola y ganadero, pero las jornadas eran largas y la paga era poca. Por ello, Salvador convenció a Susana que se fueran a trabajar a Estados Unidos; le dijo que, aunque allá se trabajaba mucho, se ganaba más.

Hicieron maletas, se despidieron del resto de sus familiares que aún seguían en San Mateo y decidieron migrar junto con sus dos pequeños a Estados Unidos. Elena apenas tenía 4 años y Mateo tenía 3 años cuando decidieron emprender el viaje junto con otras personas que conocían, y otras se fueron sumando de otros lugares. Estos recuerdos son difusos para Elena y Mateo porque eran muy pequeños o quizás no hayan sido momentos agradables que quisieran recordar; con un movimiento de cabeza y una levantada de hombros hicieron notar que no habían escuchado la historia antes. Para Susana, el trayecto fue largo porque eran varias personas con las que iban, se fueron en autobús con una visa de trabajo que les ayudó a conseguir una oficina de empleo de gobierno; entonces no tuvieron mucho problema para entrar porque les dieron un permiso de trabajo. Migraron por el cruce de Tecate a los Estados Unidos y de ahí, se ubicaron en Santa María en California.

Ahí en California les brindaron hospedaje junto con otras personas; eran espacios compartidos que, aunque eran reducidos de tamaño tenían lo suficiente. Durante los primeros días, su esposo se iba a los campos a trabajar. Después de una o dos semanas; sus hijos era cuidados en una casa de asistencia donde se quedaban sus hijos, mientras ellos se iban a trabajar; *era como una guardería donde cuidaban a mis hijos mientras yo y mi esposo estábamos trabajando, como de asistencia hacían juegos, les enseñaban y los alimentaban, ellos estaban bien porque iban con los hijos de otros compañeros, pero estaban mucho... yo salía a trabajar a las 6 ... tempranito y salía 3 para empezar después el siguiente turno hasta las 9 maso menos.* Con ese horario, Mateo y Elena se la pasaban casi todo el día sin poder ver a sus padres porque sus jornadas eran largas. Mateo casi no lo recuerda y Elenita, sostiene que se acuerda de algunos momentos, pero no los tiene claros.

Estuvieron laborando ahí durante casi 6 meses en cultivos de uva y limón; luego decidieron buscar otras oportunidades porque el trabajo era muy pesado. Su visa con la que migraron expiró y su situación migratoria se volvió indocumentada. Los cuatro miembros de la familia se trasladaron a Los Ángeles junto con otra pareja de mexicanos que conocieron en Santa María, ahí rentaron un lugar y compartían los gastos. Afortunadamente, su esposo comenzó a trabajar en la construcción junto con otros. Mientras que ella ayudaba en el aseo de una pastelería, cuyos dueños eran también de México, aunque llevaban casi veinte años viviendo allá. Durante dos años estuvieron en California; y aunque Susana lamentablemente perdió su trabajo durante la época del COVID y tuvo que buscar otro empleo, durante el tiempo que estuvieron allá estuvieron ahorrando, pero también mandaban dinero a sus familiares de México.

Mientras tanto, Mateo y Elenita estaban inscritos en una escuela cercana, donde iban muchos compañeros que por fortuna también hablaban español, así que no tenían mucho problema con el idioma. Ambos padres aprovechando que estaban viviendo allá, querían que Mateo y Elenita aprendieran a hablar en inglés, pero en el tiempo que llevaban allá no habían aprendido tanto porque muchos de sus conocidos eran latinos. Tanto en Santa María como en Los Ángeles había muchos migrantes, entonces el inglés no se había vuelto tan necesario. En Santa María, podían seguir hablando en español y casi todos les entendían. Muchos eran migrantes de varias partes de México, principalmente; aunque también había de otros países. No obstante, con el tiempo fueron aprendiendo más y más palabras, incluso dominaban mejor el inglés que sus propios padres.

Para 2020, Mateo y Elena vivieron la época de COVID en Estados Unidos; relatan que hubo un tiempo en que estuvieron sin clases y tenían que aprender en casa: por el *bicho*, le dicen. Su padre siguió trabajando, aunque menos; mientras que Susana fue despedida de la pastelería porque había pocas ventas. Estuvo un tiempo sin trabajo teniendo que apretarse con los gastos, aunque luego consiguió trabajo cuidando a un adulto mayor. La señora que cuidó tenía casi 90 años; a ella la conocía por una de sus amigas que limpiaba su casa, cuando sus hijos buscaron una persona que la cuidara y la atendiera, Susana se ofreció y tomó el turno de la mañana para

poder estar en las tardes en casa. Algunos días llevaba a sus hijos a la escuela y de ahí se iba a trabajar; mientras que otros días los llevaba su papá.

Así estuvieron hasta el año que murió la señora que cuidaba Susana. En tanto, Mateo y Elena ya estaban cursando el segundo año y Elenita estaba en tercero de primaria. Sólo llevaban dos años aproximadamente en la escuela de manera presencial. Primero, por el cambio de residencia y luego, por el COVID. Ambos relatan que les gustaba mucho su escuela, habían aprendido mucho y aunque les costaba un poco por el idioma, se habían acostumbrado poco a poco a escucharlo y a hablarlo. Elenita tenía más dificultad, mientras que Mateo lo hablaba mejor. Aunque en casa, se escuchaba una mezcla entre español y un poco de inglés. De hecho, Mateo era el encargado de hablar o contestar cuando alguien sólo hablaba en inglés, *me sentía especial, yo les contestaba.*

Cuando fue la pandemia del COVID no le gustó a ninguno de los dos, porque no pudieron ir a la escuela por un tiempo ni salían mucho de su casa. Habían hecho amigos entre los vecinos; a veces los veían, pero casi no para que no se fueran a enfermar. Cuando ambos de sus papás no estaban en casa, se quedaban solos o los cuidaban la pareja con la que vivían que no tenían hijos.

Cuando pudieron regresar a la escuela de manera presencial fue un momento muy alegre para ambos. Usaron mascarilla por un tiempo, luego se la pudieron quitar. Regresaron a la misma escuela donde estaban antes, su escuela primaria estaba cerca de donde vivían entonces se iban a veces en la moto y otras caminando. En su mayoría iban niños y niñas de la zona, pocos eran “whites” como los llaman Mateo y Elenita. Sus maestros eran amables. Mateo tenía un maestro que hacía muchos juegos y ocupaban la televisión para ver películas y videos. La clase que más le gustaba era lectura porque ponían almohadas y se acostaban en el suelo a leer. En el caso de Elenita su clase favorita era Dibujo, siempre le ha gustado dibujar *pokemons*, aunque dice que le gustaba todo de su escuela *tenía muchas amigas y nos divertíamos, la miss de inglés era muy linda y hacía muchos juegos para que aprendiéramos.* Fue siempre una alumna ejemplar con muy buenas calificaciones y todas las mañanas se levantaba sin ninguna molestia para asistir a la escuela. No tenían que utilizar uniforme y disfrutaban los días que hacían una actividad

especial, por ejemplo, Elenita recuerda la vez que la clase se convirtió en un safari, *nos pusimos gorros, hicimos dibujos, escuchamos como lo que hacen los animales para adivinar.*

Incluso presumen que la comida era muy rica, *algunas veces llevábamos lunch, pero también podíamos pedir comida.... Salíamos de la escuela y nos íbamos con mi mamá a la casa a hacer la tarea”, dice Elenita. Los días que no íbamos a la escuela salíamos a comprar comida o estábamos en casa jugando.* Allí estuvieron durante casi cuatro años.

Sin embargo, desde hace tiempo la mamá de Elenita y Mateo había empezado a sentirse mal de salud. Se le hinchaban los pies y las piernas, y su estómago se había inflamado. Además, en el último año que estuvieron allá cuenta que tuvo una crisis de salud; un día perdió el conocimiento y tuvieron que llevarla a una clínica para atenderla. Ahí, le dijeron que probablemente era una infección y se tenía que hacer varios estudios. *Nos dieron una receta y tenía que hacerme varias cosas para ver que tenía, pero como no teníamos papeles el precio era mucho. Intentamos sacar papeles, pero el trámite no avanzaba y teníamos que pagar por cada uno. Luego murió la Sra. Bianca, me quedé sin trabajo y en casa, había muerto mi mamá y mis hermanas se estaban dividieron el terreno, pues decidí volver a México... también por mi salud.*

Primero se iban a quedar Mateo y Elenita con su papito, pero ya no se pudo porque él tiene que trabajar y luego dura hasta noche. Mejor acá nos vinimos y él nos manda dinero. De una semana a otra tuvieron que empacar su ropa, zapatos y juguetes y retornaron a México. Ellos cuentan que estaban tristes porque iban a dejar de ver un tiempo a su papá, pero querían regresar para ver a sus tías y conocer a varios de sus primos que no recordaban porque se fueron muy pequeños. A su abuela materna no la pudieron ver antes de que muriera, pero casi cada semana se comunicaban con ella antes de que se pusiera enferma. Sus padres siempre les habían inculcado mantener el vínculo con sus familiares en México, así que frecuentemente llamaban a sus abuelas y a sus tías.

La vuelta a México fue un poco larga, llegaron a la frontera y cruzaron por la garita de San Ysidro caminando. Del otro lado, tomaron un camión en la central que dice Mateo: *duró*

muchísimo... me dormí y seguíamos lejos. Finalmente, una de las hermanas de Susana los recogió para llevarlos a su hogar. Llegaron al terreno de la mamá de Susana; ahora que había muerto, habían dispuesto dividirlo entre las cinco hermanas. Durante su estancia en Estados Unidos, tanto ella como su esposo estuvieron ahorrando un poco de lo que ganaban y restando el dinero que continuamente enviaban a México. Sin embargo, el regreso a México les generó un gasto extra que tenían que restar a lo ahorrado.

Desde que llegaron hasta el día de hoy, ya van dos años. Actualmente, viven en la casa que era de la mamá de Susana junto con otra de sus hermanas, han empezado a poner losa en el espacio donde quedaron que le correspondía a ella y a sus hijos, pero van poco a poco por el dinero que se necesita. Después de regresar, Susana fue al doctor y después de unos estudios le dijeron que tiene cirrosis hepática y tiene que estar yendo seguido al IMSS en Toluca donde la atienden y le surten medicamentos que tiene que tomar para evitar una descompensación.

La segunda vez en la casa de México, pero la primera vez en la escuela en México

Cuando estuvieron en Los Ángeles, Mateo y Elena estuvieron asistiendo a una primaria que estaba en un condado mayormente latino; cuando regresaron a México fue un cúmulo de emociones porque, aunque iban a extrañar a su papá y a sus amigos de la escuela, se sentían contentos de viajar y ver a los parientes que habían dejado acá. Ellos están felices de haber vuelto; sí sienten tristeza por no estar todos juntos, pero dicen que su papá tiene que trabajar para que estén bien y su mamá se recuperé.

Ambos niños disfrutaban su ciudad acá porque pueden salir a jugar en la calle con sus primos, están más tiempo con su mamá o con algún familiar. En su ciudad hacen muchas celebraciones y se siente cómodos al salir a divertirse un rato. A diferencia de Los Ángeles, donde no salían tanto a pasear porque todo el tiempo estaban trabajando o cuando eran días libres, descansaban adentro de la casa o salían con amigos cercanos a comer y a nadar.

De ser la niña del diez a la niña del “no sé”

Tras haber vuelto a México, ni Elena ni Mateo entraron en automático a la primaria. Era marzo cuando volvieron de California, no habían concluido el año escolar allá y aunque la directora en Estados Unidos les había dicho que no iban a tener problemas con sus estudios al retornar a México, fue difícil inscribirlos en el siguiente año escolar que les tocaba. Tuvieron que esperar hasta el nuevo ciclo escolar para seguir la escuela; pero, para Mateo y Elenita fue bueno porque se pudieron ir adaptando a una nueva rutina y irse acoplando a su entorno en el que no habían estado desde que migraron a su corta edad.

Elena tuvo que ingresar al cuarto grado que estaba cursando en Estados Unidos. Ella no quería al principio porque siempre ha sido una niña muy estudiosa, *no quería entrar de nuevo al año porque ya había estado ahí y era hacerlo de nuevo*. Sin embargo, tenía miedo de entrar a la escuela. No sabía cómo iba a hacer, ni conocía a ninguno de sus compañeros, pero una de sus primas iba a estar en el mismo grado que ella.

Compramos uniformes y calcetas que a mí no me gustan nada porque luego te pica y no te puedes rascar, allá yo iba como sea; en su primaria de Estados Unidos no tenían que ocupar cierta ropa en especial ni zapatos ni calcetas. *Me jala y me duele,* le dice Elena a su mamá cada vez que su mamá la peina de cola de cabello porque no puede llevar el pelo suelto como le gusta por normas del colegio. Las reglas en la escuela son algunas de las diferencias que ellos notan que hay entre la primaria aquí y allá. Allá, ella podía asistir vestida y arreglada como deseará sin que le dijeran nada. Una vez, incluso llevo su pijama porque fue un día especial en su salón.

Desde su primer día, su mamá y su tía la llevan a la primaria junto con su prima y su hermano. En ocasiones, compran un tamal para desayunar porque no les da tiempo en casa. Elenita le encantan los de verde porque son picantes, entonces disfruta mucho cuando cruzan la calle para acercarse al señor que los vende. Desde el primer día, se acercó a unas niñas que eran amigas de su prima, entonces no tuvo tanto problema para tener amistades. Desayunaban juntas en el recreo y jugaban con la pelota o al juego del *stop*. Como con su mamá y con su papá hablaba español, no tenía tanto problema para comunicarse con sus compañeras y en clase. Sólo algunas palabras le costaba trabajo comprenderlas, pero cuando su maestra volvía a explicar, comprendía rápidamente la instrucción que le daba. Lo que sí, reconoce Elenita le ha sido

complicado es tener buena escritura. Le cuesta mucho trabajo distinguir los acentos o escribir ciertas letras, aunque también en inglés ha batallado para escribirlo correctamente. Por eso, en su escuela de California leía bastante. Tenían un pequeño librero donde podían tomar un libro cada semana y llevárselo a su casa. Entonces de ahí, ella aprendió mucho. Aunque acá en México, no tenía esa misma oportunidad; pero en casa, su prima tiene algunos libros que comparte con ella.

A pesar de que Elenita siempre ha sido una alumna atenta y ejemplar con sus calificaciones; se ha tratado de adaptar a la rutina de clases de su nueva escuela, aunque para ello, ha sentido que ha tenido varias complicaciones porque en ocasiones se siente señalada por su maestra. *Primero, nos dijeron que los iban a apoyar y que se tenían que ir adaptando, ahora ya voy varias veces que me llaman a la escuela porque no entregan bien sus actividades, pero porque no saben.* La mamá de Susana ha platicado en la encargada de la escuela sobre la situación familiar y la escolarización sus hijos, pero en la escuela esperan que su proceso de adaptación sea inmediato. Su prima le ha ayudado en varias de las rutinas escolares que llevan a cabo en la escuela, aunque no la ha eximido de varios regaños por parte de alguna de las maestras.

Por ejemplo, los honores a la bandera o la formación en filas desde la hora de entrada, hasta cuando salen del recreo y se van a casa; son momentos que le causaron extrañeza desde que entró a la primaria en San Mateo. Ella reconocía el himno nacional de México porque cuando celebraban el 16 de septiembre allá, lo escuchaba o también lo había reproducido en ocasiones en su bocina. Aunque la letra completa no la sabía. En los primeros días de honores, Elena sólo tarareaba a la par de sus compañeros y se llegó a equivocar en varias ocasiones al momento de saludar y la posición de firmes; lo cual la hacía sentirse avergonzada. Aunque lo ha practicado porque quiere participar en un concurso de coro que hace su escuela y ahora que sea mayor quiere ser parte de la escolta de su escuela.

Elenita se siente motivada a mejorar en la escuela porque ya no quiere tener en su libreta las anotaciones de su maestra por sus fallas de ortografía.

Su paso por cuarto año fue un proceso de adaptación a las rutinas y a las reglas escolares. Los temas de la escuela fueron una novedad para ella, pero le han gustado porque han hecho varias actividades que involucran acercarse a la cultura de México. Cada mes, hicieron actividades como la elaboración de tamales en el mes de septiembre, la presentación de una ofrenda en el mes de octubre que Elenita considera que fue un proyecto especial para ella, aunque complicado porque cuando le tocó exponer se puso muy nerviosa porque tenía que decir varias palabras que ella dice estaban *como en otro idioma, más difícil que decir en inglés*. Aunque superó esa prueba y aún conserva su pequeña ofrenda hecha con unicel y detalles en plastilina. En el mes de mayo participó en un baile que les dedicaron a sus mamás; lo cual para ella fue muy especial porque ha visto que su mamá ha tenido algunos días cuando se ha sentido muy mal y bailar para ella fue mostrarle todo el cariño que le tiene. Allí, no realizaba este tipo de bailes, únicamente le tocó participar en un festival de navidad, aunque no tan “bello” como éste, en el que bailó junto con su prima y su mamá lo grabó para enviárselo a su papá.

Para Elenita ha sido un poco más sencillo llegar por primera vez a una escuela mexicana; incluso con algunas dificultades que ha tenido en clase o con su maestra que le ha llamado la atención; se siente cobijada porque varias de sus compañeras se le han acercado en el recreo. Incluso, recuerda que le hicieron toda clase de preguntas porque estaban interesadas en dónde había estado y hasta una le preguntó si había ido a Disney, *creían que era gringa, ya después les dije que había nacido aquí*. Se convirtió en el centro de atención por un tiempo por su experiencia migratoria, pero ahora, que va en quinto grado es tratada al igual que los demás.

En los pocos meses que lleva en quinto grado extraña a su maestra del año pasado. Su nueva maestra le exige que sepa escribir, leer y expresarse en español correctamente cuando sólo lleva un año de su retorno a México. Aun cuando el español se ha convertido en el idioma predominante que utiliza en casa, en la escuela y a su alrededor; en una ocasión no supo decir una idea que tenía en español y mezcló la frase con el inglés. Sus compañeros, en su mayoría los varones le hicieron burla diciendo que ella era *la gringa*, mientras que sus amigas la defendieron. No obstante, al final su maestra la regañó únicamente a ella.

“Me deja sin copiar”, transitando por una escuela mexicana

La experiencia de Mateo es un poco diferente a la de su hermana. A diferencia de Elena, sus calificaciones no han sido las mejores porque se ha distrae con facilidad. Desde chico ha sido hiperactivo, lo que generó algunos disgustos con sus maestras. Cuando estuvieron en Los Ángeles su mamá asistió con la psicóloga escolar que le advirtió que Mateo podía tener TDAH (Trastorno de déficit de atención e hiperactividad), ya que era un poco disperso en las clases y se distraía con facilidad. A pesar de ello, sólo lo sacaron una o dos veces de clase y tuvo que hacer más tarea durante la tarde.

Al llegar a México, Mateo tuvo que empezar tercer grado. Él no tuvo problema en aceptar la decisión de entrar nuevamente en el mismo año porque estaba muy emocionado de conocer a sus nuevos compañeros. Había traído desde California su mochila de *Minecraft* y quería cargarla con sus nuevos libros y cuadernos. Su camino a la escuela lo hace algunas veces en su bicicleta que está aprendiendo a andar porque tuvo la oportunidad de aprender porque sus papás casi no tenían tiempo para enseñarle.

Al llegar a su nueva escuela en México, su salón de clases le causó impacto porque es de casi treinta niños y niñas que desconocía. No tuvo una cara familiar como su hermana Elena que estaba en el mismo salón que su prima. Sin embargo, él hizo rápidamente amigos contándoles que vivió en los Ángeles, lo cual fue de emoción para sus compañeros que lo creían de allá y sobretodo, porque Mateo disfrutaba hablarles algunas palabras en inglés, principalmente cuando jugaban futbol en el recreo. Él se había acostumbrado más al idioma que Elenita, aunque el idioma en casa era español, Mateo recurría al inglés en múltiples ocasiones. Para él, su falta de atención y el idioma se convirtieron en barreras que le dificultaban la atención en clase y que los maestros lo regañarán y lo sacarán de clase constantemente.

Los temas de clase y el idioma eran totalmente diferentes para Mateo. A pesar de que en su antigua escuela en ocasiones les hablaban en español, la mayoría de los maestros les enseñaban en inglés. Todo ello ha ocasionado que el pequeño Mateo, como le dice su mamá, se sienta regañado por su maestra cuando no sabe algo que le preguntan o es molestado por sus compañeros que lo apresuran cuando tienen que copiar del pizarrón, lo cual para él es complicado por el tema de la escritura en español porque tiene que prestar mucha atención en

cada palabra para no equivocarse. *Me han dicho que me como letras*; lo cuál para él es imperceptible al momento de escribir, lo cual no lo había notado porque en Estados Unidos casi no escribían en su cuaderno.

Siempre es copiar y copiar". Varias veces borra la miss y ya no puedo terminar de copiar. Y me pone de incompleto y ocho o seis. En una ocasión, estaban realizando un examen y como era el único que no había acabado junto con otro de sus compañeros, la maestra los sacó del salón y los sentaron afuera del mismo. Cada vez que pasaba alguna situación o su maestra lo regañaba, lo sacaba al patio donde Mateo se ponía a dar vueltas hasta que lo dejaban entrar.

Él ha expresado a su mamá que le es difícil prestar atención durante mucho tiempo porque en ocasiones lo que están viendo en clase se le hace confuso de entender; no sabía si por el idioma o porque nunca ha visto algunos temas. Por ejemplo, en matemáticas todo es diferente porque para él suena diferente. *Las clases son más difíciles porque allá nos enseñaban mejor...siempre hay tarea o tenemos que estudiar para parcial o proyecto.* Dichas percepciones y sentimientos de la enseñanza se traducen en que algunos días no quiera asistir a la escuela y se quiera en casa. En una ocasión que tenía examen, simplemente no quiso asistir porque tenía vergüenza que no entendía y no iba a poder contestarlo. Inclusive, en ocasiones Mateo ha manifestado querer regresar a Estados Unidos a estudiar, aunque eso signifique volver a migrar y separarse de su familia.

Tanto su mamá, como Mateo le han dicho a su maestra que él estuvo en un sistema escolar diferente, pero no ha eximido que Mateo haya estado en varias ocasiones en la oficina del director y llamadas a su mamá que se muestra molesta ante la situación. Actualmente, Mateo va en cuarto grado; el año pasado sus calificaciones fueron de 6s y tuvo varias inasistencias a la escuela que su mamá tuvo que justificar para que pudiera cursar al siguiente año.

Estos meses que lleva en la escuela, se siente más cómodo porque tiene un nuevo maestro. Su papá le habla seguido de Estados Unidos y lo animó para terminar la primaria con la esperanza de que al finalizar se vaya con él. Durante, las tardes realiza sus tareas junto con su hermana y sus primos que le ayudan cuando tiene dudas para después irse a jugar.

¿Quedarse o regresar?

Durante nuestra conversación; además de la parte pedagógica y académica de la escuela, ambos niños sienten que ha sido no se han podido adaptar en la convivencia social con sus compañeros. Actualmente, ni Mateo ni Elena han llevado la clase de inglés desde que llegaron de Estados Unidos. Ya no han podido practicarlo durante clases. Aunque quisieran seguir aprendiendo y mejorando en el idioma inglés, ni en casa ni en la escuela han tenido la oportunidad de practicarlo en el último año, *mis compañeros sólo saben palabras fáciles.... Todo ahora es en español y luego, en las tardes cuando me quedó con mi tía les enseñó a mis primos algunas palabras en inglés y las pronuncian bien raro, luego dicen que se van a ir a Estados Unidos, pero tienen que aprender a hablar como ellos.*

Su papá les ha dicho que sigan cuidando a su mamá y que lo más seguro es que cuando terminen la primaria se irán de nuevo a Estados Unidos con él. Susana tiene días buenos, pero otros se han sentido mal y ha llegado en dos ocasiones al hospital. Tiene el apoyo de sus hermanas para cuidar a Mateo y a Elenita, y aunque se toma sus medicamentos afirma que es una enfermedad que siempre tendrá. Ha tratado de que no interfiera con sus hijos y que ellos no se preocupen por ella. Mateo quisiera volver a Estados Unidos, *porque es más grande y hay más lugares divertidos y podemos ir a visitar a mi papá,* mientras que Elenita quiere quedarse aquí en México y sólo ir a visitar a su papá.

Aunque su mamá desea que ambos terminen la primaria y luego se vayan para allá para seguir estudiando, a pesar de que ella se tendría que quedar acá. *Elenita es muy madura para su edad, entonces podría ayudar a Salvador a cuidar a Mateo para ir a la secundaria en Los Ángeles porque acá están aprendiendo menos, y ya se podían quedar para trabajar porque ganan más que acá.* En San Mateo siempre tendrán su casa y su familia, pero sus oportunidades educativas y laborales las ven sus padres en Estados Unidos, además que ven que la seguridad aquí en México es complicada y se está agudizando cada vez más, *yo siempre los llevó a la primaria y aunque crezcan, los voy a seguir llevando o enviando con alguien si se quedan a aquí para la secu, apenas supe de una vecinita que se la quisiera subir.* La seguridad en camino a la escuela es otra variable que Susana asevera le causa pánico y miedo porque teme que alguna vez les

puedan hacer daño a sus hijos. Por ello, en ocasiones le gustaría que sus hijos regresaran a Estados Unidos: *Me gustaría que tengan sus papeles bien y se queden allá a estudiar. Me gusta más.*

Mientras que Mateo también expresa su deseo de volver a migrar; *acá aprendo menos y en mi otra escuela siempre sacaba buenas calificaciones.* Son acotaciones que sustentan el deseo de unos menores para continuar con su trayectoria escolar en Estados Unidos, donde las carencias económicas y el deseo de superación de sus padres los orilló a migrar por primera vez.

4.4. Un caso singular: dos hermanas, una nacida en Zacatecas, la otra en Arizona

La historia de las hermanas Lupita y Mary Torres

Las historias de Lupita y Mary son muy diferentes para cada una de ellas. Lupita tiene 17 años al momento de la entrevista, mientras que su hermana Mary es la menor con 13 años cumplidos. Su mamá Nora ha sido maestra desde hace más de 20 años en el estado de Zacatecas. Tiene 3 hermanas y 1 hermano. Solo ella y otra de sus hermanas están por el momento residiendo en México, mientras que sus demás hermanos y parte de su familia (tíos y sobrinos) migraron desde hace años a Estados Unidos. Cuando Nora quedó embarazada, el padre de Lupita nunca volvió a aparecer. Su mamá fue la única que la crio y la cuidó desde pequeña. Fue una etapa complicada para Nora porque tenía que trabajar y cuidar a Lupita; algunos días su mamá la apoyaba en cuidarla, mientras ella iba a la escuela a trabajar. Sin embargo, su madre era una persona mayor, entonces era difícil también para ella. Así que, cuando Lupita creció la empezó a llevar a la guardería que quedaba cerca de su trabajo, y al salir del trabajo Nora la recogía de la guardería. Afortunadamente, su horario laboral le permitía estar con su hija por las tardes.

La situación económica de la familia de Nora no ha sido de lujos, lo que tienen es fuente de esfuerzo y trabajo. Tienen muy claro que todo se da con base a su esfuerzo y trabajo, nada es gratis. Por ello, los hermanos de Nora migraron desde hace tiempo a Estados Unidos, ellos siempre habían deseado tener mejores oportunidades económicas que acá en Zacatecas.

Algunos no tenían trabajo y otros simplemente, no era suficiente lo que ganaban, así que decidieron migrar cuando tuvieron la oportunidad, aunque sin documentos de estancia llegan a

Estados Unidos. Sin embargo, Nora trabajaba en una escuela en Fresnillo y no quiso irse con ellos, también pensaba que su hija era muy pequeña y existían varios peligros al cruzar la frontera. Mientras que su otra hermana mayor tampoco había deseado irse porque sus hijos también tenían corta edad y estaban aún en la escuela.

Años después, cuando Lupita seguía en la guardería Nora recibió una llamada de uno de sus tíos que le propuso que se fuera de Zacatecas porque había oportunidades para trabajar en su restaurante en Tucson en Arizona que estaba abriendo y necesitaba ayuda. Al principio, ella no quería porque ella se encargaba de cuidar a su mamá que era una persona grande y ella la apoyaba en lo necesario; pero su hermana la alentó y la convenció al llevarse a su mamá a vivir con ella a su casa. Afortunadamente, tanto ella como su hija tenían visa para viajar, entonces decidió que se iban a ir sólo por unos meses para probar. El plan era quedarse allá un corto tiempo para ganar un dinero extra y luego regresar a Zacatecas; sin embargo, todo cambió cuando llegaron allá a Tucson.

Nora llegó junto con su hija a Tucson. Los primeros meses se estuvieron quedando en casa de su tío, quién tenía casi toda su vida viviendo en Estados Unidos. Otros dos de sus hermanos vivían en la misma ciudad, por lo que, los frecuentaba seguido para comidas familiares y festejos. Ella trabajaba con su tío en la parte de la administración del restaurante. Les iba bastante bien. Durante los primeros meses que llegó allá conoció a un amigo de su hermano que trabajaba en un hotel. A casi un año de estar allá, se mudaron juntos y cuando Lupita tenía casi cuatro años nació Mary en Tucson.

Ambas se encontraban bien económicamente, rentaban una pequeña casa y Lupita estaba en su primer año de primaria. Sin embargo, durante ese año muchos de sus conocidos habían sido deportados, mientras que otros habían decidido regresar a sus lugares de origen. Ninguno de ellos, tenía un permiso de residencia legal. El visado de Nora y Lupita había vencido hace mucho tiempo, mientras que su papá ya tenía viviendo ahí por más de 10 años después de haber salido de Caracas (Venezuela). Por un tiempo, Nora había estado pensando en regresar a México deseaba que sus hijas estuvieran un tiempo en ambos países para que aprendieran el idioma, pero también conocieran su origen y la parte de la familia que no conocían. Con el

dinero que habían ido ahorrando quería poner un negocio para no estar dependiendo de alguien más. Finalmente, después de haberlo platicado, decidieron que ellas (Nora, Lupita y Mary) iban a regresar a Zacatecas por un tiempo, mientras que Joel (su papá) se iba a quedar en Tucson por un tiempo más.

La vuelta no fue fácil, especialmente para Lupita que era la mayor. Joel, había sido un padre para ella desde que llegó a Estados Unidos junto con su mamá. Tenía a sus amigas de la primaria y la familia con la que había convivido desde que tenía memoria. Sus recuerdos de México eran nulos, lo único que tenía eran fotos de cuando era una bebé junto con su abuela y sus primas con las que únicamente hablaba para saludar por teléfono. A pesar de ser pequeña, le gustaba su vida allá porque tenía sus amigas de la escuela y le gustaba acompañar a su mamá al restaurante donde jugaba en los juegos y fingía ser la “meserita” con los clientes. Veía seguido a sus familiares, sus tías y su tío la querían mucho porque eran las únicas niñas allá, todos sus demás primos eran varones. A pesar de que, con ellos, hablaba un poco de español, casi siempre su comunicación era en inglés. Por lo que, volver a México representaba todo un cambio en su rutina, su idioma y dejar a la familia que conocían.

Platicando con Lupita

¿Ella es mi abuela? Al contrario de Mary, Lupita siendo la hermana mayor nació en México, aunque sus primeros años desde que tiene recuerdos fueron en Estados Unidos. Por lo que su llegada a Zacatecas representaba dejar todo lo conocido y que era seguro para ella.

Después de un largo regreso y una despedida triste de “su padre”, Lupita junto con su mamá y su hermanita llegaron a Fresnillo en Zacatecas. Con apenas siete años, había tenido que dejar la única vida que conocía y llegar a un lugar que sólo había visto en algunas fotos que le había mostrado su mamá. Llegaron con sus cosas, la mayoría ropa y algunos peluches que no había querido dejar. Aunque algunos de sus juguetes se quedaron, su papá le había prometido traerlos cuando él viniera con ellas a México. Llegaron a la casa que era de la mamá, estaba en un

condominio rodeado de otras casas y en el centro tenían un jardín que resalta Lupita que le gustó mucho porque en un lado tenían juegos y resbaladillas. Su tía Malena las había ido a recoger junto con sus primas. *Aunque fue difícil reconocerla como mi tía, nos abrazó y nos hizo sentir en familia.*

Los primeros días fue muy triste, aunque trataban de jugar y acomodar su nuevo hogar; tanto Lupita como su hermana extrañaban a su papá y su casa en Tucson. *Conocimos a mi abuela, que fue muy linda con nosotras. Sólo habíamos hablado con ella por teléfono, así que fue muy bonito hablar con ella después de haber estado en el gabacho lejos de ella.* Acostumbrarse al español todo el día, reconoce Lupita que fue un poco complicado. Recuerda que tenía que pensar en las palabras correctas y algunas veces mejor las decía en inglés porque no llegaba a acordarse de cómo se decía algo. Se trababa mucho y eso la desesperaba en ocasiones, aunque con su hermanita la comunicación seguía siendo en inglés.

Además del idioma, varias rutinas cambiaron. Su mamá que casi todo el día se la pasaba trabajando en el restaurante; ahora se la pasaba en casa porque apenas iba a buscar trabajo nuevamente. Después de buscar por poco tiempo, afortunadamente encontró una vacante como maestra de español en una primaria, mientras se forjaba su idea de su negocio propio.

Era el mes de julio cuando regresaron de Estados Unidos, Lupita había terminado el segundo grado de primaria, mientras que Mary sólo asistía a la guardería. Viendo las opciones que tenía, su mamá decidió inscribir a Lupita en una primaria pública que les quedaba a unas cuadras, mientras que a Mary se la llevaba al preescolar donde ella iba a trabajar.

Para la inscripción de Lupita no tuvo tanto problema, presentó sus papeles que traía y le dieron un lugar para el año que apenas iba a empezar. Cuando estaba allá, normalmente su mamá se encargaba de llevarla a la escuela, antes del trabajo; sin embargo, ahora su tía junto con sus primas la iba a tener que llevar por la hora de entrada del trabajo de su mamá.

“¿Y si no me gustan las faldas?”

La escuela para Lupita había sido un lugar donde ella le gustaba ir diariamente. Disfrutaba estar con sus amigas y sus maestros eran buenos con ella. Lo que más le gustaba de su escuela de Tucson eran los juegos que utilizaba para jugar con sus compañeras, también su salón de clases porque las butacas eran en forma circular y podían sentarse juntos para hacer las actividades de la clase. Antes de llegar a Estados Unidos, ella era muy pequeña, entonces no había asistido a ninguna escuela cuando todavía estaban en México. Su idioma, casi siempre había sido inglés; sólo cuando estaba con sus familiares o con algunas personas conocidas hablaba en español. Aunque tanto su mamá como su papá habían querido que ella y su hermanita aprendieran ambos idiomas. La ventaja es que el vecindario donde vivían era mayormente de personas latinas y varias de las amistades con quienes frecuentaban eran mexicanos, así que escuchaban el español seguido.

Aunque reconoce Lupita que tenía nervios, estaba muy emocionada en su primer día por conocer nuevas amigas y a sus maestros. Lo que señala que no le gustaba fue el uniforme que tenía que ponerse. Era una falda color rojo de cuadritos con un suéter rojo y camisa blanca. Cuando estaban en Estados Unidos, podía vestirse de cualquier forma para ir a la escuela; Lupita era feliz porque podía ponerse jeans o pants con los que se sentía cómoda para jugar. Nunca fue una niña de vestidos ni de faldas, no le gustaba. Cuando su mamá le compró su uniforme estuvo en total desacuerdo, pero eran las reglas de su nueva escuela, junto con las calcetas blancas que decía la hacían parecer un “tapón” por su baja estatura.

A pesar de los inconvenientes de la ropa, su primer día en tercer grado, le fue muy bien porque conocía a un grupo de niñas que serían sus amigas durante los siguientes años de primaria. Rápidamente la incluyeron porque era la “nueva” y la “interesante” cuando dijo que venía de Estados Unidos; su forma de hablar causó en el grupo gran interés y durante el recreo recuerda que le hicieron todo tipo de preguntas, incluso una de ellas le preguntó si conocía algún famoso...lo cuál para Lupita, hoy en día le resulta muy chistoso, pero reconoce que le ayudó a convivir con sus compañeros, ya que muchos de ellos ya se conocían de años antes.

Las clases fueron también muy diferentes para ella, principalmente por el idioma que le costaba un poco de trabajo entender algunas palabras. La materia de matemáticas fue la más difícil de

comprender; pero su maestra Tere la apoyó bastante cuando no entendía algo. Su grupo siempre fue muy grande, normalmente había entre 20 y 30 niños. Pero, aun así, se sentía apoyada por sus maestros cuando por el español no comprendía bien el tema. No todos los maestros la apoyaron, por ello, a pesar de que ya llevaba para ese entonces dos años en México, la parte escrita todavía era complicada por el uso de ciertas letras y la acentuación de las palabras. Incluso, cuando hacían lectura en voz alta, Lupita temía cuando era su turno de leer porque casi siempre le hacía correcciones que la hacían sentir *humillada* frente a los demás. Afortunadamente, varios de sus compañeros eran sus amigos, aunque había dos niños que siempre se reían de los otros sin que ningún maestro les dijera nada. *Eran los de siempre, pero no sé, desde que llegué se burlaban de los demás cuando decíamos algo mal, los maestros les decían que no lo hicieran, pero lo seguían haciendo y no pasaba de ahí;* y aunque estuvieron con Lupita todos los siguientes años de primaria, no recuerda que fueran más groseros; sólo eran las risas y las críticas desagradables cuando le tocaba leer o decir una respuesta que no sabía.

Durante sus años en primaria, mejoró mucho su pronunciación y comprensión del español, principalmente de forma oral; aunque su escritura aún a la fecha sigue batallando siempre fue una alumna dedicada con sus trabajos y tareas lo que la ayudó a mejorar. Le tocaba hacer sus tareas casi siempre en casa de su tía, mientras su mamá y su hermana pasaban por ella. Aprovechaba realizar sus actividades junto con sus primas que fueron un gran apoyo para ella, cuando desconocía algún tema y cuando terminaban se ponían a jugar. Aunque le iba bien en la escuela, durante los primeros meses extrañaba mucho su antigua vida en Tucson. Extrañaba estar con su papá y pasar un rato en el restaurante donde trabajaba su mamá. También su antigua primaria, en la que disfrutaba sus clases de deportes y lectura porque tenían un espacio donde había muchos libros que cada alumno elegía durante una hora para leer. Por eso a Lupita siempre le había encantado leer y aunque ahora, sus libros estaban en español disfrutaba las historias que encontraba dentro de ellos. En su nueva escuela no había biblioteca, sólo había algunos libros en el salón. Pero, su mamá le compraba un libro al mes, lo cual la ayudó mucho para aprender temas nuevos. Principalmente, le interesaba los libros de animales y del medio ambiente.

Experiencias negativas reconoce no haber tenido tantas en primaria, sino hasta secundaria cuando su hermana se fue con su papá a Estados Unidos. Habían pasado algunos años desde que llegaron a México, ella había entrado a una secundaria que le quedaba un poco más alejada de su hogar. Su mamá junto con su hermana había emprendido una paletería; por las mañanas era maestra y por las tardes atendía su negocio junto con su tía. Mientras tanto, ella se encargaba de llevar a su hermana a la primaria, y de ahí se iba junto con otra amiga a la secundaria. Para su fortuna, el uniforme había cambiado; y aunque sus compañeros eran otros, tenía un nuevo grupo de amigos que frecuenta hoy a la fecha. Durante los años que estuvo en primaria no cursó la materia de inglés; lo que había aprendido durante sus años que vivió en Tucson lo estaba olvidando. Aunque reconoce que puede mantener una conversación básica en inglés, ahora al contrario de cuando llegó, las frases las tiene que complementar con palabras en español.

En las clases, le iba bien. Aunque las materias de física y matemáticas eran su debilidad, en las demás no tenía problema. Para su fortuna, en secundaria empezó a llevar unas horas de inglés a la semana. *Era inglés facilísimo, pero me ayudaba a recordar*, además de que se sentía bien porque cuando alguien no sabía algo, ella casi siempre daba la respuesta, lo cual la hacía sentir muy bien.

Cuando salía de clases, se iba a la paletería donde ayudaba a su tía con el negocio. Aprovechaba también en sus tiempos libres para hacer su tarea y los fines de semana iba salía con sus amigos, iba con su hermana al centro o visitaba a su abuela. Había aprendido a querer mucho su ciudad, que era mucho más pequeña que Tucson; pero le encantaba porque había visto por primera vez la nieve. Lupita platicaba casi diario con su papá por teléfono o en video llamada, quien no tenía mucha intención de venir a México porque decía que si salía de Estados Unidos iba ser muy difícil que pudiera volver a entrar. Lo que ganaba allá su papá era mucho más de lo que podía ganar en México; así que tenía la oportunidad de mandar dinero continuamente para la casa y el negocio. Con la familia que estaba allá, sus tías y primos también se comunicaba seguido para felicitarlos por sus cumpleaños o en alguna fecha especial.

Aunque ella llegó a extrañar su vida allá de cuando era pequeña, no llegaba a pensar en irse nuevamente a Estados Unidos. Le gustaba estar con su mamá y su tía, y en la escuela le iba

bien. Lo único que le causaba añoranza era tener a su padre lejos, sin embargo, para su hermanita era diferente. Ella sí, lo extrañaba mucho. Además de que deseaba irse para aprender inglés y porque para ella, estar en Estados Unidos era una experiencia diferente que no recordaba y deseaba vivir. La fortuna que tenía Mary era tener nacionalidad estadounidense, lo cual le permitía viajar allá sin ningún problema. Su papá desde hace tiempo había estado insistiendo en que su hermanita se fuera con él un tiempo para que aprendiera inglés y pudieran estar juntos, mas, su madre no había querido porque era todavía muy pequeña.

A su papá le había ido bien, se había tenido que mudar a Albuquerque porque consiguió un empleo como operador en una planta. Cuando Mary iba a empezar cuarto grado de primaria, sus padres decidieron que se fuera a Estados Unidos. Su hermanita estaba contenta, pero a la vez, triste porque no iba a ver a Lupita y a su mamá por un tiempo, pero lo pensaba como “unas vacaciones” con su papá. Para Lupita fue triste porque siempre habían sido muy apegadas, la cuidaba mucho y le ayudaba casi todos los días a hacer su tarea. Pero, era una oportunidad para su hermana menor.

Actualmente, Lupita terminó la secundaria hace seis meses y desde hace tiempo decidió que quería estudiar algo relacionado a medicina, por lo que está estudiando en la preparatoria de la Universidad de Zacatecas que admite que fue complicado entrar por todos los documentos que le pedían. Tuvieron que juntar varios papeles que les solicitaban durante una convocatoria, pero finalmente, la admitieron. Lograr entrar al lugar donde ella quería la hizo sentir muy feliz porque, a pesar de las dificultades en la escuela desde primaria con el español, reconoce que le sirvió mucho las llamadas de atención y las correcciones que le hicieron sus maestros. Ella tiene claro lo que quiere y aunque su hermana decidió irse a Estados Unidos, Lupita piensa que quizás si se hubiera quedado allá no tendría la oportunidad de estudiar como lo ha hecho aquí porque allá es muy caro estudiar la universidad. A veces sintió frustración porque son muy diferentes para ella los dos idiomas: *al principio, me sonaba que me hablaban bien rápido y casi no entendía. Ahora, creo que, con la lectura, se más español que inglés y no lo escribo perfecto, pero voy bien.*

“Soy más mexicana”. Aunque estuvo de pequeña viviendo en Estados Unidos, se siente más de aquí porque menciona que hay mucha gente que no los quiere en ese país. Con su hermana reconoce que es diferente *ella nació allá, entonces no tiene problema, pero yo tendría que tener visa y un permiso y más cosas. y cuesta. Entonces prefiero estar acá y me siento con personas como yo* (refiriéndose a su color de piel con una pequeña pellizcada en el brazo).

Desde la mirada de Mary Torres

María, cuyo nombre se lo puso su mamá por su abuela; se encuentra actualmente viviendo con su papá en Albuquerque en Nuevo México. Ella a diferencia de su hermana Lupe, como la llama de cariño, pasó por diferentes situaciones que le hicieron desear regresar a Estados Unidos tras llegar por primera vez con su mamá y su hermana a Zacatecas.

Sus padres se conocieron cuando su mamá junto con Lupita migró a Tucson por la invitación de su tío para trabajar en su restaurante. Al poco tiempo de estar allá, su mamá conoció a Carlos que trabajaba en el mantenimiento de un hotel. Él había migrado hace varios años a Estados Unidos desde Venezuela. Él había estado casado anteriormente, pero no había tenido hijos. Fue hasta que conoció a Nora porque tenían conocidos en común que empezaron a salir y después de casi un año tuvieron a Mary.

Para Mary, Lupita no era su media hermana, siempre la había considerado su hermana. Al igual que su padre, el trato siempre fue igual para ambas, nunca hubo diferencia. Fueron siempre muy unidas, incluso hasta ahora; no importa la distancia se comunican casi diario. Cuando nació Mary, su madre le ha contado que fue una bebé con bajo peso; lo que generó en sus papás preocupación. Pero conforme fue creciendo fue mejorando. Casi siempre su mamá se la llevaba al restaurante y ahí junto a ella pasaba sus días. Luego cuando creció entro a un kínder que estaba cercano a donde estaba la primaria de su hermana. Casi no tiene recuerdos porque era muy pequeña; lo que relata es lo que su mamá le ha ido contando con el paso de los años.

Ella se crio y creció en un hogar donde el principal idioma fue casi siempre español. Aunque su papá mezclaba mucho el idioma, aprendió un poco de ambos. A diferencia de Lupita, ella

sólo estuvo un año en el kínder y antes de que entrará a la primaria se mudó con su hermana y mamá a México.

Mary casi no recuerda su tiempo en el kínder porque fue corto y era muy pequeña. Cuando llegó a México entró al preescolar donde su mamá trabajaba como maestra. Ahí aprendió un poco de inglés porque el colegio era bilingüe. Sin embargo, cuando llegó la hora de entrar a primaria su mamá la cambió a la primaria donde iba Lupita. Aunque ella asegura que no fue una situación muy agradable para ella. Llegó a un salón donde había muchos niños en comparación con su salón donde eran menos de 10 pequeños. No conocía a nadie al llegar, únicamente a su hermana, pero iba en un grado mucho mayor, entonces no la veía hasta la hora de la salida.

Durante sus años en esa primaria no llevó más que una o dos horas de inglés a la semana: “Nos enseñaban palabras bien básicas, casi no aprendí inglés, sino hasta que me vine con acá a los Estados Unidos”. Mary nunca compartió que había nacido en Estados Unidos, casi no le daba importancia, fue hasta que fue mayor que su nacionalidad tendría importancia para ella.

Ella no disfrutó mucho la escuela. Cuenta que sus maestros les costaba mucho prestarles atención porque eran muchos en el salón. Recuerda que casi siempre su maestra era la que hablaba y ellos, aunque quisiera participar; casi siempre participaban los mismos alumnos. Las clases para ella casi siempre era iguales; y hubo veces en que le pidió a su mamá que la cambiara de escuela, pero por cuestiones económicas no hubo oportunidad.

A pesar de las circunstancias, Mary siempre fue buena para matemáticas. Le gustaban mucho y siempre ha tenido facilidad. Cuando hacían equipos, varios de sus compañeros siempre querían estar con ella porque los ayudaba. Tenía su grupo de amigas; tres o cuatro niñas con las que se llevaba muy bien, incluso, algunos días se iban a casa de la una y la otra para jugar o hacer la tarea. Esta era la parte buena de su escuela. Además, nunca tuvo dificultades con sus actividades y tareas, casi siempre las hacía sola o con la ayuda de su hermana, mientras estaban en la palettería o cuando llegaban a casa.

Cuando ella terminó tercer grado, sus papás tomaron la decisión que se fuera un año a estudiar a Estados Unidos junto con su papá para que aprendiera inglés y aprovechará que podía viajar junto con uno de sus primos mayores que había venido de visita a México. Su papá tenía un trabajo estable y podía cuidarla cuando saliera de la escuela. Aparte, decían que ya estaba grande para cuidarse y que era una oportunidad para ella. Mary estaba triste porque iba a separarse de su mamá, de su hermana y principalmente de su abuela a quién le tenía mucho cariño. Aunque fuera una persona mayor, le encantaba platicar con ella, aunque su abuela se le olvidarán muchas de las cosas que le contaba. Pero, pensaba que un año iba a pasar rápidamente, además de que quería estar también con su papá. Su mamá le ayudó a empacar sus cosas, más que todo su ropa. Se fueron en autobús a la Nogales y antes de entrar a cuarto grado, ya se encontraba instalada en Albuquerque en casa de su papá.

La ciudad era enorme y muy diferente, hacia mucho calor; pero recuerdo que estaba feliz. Cuando entró a cuarto grado, le costó trabajo por el inglés. Lo poco que sabía le ayudaba para responder, pero había días en que casi no había entendido nada de la clase. Aunque había otros niños latinos, casi todos hablaban inglés. *Fue difícil acostumbrarse al principio, pero me apoyaron mucho. Cuando estaba con mi papá también me hablaba casi siempre en inglés para que lo aprendiera.* Después de un tiempo, dice que ya se había acostumbrado a escuchar y a decir más palabras, aunque lo complicado hasta ahora es la escritura. Hay palabras que cuenta que las escucha y las escribe, pero llega a tener muchos errores que su maestra le circula o le tacha porque están mal escritas. Pero, está contenta porque a diferencia de México, en Estados Unidos tiene muchas clases extra como arte, canto y deportes.

Saliendo de clases, se va a su casa a comer y luego, hace su tarea. Al principio la recogía su papá, pero ahora que han pasado casi tres años desde que se fue a Estados Unidos, se regresa junto con sus amigos a su casa. Hay días en que llega a extrañar mucho a su mamá y a Lupe, ha llorado en su habitación porque se ha querido regresar; aunque luego, se le pasa y lo que sería sólo un viaje de un año se ha ampliado porque sus papás desean que termine el *high school* allá y luego, lo que ella decida hacer.

Actualmente, está en séptimo grado. Ha mejorado mucho en el inglés por sus clases y sus amigos. Sus materias favoritas siguen siendo matemáticas y ahora, ciencias porque van a un laboratorio donde realizan algunos experimentos. Está feliz en la escuela porque hacen muchas excursiones, a diferencia del tiempo que estuvo en México cuando no realizó ninguna. Ha ido a visitar a sus tíos en dos o tres ocasiones, y ahora que termine el ciclo escolar desea venir a México para ver a su mamá, aunque todo dependerá del dinero para el viaje. Actualmente, sólo piensa su regreso como una visita, aunque hay días en que le gustaría estar en México por su familia, ha aprendido a amar y querer Estados Unidos, y celebra con sus compañeros el 4 de julio, pero no el día de independencia de México ya que su papá no lo festeja debido a que él es de Venezuela.

Ella se considera afortunada porque puede decir: *“Soy un cacho americana, mexicana y de Venezuela por mi papá”*.

Capítulo 5. Resultados de la investigación.

5.1 Dimensiones simbólicas y subjetivas de la experiencia migratoria de los menores: *un viaje subjetivo*

Cada historia de vida puede entenderse como un *itinerario subjetivo*, un viaje que involucra momentos de logro, cambio, transformación, sorpresa; pero también, situaciones de decepción, fracaso o incertidumbre. Las narrativas de los participantes en la investigación son diferentes, aunque con elementos en común: están cargadas de emociones distintas como la nostalgia, la angustia, la añoranza, la ambivalencia o el reencuentro que experimentar al llegar a México: entre lo familiar y lo extraño (Hirai, 2014, Hirai y Sandoval, 2016), que permiten resignificar su pasado, contribuyen a construir sus afiliaciones y entender su presente. Tanto para los menores que nacieron en México como para los nacidos en Estados Unidos; en cuanto a su escolaridad se identificaron una serie de rupturas y fragmentaciones escolares (Zuñiga et. al, 2008) que los ha orillado de forma visible o en ocasiones, imperceptible a ser excluidos y discriminados dentro de las escuelas en las que se han inscrito. Inclusive, para aquéllos cuyo lugar de nacimiento fue algún sitio en México, su regreso representa todo un cambio porque estaban acostumbrados a vivir en un lugar diferente y estudiar en un idioma distinto al de su lugar de origen. Más aún para los nacidos en Estados Unidos que tuvieron que dejar el único hogar que conocían y en algunas ocasiones se separaron de una parte de su familia que tuvo que quedarse allá por múltiples motivos.

Conforme se fue estableciendo contacto con los niños, niñas y adolescentes que transitan entre Estados Unidos y México, las entrevistas realizadas, tanto de manera presencial como remota, permitieron dar cumplimiento al objetivo general de la tesis, ya que fue posible identificar diversas dimensiones simbólicas y subjetivas a través de sus narrativas. Entre estas dimensiones emergió un elemento no previsto inicialmente: la carga emocional presente en sus relatos, la cual se reveló como un indicio significativo para comprender la forma en que los menores interpretan y resignifican sus trayectorias migratorias. Este hallazgo remarca la importancia de considerar las emociones como parte constitutiva del proceso migratorio infantil y juvenil (Hirai y Sandoval, 2014).

Por su parte, los objetivos específicos 1 y 2 de la investigación se cumplieron al recuperar sus experiencias en su propia voz y, en algunos casos, complementadas con las de sus padres.

Por su parte, los objetivos 3 y 4 se abordaron a partir del análisis de los relatos individuales, lo cual hizo posible otorgar valor y protagonismo a las perspectivas de los menores, desplazando la mirada adultocéntrica que tradicionalmente ha predominado en los estudios migratorios, donde el énfasis recae en los padres de familia.

Los hallazgos que se presentan a continuación son producto del análisis de las narrativas obtenidas por parte de los 11 participantes. Todos los participantes refieren una experiencia migratoria en Estados Unidos que marcó su trayectoria escolar. Con base en sus historias de vida se han identificado determinadas dimensiones simbólicas y subjetivas que cobran sentido durante su socialización

5.1.1. Sentido de pertenencia

Las historias de vida recolectadas entre el año de 2023 y 2024 representan las vivencias de 11 menores transnacionales que han cruzado la frontera entre México y Estados Unidos. En la siguiente figura 10, se muestran las trayectorias migratorias de los niños, niñas y adolescentes transnacionales que compartieron sus historias de vida. Se elaboró una gráfica para mostrar los tiempos de socialización en su comunidad de origen y residencia actual, y el tiempo de escolaridad dentro de las escuelas en Estados Unidos y en México.

La columna azul muestra el tiempo de estancia en México antes de su primer cruce migratorio hacia Estados Unidos (para los nacidos en Estados Unidos, no tienen la columna porque el tiempo es de 0). La línea naranja muestra el tiempo de escolaridad en Estados Unidos partiendo de su año en kínder o preescolar (según sea el caso), mientras que la línea gris señala los años de escolaridad tras su ingreso en una escuela pública en México. Para aquéllos que volvieron a migrar a Estados Unidos tras estar un tiempo en México, se identifican con la columna amarilla los años que llevan de estancia (hasta el momento de la entrevista).

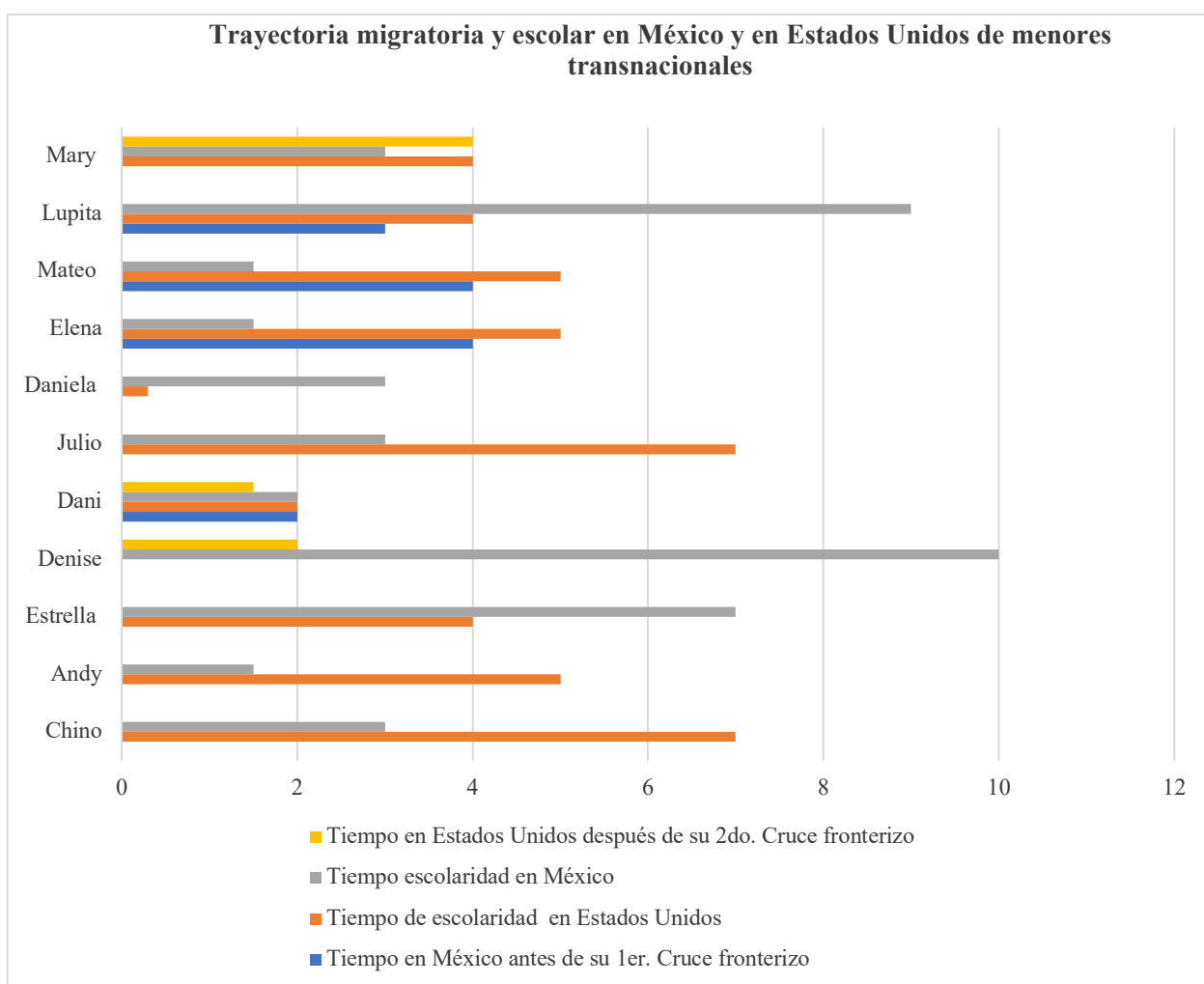


Tabla 4. Trayectoria migratoria y escolar en México y en Estados Unidos de menores transnacionales. Elaboración propia con base en las historias de vida de los 11 participantes en la presente investigación siguiendo la propuesta de Hamann (2020), Sánchez García (2021) y Portes (2001), quienes aborda el sentido de pertenencia y las afiliaciones transnacionales en migrantes México-Estados Unidos.

El sentido de pertenencia es una dimensión clave de la socialización, especialmente cuando se analiza desde una perspectiva simbólica. Implica “ser parte de algo”, de una colectividad de manera vivencial y emocional (Berger y Luckmann, 1986), existiendo una identificación, reconocimiento y apropiación de ciertos códigos y valores que se comparten con los demás y que, al mismo tiempo, actúan como factores de diferenciación respecto a otros grupos.

Las historias de los 11 niños, niñas y adolescentes transnacionales que son parte de esta investigación son variadas, cada una muestra una trayectoria distinta. Algunos han nacido en

México como es el caso de 7 de ellos, mientras que 4 han nacido en Estados Unidos. El tiempo que han durado en un país u otro ha sido una variable útil para asociar con su proceso de socialización por los desplazamientos a los que han estado sujetos, mismos que se reflejan en como su sentido de pertenencia puede o no verse fragmentado. Decir: *Soy más mexicana*, como afirma Lupita no es sólo una frase, sino es sentirse relacionada a un grupo social con valores, tradiciones, rasgos y creencias afines. Lupita es originaria de Zacatecas y aunque estuvo pocos años de su infancia antes de migrar junto con su madre a Estados Unidos siente afinidad a su lugar de origen. Desde su llegada a México vivió regaños y comentarios negativos por su forma de hablar y relacionarse, sus compañeros no la incluían en sus equipos y temía participar por las burlas cuando no sabía la respuesta a la pregunta de sus maestros. A pesar de ello, sobrellevó la primaria y secundaria; ahora que está en preparatoria se siente más cómoda porque ha buscado pertenecer para quedarse junto con su familia materna en México y ha aprovechado las oportunidades escolares que afirma no tendría allá para continuar con sus estudios universitarios.

Para otros alumnos transnacionales, sentirse parte de algo involucra con el grado de aceptación que han tenido por parte de los demás. En el ámbito escolar, el poder de favorecer o dificultar la integración de un menor está en sus compañeros o en los docentes, cuyas palabras, acciones y expresiones generan que se sientan bienvenidos o rechazados. Es fundamental, que un alumno se sienta valorado y escuchado por los otros para que pertenezca al grupo. Todo ello, va a depender de las experiencias positivas o negativas que tengan. Denise, es una muestra de ello, hace casi dos años que se encuentra en Fontana (California). Cuando era pequeña ella alababa ser estadounidense por el interés que despertaba entre sus compañeros de clases. Actualmente, cuenta con el apoyo de una red de conocidos con quienes ha tenido un acompañamiento durante su transición tras haber estado por más de 10 años en Morelos. Con ellos comparte rasgos culturales semejantes y siente afinidad, se siente segura: *Me siento cómoda en mis clases porque la mayoría son de México o de Colombia, entonces hablamos en español o platicamos de muchos temas similares, vamos a comer juntos y celebramos días importantes de nuestros países.* (Denise, 2024). Denise se siente cómoda al decir que es mexicana porque ha recibido la acogida y la aceptación del grupo que le rodea. El sentido de “no” pertenencia emerge en algunos individuos como Denise, que aun habiendo nacido en Estados Unidos; a causa del corto

tiempo que estuvo ahí no estableció lazos identitarios que la hicieran sentirse parte del país de su nacimiento. También, el sentimiento de no pertenecer puede ser reforzado por situaciones negativas y las dificultades de adaptación asociadas a sus experiencias sociales o migratorias: *una vez nos dijeron que sólo queríamos aprender inglés para quedarnos allá e invadir su país y pues yo en mi mente, yo soy de acá. No estoy invadiendo nada* (Denise, 2024).

En algunos hogares desde que son pequeños, los padres se encargan de inculcar costumbres, usos y prácticas cotidianas que causen identificación con sus lugares de origen. Actúan como agentes de socialización primaria para que sus hijos evoquen recuerdos y se sientan parte de una comunidad a pesar de la distancia geográfica que pueda existir: *Celebramos festividades como el día de la independencia en México, el día de muertos y en los cumpleaños partíamos piñatas* (Estrella, 2024). Zúñiga y Giorguli (2019) aluden que los niños migrantes que conservan elementos culturales transmitidos por sus padres tienen más posibilidades de integrar su experiencia migratoria sin conflictos identitarios severos, aunque siempre existirá una tensión cuando entran en contacto con otros agentes socializadores como los que entran a la escena en la escuela. Por lo tanto, al escuchar algunas de las 11 las narrativas, el sentido de pertenencia llega a depender de las experiencias de aceptación, reconocimiento y participación en sus entornos familiares, sociales y escolares.

Poniendo atención a un caso, se constata que el *viaje* subjetivo de Andy es muy especial porque evoca recuerdos y sentimientos. El sentido de pertenencia no sólo se relaciona con haber nacido en un lugar o tener una afiliación étnica a un grupo, sino que se va construyendo mediante experiencias afectivas, memorias compartidas y emociones como el afecto, la nostalgia, el orgullo o el rechazo y la desaprobación. Todo ello, puede aumentar o disminuir el hecho de “ser parte de algo”. Andy es hijo de padres mexicanos, pero nació y vivió durante sus primeros años en Estados Unidos. Su infancia transcurrió en Detroit. En su escuela hablaba inglés, tenía amigos con quienes convivía y jugaba en el gran patio en la escuela, participaba y atendía activamente a todas las actividades de su escuela. Tras nueve años de vivir en su país, se vino únicamente con su madre a Morelos, dejando atrás muchos de sus juguetes y su ropa, pero también hábitos y prácticas que le brindaban sentido a su afiliación. Su historia migratoria, su frágil estabilidad familiar y la carente valorización cultural por parte de su escuela en México

han generado un vacío simbólico (tensión entre sus recuerdos y sus experiencias presentes) que le han ocasionado conflictos identitarios. Al llegar a su escuela en Morelos sus compañeros no le hablaban y también se reían de él, su maestra duramente lo criticaba por su carente español y su mala pronunciación, además de que no comprendía porque no sabía los mismos contenidos escolares que sus otros alumnos. Fue aumentando su aversión al español por los incómodos momentos que ha vivido y que han sido una barrera para su convivencia con los demás. Andy, es un niño que extraña mucho su pasado en Estados Unidos, su deseo era volver con sus amigos, escuchar de nuevo sólo inglés y retomar su rutina diaria. Sin embargo, desea estar con su mamá y su abuelo, ellos carecen de autorización para vivir en Estados Unidos, así que su única opción es quedarse en México. Esta confusión le ha causado tristeza y confusión, sobre todo no sabe si pertenece “aquí o allá”, o si es posible pertenecer a ambos mundos porque su escuela le ha enseñado que no es posible: *no ha sido valorado ni escuchado*.

Para los alumnos transnacionales es difícil situar el sentido de pertenencia hacia un único sistema cultural, aun cuando se les preguntó, ¿de dónde se sienten?, sus narrativas hablan por sí mismas porque mantienen lazos simbólicos, afectivos y lingüísticos con su país de origen, al tiempo que establecen vínculos nuevos con la sociedad de llegada. Sumado a los lazos y relaciones que han establecido, la variable de su *condición migratoria* también repercute en su identificación hacia un “algo” o “alguien” por las experiencias tanto positivas o negativas que hayan vivido y que mantienen con el tiempo en su memoria. El sentido de pertenencia en los alumnos transnacionales no es inmutable: es *dinámico* porque cambia continuamente dependiendo de las interacciones y los resignificados que se le dan a causa de las experiencias vividas. Cada relación establecida, cada encuentro con el otro y cada diálogo actúan para tejer, entrelazar o deshacer la sensación de pertenencia de los individuos. En este sentido, Giddens (1984) señala que las afiliaciones no son estáticas, sino que se reconstruyen con las interacciones cotidianas mediante procesos de construcción que involucran las propias acciones, pero que va de la mano con quienes nos rodean.

5.1.2. Lenguaje

En segunda instancia, se encuentra la dimensión de la lengua que concurre en todas las historias recabadas. Aunque estando en Estados Unidos, algunos niños y niñas transnacionales hayan

aprendido el idioma español con apoyo de sus familias o con sus parientes; escuchar diariamente y de forma repetitiva el idioma es una complicación que tienen al momento de entrar en el espacio escolar. Llegan a su nuevo hogar en México y quienes los reciben: los abrazan y saludan; les preguntan cómo han estado y les comparten lo felices que están de que su regreso. Algunos no entienden ni la mitad de lo que les están diciendo, sólo están abrumados porque esa persona que los está abrazando es su abuela o abuelo, a quien desconocían porque nunca antes lo habían visto o no lo recuerdan por el tiempo que han pasado separados. Sin embargo, es su familia. Los comprenden y entienden su dificultad al expresar y pronunciar ciertas palabras o incluso, frases completas. Sin embargo, llega el momento de continuar con su educación en alguna escuela en México, un proceso que ellos habían comenzado en Estados Unidos. Se habían acostumbrado a los espacios cerrados, los grandes patios, los amplios salones y las clases que brindaban sus maestros en inglés, en su mayoría.

Su primer día de clases después de haber dejado lo que ellos habían considerado durante un tiempo “su hogar”, se vuelve *frustrante* (Julio, 2024) o “*a pain*” (como lo describe Andrés durante su entrevista en inglés). Rodearse de nuevos compañeros y aventurarse a un salón de clases nutridos de niños y niñas que sólo hablan en español, se vuelve confuso. La mayoría de los alumnos transnacionales se enfrentan a muchos obstáculos impuestos por no tener el dominio del idioma al igual que sus compañeros. La escuela mexicana está caracterizada por buscar la uniformidad de sus estudiantes. Poca atención les brindan a las particularidades que tiene cada uno de ellos. Enfrentarse a tener un alumno que únicamente habla inglés o que trae problemas de comunicación oral y escrita en español por causa de su situación migratoria muestra la falta de estrategias creadas para atender estos perfiles. Una gran parte de los entrevistados comparte este sentimiento en sus narrativas.

Lupita es una de las menores nacidas en México que teniendo menos de 5 años migró junto con su mamá al *gabacho* (en sus propias palabras). Estando en Tucson había vivido en un barrio latino, que de una u otra forma la hacía convivir con la lengua, las formas y los usos de su lugar de origen. A su regreso después de algunos años por allá, Lupita se enfrentó a un entorno sumamente distinto al que estaba acostumbrada, pero se mostraba emocionada para continuar con su escolaridad en México cerca de su abuela materna y sus tías. Estaba emocionada por

haber hecho amigas durante su primer día de clases, la vieron como “especial” por venir de un país diferente (a pesar de que había nacido aquí). Pese a su alegría, al encontrarse frente a su maestro de tercer grado, la atención que había disfrutado de sus compañeros se transformó en una adversidad porque fue criticada por su pronunciación y fluidez al momento de hablar, lo que ocasionó burlas y risas reiteradas de sus compañeros. Al igual le sucedió a Elena, una niña de 11 años que nació en Estado de México, pero que migró junto con sus padres y su hermano menor a California. Ella era muy pequeña cuando dejó México, pero aprendió español estando allá con ayuda de sus papás. Siempre fue una niña de buenas calificaciones, elogiada por sus maestros y llena de energía al jugar; pero su regreso a San Mateo Atenco, el lugar que únicamente la vio nacer significó un cambio rotundo para ella. Su expresión oral en español no era fluida, aunque se defendía. A la vez, su escritura y la comprensión de sus clases le generó constantes regaños de sus maestras. Poder expresarse con seguridad o participar activamente en el salón de clases le generó frustración y aislamiento en un principio. En lugar de ser alentada por los maestros y directivos que conocían su trayectoria pasada era corregida constantemente afectando su autoestima y rendimiento académico. Pese a ello, Elena es una de las historias que muestra la tenacidad y perseverancia por aprender, leyendo y practicando en casa han sido las estrategias que ha empleado para no rezagarse con respecto a sus compañeros y aunque a la fecha le sigue costando trabajo ha mejorado en su comunicación verbal y escrita en español.

En la mayoría de las historias de vida se sostiene que la parte escrita en el idioma español no se ejercita durante su tiempo de estadía en Estados Unidos. Al llegar a México, sus maestros les piden a todos los alumnos que escriban y copien rápidamente textos sin faltas de ortografía siguiendo el ritmo de sus compañeros. En algunos casos desconocen la trayectoria escolar de sus estudiantes; pero en otros casos, aun siendo notificados por los padres de familia que han tenido que migrar, lo ignoran como asegura la mamá de Mateo y Elena: *Primero, nos dijeron que los iban a apoyar y que se tenían que ir adaptando, ahora ya voy varias veces que me llaman a la escuela porque no entregan bien sus actividades, pero porque no saben...* (Susana, 2024). Mateo y Elena han tenido que vivir constantes llamadas de atención frente a sus compañeros por no tener el mismo lenguaje oral y escrito que los demás.

Niños, niñas y adolescentes que aprendieron a escribir y leer en inglés, disfrutaban de los libros como Chino, *me gusta leer, aunque en inglés*; llegan a las escuelas donde los fuerzan a únicamente recurrir al español y se vuelven objeto de múltiples señalamientos por su pronunciación y su dificultad al leer de forma continua, además de las risas silenciosas por parte de sus pares porque su lengua materna no fue el español. Chino, al igual que su hermano pequeño han tenido obstáculos durante su transición a su la escuela en México. Aunque el inglés que era su idioma nativo, ha pasado a ser secundario. El hecho de ser bilingüe pudo haber sido una competencia que pudieran haber ido consolidando desde que llegaron a Morelos. Sin embargo, ante los regaños y señalamiento por parte de sus compañeros y docentes, prefirieron irse adaptando al idioma español para no sobresalir ni ser diferenciados del resto de los alumnos porque son vistos como un “problema” (Zuñiga y Hamann, 2019). Aunque intentan seguir mantener su habilidad lingüística en el inglés practicando en sus clases (aunque sean de un nivel básico) y con amigos con quienes mantienen contacto en su lugar de residencia en Estados Unidos.

Esta experiencia se repitió con Estrella y Daniela, la primera nacida en Monroe y la segunda en Chilpancingo quienes tenían un acento y uso de modismos que eran motivo de ridiculización dentro del aula. Dani continuamente se “enfermaba” para no asistir a sus clases para no ser juzgada por su manera de hablar y escribir, cansada de tantos tachones y círculos en sus cuadernos. Para ella, tanto el español como el inglés eran complicados; no había llegado a consolidar ninguno y la escritura era la parte ardua de comunicarse. Por momentos, se sintió orillada a dejar la escuela por la vergüenza y la inseguridad que tenía al participar o convivir con los demás como sucedió también con Andy, quien en última instancia tuvo que abandonar sus estudios por la falta de entendimiento de su maestra hacia su trayectoria migratoria y escolar.

De igual forma la falta de empatía con Julio, un niño con buenas calificaciones como lo describen sus padres cuando estaban en Phoenix; le afectó emocionalmente. A pesar de que Julio continua en la escuela a diferencia de Andrés, su paso por su escuela en Michoacán no ha sido la mejor experiencia. Al igual que en otras narraciones, resalta que ha tenido que mezclar ambos idiomas para comunicarse. Destacándose entre un salón con más de 30 niños y niñas,

pero no, a favor de él. Ha obtenido calificaciones de ceros, cuando dos años antes tenía lo equivalente a 8 y 9 en México.

I remember we were doing accents, and I got everything wrong. The teacher gave me a zero, and I'd never had such a bad grade before... [Recuerdo que estábamos trabajando los acentos y me equivoqué en todo. La maestra me puso un cero, nunca antes había tenido una calificación tan mala...] (Julio, 2024)

En gran medida, es la dimensión lingüística la que tiene gran protagonismo en cada una de las historias relatadas por los alumnos transnacionales, tanto los nacidos en Estados Unidos como en México. Ambos tienen problemas de socialización en mayor y menor medida en los salones de clase. Julio y Daniela, ejemplifican el caso de dos menores nacidos en Estados Unidos que conviven en una casa donde el español se escucha constantemente, ellos vivían en un vecindario donde había una mayoría latina; amigos y conocidos recurrían al español por lo que escucharlo no es sorpresa. Al llegar a México, el inglés que habían adquirido en la escuela y que para ellos, era su primer idioma es desatendido y juzgado por quienes los rodean. En la escuela, hablar en inglés es causa de microviolencias: señalamientos, burlas y ofensas constantes: *Hablar inglés generaba que me molestaran mucho las otras niñas* (Estrella, 2024); *los demás me volteaban a ver. Eso me había sentir un poco mal* (Daniela, 2024); *desde que llegué se burlaban de los demás cuando decíamos algo mal* (Lupita, 2024).

El dominio de otro idioma (inglés) podría ser una ventaja para los alumnos transnacionales dentro de las aulas escolares y en la sociedad; mas, el rechazo y la sanción generan que poco a poco esta capacidad lingüística se vaya perdiendo por su falta de desarrollo o incluso; olvidar el inglés es una estrategia que recurren algunos para disminuir las barreras *invisibles* impuestas para adaptarse a su nuevo sistema escolar. Mientras menos distinciones y diferencias haya con sus compañeros tienen menos problemas de convivencia dentro del entorno escolar. Denise, que al principio disfrutaba de mencionar que había nacido en Estados Unidos; después de un tiempo prefirió callar. En el caso de Estrella y Chino que corrigieron en clase de inglés a sus maestros, recibiendo un reprensión y un señalamiento que llevó al enojo de sus docentes por el modelo de subordinación presente en México entre alumno y docente. Por ello, en ocasiones

futuras optaron por callar y actualmente, el inglés es parte de su pasado por las condiciones escolares que imponen la asimilación lingüística (González, 2001).

Estos últimos ejemplos, muestran que más allá del vocabulario y la gramática, existen diferencias en los usos del lenguaje: cómo se pide algo, cómo se muestra respeto, cómo se participa en clase. Estando acostumbrados a otro modelo de enseñanza; estos niños, niñas y adolescentes que se movilizan entre las fronteras traen consigo formas sociolingüísticas que resulta en regaños porque su iniciativa es confundida como osadía en México. Estrella, nacida y criada durante sus primeros años en Carolina del Norte llegó a un salón de clases en México donde los maestros no se deben corregir. Son ellos los “que saben”, mientras que los estudiantes “sólo obedecen”. Sin saberlo, Estrella corrigió a su *miss* de inglés... terminando con una llamada de atención que aún después de 10 años recuerda a la perfección.

En México y aún, en Estados Unidos, las escuelas públicas son espacios que no han sabido responder a las condiciones de los alumnos transnacionales causando *fracturas* para la falta de visibilidades o interés en los niños migrantes internacionales (Zuñiga y Hamman, 2011). No sólo es la comprensión del idioma español de forma oral o escrita, sino todas las connotaciones que están relacionadas al lenguaje: a. culturales, b. sociales, c. afectivas y emocionales y d. poder.

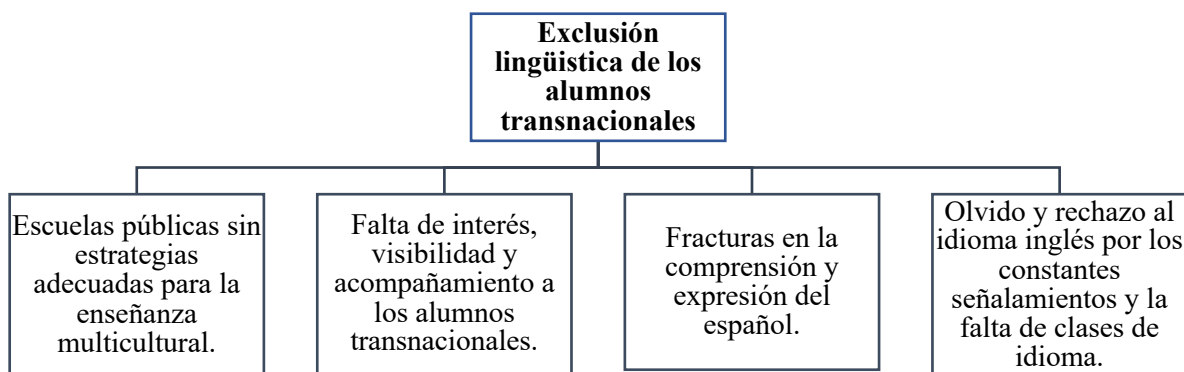


Figura 7. Exclusión lingüística de los alumnos transnacionales. Elaboración propia con base en las

historias de vida de los 11 participantes en la presente investigación y lo establecido en investigaciones de Zuñiga, V., & Hamann, E. (2008), Zuñiga, V., Hamann, E., & Sánchez, J. (2008).

A ello, se le suma que los menores transnacionales desafían las diferencias de currícula escolar entre un país y otro que los ha arrinconado a sufrir el rechazo de sus docentes, y en una última instancia, la interrupción de la escolaridad y, en algunos casos, incluso el abandono definitivo de la escuela.

En síntesis, las circunstancias y las transiciones lingüísticas a las que han estado sujetos están fuertemente vinculadas con innumerables emociones y sentimientos intensos como la vergüenza, la impotencia, la caída de la autoestima, el desencanto, la incompreensión y hasta, en al menos un caso, el rechazo al español (caso de Andrés). El lenguaje no sólo cumple una función comunicativa, sino también de pertenencia a un espacio que se encuentra en una lucha constante de afirmación y resistencia, entre las presiones sociales y escolares por adaptarse. Por ello, el lenguaje se vuelve un *ancla* emocional y afectivo de los menores transnacionales mientras navegan en diferentes contextos durante su trayectoria migratoria (González, 2001).

5.1.3. Currícula escolar

Cuando los alumnos entrevistados estuvieron en Estados Unidos aprendieron bajo un modelo educativo basado en una currícula y un método de aprendizaje distinto al que se enfrentan al momento de entrar en las escuelas públicas en México. Ciertamente, cada escuela posee docentes que aplican diferentes estrategias de enseñanza hacia su alumnado, sería erróneo pensar que la forma de instruir de cada uno de ellos, es igual. Sin embargo, el programa educativo que deben seguir y el método característico de enseñanza de la escuela mexicana ha sido el mismo independientemente la escuela y su localización en México.

Normalmente, el maestro entra al salón de clases escribe en el pizarrón y los alumnos rápidamente comienzan a copiar en su cuaderno. Tienen que escuchar, escribir y participar. Estar en silencio y estar atentos a las instrucciones del docente. No pueden interrumpir y deben acatar que el que está enfrente del salón siempre tiene la razón. Cumplir con esta serie de normas

les asegura una buena calificación, mientras que faltar o ir en contra de ellas, les ocasiona regaños y bajas calificaciones.

Además de saber escribir correctamente, es necesario que conozcan los personajes históricos de México, así como la geografía del país. Su desconocimiento se traduce como un “rezago” o como lo describe Zuñiga y Hamman (2011) un “retraso” que los define durante su trayectoria escolar. Las escuelas se vuelven espacios de socialización inapropiadas para compartir los conocimientos que carecen los alumnos transnacionales porque no potencializan las habilidades que han desarrollado previamente y sólo se fijan en sus limitaciones.

La experiencia de Chino subraya que cuando llegó a México se le dificultaba mucho los nombres de muchos de los personajes históricos que le preguntaban en clase. Reprobó en varias ocasiones, generando frustración por la dificultad que le generaba estar dentro del aula escolar. Al igual que Dani, quien se sentía sola porque después de haber estado Alabama durante un tiempo, llegó a Tezoyuca y sólo recibió miradas inquisitivas de sus compañeros por errar en clase, así como falta de apoyo de su maestra al desconocer las preguntas que le hacía de la materia de historia; hacían equipos y nadie quería estar con ella: *me dejaron al final de los equipos.*

Situaciones similares se presentaron en otras de las narraciones de los menores entrevistados, quienes aseguran que había días que preferían no asistir a clases o deseaban volver a su antigua escuela. Por ejemplo, Julio quien nació en Phoenix y llegó a Lázaro Cárdenas cuando tenía 12 años; se enfrentó a ser señalado porque se le dificultaba seguir el ritmo de sus clases, copiar del pizarrón era complicado porque tenía que ir despacio para no cometer errores en ortografía, mas, esto generaba molestias de sus maestros y compañeros. Cuando se realizó su entrevista, a pesar de tener más de dos años en México, prefirió hablar en inglés. Esta elección puede relacionarse a un apego emocional a su pasado porque en lugar de promover la inclusión, se excluye o se tiende a forzar la asimilación en las escuelas mexicanas a quienes no siguen las reglas establecidas y comparten referentes nacionales, como son los héroes de la independencia.

Estas discontinuidades de los currículos escolares por haber habitado en diferentes países, no sólo ocasiona un desfase o diferencias en los contenidos académicos o en las metodológicas de aprendizaje. A la par, genera que los alumnos se sientan rechazados y señalados reiteradamente porque su forma de hablar, de escribir o de leer. Su forma de aprender es desvalorizada y se vuelve un obstáculo para su convivencia escolar porque tienen inseguridad de opinar, ansiedad de no hacerlo igual que los demás y desilusión porque lo que creían correcto, ahora es tachado y negado.

5.1.4. Convivencia escolar

Otra de las dimensiones que se identificaron en todas las historias recabadas es la convivencia escolar en las escuelas públicas en México, para los alumnos nacidos en Estados Unidos se caracteriza por un entorno de exclusión, rupturas, emociones y la implementación de una serie de estrategias que desarrollan para ser incluidos por sus compañeros y reconocidos por sus maestros. Como se observa en la historia de Andrés y de Estrella. Andrés estudió hasta 3er. grado de primaria en Detroit sin ninguna dificultad escolar. Era un alumno que disfrutaba las clases de ciencias y artes. Cuando entró a 4to. grado en una escuela en Cuernavaca comenzó a tener situaciones de rechazo y acoso por parte de sus compañeros quienes se reían y lo criticaban por su forma de hablar. Su pronunciación generaba burlas que no eran detenidas por sus maestros, al contrario, eran favorecidas por los constantes señalamientos a su forma de leer, escribir y hablar de Andy. Su maestra de 4to grado, a pesar de que conocía la situación migratoria de Andrés, lo presionaba para que tuviera los mismos conocimientos que sus demás compañeros: *She told me that they have already saw that, and that I supposed to know it* [Ella me dijo que eso ya lo habían visto y que yo supuestamente debía de saberlo] (Andrés, 2024).

En el caso de Estrella, desde que estuvo viviendo en Carolina del Norte sufrió situaciones de discriminación y exclusión; principalmente, fomentadas por su color de piel: *yo era canelita, y los demás güeros y güeras o negritos* (Estrella, 2024). Además, a pesar de haber nacido allá, el origen de sus padres generaba actitudes de rechazo hacia ella. No tenía casi amigas y una de sus maestras generó una situación que a la fecha, Estrella recuerda con tristeza: *me tomó mi caja de colores y la aventó porque no tenía varios materiales* (Estrella, 2024). Estrella, como otros alumnos transnacionales cuando están en el país del norte reciben un trato diferenciado

que incluye una serie de prácticas de exclusión como son: la discriminación, el racismo y la xenofobia (Zuñiga et al., 2008).

Cuando llego a Temixco, tras la deportación de su papá entró a 2do. grado de primaria se le sumó el hecho de hablar un idioma diferente y haber tenido un modo de aprendizaje ajeno al de México. Los horarios, las materias escolares y la manera de enseñanza son factores que se señalan continuamente en las historias de los alumnos entrevistados que ocasionaron complicaciones en su dinámica escolar. Para los alumnos transnacionales nacidos en México, las cuatro historias recuperadas abordan la dimensión de la socialización escolar caracterizada por un proceso de adaptación que han tenido debido a que tanto Mateo, Elena, Daniela y Lupita migraron siendo muy pequeños a Estados Unidos junto con sus familiares. Mateo y Elena, son hermanos que siendo menores de 5 años y sin ninguna escolaridad previa en México llegaron a Estados Unidos para comenzar su etapa escolar. Al llegar a México experimentan una fragmentación escolar y social por sus hábitos y prácticas escolares.

Las reglas y las normas escolares como es el uso del “uniforme”, es una constante en las historias de los menores. Para Estrella, portar un uniforme le ayudaba para no sobresalir entre los demás. A pesar de que no estaba acostumbrada porque allá en Estados Unidos podía ocupar libremente su ropa, cuando llega acá prefiere que su “manera de vestir” no sea un elemento más que la distinga entre sus compañeros como le sucedió con sus tenis, que generaron envidia y recelo entre los demás, y la señalaron “como una niña rica”, pero de manera negativa. Al contrario de Dani que le disgustaba el uso de la falda del uniforme, pero las reglas escolares le prohibían usar el pantalón del uniforme igual que los varones, lo cual deja ver también una dimensión simbólica que está relacionada al género que posteriormente, se revisará.

En ocasiones, se observa la ausencia de sentimiento de pertenencia porque aún habiendo nacido aquí, en México llegan tras varios años de haber residido en otro país y con una carga social y cultural que al llegar a su país de origen, es como si estuvieran llegando a un espacio totalmente desconocido para ellos. Si bien, para algunos no es su primera vez que están aquí, es la primera vez que recuerdan, mientras que otros no habían estado anteriormente en México.

Cantar el himno nacional por ejemplo, se vuelve sólo un momento que tienen que cumplir junto con el alumnado en el que llegan a sentirse “extraños” aún habiendo nacido aquí (México): *Yo no lo sabía, lo había escuchado; me pusieron adelante y todos se estaban riendo de mí...* (Chino, 2024). Esta experiencia hizo que Chino, actualmente se sepa el himno nacional, pero no desee cantarlo al igual que el juramento a la bandera, porque dice “no sentirlo”. Se siente *extraño*, porque más que de aquí, él se siente que pertenece allá (Estados Unidos). Para Elena y su hermano Mateo, es un momento de “vergüenza” frente a los demás porque no se saben la letra por completo. Son mexicanos de nacimiento, únicamente porque sus primeros años los vivieron fuera de su país de origen. Su castigo por no haber vivido aquí y saberse desde pequeños el himno que sus compañeros conocen, es estar frente a sus compañeros y ser *apuntados*, en lugar de enseñarles algo que para ellos es desconocido.

5.1.5. Exclusión y discriminación

Las escuelas que son las instituciones donde los menores migrantes tienen primer contacto con las nuevas formas culturales propias de un país que desconocen (Zuñiga et al., 2008); las escuelas vuelven también en espacios en donde experimentan los primeros momentos críticos de su socialización caracterizados por su exclusión y discriminación. Asimismo, se han identificado situaciones de violencia escolar relacionada a su condición migratoria que les impone ciertos estigmas sociales que incrementan conforme se vislumbran sus contrastes respecto a sus compañeros.

Durante su estadía en Estados Unidos, se dan los casos de menores migrantes que son excluidos por su condición étnica: ascendencia latina. Otros, por su color de piel: *soy canelita*, como lo expresa Estrella (2024), mientras que sus compañeros eran rubios o negros. Incluso, viven discriminación dentro de las escuelas por su condición migratoria que los enfrenta con sus compañeros y por temor a una represalia optan por guardar silencio. Estrella es una joven que ha experimentado las tensiones de pertenencia y la diferencia que la ha excluido durante su trayectoria escolar. A pesar de ser estadounidense por nacimiento, cuando entró a la escuela en Caloweigh convivió en un espacio donde su afiliación mexicana se volvió visible y cuestionada. El color de su piel y los objetos que llevaba consigo fueron marcadores de aletoridad frente a

sus compañeros quienes convirtieron estas diferencias en criterios de exclusión y distinción. En el aula y en los pasillos, Estrella percibía las miradas, gestos y comentarios que la colocaban en una situación de inferioridad simbólica que no se detuvo en Carolina del Norte. Incluso cuando llegó a Morelos, su acento y pronunciación y una vez más su aspecto físico se volvieron factores para que su convivencia fuera complicada.

Situaciones de exclusión es lo que vivió Julio en sus primeros días en su nueva escuela en Michoacán. No saber español, hablar en inglés, vestir diferente, cometer errores, más, haber nacido en otro país son razones que se enuncian que son causa de no ser aceptados socialmente. Hay ocasiones en que se da una exclusión invisibilizada, no tan notoria; pero que dañan el autoestima y seguridad de los alumnos transnacionales. Las constantes correcciones de sus maestros hacen ver que son diferentes, hay burlas dentro del salón de clases de sus compañeros; y aunque son detenidas al momento por el maestro siguen presentándose constantemente.

El uso de etiquetas discriminatorias aparecen en las historias de niñas como Daniela y Elena que son llamadas como “la gringa”. Aunque a ellas no les gusta, es preferible callar y aceptar el sobrenombre con tal de caer bien. Es una estrategia que emplean para ser aceptadas por los demás: preferible aceptar y asentir como lo hace también Julio: *its better to be quiet*. [Es mejor quedarse callado]. Tanto con sus compañeros como con los maestros.

Formas de discriminación que se visibilizan están ligadas al aspecto físico, que no es sólo propio de los alumnos migrantes. También se da con todo aquel que es diferente. Aunque en las historias de Dani y Estrella se relacionan a su trayectoria migratoria. Para Dani, el hecho de haber vivido un tiempo en Estados Unidos le ocasionó que la comida a la que estaba acostumbrada (fast food) le generó sobrepeso; al llegar a México sus compañeros la tacharon de “gordita”, ocasionando constantes señalamientos a su apariencia física; *...entonces me hicieron sentir mal porque me lo dijeron feo, y entonces ese día me fui al baño a llorar. Ya después conocí a mis amigas y ya no les hice caso, pero se seguían riendo* (Dani, 2024).

Estrella, que en algún momento vivió discriminación por su aspecto físico en el preescolar en Estados Unidos; ahora que llegó a México sostuvo que continuó sufriendo por “su lunar en la cara”, sus compañeros la tachaban de *bruja* (en palabras de Estrella, 2024), sumándole el hecho de que hablaba y vestía diferente a los demás. Le hacían travesuras que ella consideraba inofensivas, como ponerle pegamento a su butaca o susurrar cuando ella participaba. Pero, todo ello, generaba tristeza en Estrella y ganas de no asistir a la escuela.

Esta experiencia no fue exclusiva de Estrella, se podía observar también en las historias de Dani, Andrés, y Julio. Independientemente de su nacimiento, los alumnos que vivieron un proceso migratorio traen consigo diferentes hábitos sociales, prácticas culturales; así como competencias y recursos que no son tomados en consideración (Zúñiga y Giorguli, 2019); únicamente se visualiza sus déficits y las discrepancias que puedan existir.

Aparte de tener características, aptitudes y habilidades contrastantes con los otros; en 5 de las 11 de las historias recabadas se presenta que al llegar a México los alumnos transnacionales tienen que repetir el año escolar que previamente habían cursado en Estados Unidos. Las autoridades escolares justifican esta decisión por los trámites administrativos que se tienen que realizar para revalidar sus estudios previos fuera del país; además que “aconsejan” que les irá mejor a los menores migrantes en un año menor para poder adaptarse al sistema escolar mexicano. Algunos de ellos sin ningún problema aceptan esta condición, para otros significa estar con niños de menor edad y sentirse incómodos por ser más grandes: While listening to my classmates, most of them said they were 10 or 11 years old. I was 12 and about to turn 13 in February, so I felt like the oldest (Julio, 2024) [Mientras escuchaba a mis compañeros, la mayoría contaba que tenía entre 10 y 11 años de edad. Yo tenía 12 y en Febrero cumpliría 13, así que me sentía muy mayor]. Para Elena significó repetir un año que ya había cursado con diez y no era justo volver a cursarlo.

Aunque parezca sólo un año de diferencia, el sentimiento que genera la repetición de un año escolar es de frustración y pérdida de seguridad en sí mismos, generando un distanciamiento con los demás. Llegan a mencionar constantemente su deseo por no asistir a la escuela y algunos anhelan volver a migrar a Estados Unidos. En suma, ante las situaciones de discriminación y exclusión vividas en el contexto escolar, los alumnos transnacionales

atraviesan emociones y sentimientos de angustia, vergüenza, frustración, vulnerabilidad y en ocasiones, enojo porque se sienten rechazados, señalados, invisibilizados y humillados por sus compañeros de clase y maestros.

Incluso, también sienten nostalgia y añoranza (Hirai, 2014) de su trayectoria pasada recordando, comparando y añorando su anterior comunidad, sus amigos y los familiares que tuvieron que dejar para llegar a un entorno nuevo y desconocido. Todas estas emociones influyen en su seguridad, su autoestima, así como en su desarrollo y participación académica porque ellos mismos prefieren quedarse en silencio. Sin embargo, a pesar de ello, los menores migrantes persisten resilientes cuando tienen momentos de alegría, orgullo y satisfacción cuando logran hacer amistades, encuentran reconocimiento por sus compañeros o mejoran en su rendimiento académico. Analizar estas dimensiones afectivas y emocionales permite comprender la profundidad y el vacío que generan las situaciones de exclusión, ante las cuales, desde edades tempranas, los alumnos transnacionales tienen que buscar la manera de adaptarse y resistir las diferentes dinámicas sociales en la escuela.

5.1.6. Nostalgia y familia

Hirai (2014) describe la migración transnacional no solo como un desplazamiento geográfico, sino también como un desplazamiento emocional y simbólico. Al migrar, los sujetos cambian de lugar, aunque también de repertorio emocional y cultural. Todas las historias recolectadas están cargadas por un cúmulo de emociones desde el momento que se encuentran residiendo en Estados Unidos hasta el momento que llegan México y se enfrentan a experiencias que alteran su sentido de pertenencia. En el caso de algunos menores dependerá del tiempo de su estancia en Estados Unidos o en México y el número de cruces fronterizos al que se han visto enfrentados. No obstante, también cobra significancia la modificación en el entorno familiar lo que determina su socialización en la escuela y en su comunidad.

Las historias de los cuatro menores nacidos en Estados Unidos describen las causas migratorias por las que uno o más integrantes de una familia, o en el caso de Chino y Estrella, toda su familia tuvo que dejar su hogar y regresar a México. Para ellos, que desde pequeños vivieron y estudiaron en Estados Unidos se enfrentaron a una alteración en su socialización tanto a nivel

familiar como escolar. Los espacios de socialización no son los mismos porque incluyen nuevos actores y agentes (Sandoval, 2016). La comunidad de llegada, la escuela, sus compañeros, sus maestros, e incluso su familia. Hay parientes dentro de la familia nuclear que nunca habían visto anteriormente.

En el caso de Chino y su hermano menor que únicamente habían estado habitando con su madre y padre, el encuentro físico por primera vez con sus abuelos y más parientes fue significativo en su desarrollo. Al igual, que en el caso de Andrés quién únicamente llegó a Cuernavaca con su mamá, estar con sus abuelos cambió muchas de las rutinas establecidas que tenían anteriormente y significó obedecer a otra autoridad que no era su papá, sino su abuelo quien tendría mucho peso en las decisiones que tomaría su mamá respecto a su educación. En la historia de Estrella, por ejemplo, la separación familiar tras la deportación de su padre le ocasiono enfermarse constantemente porque su familia se fragmentó durante un tiempo, hasta que su mamá tomó la decisión forzada de volver a México. También se observa en la historia de Lupita y Mary; la mayor de las hermanas nacida en México, mientras que María, la menor nació en Estados Unidos, lo que significó que sus padres junto con ella optaran para que únicamente ella regresara a Albuquerque después de haber estado un tiempo en Zacatecas. Esto supuso una nueva separación familiar y sentimientos de soledad y angustia; además de impotencia porque no puede ir a visitar a su hermana por su condición migratoria (Hirai, 2014).

La familia es una de las categorías que incide en las dinámicas escolares de los alumnos trasnacionales. La toma de decisiones sobre su futuro, así como la continuación de sus estudios lo toman los padres de familia, aunque en ocasiones van de la mano de las situaciones que viven los menores que los empodera para tomar la decisión. En el caso de Denise, su retorno a Estados Unidos después de haber casi terminado la preparatoria en México fue una determinación que tomó ella, apoyada por sus padres. Aunque en el caso de Andrés, su salida definitiva de la primaria después de 6 meses de haber ingresado en México es una decisión que tomó de forma unilateral su mamá causando que el menor al momento de la entrevista se encontrará en una situación de abandono escolar que esperaban que continuará hasta que el pequeño volviera a Estados Unidos con algún pariente.

Los sentimientos que se generan por alguna separación o distanciamiento familiar son más intensos cuando no tienen seguridad en el futuro. Aunque tienen corta edad, los menores migrantes han vivido situaciones que los orilla a tomar conciencia de su situación migratoria. Reconocen que la llegada a México, en algunos casos, es la única opción por lo que tienen que sortear con los recursos necesarios para hacer frente a su realidad empoderando a los recursos emocionales como parte de su desplazamiento (Hirai, 2014). La angustia y la incertidumbre son sentimientos que pueden pasar a ser odio y rencor por volver a México; o se pueden traducir en tranquilidad y superación, dependiendo de las situaciones que vivan en el nuevo espacio de acogida.

5.1.7. Violencia escolar

Los alumnos transnacionales se desplazan a través de fronteras, lo que significa que se mueven entre distintos sistemas escolares que los expone a una situación especialmente vulnerable. Su condición migratoria los ha expuesto desde pequeños a diferentes formas de discriminación tanto cuando están en Estados Unidos como al llegar a México. Cuando llegan a las escuelas en México sus compañeros y maestros tachan sus diferencias lingüísticas, culturales y socioeconómicas. Son niños y niñas que están emocionalmente afectados por su movilidad migratoria que en su mayoría no controlaron ni decidieron y al llegar se enfrentan a la tensión de un espacio hostil.

Dentro de este contexto, los alumnos transnacionales se enfrentan a una situación de violencia que va desde el uso de apodos y los reiterados señalamientos negativos en cuanto a su conducta o su forma de expresarse, hasta enfrentamientos físicos. La continua crítica genera en ellos cierta incertidumbre por no saber que decir o como actuar: *yo no lo sabía, lo había escuchado; me pusieron adelante y todos se estaban riendo de mí... le dije a la maestra y me dijo que era una falta de respeto; tenía que saberlo, sino que me fuera* (Chino, 2024). Vecina Mechante (2006), considera que los alumnos migrantes se sienten continuamente observados por sus compañeros e intentan renegociar su propio “yo” frente al resto. Esta problemática refleja la falta de inclusión en el entorno escolar en México porque en lugar de ser aceptados y comprendidos son rechazados u olvidados. Su invisibilidad forma parte de las diferentes

agresiones que viven, ya sean simbólicas, físicas o verbales. Autores como Zuñiga et al. (2008) aseguran que:

El diseño curricular mexicano, en particular, no solamente no embona con la singularidad de los alumnos transnacionales, sino que estructuralmente los ignora: la migración de México a Estados Unidos, la geografía de los connacionales en ese país, la economía de quienes trabajan en Estados Unidos, entre otros aspectos, no aparecen ni en los planes de estudio, propósitos ni contenidos de las escuelas mexicanas y, sin embargo, están allí, en los salones de clase (p. 153).

Durante la metodología del proyecto, la búsqueda de los participantes se torno sumamente difícil por la falta de registros en las escuelas de sus propios estudiantes migrantes, la ausencia de protocolos para su atención por parte de los docentes y directivos, así como la falta de interés para la adecuación curricular para su aprendizaje. Todo ello forma parte de situaciones de violencia que los propios alumnos transnacionales optan por callar por miedo y por intentar encajar en un contexto social que están intentando sortear.

Algunos no sólo se tienen que enfrentar al sistema educativo cada día de la semana, sino también a las dificultades de su seno familiar y social. Son objeto de burlas por su forma de hablar y expresarse, su forma de vestir que los distingue entre los demás, sus costumbres y hábitos. Aún habiendo nacido en México, son etiquetados como “gringos”, “extranjeros”, “diferentes”, “otros”, reforzando su rechazo. Hay anécdotas que revelan más evidentemente la violencia explícita que existe dentro de los salones hacia los niños, niñas y adolescentes que se movilizan entre fronteras: los insultos hacia Estrella por tener un lunar que le otorgo el apodo de “bruja” por parte de sus compañeros, las bolitas de papel que le aventaban en clase a Chino y que ningún docente paraba o el castigo que recibió Andy por un proyecto en el que su esfuerzo no fue suficiente para agradar a su maestra.

Analizar la violencia escolar que viven constantemente los alumnos transnacionales es obligatorio para construir espacios educativos verdaderamente interculturales, “la escuela, difusora de valores y normas de la sociedad, tiene su propia responsabilidad tanto a la hora de socializar a estos alumnos, como a la de servir de marco de referencia hacia la integración y la igualdad” (Vecina Merchante, 2006). Se ha ido normalizando las distintas formas de violencia

dentro de las escuelas, no sólo para los estudiantes migrantes sino en general hacia todo tipo de alumnado, sin embargo, para quienes han vivido una movilidad migratoria soportan adicionalmente la suma de una carga emocional en su sentido de pertenencia que puede orillarlos al abandono escolar y el aislamiento social como le ocurrió a Andrés, un niño de 11 años (al momento de ser entrevistado) que ingresó a su nueva escuela en Cuernavaca y desde el primer día recibió actitudes adversas por parte de sus compañeros y sus maestros. Los comentarios negativos hacia él y las burlas por su acento y dicción se convirtieron en parte de su rutina diaria. Fue poco a poco excluido del grupo y a pesar de que los directivos se percataron de la situación no realizaron ninguna acción para apoyarlo, sino al contrario favorecieron este tipo de situaciones con las críticas severas hacia las actividades, las tareas y la participación de Andrés que prefería quedarse en “silencio”.

Para Julio, los insultos y las humillaciones eran tan frecuentes que llegó el punto en que no pudo soportar más y culminó en un enfrentamiento físico con otro compañero en una de las dos escuelas en Estados Unidos en las que estudió. Su papá relata que el director decidió únicamente creer en el otro alumno y castigar a Julio, *el director en lugar de confrontar las dos versiones y también preguntar por qué mi hijo se había peleado, sólo le hizo caso al otro y a mi Julio lo mando a casa y luego tuvimos que llevarlo con lo que le dicen el consejero...*(Mario, 2024).

Ante ello, el papá de Julio optó por cambiarlo de escuela porque percibía que había preferencias hacia sus demás compañeros. Además, la falta de documentos legales incrementaba su sensación de vulnerabilidad ante cualquier situación que pusiera en riesgo la seguridad y permanencia de su familia junta en el país. A pesar de esta situación, en la nueva escuela Julio logró sentirse mejor porque había más población estudiantil latina facilitando su integración y bienestar emocional.

Sin embargo, al llegar a México, tras la decisión de sus padres se sorprendió al descubrir que incluso acá en México, enfrentaría experiencias que ponían entredicho la “integración” de las escuelas mexicanas. La violencia no sólo es física, sino también es simbólica y se manifiesta a través de actitudes discriminatorias, estigmatización por el origen y falta de reconocimiento de

sus trayectorias educativas previas. Desde las dificultades impuestas para la inscripción en una escuela en México hasta los círculos rojos marcados en sus errores ortográficos hasta más visibles, estas prácticas hacen visibles las barreras impuestas en lo que denominan “nosotros-otros” (González y Plotnik, 2013).

Con los casos presentados no se pretende afirmar que todos los niños, niñas y adolescentes que se movilizan entre México y Estados Unidos padecen de violencias explícitas o encubiertas, pero sí enfrentan desafíos únicos porque su experiencia transnacional los obliga a reconstruir sus identificaciones ante las nuevas formas culturales, un entorno social y un sistema educativo al que ingresan muchos de ellos por primera vez. Aunque autoridades educativas en México afirmen que hay programas y existen adecuaciones para la población migrante; las evidencias de las narrativas de algunos menores reafirman la falta de capacitación y limitación para otorgarles el apoyo necesario perpetuando su marginación y exclusión dentro del sistema educativo.

5.1.8. Género y Discapacidad

Otra de las dimensiones que se identificaron en las narrativas recolectadas es la feminización de la migración. La variable de género ha permeado en la migración transnacional debido a los cambios que se han visto en los flujos migratorios. Hasta finales de los años 80, eran los varones los que emigraban en búsqueda de oportunidades laborales y una mejora económica en Estados Unidos; en su mayoría migraban solos o acompañados por alguno de sus hijos

Conforme cambio el tipo de migración aumentó el número de mujeres que se movilizaban hacia Estados Unidos, algunas intentando reunirse con el varón que migró anteriormente, mientras que otras emprendían sus propios proyectos a. huyendo de situaciones adversas en México, b. persiguiendo una mejor vida para sí misma c. ampliar las oportunidades de sus hijos. Estas situaciones se pudieron observar en las memorias de Nora (mamá de Lupita y Mary) y Raquel (mamá de Andy) quienes ponen de manifiesto el deseo de migrar (iniciativa propia) sin únicamente perseguir la reunificación familiar. Incluso, las decisiones de regresar a su lugar de

origen son tomadas en solitario (mujer) o por ambos padres, lo cual trae consigo repercusiones para el núcleo familiar (Santos, 2008).

Los proyectos migratorios afectan a toda la familia y se ha demostrado que los hijos resienten los cambios ante el desplazamiento migratorio. En el caso de los alumnos migrantes del género femenino se pudo distinguir que *ser mujer y migrante* se presentan como elementos patentes en la convivencia dentro de las aulas escolares. La ausencia de uno de los padres modifica la dinámica familiar; en los casos que han vuelto sin la presencia del padre, la madre asume el papel de ambos tomando las decisiones de sus hijos de manera unilateral. Por otra parte, cuando llegan con la familia extendida, alguno de los miembros como puede ser un abuelo o tío toma el papel del padre para apoyar en la transición de los menores. Para Andy, su abuelo junto con su mamá toma las decisiones respecto a su educación; mientras que para Lupita y Mary su mamá era la única figura de autoridad que tenían durante su estancia en México.

En cuanto a sus vivencias dentro de las aulas escolares, las niñas y adolescentes que se han movilizado entre Estados Unidos y México también resienten la perspectiva de género, principalmente durante su estancia en las escuelas públicas en México. Para Denise, ser mujer y haber nacido en Annaheim (California) le ocasionó ser acechada por su novio con el motivo de obtener la nacionalidad estadounidense:

... Pero, si le hablé, pero luego pasaron cosas y me di cuenta y supe que sólo estaba conmigo por mis papeles. Él me dijo que me regresará y que lo ayudará a sacar sus papeles para que se viniera a Estados Unidos, que me había aguantado tanto tiempo, y que lo había dejado ahí. (Denise, 2024).

La historia de vida de Denise problematiza dos categorías que ella distingue que marcaron su forma de ser actualmente: género y su condición migratoria. Denise narró que fue violentada por su novio en aquel momento al ser utilizada para conseguir la residencia. Fue hasta que ella se dio cuenta de dicha situación que se separó de él y prefirió dejar México ante una oportunidad laboral de su tía. A largo plazo, le ha ocasionado tener falta de confianza en sus relaciones personales con otros porque teme que le vuelva a suceder la misma situación.

En suma, el relato de Estrella es una muestra más de las dificultades que llegan a vivir las niñas migrantes en las aulas escolares. Desde que estaba en Estados Unidos ella describe situaciones negativas que vivió; al llegar a la primaria en México esta situación se agravó más por las actitudes negativas y agresivas de sus compañeras hacia ella potencializadas por la conducta hostil de su maestra hacia ella. A diferencia de otros como ella que son migrantes: ella por ser niña y migrante no se sentía segura de defenderse, de hablar y levantar la voz ante los señalamientos constantes hacia su persona.

Tener que usar una falda como alude Dani o seguir la obligatoriedad de peinarse con el cabello recogido expresa Elenita pueden ser normas que establecen las escuelas tanto en México como en otros países; sin embargo, son reglas que afectan únicamente al género femenino imposibilitando la decisión que tienen de elección de su vestimenta y que resienten las alumnas transnacionales que han estudiado en Estados Unidos y han tenido la posibilidad de “elegir”.

Durante la trayectoria escolar de Daniela, la hermana de Julio se visualizó la dimensión del género de manera tenue, aunque combinada su discapacidad; su historia reúne tres elementos. Aunque relatada en su mayoría por sus padres, las vivencias que tuvo Daniela tanto en Estados Unidos como en México dan cuenta que “ser migrante y ser mujer” es una combinación que poco es visualizada por las autoridades educativas. Para Dani, se le sumó el hecho de tener una condición de discapacidad lo que le impidió asistir a una escuela, sus necesidades especiales requerían que estuviera en un espacio escolar donde la atendieran de acuerdo a sus competencias, sin embargo, sus padres se enfrentaron al rechazo para poder inscribirla por su situación migratoria y sus condiciones económicas. Al llegar a México, creyendo que iba a ser más sencillo vuelven a tener obstáculos que finalmente pudieron sortear para que Dani asista a un CAM (Centro de Atención Múltiple) para tener una educación formal. Aunque aún asistiendo a una escuela, el atraso educativo que ha tenido Dani es notorio respecto a sus compañeros de clase por la falta de inclusión en el sistema educativo estadounidense para los migrantes y los trámites burocráticos atrasados en México que demoraron su inscripción.

Los padres de los alumnos transnacionales persiguen el deseo que sus hijos obtengan las mejores oportunidades tanto cuando están aquí como allá. En ocasiones, no es posible por las trabas impuestas por su condición migratoria como le sucedió a Dani. Sin embargo, para otros su tiempo en algún lugar en Estados Unidos fue favorable porque aprendieron otro idioma y desarrollaron habilidades que podrían ser una ventaja competitiva a su llegada a México. Dado que se han construido conceptos negativos alrededor de los alumnos migrantes se les ha calificado bajo sus errores y equivocaciones, sus aspiraciones tienden a voltear a su pasado: a lo que puede ser o lo que pudo haber sido: *¡Yo siento que todo estaría mejor acá juntos! ... les decía a mis padres ¡Qué hicieron!...* (Denise, 2024). A pesar de su retorno a México, Denise forjó su futuro pensando en volver a Estados Unidos, al igual que otros como Chino y Estrella que aspiran regresar para estudiar o trabajar pensando en las oportunidades que pueden tener allá por ser ciudadanos estadounidenses. Es más fácil para ellos visualizar su futuro fuera de México, aunque signifique separarse de sus padres. Al contrario, los menores migrantes nacidos en México son conscientes de su situación migratoria y de la dificultad que representa cruzar la frontera del norte, de modo que procuran acoplarse a su nueva realidad.

A partir de lo anterior, *ser migrante y menor de edad* implica la exclusión propia de la migración y las barreras culturales que imponen las escuelas en México. Aunado a ello, está el *ser mujer* que implica las desigualdades de género que son impuestas dentro del contexto escolar y que, niñas con un perfil migratorio como Denise, Estrella, Elena, Daniela han tenido que sobrellevar en condiciones de desigualdad y frustración. Mientras que para Dani, ser una alumna con discapacidad conlleva desafíos aún mayores que ha tenido que llevar junto con su familia desde inicios de su escolaridad en Estados Unidos.

Existen en México ciertos patrones de conducta y formas de actuar relacionadas a cada género que se deben cumplir para mantenerse dentro de lo que se considera adecuado y correcto. No es lo mismo con los comportamientos adquiridos y las prácticas recurrentes en Estados Unidos. Acá las niñas siguen siendo diferenciadas de los varones, por ejemplo en las clases de deportes o ciencias, “son cosas de niños” es una frase que coloquialmente se menciona para diferenciar los roles que tiene que seguir una mujer. Por ello, las alumnas transnacionales experimentan sentimientos de inseguridad e impotencia por no poder hablar para defenderse, cuando lo hacen

son señaladas y acusadas bajo las etiquetas de “diferente” o “rebelde”, incluso sus padres les han sugerido mejor guardar silencio, reflejando tanto los estereotipos de género como la discriminación hacia su trayectoria migratoria. Por ello cuesta trabajo, pero es necesario seguir escuchando las historias de niñas, menores, migrantes para resolver interrogantes como: ¿qué significa ser mujer? ¿cuál es el papel esperado de las mujeres en las sociedades en las que hemos vivido? ¿cómo navegar con las contradicciones entre las diversas sociedades en las que nos hemos socializado?

Conclusiones.

Cuando se encuentran en Estados Unidos, los alumnos transnacionales tienen determinados hábitos, modos y costumbres que les inculcan sus padres; la relación que mantienen con los otros genera que sostengan ciertas prácticas transnacionales que trasladan de su lugar de origen: conviven con otros que son de su lugar de origen, recurren a la comida mexicana, realizan actividades y festejan celebraciones propias de México como el día de la independencia o el día de muertos; de modo que cuando llegan a México previamente han establecido un lazo emocional que se puede fortalecer o se debilita dependiendo de las

La socialización primaria que viven los menores transnacionales durante sus primeros años está de la mano de su familia; consecutivamente; continúan su proceso de socialización durante un tiempo en la escuela en Estados Unidos y al migrar a México, la escuela se vuelve el recinto del cuál se aprenden conductas y rutinas normalizadas. El encuentro entre lo inculcado y lo aprendido hacen frente a lo que se busca reeducar en un segundo momento al llegar al entorno escolar en México. Las narrativas de los alumnos transnacionales analizadas en esta investigación dan cuenta de las múltiples dimensiones que se concurren en las experiencias migratorias y escolares tanto de los menores nacidos en México como de aquellos que nacieron en Estados Unidos. Aunque no comparten la misma ciudadanía, sus relatos muestran vivencias en común a pesar de haber estudiado en diferentes escuelas. Las trayectorias escolares en ambos países se entretajan cargadas de emociones diversas y sentimientos de miedo, nostalgia, angustia, incertidumbre que destapan las rupturas vividas durante sus procesos de movilidad y readaptación.

Las dimensiones subjetivas y simbólicas previamente expuestas son sólo algunas de las fragmentaciones que enfrentan los alumnos transnacionales en su proceso de socialización. Es notorio, el involucramiento emocional y afectivo en sus narrativas, pues a lo largo de su trayectoria han ido creando lazos, relaciones y vínculos que los hace ser parte de diferentes mundos culturales y lingüísticos. Sus experiencias reflejan que su construcción de pertenencia no será lineal, sino fragmentado por múltiples contextos sociales, culturales y lingüísticos. Aparecen durante su convivencia, situaciones que los hacen ser los “otros”, relegados del resto de sus compañeros. Tienen que seguir determinados patrones y modos para ser parte del todo: el uso del uniforme, el canto del himno nacional, el uso del color rojo y la fecha escrita diariamente, son sólo normas que los hacen ser aprobados por sus maestros. Y aunque también viven momentos de nostalgia y añoranza de sus años pasados que buscan no olvidar, su nuevo entorno constantemente los empuja a lecciones y cambios presentes que su tiempo en Estados Unidos se vuelve un vago recuerdo.

Por consiguiente, su comprensión resulta necesario para que exista reconocimiento y valoración por parte de las comunidades escolares y sociales, lo que implica aceptar su diversidad lingüística, cultural, social y académica, así como propiciar un espacio de inclusión que facilite su participación y la potencialización de sus conocimientos y habilidades; y no, invisibilizarlos.

De ahí que, la socialización es un proceso dinámico donde la comunidad escolar puede ser un puente o una barrera para el viaje subjetivo y simbólico de cada alumno transnacional. Así, el análisis de la socialización en un siguiente capítulo es fundamental para entender cómo estos alumnos reconfiguran sus prácticas cotidianas, generan vínculos con su nuevo entorno y aprenden a renegociar entre lo aprendido y lo nuevo.

Capítulo 6. Conclusiones de la investigación

6.1. Discusión de la investigación

Uno de los objetivos de la tesis es examinar las diferentes fragmentaciones por las que atraviesa la socialización de los alumnos transnacionales. Durante su trayectoria existen diferentes interrupciones en sus relaciones con otros y cambios en sus vínculos emocionales, afectivos, culturales y sociales. Al llegar a México, los alumnos transnacionales se enfrentan a un contexto social y cultural, que aunque familiar por su origen, resulta contrastante a su cotidianidad porque se encuentran en un espacio geográfico distinto, un hogar que, para muchos es desconocido con nuevas costumbres, dinámicas familiares variables y un sistema educativo ajeno que, en su conjunto, *fractura* sus procesos de socialización porque tiene que internalizar una sociedad distinta a la que previamente conocían (Zuñiga y Giorguli, 2019) y renegociar su sentido de pertenencia.

Esta fractura no sólo se limita al ámbito lingüístico y académico como se mostró en los resultados de la investigación, sino también se manifiesta en el plano simbólico y afectivo. Las escuelas mexicanas se convierten en espacios donde los alumnos tienen que aprender a sortear las tensiones entre lo que saben y lo que se espera que sepan, la lengua a la que están acostumbrados y la que se les exige utilizar. En el mismo sentido, Despaigne y Jacobo (2016) advierten que el sistema educativo mexicano se rige bajo un paradigma monolítico que ignora las biografías escolares de los alumnos migrantes ocasionando fricciones para aquellos que traen identidades múltiples a causa de haber estudiado en un contexto diferente al que es reconocido como único en México. Las aulas mexicanas son espacios donde se reproducen continuamente exclusiones simbólicas hacia quienes tienen formas de ser y hablar distintas a las que consideran legítimas (Despaigne y Jacobo, 2016).

Por ello, en este penúltimo capítulo, la tesis aborda una de las preguntas centrales de la investigación relativa a los procesos singulares de socialización los menores migrantes, tanto la que viven con las familias, pero, principalmente dentro de las escuelas. El propósito de esta discusión es revisar a la luz de los datos presentados en el capítulo 5, la noción de socialización en general y el concepto de socialización fragmentada en particular que, apoya el proceso no

lineal, complejo y significativamente emocional de los menores migrantes por su búsqueda constante para adaptarse, integrarse y reconstruir su trayectoria escolar, aunque aparecen ciertas rupturas y reconfiguraciones durante su socialización. Sus experiencias migratorias y escolares que se recabaron como parte de una de las preguntas secundarias de la investigación identifican situaciones de exclusión, pero también la creatividad de los alumnos que circulan entre México y Estados Unidos por conciliar contextos cambiantes. Zúñiga y Hamann (2015) señalan que: "los niños y adolescentes que circulan entre México y Estados Unidos enfrentan desafíos significativos para definir su identidad y encontrar un sentido de pertenencia, debido a que su experiencia migratoria ha fragmentado sus relaciones sociales y afecta su integración escolar y comunitaria" (p. 647).

Durante la socialización primaria, los individuos internalizan la sociedad que les rodea, proceso que, como explican Berger y Luckmann (1996), "permite la comprensión de los propios semejantes y, segundo, la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social" (p. 163). De esta forma, los menores entrevistados relatan cómo, durante su estancia en Estados Unidos transformaron los espacios que habitaban en lugares propios: sus escuelas, sus hogares y su comunidad. Se adueñaron de estos espacios volvieron escenarios simbólicos cargados de memorias, afectos y significados donde construyeron su identidad.

Esta identidad basada en ciertos roles y actitudes, en un idioma y una cultura, en determinadas prácticas y modos de actuar se ve puesta en cuestión al llegar a México. El proceso de adaptación a su nuevo entorno no sólo implica aprender reglas sociales y académicas, sino reconstruir una identidad fragmentada por haber habitado en dos contextos culturales. Esta fragmentación pudo verse roto desde una edad temprana, siendo un factor que, junto con las condiciones de arribo a México, influye en la experiencia migratoria, Zúñiga y Hernández-León (2016) consideran que tales condiciones moldean las experiencias de los menores transnacionales que regresan o llegan por primera vez a México.

Para aquellos menores nacidos en México que migraron a temprana edad, la socialización se vio interrumpida debido su movilidad transnacional. Al regresar, tuvieron que reiniciar este proceso nuevamente ante un entorno desconocido que sólo conocieron estando muy pequeños,

donde las dinámicas sociales son irreconocibles, lo que genera un proceso de reacomodo identitario y cultural (Berger y Luckmann, 1968). Conforme ingresan al sistema escolar, estos alumnos van internalizando el mundo que les rodea: aprenden el idioma, confrontan los códigos culturales y desafían actitudes y estereotipos establecidos. Al mismo tiempo, las relaciones que van construyendo les asegura un vínculo afectivo que les permite desenvolverse como miembros de una comunidad, y en consecuencia de un país (Zuñiga y Giorguli, 2019).

En este sentido, los alumnos entrevistados crecieron y entraron en contacto con la *institución* escolar; más de la mitad de ellos comenzaron su escolaridad estando en Estados Unidos, mientras que pocos fueron los que migraron antes de entrar a una escuela. Al llegar a las escuelas en México, continuaron con su proceso de socialización. Lo que habían aprendido e internalizado (en palabras de Berger y Luckmann, 1996) entra en conflicto con el mundo social que les rodea.

La escuela mexicana los separa entre los “nosotros” y los “otros” (migrantes). Hay falta de significación, pues en lugar de integrar y valorar las habilidades, aptitudes y valores de los alumnos transnacionales, se les olvida o rechaza. Para que existiera el paso de la socialización primaria a secundaria que describe Berger y Luckmann (1996), tendría que ser un proceso lineal que permitiera la socialización *de base* de un sujeto y continuar con la interiorización de submundos basados en las instituciones (principalmente escuela y universidad). No obstante, no se da así. Por medio de sus vivencias, sus historias expresan que existen discontinuidades en su proceso de aprendizaje: transitan entre dos realidades, dos lenguas y dos culturas. No es válido considerar la socialización como un proceso lineal. En el caso de la comunidad migrante, al contrario, ellos internalizan más de una sociedad, lo cual genera una socialización fragmentada (Zuñiga et al., 2008) debido a las desigualdades presentes en los contextos en los que se desenvuelven. La enseñanza en México es monolítica y nacionalista, homogeniza a los más de 20 alumnos por grupo en una condición y no se fija en las singularidades de cada uno. Es más sencillo equiparar en un “todo”, que separar en partes, por ello:

“La llegada de estos niños y adolescentes puede tornarse difícil en el proceso de inserción o reinserción escolar en México, pues se debe considerar que tienen que ir a la escuela y tomar clases en un idioma

que no utilizaban en el país receptor, lo que se traduce en un obstáculo para su entendimiento. Incluso, al interactuar con otros, se dan cuenta de que no comparten las mismas costumbres, que son de una cultura diferente” (Sierra y López, 2013, p. 44).

Quizás, en algunos casos, la estrategia de los menores transnacionales fue guardar silencio o callar para evitar el regaño. Otros se volvieron autodidáctas y practicaron en casa, motivados por el miedo a cometer errores, mientras que algunos tuvieron la fortuna de ser reconocidos por sus compañeros, a quienes enseñaban lo que sabían a cambio de apoyo en sus áreas de oportunidad, en una forma de enseñanza recíproca. Los niños y jóvenes han empleado estrategias educativas y sociales que, para Hamman y Zuñiga (2011), “reflejan una diversidad de experiencias y necesidades que requieren enfoques diferenciados para su integración escolar” (p. 157).

Tanto los niños, niñas y adolescentes que circulan entre Estados Unidos y México han transitado en distintos espacios escolares, una o varias veces. Su socialización se ha dado en entornos sociales y culturales diferentes entre sí, que no son coherentes ni estables (Zuñiga y Giorguli, 2019), existen discrepancias que algunos consideran una “socialización deficiente” (Gaitán, 2013). Por años, se planteó la uniformidad de internalizar un único orden social; remota era la idea de pensar en que había individuos que traspasaran fronteras y estuvieran en contacto continuo con múltiples instituciones creciendo entre antagonismos y discrepancias. En este sentido Berger y Luckmann (1996) afirmaban que la internalización de un único universo social constituía el camino hacia la estabilidad individual. Sin embargo, con el aumento de la movilidad transnacional y la migración infantil, esta propuesta se muestra limitada porque no considera la complejidad identitaria que quienes han habitado en dos o más mundos sociales y culturales.

Con el incremento de los menores migrantes ha crecido la atención en sus trayectorias educativas que revelan cómo se configuran en una serie de tensiones. La circulación constante entre fronteras de niños, niñas y adolescentes suscita fracturas y discontinuidades a causa de las dislocaciones geográficas, lingüísticas y afectivas (Zuñiga y Giorguli, 2019) que van a ser disparejas aún entre los mismos migrantes dependiendo de: a. su edad al momento de migrar, b. edad al momento de entrar a la institución escolar, c. lugar de escolaridad, d. corte

generacional, e. acompañamiento y cambios a nivel familiar. Cada uno de estos elementos ejerce importancia en la forma en que los menores internalizan los códigos culturales, reconstruyen su identidad y negocian el sentido de pertenencia; hay un desplazamiento de emociones al migrar que no pueden ser obviados o ignorados porque hay un nexo entre la emoción y la acción (Hirai, 2014).

Por ejemplo, Dani nació en México y migró a Estados Unidos. En su tercer grado de primaria volvió a México y participó en clases totalmente en español. Sus maestros le exigían conocer lo mismo que sus demás compañeros y aunque ella supiera la respuesta, la conocía en inglés pero batallaba al traducirla. La cara de la maestra de enojada y las miradas inquisitivas de sus compañeros la hacían sentir mal. Después ella ya no quería participar, no es que ella no supiera; al contrario, había veces que sus conocimientos iban más allá que los de sus otros compañeros. Era el idioma que la frenaba. Sin embargo, aprendió a transitar entre lo que conocía y lo que estaba por aprender. La escuela se torna un lugar de reconstrucción simbólica donde los estudiantes resignifican su identidad y sentido de pertenencia (Levitt y Glick Schiller, 2004).

Las habilidades y conocimientos que Dani desarrolló estando tanto en Estados Unidos como en México, si bien representan una ventaja, no fueron reconocidos por el sistema educativo, al contrario fueron enjuiciados. A pesar de su corta edad, Dani ha tenido que aprender a afrontar y superar los obstáculos derivados de su experiencia transnacional ante una estructura escolar que no reconoce la diversidad de trayectorias educativas y los aprendizajes desarrollados mientras estuvo en Estados Unidos (Jacobo, 2022). Los retornados como Dani enfrentan el reto de reconstruir sus competencias, cambiar para no ser excluidos. Como señala Zuñiga y Hamman (2019) puede ser que los niños, niñas y adolescentes transnacionales resulten invisibles para el sistema educativo público en México, pero dentro del aula se vuelven objeto de señalamiento ante cualquier error que cometan por parte de sus los maestros y sus compañeros.

Su invisibilidad se debe a que traen consigo prácticas educativas propias de haber transitado entre fronteras en un sistema educativo distinto. Es paradójico, que los alumnos transnacionales no pertenecen al mundo escolar que han dejado atrás en Estados Unidos, pero tampoco son

incluidos al que arriban en México, “habitan en la liminalidad escolar: se encuentran en un estado de suspensión” (Rodríguez-Cruz, 2021, p. 18). Zuñiga y Gioguli (2019) advierten que “algunos maestros no los ven, otros entrevén y otros más los ven (...) la pregunta ahora es qué es lo que ven o dejan de ver” (p.180). Aunque que los vean, no significa que los miran. Si existiera la capacitación docente para su atención, las estrategias curriculares para su enseñanza y la empatía hacia sus singularidades, no habría afirmaciones como:

- *During the classes it was hard for me many times to speak and I have problems to write because it's different from English. Somedays I told my mom I didn't want to go. I told her that I preferred to stay at home. [Durante las clases, era difícil difícil hablar y escribir, porque el español es sumamente diferente al inglés. Algunos días le decía a mi mamá que no quería ir a la escuela y que prefería quedarme en casa] (Andy, 2024).*
- *Yo siento que todo estaría mejor acá juntos! ... les decía a mis padres ¡Qué hicieron! Pero, si fue por una promesa a su hermano lo entiendo, pero quizás estaríamos mejor. (Denise, 2024)*
- *Me acuerdo de que ese día regresé a mi casa y le dije a mi mamá que mejor nos fuéramos con mi pa a USA. Pero, pues no se podía por varias cosas, por el dinero y todo. Y entonces al día de mañana, no fui a clases porque mi mamá habló con la maestra de que yo no había estado en México y no entendía varias cosas. Después ya volví a ir y ya regresé a clases, aunque me sentía un poco mal, y casi no hablaba en clase, sólo con unas amigas que conocí. (Dani, 2024)*
- *Las clases son más difíciles porque allá nos enseñaban mejor...siempre hay tarea o tenemos que estudiar para parcial o proyecto. (Mateo, 2024)*

Los testimonios anteriores de Andy, Denise, Dani y Mateo; así como el de los otros participantes de esta investigación exhiben las presiones estructurales, lingüísticas y emocionales que los sujeta el sistema escolar mexicano buscando unificarlos con los demás alumnos.

Las diferencias en sus trayectorias de vida personal y escolar, los mantiene en una invisibilidad dentro de las escuelas por la falta de preparación institucional, pero también porque la educación mexicana mantiene una perspectiva única y monocultural que no distingue

particularidades, “no son como los otros, pero, tienen que ser como los otros” (Hamman et al. 2008). En consecuencia, deambulan en un espacio donde no son parte del sistema escolar estadounidense, pero al llegar a México tampoco los reciben como parte del sistema escolar mexicano (Rodríguez- Cruz, 2021).

En conclusión, los alumnos transnacionales experimentan procesos de socialización atípicos, siendo obligados a negociar con todos esos fragmentos que a veces no están interconectados ni son fáciles de armar porque vienen de culturas, creencias, formas de ser y hacer diferentes. Estos menores son navegantes de la negociación simbólica. En el viaje, pueden naufragar o pueden fortalecerse y ser creativos según las expectativas presentes. Las experiencias recabadas revelan que ante un sistema escolar que no está preparado para ellos, los menores transnacionales han desarrollado estrategias convirtiendo la fragmentación de su socialización en oportunidades de adaptación, pero también de negociación y comunicación activa dentro de las escuelas a partir de la diversidad de experiencias que traen consigo. Han buscado aprovechar sus habilidades y capacidades adquiridas, como Mary, quien trajo consigo conocimientos en matemáticas que aprendió en Albuquerque y los compartió con sus compañeras y maestras, transformándolos en una oportunidad de convivencia (Hirai y Sandoval, 2016; Zúñiga y Hamann, 2019).

6.2. Conclusiones.

El desafío que ha significado la llegada de migrantes, muchos con edad escolar ha requerido la atención del sistema educativo de México para atender el flujo migratorio de entrada que va creciendo más y más. Con los siguientes dos apartados se da por terminado la investigación realizada como parte de la tesis doctoral en Educación que relacionó el fenómeno migratorio con el ámbito escolar. Dentro de estos últimos apartados se resalta que hay perspectivas todavía poco estudiadas y que requieren de la atención de más investigaciones para comprender cómo las experiencias de estudiantes transnacionales impactan en su desarrollo académico y personal. En este sentido, se busca propiciar respuestas en conjunto, escuchando a los protagonistas que, para este estudio son menores de edad con voz propia cuyas narrativas, percepciones y emociones.

En el último apartado, de forma gráfica se ejemplifica la propuesta de un modelo educativo inclusivo con base en Zuñiga y Hamman (2008) y con lo enunciado por los protagonistas que puede resultar favorable para la atención y seguimiento de los alumnos transnacionales.

6.2.1. Aportaciones al campo de la educación de los alumnos transnacionales

La presente investigación evidencia una problemática que esta creciendo en mayor medida por los cambios – económicos, políticos y sociales -que se están viviendo en Estados Unidos. Desde 2005, se vive la etapa de la Gran Expulsión, caracterizada por las políticas hostiles hacia los de migrantes en Estados Unidos. Las familias que durante un tiempo corto o prolongado, habían vivido en ciudades de Estados Unidos se han visto en la necesidad de llegar a México por diferentes motivos. Este “retorno” implica su incorporación a escuelas públicas en México que, en muchos casos no están preparadas para recibirlos adecuadamente. Actualmente, las políticas educativas se han centrado principalmente en la dimensión lingüística, descuidando las dimensiones social, emocional y cultural.

Por ello, la importancia de la presente investigación reside, en primer lugar en la recuperación de las experiencias migratorias y escolares de niños, niñas y adolescentes transnacionales, quienes en propia voz describen a través de sus narraciones: la tristeza que vivieron por la deportación de alguno de sus padres, la soledad al sentirse diferentes, la angustia por no saber cómo actuar, el miedo al hablar por temor a ser señalados y reprendidos, el valor que necesitaron ante lo desconocido, la determinación y esfuerzo por aprender lo nuevo, así como la fortaleza frente a sus compañeros que los enjuician.

En primer lugar, cada una de las experiencias relatadas por los menores describe lo que perciben al interior de un aula de clases y la convivencia con sus compañeros. Algunos de ellos comenzaron su educación formal fuera de México – algunos por más tiempo que otros- representan las necesidades que existen en el sistema educativo mexicano y las carencias en las políticas para su integración. Esto ayuda a plantear algunas propuestas que podrían ser incorporadas en el sistema educativo mexicana para permitir la integración académica, social y cultural de todos los estudiantes que reciben. Se propone avanzar hacia un modelo inclusivo

que tome en cuenta la diversidad cultural dentro de las aulas, el cuidado de las emociones y las identidades múltiples a causa de la migración.

En segundo lugar, esta investigación contribuyó a entrever las estrategias que desarrollan los alumnos transnacionales para favorecer su aprendizaje, incluso en un ambiente poco favorable a la diversidad. Cualquiera que fuera su medio o competencia para su integración o reintegración las circunstancias son particulares en cada una de las historias de vida recuperadas en el capítulo IV.

En tercer lugar, la investigación también resalta el valor de los capitales culturales de los alumnos transnacionales. Se reconoce que el modelo actual monolítico (Despaigne y Jacobo-Suárez, 2016) tiende a invisibilizar o desvalorizar las competencias académicas de dichos alumnos, particularmente cuando superan, en algunos casos al propio docente, como ocurre con el dominio del inglés. Esto genera respuestas de rechazo, enojo e incluso, prácticas de intimidación hacia los estudiantes que demuestran dichas habilidades en clase. Frente a ello, la presente tesis sostiene que estas fortalezas, adquiridas durante su estancia en Estados Unidos, deben ser reconocidas y valoradas como recursos pedagógicos dentro del aula, favoreciendo no sólo su integración, sino su continuidad y aprovechamiento para beneficio de la comunidad escolar.

Finalmente, la realización de más estudios que incluyan las experiencias de niños, niñas y adolescentes transnacionales en las escuelas en México será fundamental para profundizar en los retos que enfrenta el sistema educativo mexicano respecto a los alumnos migrantes. Esto permitirá favorecer procesos de aprendizaje y socialización positiva mediante un diagnóstico inicial en las aulas que contemple a. detección de alumnos migrantes – b. principales dificultades – c. programas de atención y posterior, el diseño de estrategias y actividades de sensibilización, tales como: a. metodologías inclusivas – b. formación docente – c. actividades culturales – d. acompañamiento pedagógico – e. evaluación emocional. De este modo, se subraya que el proceso educativo hacia estos alumnos no termina cuando llegan a México, sino que forma parte de una trayectoria de vida más amplia, vinculada estrechamente con su construcción identitaria.

6.2.2. Aportaciones al campo de los estudios migratorios de los alumnos transnacionales.

Dentro del marco contextual y teórico se manifiesta que el fenómeno migratorio en menores en edad escolar ha ido en aumento, destacando los vacíos importantes que existen para su estudio. Uno de ellos se evidenció desde un principio de la realización de esta tesis cuando se problematizó el concepto de “retorno” comunmente utilizado en los estudios migratorios. No obstante, conforme se avanzó en la investigación y se recuperaron las historias de vida de los participantes, se comenzó a cuestionar la pertinencia de dicho término, inicialmente concebido en la etapa preliminar de la tesis. En un principio, se utilizaba la noción de “retorno” para referirse a los desplazamientos de los participantes; pero, al ir analizando sus experiencias, se observó que no todos regresan a un lugar previo, sino que, para algunos, se trata de su primera llegada. Por ello, considerar el “retorno” como un concepto general resulta poco adecuado. ¿Es posible llamar “retorno” a un lugar que dejaron atrás por años? ¿Qué sucede con aquellos que nacieron en Estados Unidos y nunca habían estado en México? ¿Se puede hablar de un retorno en ambos casos? Estos cuestionamientos llevaron a rechazar la idea del retorno que amerita la pertenencia a una nación y el regreso a su país natal. Los niños, niñas y adolescentes que circulan entre Estados Unidos y México casi siempre dudan al tener que autodefinirse. Les cuesta definir su identidad porque han vivido profundos cambios emocionales por los movimientos migratorios en los que se han visto envueltos. De las 11 historias de vida recuperadas, 10 de ellas corresponden a menores que han estado más de cinco años viviendo en Estados Unidos y, llegando a México se encuentran con un contexto social irreconocible aún para los que nacieron en ese país. Cuando se les cuestiona acerca de su sentido de pertenencia, siete se identifican como estadounidenses, mientras que dos se sienten pertenecientes a ambos países y sólo una de ellas nacida en México se reconoció como mexicana aún después de haber vivido cinco años fuera.

Independientemente de su lugar de nacimiento o de su tiempo de estancia en Estados Unidos, hablar de retorno puede simplificar a la migración como un desplazamiento únicamente *físico* de un lugar a otro, olvidando los procesos de socialización y las relaciones emocionales de los individuos que los vinculan con un espacio (Pascual de Sans, 1979). Más allá de la categoría

del retorno, se debe investigar sus sentidos de pertenencia mediante herramientas como los *itinerarios subjetivos*, que dependerá de los modelos educativos, sociales y culturales creados para su recepción. En este sentido, la investigación cuestiona el uso generalizado del concepto de “retorno” y la reconceptualización de la migración más allá de un desplazamiento físico, integrando dimensiones emocionales, simbólicas e identitarias que son parte de la experiencia migratoria.

Finalmente, las narrativas de los niños, niñas y adolescentes transnacionales aportan un valor significativo a los estudios migratorios porque permiten entender su propia mirada de la realidad vivida. Múltiples investigaciones académicas se centran en los “adultos” y a los infantes se les ha visto de manera secundario o simplemente no se han visibilizado, como pasaba antes de ellos con la migración femenina. A pesar de ser menores de edad, son conscientes de su propia trayectoria, relatando con claridad y naturalidad sus experiencias migratorias subjetivas, que abarcan desde las condiciones sociales a las que han sido expuestos hasta los procesos de resocialización y rupturas vividas. Alejarse de las investigaciones adúlcentricas ha sido un reto metodológico porque implicó generar relaciones de confianza para conversar con menores de edad que, en algunos momentos se cerraban a respuestas monosilábicas o breves, aunque en la mayoría de los casos se mostraron expresivos para hablar y reflexionar sobre anécdotas: recuerdos familiares, vivencias durante su infancia, detalles de su transición migratoria hasta vivencias escolares que van desde lo positivo hasta lo hiriente. Además, empoderar a los menores de edad migrantes es indispensable para reconocer su camino, ellos están sujetos a las decisiones familiares, pero son ellos quienes tienen que alejarse de sus amigos, dejar atrás sus pertenencias, aprender un idioma y ser protagonistas en una nueva escuela.

Ante ello, ha sido una oportunidad de aprender de las vivencias de los participantes, quienes compartieron abiertamente sus historias de vida. En lo personal, la investigación realizada me ha permitido como estudiante reconocer mis propias limitaciones en las que debo ejercitar y áreas de mejora en las que debo seguir trabajando, pues representaron un reto durante este proyecto de tesis. Además, persisten inquietudes que deseo continuar explorando respecto a las trayectorias futuras de: a. quienes ingresan al nivel universitario b. quienes regresan a las aulas

en Estados Unidos; y c. sus percepciones de su futuro académico y/o laboral. Todo ello aportaría una comprensión integral del fenómeno migratorio infantil y su continuidad en torno a sus trayectorias educativas y laborales.

6.2.3. Aportaciones al campo de los estudios sobre socialización de los alumnos transnacionales.

Entre *fronteras y salones*, es el título que engloba el sentido de esta investigación, la cual a lo largo de cuatro años ha recabado experiencias significativas de las infancias transnacionales. En este proceso, voces silenciadas o ignoradas se han colocado como protagonistas, dando sentido a esta investigación cuya pregunta de investigación central se orientó en comprender las prácticas de socialización de niños, niñas y adolescentes que han migrado entre distintos contextos culturales y educativos.

Este recorrido evidenció que la socialización de las infancias transnacionales no es un proceso lineal, como se señaló en el marco teórico (Zuñiga et al., 2008); por el contrario, está atravesado por rupturas, tensiones y cambios por habitar en distintas fronteras físicas, culturales y simbólicas. Al tratarse de una investigación que no se limitó en analizar datos cuantitativos, sino que rescató y recuperó de manera protagónica las narrativas de los participantes, fue posible vislumbrar las emociones latentes en sus trayectorias, al situar en el centro las voces de niños, niñas y adolescentes como sujetos activos capaces de dar sentido y reflexionar en torno a sus experiencias migratorias y escolares.

Son estudiantes que cargan consigo una ambivalencia o desplazamiento de emociones, sentimientos de angustia y separación y la nostalgia de dejar el lugar que fue su hogar durante un tiempo (Hirai, 2014). Su proceso de socialización se ve fragmentado por la transición entre dos mundos sociales y el reconocimiento de nuevas relaciones, pero también la consecuente pérdida de personas que han tenido que dejar atrás durante sus trayectorias migratorias.

Al ser partícipe de los relatos de cada uno de los entrevistados, se lograron identificar y comprender ciertas dimensiones subjetivas y simbólicas que rodean su experiencia educativa en México; reafirmando y ampliando la comprensión de la socialización como un proceso

dinámico y en constante reconstrucción a partir de su participación en distintos círculos sociales y culturales (Zuñiga et al., 2008). Entre estas dimensiones emergen experiencias emocionales como el miedo, la incertidumbre y la nostalgia que poco son visualizadas porque no se les escucha o quizás, porque sólo se quiera privilegiar la parte de la resiliencia, la superación y la adaptación.

Sin embargo, reconocer estas dimensiones emocionales y simbólicas en su totalidad, es fundamental para comprender sus prácticas de socialización: cómo se relacionan con los otros, cómo aprenden, cómo participan en clase y cómo se ven a sí mismos. Son cuestionamientos que permiten entender que sus emociones no son elementos secundarios, sino centrales en sus procesos de socialización incidiendo en la construcción de su identidad, en sus relaciones con los otros y en su sentido de pertenencia.

Ante ello, la principal aportación de esta investigación es evidenciar que los procesos de socialización de las infancias y la juventud transnacional requiere considerar sus dimensiones emocionales, simbólicas, culturales y sociales; además de que se debe tener presente que son cambiantes y dinámicas porque los sujetos son actores activos.

6.3. Aprendizajes desde las voces de los participantes

En este apartado se abordan los siguientes temas: a. reflexiones sobre la necesidad de sensibilizar y formar a la comunidad escolar para atender las necesidades de atención específicas para los niños, niñas y adolescentes que han estado sujetos a procesos de movilidad transnacional; b. mostrar la construcción del proceso de investigación y sus limitaciones; y finalmente, c. resaltar las propuestas para el establecimiento de políticas educativas de inclusión que respondan al choque cultural que se enfrentan los alumnos transnacionales.

A lo largo de la tesis se hizo hincapié sobre la urgencia de visibilizar las historias de los alumnos transnacionales, cuyas trayectorias traen consigo una serie de desafíos, aprendizajes y tensiones que impactan en sus procesos de socialización y en su acogida escolar. Sus narrativas han permitido reconocer tanto rupturas y continuidades en su aprendizaje, pero también los recursos

culturales y transformaciones emocionales derivados de adaptarse a entornos que para ellos son irreconocibles tras haber estado en otro espacio geográfico.

Aunque no se tenga acceso a datos estadísticos precisos que cuantifiquen la movilidad escolar de menores de edad entre Estados Unidos y México, la información recuperada de organismos internacionales (como la ONU), de la Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México (siglas en español, EMIF) y otras investigaciones realizadas, corrobora que el ingreso de alumnos con experiencias migratorias entre ambos países va en aumento. Desde 2004 se realizaron estudios que consideraba que aproximadamente 1.6% de los alumnos en primaria y secundaria en el estado de Nuevo León habían estudiado previamente en Estados Unidos (en 2004-2005), mientras que en Zacatecas correspondía a un 3% de los estudiantes. Las cifras obtenidas han permitido dimensionar la magnitud del fenómeno que lleva años ocurriendo a la alza: “Las familias migrantes de retorno incluyen un gran número de menores nacidos en Estados Unidos, lo que ha generado un stock de aproximadamente medio millón de niños nacidos en EE.UU. (entre 0 y 17 años) residiendo en México para 2015” (Masferrer, Hamilton y Denier, 2019, p. 1455). En datos generales, se estima de más de 500, 000 niños nacidos en Estados Unidos llegaron a México con sus familias representando cerca del 2% de la matrícula escolar nacional (Hoffman, 2024).

Tal vez, si hubiera la posibilidad de obtener cifras confiables y actualizadas, la presente investigación hubiera tenido la intención de realizar un estudio mixto, incluyendo un análisis cuantitativo. Sin embargo, para el caso del análisis efectuado, con las narraciones de los participantes han resultado suficientes para responder a la pregunta de investigación central de la investigación sobre las dimensiones subjetivas de las experiencias escolares de los alumnos transnacionales durante su socialización, e incluso, obtener hallazgos complementarios de gran valor confirmando que el número de alumnos con movilidad migratoria continúa aumentando.

Después de haber recabado las experiencias migratorias y escolares de menores que han tenido que cruzar la frontera entre México y Estados Unidos, se ha visibilizado una situación que estaba siendo ignorada, negada o erróneamente atendida. En algunas de las escuelas de educación pública en México se han establecido programas de atención a la población migrante

cuyo principal enfoque es la cuestión lingüística: *poder enseñar y atender a los alumnos que llegan con el uso únicamente del inglés*. Para ello, las autoridades educativas como en Morelos, el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM) han desarrollado estrategias que son un esfuerzo para responder a esta necesidad como en primera instancia la garantía de su ingreso al sistema educativo, la adquisición de material de enseñanza del idioma como la colocación de carteles con principios básicos del español o la capacitación de docentes para la atención de alumnos bilingües.

Aunque su labor es reconocible han sido insuficientes para atender la cuestión social de los alumnos transnacionales, ya que no contempla los aspectos culturales y emocionales que afectan a quienes han vivido una movilidad migratoria entre fronteras. Atender su inclusión únicamente a la dimensión lingüística invisibiliza la complejidad de las trayectorias y experiencias de menores que enfrentan la adaptación a nuevos sistemas educativos. Sus *mochilas* están cargadas de factores emocionales, sociales, culturales y académicos que los excluyen poniendo en evidencia la efectividad de las acciones gubernamentales y la realidad dentro de las aulas.

Esta invisibilización ha impedido establecer cifras oficiales que cuantifiquen el número de alumnos que ingresan y permanecen en las escuelas públicas desde el nivel básico a medio superior que se estudiaron para esta investigación; inclusive desconocen tener algún menor con alguna experiencia transnacional. La invisibilidad de los alumnos migrantes representa una forma de violencia simbólica que profundiza las desigualdades y perpetúa su olvido. A la par de aquellos que sí son vistos, pero sus singularidades y diferencias respecto a sus demás compañeros los hacen ser objeto de estigmatización y discriminación dentro del entorno escolar. Por un lado está la invisibilidad institucional, por otro, la visibilidad excluyente de sus docentes y compañeros de clase generando un entorno adverso que impide su adaptación, afectando su sentido de pertenencia y limitando el desarrollo de sus habilidades. Las escuelas mexicanas adquieren un papel central en la adaptación de los alumnos transnacionales.

Por tal motivo, es necesario replantear las políticas educativas establecidas, así como las acciones directas dentro de las aulas escolares en todas las escuelas de enseñanza pública del

país. Hay estados de México que reciben un mayor número de alumnos con movilidad transnacional, pero, ¿qué pasa con los que llegan a lugares que no son de alta densidad migratoria?, también tienen derecho a ser reconocidos e incluidos.

La inclusión no debe limitarse a permitir su ingreso en los salones de clase como ocurrió con varios de ellos -Estrella, Daniela, Elena y Mateo-. También, es necesario avanzar hacia un modelo de educación que permita su integración plena en las actividades escolares y dar continuidad al desarrollo de sus capacidades, reconociendo sus competencias adquiridas durante su tiempo en Estados Unidos para construir escuelas que representen la realidad multicultural que hoy estamos viviendo. La valoración de sus capitales culturales pueden otorgarles ventajas específicas como el dominio en el inglés de Andy, las habilidades matemáticas de Julio, el desenvolvimiento y la seguridad de Chino; todas ellas que han sido ignoradas o desvalorizadas por las escuelas mexicanas. El desafío que muestra la presente investigación es, por un lado reconocer la presencia de los alumnos transnacionales en las aulas escolares en México, y por otro lado, valorar sus experiencias como fuente de aprendizaje y no, como una deficiencia porque impacta en la carga emocional de cada uno de ellos.

Tras haber realizado esta investigación que se aparta del enfoque adultocéntrico y recurre a recuperar la visión de menores de edad que también migran, y por lo tanto, también hablan y reflexionan sobre sus propias experiencias, se busca resaltar las valiosas aportaciones que realizan los alumnos transnacionales. Sus experiencias de vida deben ser vistas como fortalezas y oportunidades de aprendizaje, y no como obstáculos. Sólo así podrá ser posible que ningún niño, niña o alumnos que circule entre México y Estados Unidos migre al olvido. Hamman (2020) sostiene que su invisibilidad es “una falla estructural del sistema educativo para reconocer y responder a la movilidad transnacional como parte constitutiva de la experiencia escolar contemporánea” (p. 42). No se deben naturalizar sus vivencias, pensar que las burlas y las risas son sólo *cuestión de niños*, asumir que los señalamientos constantes de los maestros desaparecerán con el tiempo o aceptar que la escuela mexicana intente homogenizar a todos bajo una única norma de enseñanza y valores.

Es imprescindible, sensibilizar a la comunidad educativa mediante la recuperación de más historias de vida que visibilicen tanto las rupturas y desafíos, pero también las estrategias y metas que los alumnos migrantes contruyen para vivir en un contexto social distinto al que estaban acostumbrados. Sus maestros, quienes los deberían incluir para favorecer su proceso de adaptación no han sido capaces de hacerlo por algunas razones como son: a) desconocimiento del origen de su alumnado b) falta de empatía hacia la trayectoria migratoria del alumno c) búsqueda de uniformidad entre su alumnado por facilidad ante grupos numerosos (más de 20 o 30 alumnos por salón) d) carencia de capacitación para el desarrollo de estrategias de inclusión de alumnos con circunstancias diferentes.

En este sentido, la llegada a un nuevo entorno social y a una nueva escuela debe venir acompañada del reconocimiento del bagaje cultural y las competencias lingüísticas de los alumnos, transformando el reto de su llegada en una oportunidad de aprendizaje para todos los involucrados. Con la ayuda de las narrativas de los once menores (Chino, Daniela, Andy, Estrella, Julio, Dany, Denise, Elena, Mateo, Lupita y Mary) que brindaron sus historias para este estudio, se pueden establecer las siguientes propuestas educativas concebidas en un modelo inclusivo, en contraste con las existentes del modelo molítico actual en México:

Dimensión	Modelo actual monolítico (Despaigne y Jacobo-Suárez, 2016)	Modelo inclusivo considerando las subjektividades (Zuñiga y Hamman, 2008).
Curriculum escolar	Planes y programas rígidos establecidos a nivel nacional en las escuelas de educación pública sin atención a las características propias del alumnado.	Incopotración de contenidos que valoren la diversidad cultural y las habilidades propias de los alumnos; y aterricen los contenidos en el contexto propio de la escuela.
Lenguaje	Reconocimiento único del español.	Reconocimiento del bilingüismo dentro de las aulas escolares y enseñanza de ambos idiomas.
Identidad y sentido de pertenencia	Fomento de una identidad única y homogénea.	Aceptación de identidades transnacionales y múltiples que sean valoradas y garanticen su desarrollo sin violencia

		simbólica destacando el cuidado de las emociones.
Formación docente	Capacitación estandarizada a nivel nacional sin valoración del multiculturalismo.	Capacitación constante que involucre el desarrollo de múltiples pedagogías y la preparación en estrategias bilingües.
Registro de datos	Existencia de un registro centralizado (datos generales) y desactualizado.	Presencia de un registro completo (datos generales, familias, socioculturales, migratorios), actualizado y compartido directamente con las escuelas. Elaboración de un cuestionario de ingreso por parte de cada escuela a cada familia.
Convivencia escolar	Existe una naturalización de la violencia escolar (física, verbal y simbólica) dentro de las aulas escolares. Alta presencia de estereotipos y prejuicios sobre el origen, género, condición migratoria, entre otras.	Campañas de tolerancia y promoción por la diversidad en la escuela. Así como, la creación de espacios inclusivos que reduzcan situaciones de violencia y bullying entre la comunidad escolar.

Tabla 5. Propuestas educativas entre un modelo monolítico de educación y un modelo inclusivo en el sistema educativo en México. Elaboración propia considerando los aportes de las narrativas de la presente investigación y lo establecido en las investigaciones de Despaigne y Jacobo-Suárez (2016), así como Zuñiga y Hamman (2008).

La tabla 5. demuestra la premisa de transitar hacia una educación intercultural que promueva la inclusión, el respeto a la vivencias individuales y el desarrollo de las competencias que traen consigo los menores transnacionales (Despaigne y Jacobo, 2016), al contrario de pensar en una sociedad unificada donde no existen las fricciones y los conflictos simbólicos (Berger y Luckmann, 1968).

El viaje subjetivo de un alumno transnacional no termina cuando llega a México, sino continúa con todos los retos que enfrenta en su adaptación, así como los cambios en su proceso

identitario. Sus experiencias se vuelven importantes para su socialización y aprendizaje. Quizás, cuando se les vuelva a preguntar ¿están de regreso a casa?, a lo mejor lleguen a responder que sí, porque no sólo han reconocido un territorio, sino han encontrado un círculo social que los hace sentir reconocidos y valorados.

Anexo 1.

Encuesta General para alumnos entre 10 y 17 años inscritos en escuelas públicas

Me presento mi nombre es Mariagna Lyen Muñoz y soy estudiante del Doctorado en Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM Campus Chamilpa).

Actualmente, estoy realizando mi trabajo de investigación de tesis referente a las **experiencias escolares** que han tenido los **alumnos transnacionales (hayan estudiado en Estados Unidos y en México)**.

Bajo el compromiso ético, las respuestas y los resultados de la presente investigación se mantendrán en anonimato, siendo estrictamente confidenciales con fines académicos.

Nombre de la Escuela: _____
Turno: _____ **Grado:** _____ **MUNICIPIO:** _____

1. Escribe un tache X en la respuesta que consideres adecuada.

¿En dónde naciste?

Ciudad: _____ Estado: _____ País: _____

1. Sexo: 1. Mujer ____ 2. Hombre ____
2. ¿Cuál es tu edad? : _____ años
3. ¿En dónde nació tu mamá?

1. México ____ 2. Estados Unidos ____ 3. Otro: _____ 4. No sé ____

4. ¿En dónde nació tu papá?

1. México ____ 2. Estados Unidos ____ 3. Otro: _____ 4. No sé ____

6. ¿En alguna ocasión has estudiado en una escuela de Estados Unidos?

1. Si ____ 2. No ____

7. ¿Algún familiar tuyo está estudiando actualmente en una escuela de Estados Unidos?

1. Si ____ 1ª. ¿Quién? _____ 2. No ____

8. ¿Alguno de tus compañero(a)s ha estudiado en Estados Unidos?

2. Si _____ 2. No _____

9. ¿Cómo te llevas con tus compañero(a)s que han vivido en Estados Unidos?

1. Bien _____
2. Regular _____
3. Mal _____
4. No los conozco _____

10. ¿En qué idioma se comunican tus compañero(a)s que han vivido en Estados Unidos?

1. Español _____
2. Inglés _____
3. Utilizan ambos idiomas _____
4. Otro _____

¡ Muchas gracias por tu participación !

Anexo 2.

Encuesta para alumnos entre 10 y 17 años que hayan estudiado en Estados Unidos

Me presento mi nombre es Mariagna Lyen Muñoz y soy estudiante del Doctorado en Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM Campus Chamilpa).

Actualmente, estoy realizando mi trabajo de investigación de tesis referente a las **experiencias escolares** que han tenido **los alumnos transnacionales (hayan estudiado en Estados Unidos y en México)**.

Bajo el compromiso ético, las respuestas y los resultados de la presente investigación se mantendrán en anonimato, siendo estrictamente confidenciales con fines académicos.

Nombre de la Escuela: _____

Turno: _____ **Grado:** _____ **MUNICIPIO:** _____

1. Escribe un tache X en la respuesta que consideres adecuada.

1. ¿Cuánto tiempo aproximado has vivido en Estados Unidos?

Años _____ Meses _____

2. ¿En cuántas escuelas estuviste en Estados Unidos?

Una (1) _____ Dos (2) _____ Tres (3) _____ Mas de tres (3) _____

2. ¿Qué grados has estudiado en Estados Unidos?

Kinder _____

Primaria. 1ro. ____ 2do. ____ 3ro. ____ 4to. ____ 5to. ____ 6to. ____

3. ¿En qué lugares de Estados Unidos has estado y estudiado?

Ciudad	Estado	Nombre de la Escuela	Grado
1			
2			
3			
4			
5			

4. ¿Con quién vivías en Estados Unidos?

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. Mamá _____ | 6. Primo(a)s. _____ |
| 2. Papá _____ | 7. Amigo(a)s _____ |
| 3. Hermano(a)s _____ | 8. No conocidos _____ |
| 4. Abuelo(a)s _____ | |
| 5. Tío(a)s _____ | |

5. ¿Cómo eran tus calificaciones en las escuelas de Estados Unidos?

- Excelentes _____
- Buenas _____
- Regulares _____
- Malas _____

6. ¿Has repetido algún año escolar?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

7. ¿Te gustaban las escuelas de Estados Unidos?

Si _____

Poco _____

No _____

¿Por qué? _____

8. ¿Quieres regresar a Estados Unidos?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

9. ¿Qué idioma hablas en casa?

Inglés _____ Español _____ Ambos _____

10. ¿Dónde aprendiste inglés?

Casa _____

Escuela _____

Otro _____

11. ¿Qué idioma te gusta más hablar?

Inglés _____ Español _____ Ambos _____ ¿Por qué? _____

12. ¿Cómo era tu relación con tus compañero(a)s en las escuelas en Estados Unidos?

- 1. Malos _____
- 2. Regulares _____
- 3. Buenos _____
- 4. Excelentes _____

13. ¿Cómo eran tus maestro(a)s en las escuelas en Estados Unidos?

- 1. Malos _____
- 2. Regulares _____
- 3. Buenos _____
- 4. Excelentes _____

14. ¿Cómo consideras que son las escuelas en general en Estados Unidos?

- 1. Malas _____
- 2. Regulares _____
- 3. Buenas _____
- 4. Excelentes _____

15. ¿Qué materias escolares se te dificultaban en Estados Unidos?

17. ¿Cómo es tu relación con tus compañero(a)s en las escuelas en México?

- 5. Malos _____
- 6. Regulares _____
- 7. Buenos _____
- 8. Excelentes _____

18. ¿Cómo son tus maestro(a)s en las escuelas en México?

- 5. Malos _____
- 6. Regulares _____
- 7. Buenos _____
- 8. Excelentes _____

19. ¿Cómo consideras que son las escuelas en general en México?

- 1. Malas _____
- 2. Regulares _____
- 3. Buenas _____
- 4. Excelentes _____

20. ¿Qué materias escolares se te dificultan en México?

21. Describe una experiencia significativa para ti en las escuelas en México?

22. ¿Extrañas Estados Unidos?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

23. ¿A quién(es) extrañas de Estados Unidos?

- | | |
|--------------------|--------------------------------------|
| 1. Familia _____ | 3. Compañero(a)s de la escuela _____ |
| 2. Amigo(a)s _____ | 4. Maestro(a)s _____ |
| | 5. Nadie _____ |

24. ¿Mantienes contacto con alguien en Estados Unidos?

- | | |
|--------------------|--------------------------------------|
| 1. Familia _____ | 3. Compañero(a)s de la escuela _____ |
| 2. Amigo(a)s _____ | 4. Maestro(a)s _____ |
| | 5. Nadie _____ |

25. ¿Hace cuánto que viniste a México? _____

26. ¿Por qué viniste a México?

27. ¿Con quién vives actualmente?

- | | |
|----------------------|---------------------------|
| 1. Mamá _____ | 6. Primo(a)s. _____ |
| 2. Papá _____ | 7. Amigo(a)s _____ |
| 3. Hermano(a)s _____ | 8. Otros ¿Quién(es) _____ |
| 4. Abuelo(a)s _____ | |
| 5. Tío(a)s _____ | |

28. ¿Quieres participar platicando un poco más de tu experiencia escolar en Estados Unidos?

1. Si _____ 2. No _____

En caso **afirmativo (si)** , por favor proporciona tu nombre: _____

¡ Muchas gracias por tu participación!

Anexo 3.

Guía para entrevistas semiestructuradas a profundidad.

Para la realización de la guía de las entrevistas semiestructuradas a profundidad con cada alumno migrante de manera individual se agrupó una serie de preguntas con base a 4 categorías, quedando de la siguiente manera:

DATOS GENERALES PREVIOS A LA ENTREVISTA.

Nombre

Edad

Lugar de nacimiento

Lugar de nacimiento de tus papás

Año escolar

Categoría	Preguntas
Origen social (Socialización primaria: valores, actitudes, saberes) Capital social (identidad)	¿Dónde naciste? ¿Con quién compartiste tus primeros años? ¿Cómo te criaron? ¿Cuál es la escolaridad de tus papás? ¿Quién se encarga de la casa económicamente (quién trabaja), y en qué trabaja? ¿Quién está contigo durante el día? ¿En qué idioma se comunican? ¿Tienes amigos en tu colonia? ¿Cómo son contigo y a qué juegan?
Movilidad Trayectoria migratoria de la familia	En el caso de los que migraron de México: Salida a Estados Unidos. ¿A qué edad te fuiste a Estados Unidos? ¿Por qué piensas que migraron a Estados Unidos? ¿Con quién migraste y por qué se tomó tal decisión (motivaciones-causa)?, ¿Quién tomó la decisión de migrar? ¿Existía algún familiar/conocido/amigo en EUA?, ¿Qué edad tenían los integrantes de tu familia al migrar?, ¿Migraron todos como familia, solo una parte o quiénes?, ¿Cómo fue sus primeros años como “migrante”? ¿Con quién vivías en Estados Unidos? ¿Cuántas veces han cruzado la frontera entre México y Estados Unidos? ¿Tuvieron algún apoyo? Ingreso a México. ¿A qué edad migraron a México? ¿Por qué piensas que migraron a México? ¿Con quién migraste a México? ¿A qué lugar regresaste en México? ¿Migraron todos como familia, solo una parte o quiénes?, ¿Cuánto tiempo tienes viviendo en México? ¿Te gusta? ¿Te gustaría regresar a Estados Unidos y por qué?

	En el caso de los que nacieron en EUA: Estadía. ¿Cómo fueron tus años viviendo en Estados Unidos?, ¿Con quién vivías en Estados Unidos? Ingreso a México. ¿A qué edad migraron a México? ¿Por qué piensas que migraron a México? ¿Con quién migraste a México? ¿A qué lugar regresaste en México? ¿Migraron todos como familia, solo una parte o quiénes?, ¿Cuánto tiempo tienes viviendo en México? ¿Te gusta? ¿Te gustaría regresar a Estados Unidos y por qué?
Trayectoria escolar	¿Cuándo empezaste a asistir a la escuela? ¿Dónde estaba tu primera escuela? ¿Te gustaba tu escuela? ¿En cuántas escuelas diferentes has estado? (si ha estado en más de 1) ¿Te gusta cambiarte de escuela? ¿Por qué crees que has estado en más de 1 escuela? ¿Tuviste problemas al ingresar a la escuela? ¿Qué tan cómodo te sientes con el uso del inglés? ¿Qué tan cómodo te sientes con el uso del español? ¿Quién te apoya con tus tareas y trabajos en casa?
Socialización en la escuela (convivencia escolar, hábitos, conductas, conocimientos, prácticas escolares)	Mismas preguntas en escuela en Estados Unidos y en México. ¿Cómo se llama tu escuela? ¿Cómo son tus clases en tu escuela? ¿Cómo te va en el colegio? ¿Con tus compañeros? ¿Con tus profesores? ¿Qué idioma utilizas en tu escuela? ¿Cómo son tus compañeros contigo? ¿Tienes amigos? ¿Con quienes te llevas mejor? ¿Cómo son tus maestros contigo? ¿Te ha sido fácil o difícil la escuela? ¿Qué se te hace sencillo y complicado de las clases? ¿Has tenido algún problema en la escuela? ¿Con quién? ¿Por qué? ¿Qué te gusta de tu escuela? ¿Qué no te gusta de la escuela? ¿Cuál es tu materia favorita y la menos favorita? ¿Cómo te va en tus calificaciones?

Experiencia escolar	¿Qué escuela te gusta más, la de Estados Unidos o la de México? ¿Por qué? ¿Era más fácil, más difícil? ¿Cómo aprendías en tu otro colegio y Cómo aprendes aquí? ¿Qué cosas facilitan tu aprendizaje? ¿Notas alguna diferencia en la manera que tu aprendes y la de tus compañeros? ¿Has tenido algún problema en la escuela? ¿Al ingresar, o con tus compañeros o maestros? ¿Por qué? ¿Se pudo solucionar? ¿Cómo lo solucionaste? ¿Ha habido algún año que no fuiste a la escuela? ¿Has tenido alguna experiencia significativa para ti en la escuela en México/ Estados Unidos? ¿Por qué es importante para ti? ¿Tienes alguna memoria o recuerdo que haya sido importante para ti en la escuela? ¿Tienen algún plan tu familia o tú en el futuro con respecto a regresar a Estados Unidos / México?

Anexo 4. Formato de Consentimiento Informado.

Mi nombre es Mariagna Lyen, actualmente soy estudiante del Doctorado en Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación en la UAEM Morelos. Como parte de mis estudios, estoy desarrollando un proyecto de investigación académico titulado **“Experiencias escolares relacionadas a la socialización de alumnos transnacionales”**. Este proyecto tiene el **objetivo de analizar las dimensiones simbólicas de las experiencias escolares de los alumnos transnacionales en las escuelas públicas de educación en México**. Con el fin de identificar, interpretar y sensibilizar acerca de las necesidades en el aprendizaje de menores que han participado en proceso migratorio.

Me gustaría pedir su autorización para que su hijo (a) participe en el llenado de un cuestionario relativo a su trayectoria escolar y si cuenta con el perfil, participe en un segundo cuestionario para responder sobre su trayectoria migratoria. Cabe aclarar que los datos que se recuperen y registren serán tratados de manera **anónima y confidencial**, es decir, no se escribirán sus nombres reales y la información será únicamente para una investigación académica. Los datos y las opiniones que se recaben para esta investigación se usarán **exclusivamente** para este proyecto académico y se archivarán de manera segura.

Si usted acepta que su hijo (a) participe, esta actividad tendrá lugar el día _____ en un horario escolar previamente acordado con las autoridades escolares. Si lo desea puede contactarme en el siguiente correo electrónico: mariagna.munoz@uaem.edu.mx con alguna pregunta relativa a mi proyecto de investigación. Gracias,

Si está de acuerdo en participar en este proyecto por favor escriba **SI o NO con su puño** y letra en cada una de las casillas y escriba su nombre y datos de contacto.

(_____) **Autorizo que mi hijo (a) participe en el llenado de un cuestionario sobre su trayectoria escolar, y en su caso sobre su trayectoria migratoria de manera anónima.**

(_____) **Autorizo que mi hijo (a) participe en su caso, en una entrevista presencial para platicar sobre sus experiencias escolares al tener una educación transnacional (entre Estados Unidos y México)**

Anexo 5. Formato de Consentimiento Informado (Entrevistas en línea)

Mi nombre es Mariagna Lyen, actualmente soy estudiante del Doctorado en Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación en la UAEM Morelos. Como parte de mis estudios, estoy desarrollando un proyecto de investigación académico titulado **“Experiencias escolares relacionadas a la socialización de alumnos transnacionales”**. Este proyecto tiene el **objetivo de analizar las dimensiones simbólicas de las experiencias escolares de los alumnos transnacionales en las escuelas públicas de educación en México**. Con el fin de identificar, interpretar y sensibilizar acerca de las necesidades en el aprendizaje de menores que han participado en proceso migratorio.

Me gustaría pedir su autorización para que su hijo (a) participe en una entrevista en línea relativo a su trayectoria migratoria y a sus experiencias escolares que han tenido en México y en Estados Unidos. Cabe aclarar que los datos que se recuperen y registren serán tratados de manera **anónima y confidencial**, es decir, no se escribirán sus nombres reales y la información será únicamente para una investigación académica. Los datos y las opiniones que se recaben para esta investigación se usarán **exclusivamente** para este proyecto académico y se archivarán de manera segura.

Si usted acepta que su hijo (a) participe, esta actividad tendrá lugar de manera virtual haciendo uso de la plataforma de ZOOM en días y horarios acordados de forma que sea compatible con sus tiempos. Si lo desea puede contactarme en el siguiente correo electrónico: mariagna.munoz@uaem.edu.mx con alguna pregunta relativa a mi proyecto de investigación. Gracias,

Si está de acuerdo en participar en este proyecto por favor escriba **SI o NO con su puño** y letra en cada una de las casillas y escriba su nombre y datos de contacto

(_____) **Autorizo que mi hijo (a) participe en una entrevista en línea en la plataforma de ZOOM.**

(_____) **Autorizo que las sesiones en línea sean grabadas y recuperadas para un posterior análisis con fines únicamente académicos.**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aydin, S. (2019). *Political socialization processes of return migrants: The case of Turkish returnees from Germany* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. TDX.
- Batthyány, C. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción significativa del mundo social*. Amorrortu.
- Bertaux-Wiame, I. (2005). *The pull of family ties: Intergenerational relationships and life paths*. Transaction.
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: Una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 19–27.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Brunet, I., Belzunegui, A., & Pastor, I. (2005). Problemática en torno a la integración de los inmigrantes en educación primaria: ¿Desigualdades sociales o culturales? *Revista de Educación de la Universidad de Rovira*, (336), 293–311.
- Bustos, R., & Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad de la Educación*, (46), 193–220.
- Canales, A. (1999). Periodicidad, estacionalidad, duración y retorno: Los distintos tiempos en la migración México-Estados Unidos. *Papeles de Población*, 5(22), 11–41.
- Canales, A. (2001). Comunidades transnacionales y migración en la era de la globalización. *Notas de Población*, (73), 22–252.
- Canales, A., & Meza, S. (2016). Fin del colapso y nuevo escenario migratorio México-Estados Unidos. *Migración y Desarrollo*, 47(27), 65–107.
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias: Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 8(22), 9–20.
- Carbonell, F. (2002). Educación intercultural: Principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación Educativa*, (65), 63–68.
- Cobo, S. (2008). ¿Cómo entender la movilidad ocupacional de los migrantes de retorno? Una propuesta de marco explicativo para el caso mexicano. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 23(1), 159–177.

Collazos, W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, Universidad Militar Nueva Granada, 180–195.

Cruz, I. (2018). Políticas públicas y migración de retorno desde Estados Unidos: El caso de los municipios metropolitanos hidalguenses. *TLA-MELAU Revista de Ciencias Sociales BUAP*, 45(12), 208–238.

Durand, J. (2013). Nueva fase migratoria. *Revista Nueva Sociedad*, (245), 1–12.

Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Tusquets.

Franco, M. (2014). Escuela de papel: Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica Revista Electrónica en Educación*, (43), 2–20.

Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia: Nuevas perspectivas*. Editorial Síntesis.

Gaitán, L., Díaz, M., Sandoval, R., Unda, R., Granda, S., & Llanos, D. (2007). *Los niños como actores en los procesos migratorios: Implicaciones para los proyectos de cooperación*. Universidad Complutense de Madrid.

Gaitán, L. (2013, julio 10–12). Socialización e infancia en la teoría sociológica. En *XI Congreso Español de Sociología*. Madrid.

Garrett, P., & Baquedano-López, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, (10), 339–361.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.

Glick Schiller, N., & Levitt, P. (2004). Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. *International Migration Review*, 2–48.

Gould, M. (2011). The process of socialization. *Sociology Reference Guide*. Salem Press.

González, N. (2001). *I Am My Language: Discourses of Women and Children in the Borderlands*. Tucson: University of Arizona Press

Hamann, E. T. (1999). Transnationalism from below, the transnational student and challenge to local. Ponencia presentada en el Encuentro Anual de la Asociación Americana de Antropología, Chicago, EE. UU.

Hamann, E. T. (2020). *Teachers' challenges with migrant students: Theoretical contributions from anthropology to transnational school migration*. Teaching and Learning Faculty Publications, 430. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/430>

Hamilton, E., Masferrer, C., & Langer, P. (2023). U.S. citizen children de facto deported to Mexico. *Population and Development Review*, 49, 175–203.

Hernández-León, R., & Zúñiga, V. (2016). Introduction to the special issue: Contemporary return migration from the United States to Mexico – Focus on children, youth, schools and families. *Mexican Studies*, 32(2), 171–198.

Herrera, M., & Montoya, E. (2019). Menores migrantes de retorno en Culiacán, Sinaloa, México: Un reto familiar, educativo y binacional. *Ánfora*, 26(46), 3–27.

Hirnas, C., & Blanco, R. (2009). Educar en la diversidad cultural: lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina. *Reflexiones Pedagógicas*, (37), 44–55.

Izquierdo, E. A. (2011). Times of losses: A false awareness of the integration of immigrants. *Migraciones Internacionales*, 6(1), 145–184.

Jacaranda, I. (2015). Retos y exigencias en los procesos de socialización: Juventud, etnicidad y migración en León, Guanajuato. *Revista Ra Ximhai*, 11(2), 93–116.

Jacobo-Suárez, M. (2016). *Los estudiantes transnacionales: Entre la invisibilidad y el desafío a la escuela mexicana*. Sinéctica, (47), 1–19

Jacobo-Suárez, M. (2016). *Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: El caso de los alumnos migrantes transnacionales*. Sinéctica, 47, 1–17.

Jacobo, M. (2022). Jóvenes migrantes de retorno: Construyendo nociones alternativas de ciudadanía en México. *Estudios Sociológicos*, 40, 455–486.

Jensen, B., Mejía, R., & Aguilar, R. (2017). La enseñanza equitativa para los niños retornados a México. *Sinéctica Revista Electrónica en Educación*, (48), 1–22.

King, R. (2000). Generalizations from the history of return migration. En B. Ghosh (Ed.), *Return Migration: Journey of Hope or Despair?* (pp. XX-XX). Geneva.

Ko, L., & Perreira, K. (2010). ‘It turned my world upside down’: Latino youth’s perspectives on immigration. *Journal of Adolescent Research*, 25(3), 465–493.

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21–37.

Lázaro, I., Rúa, A., Meneses, M., Perazzo, C., Roldán, M. A., Uroz, J., & Halty, A. (2014). Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión. Madrid: Huygens Editorial.

López, G. (2009). La educación en la experiencia migratoria de niños migrantes. En G. Mummert (Ed.), *Fronteras Fragmentadas* (pp. 359–374).

Luévano, M., Herrera, B., & Salas, M. (2018). Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas. *Praxis Educativa*, 25(3), 1–19.

Maccoby, E. (2015). Historical overview of socialization research and theory. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. XX–XX). The Guilford Press.

Machado da Costa, L., Neto, S., & Francisco, D. (Año). Percepción de profesores-investigadores sobre cuestiones éticas en investigaciones en línea. *Revista Bioética*, 29(1), 128–138.

Masferrer, C., & Roberts, B. (2012). Going back home? Changing demography and geography of Mexican return migration. *Population Research and Policy Review*, 31(4), 465–496.

Masferrer, C., Hamilton, E., & Denier, N. (2019). Families across borders: The educational outcomes of children of U.S. deportees in Mexico. *Demography*, 56(4), 1455–1476.

Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243–259.

Moise, C. (1998). *Prevención y psicoanálisis: Propuestas en salud comunitaria*. Paidós.

Mondaca, C., & Gajardo, Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, (47), 3–6.

Montón, M. (2002). La educación del alumnado inmigrante: Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33(4), 499–519.

Panait, C., & Zúñiga, V. (2016). Children circulating between the U.S. and Mexico: Fractured schooling and linguistic ruptures. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 226–251.

Pavez Soto, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: Conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *POLIS Revista Latinoamericana*, 12(35), 1–19.

Portes, A. (1995). Children of immigrants: Segmented assimilation and its determinants. En *The economic sociology of immigration*. Russell Sage Foundation.

Portes, A. (2001). Introduction: The debates and significance of immigrant transnationalism. *Global Networks*, 1(3), 181–194. <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00012>

Qvortrup, J. (1987). Introduction to sociology of childhood. *International Journal of Sociology*, 17(3), 3–37.

Rodriguez-Cruz, M. (2021). Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México: Los nuevos “otros” y los desafíos de la (re)inserción escolar. *Latin American Research Review*, 56(4), 891–905.

Rodríguez, C. (2022). Entre la escuela y el surco: La experiencia educativa de niñas y niños migrantes a partir de sus relatos de vida. Universidad Iberoamericana, México.

Rodríguez-Izquierdo, R. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen migrante. *Education Policy Analysis*, 23, 1–22.

Román González, B. (2017). Trayectorias escolares de niños y adolescentes migrantes en Morelos, México: Procesos administrativos, diferencias pedagógicas y lingüísticas, y dinámicas de exclusión escolar. *Sinectica*, 47, 25–48. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/667>

Rumbaut, R. (2003). Legacies: The story of the immigrant second generation in early adulthood. *International Migration Review*, 38, 1160–1205.

Sánchez, J., & Zuñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México: Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12(30), 5–23.

Sánchez, J., & Hamann, E. (2014). Alumnos transnacionales en México y Estados Unidos: Docentes y los desafíos de la globalización. *Docencia Universitaria*, 15, 69–82.

Sánchez, J. (2017, octubre 6). Casos y visiones de los alumnos transnacionales de Nuevo León. Ponencia presentada en Fórum Universal de las Culturas, Monterrey, Nuevo León.

Santos, M. (2008). Las familias inmigrantes en la escuela: ¿Cómo avanzar en su integración desde la perspectiva socioeducativa? En J. García Roca & J. Lacomba (Eds.), *La inmigración en la sociedad española: Una radiografía multidisciplinar* (pp. XX–XX). Bellaterra.

Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 55(3), 201–215.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Valdez, G. (2015). Movilización, migración y retorno de la niñez migrante: Una mirada antropológica. *Región y Sociedad*, 63, 300–309.

Vargas, E., & Camacho, E. (2015). ¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de Estados Unidos a México. *Norteamérica*, 10(2), 157–186.

Vargas, E., & Camacho, E. (2016). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de Estados Unidos de América en Baja California, México. *Sinética Revista Electrónica de Educación ITESO*, 2–18.

Vázquez, D. (2019). El capital cultural de los niños migrantes provenientes de Estados Unidos en las localidades de Tlaxcala. *Huellas de Migración CIEAP-UAEM*, 8, 63–98.

Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Quinto Sol.

Zúñiga, V. (2003). El debate en torno al fracaso escolar de los alumnos mexicanos y de origen mexicano en las escuelas de Estados Unidos. *Revista Internacional de Derecho y Ciencias Sociales*, 1(3), 115–130.

Zuñiga, V., & Hamann, E. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: La migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos COLMEX*, 26(76), 65–85.

Zuñiga, V., Hamann, E., & Sánchez, J. (2008). Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización, *Revista Mexicana de investigación educativa*, 13 (38), 1-32

Hamann, E. T., & Zúñiga, V. (2011). Schooling and the everyday ruptures transnational children encounter in the United States and Mexico. *International Journal of Educational Development*, 31(2), 152-161.

Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: Desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1–12.

Zúñiga, V. (2015). Niños y adolescentes separados de sus familias por la migración internacional: El caso de cuatro estados de México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, (97).

Zuñiga, V., & Gioguli, S. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: La generación 0.5*. El Colegio de México.

Zúñiga, V., & Hamann, E. T. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: La generación 0.5*. Ciudad de México: El Colegio de México.

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los y las integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: ***Entre fronteras y salones:*** El viaje subjetivo de alumnos transnacionales en el contexto de México y Estados Unidos que presenta la candidata a Doctora en Educación: **Mariagna Lyen Muñoz**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. Irma Guadalupe González Corzo, después de haber revisado la tesis, otorgan los **VOTOS APROBATORIOS**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 29 de mayo de 2026

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Irma Guadalupe González Corzo
DIRECTOR DE TESIS	Dr. Víctor Aurelio Zúñiga González
LECTOR(A)	Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero
LECTOR(A)	Dr. Jorge Ariel Ramírez Pérez
LECTOR(A)	Dra. Lucía Martínez Moctezuma
LECTOR(A)	Dra. Colette Ilse Despagne Broxner
LECTOR(A)	Dr. José Francisco Alanís Jiménez



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

IRMA GUADALUPE GONZALEZ CORZO | Fecha:2026-05-26 12:14:32 | FIRMANTE

gcJPTvfw5YfRc6g3cgVg2u5TEluvqnojoZO/YorhqlCn/FeVNQeKuVPkclZNBa8Gs3Nzu2Jyy9ac9sSEyDGYMtRB44Jdn7vxUrVhtgfje2TZ+L9ZzV8Cifkd4t2HosRmTYbWsy07uo2tsslPnCuNWMbvEgPyy0vNWZSnysAzogZdvj80ygb6z7GtWEF4WWyRlp4CWsDLBUkXsgcZjrefqqBBVgl9DKKf77j9MHlnTGon/Bu7NAWZ+qn/HCL3+Pq40P3h3Ka+yuOQnxo2E
kjRdRIEB3cayTpg1yUmTwhrecyl78hNCY32OCuYO8wclC8KmpCFX2iG+WHvVN2Cukzw==

JOSE FRANCISCO ALANIS JIMENEZ | Fecha:2026-05-26 12:26:43 | FIRMANTE

YTRBqQ+K+YK9+Ju6nSmG9kPGlc/yDec6xVTxOGT15k5MNJ5pydHsbrHXrTnjKoB+6rZwTJ/MKR6+MB1En9kkPzkHya4DJqTbslf2Dr5ps8NsVwRt5WwgM1lhecBFKvGIVoQe5Xmn4Ac8r8KZsD5iWw2IRAUlCuCpmWbhgzWly2SFsxcadRkoax9VQfXS2XRkT6b5J/fZxni02rsPcugoMK7jiejMj/2vli7vunRm175DYLK5d1o0A8dK9NCCZkiu7Ypl3SqD+3IWXvNW+zOGARgsX1v+n+KIRc/p58uipl8nQvIH9M39v9BD1nFnF1QflnyTk1rOXsU3aGxcoDbaA==

JORGE ARIEL RAMIREZ PEREZ | Fecha:2026-05-26 12:38:27 | FIRMANTE

vzoDUzXcn3uaA1f2r87tATR66YE7PaaUWThtsqbSdugbOUtwUmaJ9YEEKsz0Dg6C2ow4bkiPUKwPDD1XumllePMgWwSSAmRsubh3d0b1twbqE+rGIJ8mJTs7wPidOqkeDXmu85QC5cefUPjwytypQ4CMMYYf2JxtJ+JbCn0ox9G1HocBnq1YyhQfVvm51h9Ea/+LSYyJE/M5x459W/apB1eJU829kP53t3VfCirNtiwUtkXu9tRae8ML7p93UPefLWWsQbz5yr87GD6b3AD00tDYcDmrnVFQl1btGvihJD/IomjhWGSN2likOSAhQx4IDZNZXFhQ31G9gioEizkQ==

COLETTE ILSE DESPAGNE BROXNER | Fecha:2026-05-26 13:01:00 | FIRMANTE

o8gOUyTXz+gE0xs4fbP1K/pMRpQbwp5scgg8xA5RywUjBMH2bJuZMU1UAmDxABIdIE6u0drv8iesNTyuLwyCv/R//5/EkhFEhrM3HYt45rTXFOTqaE7Ew90A08lt46fwjtDK3zdPcpVdqEWFWhPZf8pskgPz5WcMsPcWt9JRrIB5MZ9YVKWbYRdTUz3TlHk7Dexy/qNwn1fn8mQ6ZxQFkCJu7KSExqAoAPaV3U2cWyyuXIY9xP3gOamDCN8RnhNII5rhwk/OGbtlPA3yuStGEHiXcWiVKIVemmSW9Tx3Lki+nyOz4ciXk5wg67I9M0iRvzPY/mTYjsu1r2kNGaJheA==

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2026-05-26 16:04:47 | FIRMANTE

YLI+KnORw5itnJPKAj3aYBu5PrNK1WO0e3aHkyhzbkOciYOEGA6YWRQF21yM0kkHwiX5AqMC7LcibN8537OcPGyIDQ+eaj5haGK5RI9XF9micE96b+Exq4g5atTRIDGrxpivANBN3tZCzfEl1xrAwOvDSoi2ck3EPrGRIUMHbyJjA1mFHsaCKWQf4Y3iXdnUnHyHfW7y33TPE64m+NuPIBiJc8AzFiq2ZV/4XK5qxgtrBIZpWoxWMAqaE7djFiFA8sggbiG4H0nHYWAd/dlZhol/Y/Y/ZN9s89WO/+ZZseBUw+ZyCnH/Bnic6DUL9nVsHDE1lwVbbgAnmxTKGeqAQ==

VÍCTOR AURELIO ZÚÑIGA GONZÁLEZ | Fecha:2026-05-27 09:06:15 | FIRMANTE

Qis3uyFX3PxJcQPrH93kquXmwPn3NdV6vjU0cbaXykZqXitmkB/NxrpB9okl7f5qTUCJX1xhKgCjvIHuhHsk4Yvw17sxq/KB18K8I03/rt8yLea32HkOwd/yqVlu2kwjv7eu65xVolGCsQGZrNKSSdilmYA43L0ywiipuqaGGVkrUcRmIP/JMiV8tch2ytQfGxQfzu/tRxfMEbTVsatD5ry8yKSFbTTqqwE6TEcQ67TccZfA27sMkULX0QYTLn/6lnFIEu0nFb2e0Xoya415O52Thf51KoM9Ux8y+GQ9PmRXvfZnjinPvcEVRho8M+CyKk3FB1b/KJJF+E9wfrIOcW==

LUCIA MARTINEZ MOCTEZUMA | Fecha:2026-05-27 17:18:34 | FIRMANTE

Wd1a8JB0hkrvX1fxal3GJ6Si3rVWV3ZPpJV9w9GK9+GPucTF4kAoU7ujv6MYIvBIXwBBLuiKggijg5Ou7artuoslx/pAvARIsITIMNxmnsnvaz5y/D1p2JGHuW7nXGtj4sCBcvDJHkhd945ddhijzU2j9l8ohvd5GIN09+VzPtTZTVCi5Qrhizx64BiKLUJO88OIYWsKyR0WeFg3uLho7hFdr27Nln7twfifW643VoG0Pd99wdnC8u0yRSGSFo0RCpOA3jTRtmZ6Bnou45NPMLuohz7ywU5cT48fc1VsFULU6/MbmrLrVhCuck9fJE01dKTgMs/ITamgZ+TFsuzU8hw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



6mZUGMRvP

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/SaAZiiksKK5FSpaiyUhpNc0ojHn4GA9Z>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029