

## TRAYECTORIAS MIGRATORIAS Y ESCOLARES DE ESTUDIANTES TRANSNACIONALES ENTRE MÉXICO Y EUA

### MIGRATORY AND SCHOOL TRAJECTORIES OF TRANSNATIONAL STUDENTS BETWEEN MEXICO AND THE USA

Porfiria del Rosario **Bustamante-De la Cruz**<sup>1</sup> y Laura Selene **Mateos-Cortés**<sup>2</sup>

#### Resumen

Este artículo tiene el objetivo de analizar las trayectorias migratorias y escolares de estudiantes migrantes en educación secundaria y media superior de Mexicali, Baja California, México, así como en *Hihg School* de Flagstaff, Arizona, EUA. Aplicamos entrevistas semiestructuradas con elementos narrativos a estudiantes de ambos países, mostramos las discontinuidades escolares que viven entre los respectivos sistemas educativos. Concluimos que estos "estudiantes transnacionales" no son atendidos en su diversidad cultural y representan un desafío para las instituciones educativas. Además, sus experiencias y redes de apoyo no son aprovechadas por las políticas educativas ni por las instituciones escolares monoculturales y mononacionales de ambos contextos.

**Palabras clave:** migración, educación, joven, política educativa.

#### Abstract

The article discusses the migration and school trajectories of young migrants in higher secondary and middle education in Mexicali, Baja California, Mexico and high school in Flagstaff, Arizona, USA. Applying semi-structured interviews with narrative elements to students from both countries, we show the school discontinuities that exist between the respective educational systems. We conclude that these "transnational students" are not being addressed in their cultural diversity and pose a challenge for educational institutions. Moreover, their experiences and support networks are not leveraged by educational policies nor by the monocultural and mononational school institutions in both contexts.

---

<sup>1</sup> Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana.

<sup>2</sup> Profesora investigadora titular en la Universidad Veracruzana.

**Key words:** migration, education, youth, educational policy.

## INTRODUCCIÓN

La migración entre México y Estados Unidos de América (EUA) es un fenómeno de larga data. Actualmente, los flujos migratorios entre ambos países se han intensificado, no sólo por la migración de mexicanos sino por las caravanas de migrantes provenientes de Centroamérica. De acuerdo con la Organización Internacional de las Migraciones, los procesos migratorios en la frontera norte de México con EUA representan uno de los contextos más importantes a nivel mundial (OIM, 2019). Tradicionalmente, los procesos migratorios en estos países se caracterizaban por tener como sujetos de migración, principalmente, a hombres y mujeres adultos. Sin embargo, entre la población migrante hay niñas, niños y jóvenes (NNJ) en edad escolar obligatoria. Esta población migrante representa para el lugar de acogida un reto y como sujetos de derechos requieren atención en materia de salud, educación, protección, etc.

Para este trabajo concebimos a los actores del estudio como “estudiantes transnacionales”. En términos de Glick-Schiller, Basch y Szanton-Blanc (1992) entendemos por transnacionalismo el proceso que construyen y mantienen los migrantes cuando transmigran entre sus lugares de origen y de destino sin emigrar / inmigrar definitiva o completamente. Se trata de estudiantes que “traspasan” fronteras geográficas, políticas, culturales y educativas y en el espacio escolar receptor ponen en diálogo los saberes y aprendizajes de sus comunidades de origen con aquellos del país de acogida.

A nivel internacional existen organismos comprometidos a promover la educación para las personas migrantes como la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2020) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), quienes en los últimos años empezaron a promover la atención de estudiantes inmigrantes y refugiados en los sistemas educativos de diversos países. Otras instituciones como la Organización para los Estados Americanos (OEA, 2011) han realizado estudios para analizar los programas y proyectos dirigidos a la educación de NNJ migrantes y a la situación que atraviesan. También existen iniciativas que se orientan a mejorar sus condiciones de vida y toman en cuenta el contexto de pobreza en que viven; se trata de programas bilingües que promueven la enseñanza de la lengua de los países de acogida. Además, existen “...iniciativas más formales o burocráticas, como programas para obtener permisos para estudiar... o exámenes para que los alumnos puedan estudiar en el nivel que les corresponde” (OEA, 2011, p.22).

En México y EUA se han generado políticas públicas destinadas a otorgar y salvaguardar los derechos de esta población; sin embargo, este objetivo todavía no se logra. Por ejemplo, en los sistemas educativos de ambos países existe una mayor presencia de NNJ migrantes con trayectorias educativas binacionales que no pueden ser atendidos en su diversidad cultural y representan todo un desafío para las instituciones educativas nacionales. Lo anterior es consecuencia de que predominen en estos países sistemas educativos monolíticos, hegemónicos y desiguales (Despaigne y Jacobo, 2016; Franco, 2017). Las políticas educativas vinculadas a la atención de NNJ migrantes, en lugar de otorgar una educación que incluya a los individuos termina por segregarlos y potencializar sus desigualdades. Para Franco (2017), los sistemas educativos de ambos países "... tienden a consolidar su propio proyecto, asimilando al diferente o excluyéndolo cuando se resiste a adaptarse a la cultura escolar" (p.721).

El sistema educativo mexicano tiene como uno de sus objetivos asegurar que la población infantil y juvenil migrante reciba educación básica, de preescolar hasta bachillerato. Para poder cumplir dicho objetivo el Senado de la República (2015) dictaminó la campaña de Ingreso de los Alumnos Migrantes en Escuelas de Educación Básica y Media Superior de México, la cual tuvo como finalidad concientizar al personal de la escuela, familiares y/o tutores de los estudiantes con historia migratoria sobre su derecho a recibir educación sin importar su estatus migratorio. En ese mismo sentido están los lineamientos de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Ley de Migración, en esta última se agrega que los estudiantes migrantes pueden acceder tanto a instituciones públicas como privadas (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2011).

Tanto en México como en EUA la educación es gratuita, desde preescolar hasta preparatoria, aunque al momento de la revalidación se diferencian en menor medida los grados escolares en los niveles de secundaria y preparatoria. Los NNJ migrantes son identificados en el sistema educativo estadounidense como limitados en el manejo del idioma inglés o con pocos conocimientos de él, y por ello estima que no logran apropiarse de los contenidos curriculares (USNEI, 2007). Al igual que en el contexto mexicano, en EUA se considera que un estudiante inmigrante tiene derecho a una educación pública sin importar su estatus migratorio o el de sus padres. Además, las escuelas no pueden reportar información sobre el estatus de sus estudiantes a las autoridades de migración, por ejemplo, la *Ley Family Educational Rights and Privacy Act* (FERPA) no permite que las escuelas entreguen archivos del alumno a los agentes federales encargados de asuntos migratorios.

Asimismo, en ambos países existe desde 1982 el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) (SEP, 2020). Su objetivo es atender las necesidades de índole pedagógica e inclusiva de NNJ migrantes entre los sistemas

educativos de México y EUA (Instituto de los Mexicanos en el exterior [IME], 2019). No obstante, cada país trabaja y aplica el programa de diferente forma – ambos gobiernos siguen intentando garantizar la educación a la población migrante, pero sus esfuerzos no son suficientes.

Para entender en esta investigación las semejanzas y disparidades de los sistemas educativos de México y EUA partimos de la propuesta realizada por Franco (2017); la autora señala que una de las diferencias entre ambos sistemas educativos es que en EUA es descentralizado y en México centralizado. En EUA no se llega a imponer el currículo por ley federal, son más bien los estados los que adquieren la labor de vigilar y regular la educación. En cambio, en México a través de la SEP del gobierno federal se establece el currículo a todo el país. La segunda distinción la vincula con el “imaginario educativo de cada nación” (p. 719), en el caso de EUA es “la libertad educativa” (p.717), ya que los sujetos eligen la educación que quieren recibir; caso contrario en México pues la educación es obligatoria.

Franco (2017) considera que en ambos países se genera el “ideal educativo basado en la razón de Occidente” (p.717), pero en EUA se impone desde una política monolingüe en inglés, mientras que esa misma razón occidental en México se establece a través del castellano. Además, Franco (2017) señala que en ambos contextos se generan “reformas educativas federales” (p.717), pero solamente en EUA se generan estatales. Para la autora la “implementación de reformas educativas... se realizan ante la necesidad de ajustar a los tiempos neoliberales, los ideales educativos nacionales” (pp. 719-720). Asimismo, indica que en ambos países se realizan evaluaciones estandarizadas de forma interna y externa para saber cómo se están formando los estudiantes. Al igual que la autora consideramos que en estos países desde la educación pública se promueve la atención a estudiantes migrantes, sin embargo, no se logra por las diferencias entre los sistemas educativos de ambas naciones y las particularidades de los jóvenes migrantes.

Por otra parte, un aspecto adicional que resultó importante para este estudio es que en el sistema educativo estadounidense la preparatoria consta de cuatro grados, los estándares nacionales mencionan que los estudiantes deben complementar cursos básicos durante este período de tiempo, el cual está sujeto a cada estado. Dada la descentralización que caracteriza dicho sistema educativo, las escuelas pertenecen a diferentes distritos. En la Tabla 1 se observa un comparativo de la educación básica y obligatoria entre México y EUA, de ahí que haya una similitud en las edades para cursar el último nivel educativo obligatorio en ambos contextos.

**Tabla 1. Educación básica y obligatoria en EUA y México**

Duración en edad	Sistema educativo en EUA	Sistema educativo en México
2/3- 5	<i>Kindergarten</i> (Educación Infantil)	Preescolar (General, indígena y comunitaria)
6- 12	<i>Elementary School</i> , 1 <sup>th</sup> - 5 <sup>th</sup> /6 <sup>th</sup> <i>grade</i> (Escuela elemental)	Primaria 1° a 6° (General, indígena y comunitaria)
12/ 13- 15	<i>Middle School</i> 6 <sup>th</sup> or 7 <sup>th</sup> to 8 <sup>th</sup> <i>grade</i> o <i>Junior High School</i> 7 <sup>th</sup> and 8 <sup>th</sup> (Educación Secundaria)	Secundaria 1°, 2° y 3° (General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para trabajadores)
15/ 16-18	<i>High School</i> 9 <sup>th</sup> -12 <sup>th</sup> <i>grade</i> (Educación media superior)	Educación media superior 1°, 2° y 3° (Profesional técnico, Bachillerato general, Bachillerato tecnológico)

**Fuente:** Elaboración propia con base a la Ley General de Educación de México (Cámara de Diputados, 2019) y del Departamento de Educación de EUA (National Center for Education Statistic, 2018).

Según la SRE (2016), la correspondencia escolar en el nivel primaria – *Elementary School* en EUA– en ambos países es de primero a sexto grado; para el nivel secundaria en México son tres grados – primero, segundo y tercer año–, mientras que en EUA este nivel se identifica como *Middle School* y cuenta con dos grados. Por último, el nivel de preparatoria en México tiene una duración de tres años dividido por seis semestres, en cambio, en EUA se conoce como *High School* y tiene una extensión de cuatros grados que van del noveno al doceavo grado.

El objetivo del presente artículo es analizar las trayectorias migratorias y escolares de estudiantes migrantes en nivel de educación secundaria y preparatoria en el contexto de Mexicali, Baja California, México y Flagstaff, Arizona, EUA. La pregunta guía es ¿qué relación existe entre la trayectoria migratoria y la escolar de las y los jóvenes migrantes en secundarias y en preparatoria que habitan en Mexicali, B.C. y en *High School* de Flagstaff, AZ? Dentro del estudio partimos del supuesto de que las trayectorias migratorias se encuentran interrelacionadas con las escolares, ya que la inserción a un sistema educativo diferente es uno de los hechos decisivos para la integración y/o inclusión de las NNJ al país de destino.

Por trayectorias entendemos aquellas acciones y actividades que realizan los sujetos en transcurso de su vida, que para nuestros sujetos no son lineales, sino que nos muestran sus discontinuidades o rupturas por causa del fenómeno migratorio. Ello refleja procesos migratorios crecientemente transfronterizos y transnacionales que desafían las políticas educativas que siguen reproduciendo un nacionalismo metodológico (Wimmer & Glick Schiller, 2002) ajeno a las heterogéneas experiencias escolares de una juventud crecientemente socializada entre ambos lados de la frontera mexicano-estadounidense.

## MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico de la investigación fue cualitativo, tuvo como propósito analizar las trayectorias migratorias y escolares de los estudiantes transnacionales desde sus subjetividades, además ofreció herramientas que permitieron una reflexión sistemática. Se diseñaron entrevistas semiestructuradas con elementos narrativos (Clandinin y Connelly, 2000; Riessman, 2008). A través de dichas entrevistas pudimos adentrarnos en los sentires y discursos más íntimos de esta población. Se lograron recuperar los sentidos que le dan estos jóvenes a sus trayectorias migratorias y escolares mediante un proceso de colaboración lo que implicó que contaran y recontaran sus historias para una construcción mutua de tales trayectorias. En el proceso de acceso y negociación del trabajo de campo se acordó tanto con las instituciones como con los jóvenes anonimizar sus nombres. Además, se realizaron firmas de consentimiento informado dirigido a los padres y/o madres de familia, a los jóvenes del estudio para realizar y grabar las entrevistas.

Las escuelas en las que estudiaban los estudiantes migrantes que participaron en esta investigación pertenecen al sistema público de educación obligatoria en ambos países. Al momento del estudio, en el contexto mexicano, los jóvenes se ubicaban en tres secundarias públicas (general y técnicas) y en una preparatoria pública de la ciudad fronteriza de Mexicali, Baja California<sup>1</sup>, punto estratégico para las personas en movilidad. En cambio, los estudiantes en EUA se encontraban en una preparatoria pública de Flagstaff, Arizona<sup>2</sup> (parte del Distrito

---

<sup>1</sup> Esta ciudad se ha convertido a partir del 2018 en un lugar de destino, encallamiento y tránsito de personas migrantes.

<sup>2</sup> A diferencia de Phoenix (capital de Arizona), no es considerada polo de atracción de migrantes, pero la comunidad se interesa por su bienestar. El apoyo que ofrecen algunas autoridades es mediado por las escuelas públicas, lo que puede interpretarse como una ciudad en la que todavía no ha impactado fuertemente el discurso xenófobo. En el sistema educativo estadounidense la preparatoria consta de cuatro grados, los estándares nacionales mencionan que las y los estudiantes deben complementar cursos básicos durante este período de tiempo, el cual está sujeto a cada estado dada la descentralización que se caracteriza el sistema educativo estadounidense.

Escolar Unificado de Flagstaff), perteneciente al condado de Coconino, considerado el segundo más grande de EUA y ubicado cerca de la Nación Navajo. La elección de ambos contextos se debe a nuestro interés por generar una mirada comparativa y “multisituada” (Marcus, 2001; Ariza y Gandini, 2015) del proceso migratorio.

La investigación se realizó en dos fases, la primera se hizo en el 2018, se exploraron e identificaron tanto en Mexicali como en Flagstaff los contextos escolares en los que se realizaría el estudio. Para ello, se seleccionó la muestra para aplicar el guión de entrevista, el cual estuvo estructurado por 30 ítems que buscaban reconstruir el proceso migratorio de los sujetos; se realizaron las primeras entrevistas y observaciones participantes y no participantes. Los temas de la guía que ayudaron a caracterizar su trayectoria escolar y migratoria fueron: vivencias antes, durante y después de migrar; impresiones del lugar de destino en los primeros meses de llegada, su incorporación a la escuela del país receptor, experiencias de escolarización previas a su momento de migrar, su escolarización y experiencia escolar en el país de acogida (vida escolar, currículo, experiencias en clases, etc.), experiencias lingüísticas (lengua materna, experiencias con el nuevo idioma, idioma dominante en la familia, etc.), motivos por los cuales se decide migrar, expectativas de su vida antes y después de migrar, redes de apoyo en el país de destino y las actividades extraescolares en el nuevo contexto. En la segunda fase se profundizaron aspectos en el ámbito educativo a inicios del 2020<sup>3</sup>.

La muestra fue seleccionada por saturación teórica<sup>4</sup> (Monje, 2011), también denominado generalización naturalista (Stake, 2007)<sup>5</sup>; estuvo configurada por 15 estudiantes, 3 del sexo masculino y 12 del sexo femenino, cuyas edades oscilaron entre los 12 y los 17 años. La situación migratoria de los estudiantes en EUA fue diversa: hubo jóvenes documentados (con ciudadanía estadounidense) o indocumentados; uno o varios integrantes de su familia (padre, madre, hermanos o hermanas) eran indocumentados. Fueron un total de ocho estudiantes del contexto mexicano y ocho del estadounidense. Durante las fases del trabajo de campo se encontraban estudiando en los sistemas educativos de México y de EUA en los periodos escolares de 2018-2019 y 2019-2020 a excepción de una joven que no pudo ingresar a la preparatoria en Mexicali. En la Tabla 2 mostramos algunos de los datos que caracterizan de forma general a los estudiantes que participaron en la investigación.

---

<sup>3</sup> Por motivos de la pandemia de COVID-19, esta segunda fase fue interrumpida en marzo del 2020, se realizaron la totalidad de entrevistas, pero no se pudo seguir con el registro de observaciones en los contextos escolares.

<sup>4</sup> La saturación busca encontrar la generalidad, pero acentuando en las particularidades de las voces de las y los actores de esta investigación.

<sup>5</sup> De acuerdo a Stake (2007) “[...] son conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas las hubieran tenido”(p.78).

**Tabla 2. Estudiantes transnacionales en los sistemas educativos de México en Mexicali, B.C. y de EUA en Flagstaff, AZ entre los ciclos escolares del 2018-2019 y 2019-2020**

Sistema escolar	Sexo	Nacionalidad	Edad en años	Nivel educativo	Grado escolar
Mexicano	M	Estadounidense	12	Secundaria	1°.
	H	Estadounidense	14	Secundaria	3°.
	H	Estadounidense	13	Secundaria	2°.
	M	Estadounidense	12	Secundaria	1°.
	M	Estadounidense	13	Secundaria	2°.
	M	Estadounidense	13	Secundaria	1°.
	M	Mexicana	16	Preparatoria	1°.
	M*	Estadounidense	17	<i>Sin ingreso al nivel medio superior</i>	-
Estadounidense	H	Estadounidense	15	<i>High school</i>	9°.
	M	Estadounidense	15	<i>High school</i>	10°.
	M	Mexicana	15	<i>High school</i>	9°.
	M	Mexicana	14	<i>High school</i>	9°.
	M	Estadounidense	17	<i>High school</i>	12°.
	M	Mexicana	16	<i>High school</i>	11°.
	M	Estadounidense	16	<i>High school</i>	10°.

**Fuente:** Elaboración propia. (\*) La joven que se encuentra en el octavo lugar del recuadro “Sistema escolar mexicano” no ha podido ingresar a la escuela en México.

Para el análisis y categorización de datos nos basamos en la interpretación propuesta por Dietz (2017) y Díaz de Rada (2011). Dietz (2017) combina dos niveles de análisis, el vertical y el horizontal, con dos perspectivas etnográficas: la perspectiva *emic* (centrada en el actor, en las y los jóvenes; generadas a través de los datos del campo) y la perspectiva *etic* (centrada en nosotras como investigadoras-observadoras; generadas desde las teorías y conceptos). Mientras que Díaz de Rada (2011) menciona al respecto:

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

A partir de los datos construidos se realizó un sistema de categorías dividido en cuatro ejes temáticos: cadenas migratorias, trayectoria de vida, dispositivo

transcultural y conocimientos y saberes interculturales<sup>6</sup>. Una vez realizado el glosado del material empírico, emergió una categoría emic, la cual incluyó la descripción de los acontecimientos escolares desde el punto de vista de las y los actores de la investigación. Para la realización del presente artículo solamente nos enfocamos en el segundo eje temático, correspondiente a la *trayectoria de vida* ya que esta se encuentra integrada por las subcategorías etic *trayectoria migratoria* y *trayectorias escolares*. La categoría trayectoria migratoria incluye a las subcategorías: hecho migratorio, saberes migrantes y proyecto de vida. Las trayectorias escolares integra las subcategorías: discontinuidad escolar, incursión/reinserción, recibimiento/bienvenida y desempeño escolar.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### **Trayectorias migratoria y escolar de los jóvenes en escuelas mexicanas y estadounidenses**

Para comprender la realidad migratoria entre México-EUA se han generado enfoques conceptuales y teóricos transdisciplinarios. En los estudios de las migraciones proliferan investigaciones que se centran en el proceso migratorio que viven los adultos, pues son vistos como los principales protagonistas del fenómeno. Proliferan investigaciones que analizan las razones y/o causas de la migración (Ariza y Portes, 2010; Castles y Millar, 2004; Durand y Massey, 2003), sin embargo, en ellos persiste la mirada “adultocéntrica” pues no toman en cuenta las experiencias de la población infantil y juvenil.

Hay estudios que explican la migración familiar desde la teoría de redes o cadenas migratorias (Massey, Pren y Duran, 2009; Arango, 2003), las redes de las personas migrantes son “una forma de capital social en la medida en que se trata de relaciones sociales que permiten el acceso a otros bienes de importancia económica, tales como el empleo o mejores salarios” (Arango, 2003, p.19). Sin embargo, estos estudios tampoco toman en cuenta las vivencias de los NNJ como parte de estas redes o cadenas migratorias.

Por otro lado, en la literatura que si retoma la figura de los jóvenes dentro del proceso migratorio no existe una única forma de nombrarlos. En los estudios producidos en el contexto de EUA son identificados como segunda generación o

---

<sup>6</sup> En este artículo se presenta una parte de los resultados de un proyecto de investigación más amplio titulado “‘Después de migrar lo primero es ir a la escuela’. Saberes construidos por jóvenes en edad escolar a partir de sus procesos migratorios y sus escolaridades en México y en EUA” realizado con fondos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en México, Ciudad de México.

generación 1.5 (Portes y Rumbaut, 2011), se trata de hijos de migrantes que nacieron en este país o que llegaron en una edad temprana a EUA. En cambio, en los estudios realizados en México se les denomina retornados (Valdéz y García, 2017) o generación 0.5 (Zúñiga y Giorguli, 2019). Mientras que otras formas en que son nombrados en ambos lados de la frontera norte de México son como transnacionales (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008), transfronterizos, o estudiantes que compartimos (Mordechay y Alfaro, 2019); un elemento que distingue esta caracterización es que estos estudiantes vivieron y estudiaron por un tiempo significativo entre México y EUA.

En las investigaciones que se centran particularmente en las experiencias educativas de los jóvenes migrantes se les llaman “estudiantes migrantes” (Hernández, 2016) o “alumnos transnacionales” (Zúñiga et al., 2008). En este estudio los identificamos como estudiantes transnacionales y los reconocemos como actores sociales importantes en el proceso migratorio puesto que de forma voluntaria e involuntaria participan en él. Se trata de jóvenes que nacieron en México o EUA y al migrar se incorporan al sistema escolar del país de acogida, algunos de ellos después de un tiempo migran de nuevo con sus familias y se incorporan a un nuevo sistema educativo; en ocasiones a un nivel distinto. Aunque hemos encontrado experiencias de algunos jóvenes transnacionales que cruzan constantemente la frontera hacia Calexico y El Centro de California, EUA, para acceder a una mejor educación:

Vivía en Calexico entre semana, pero los fines de semana nos veníamos para acá [a Mexicali], todos los fines de semana nos veníamos... llegábamos el viernes de la escuela y nos íbamos como a las 4 o 5 [de la tarde] y nos veníamos para nuestra casa [en Mexicali]. Regresábamos [a Calexico] el domingo en la noche para ir a la escuela al siguiente día. Nos íbamos como a las 5 [de la mañana] y por la fila [del paso fronterizo] llegábamos como a los 7 u 8 [de la mañana]... cuando cruzábamos los policías nos decían que para dónde íbamos, que si estudiábamos allá [en Calexico], decíamos que estudiamos allá, había días que nos pedían la identificación de estudiante y se las mostrábamos y con eso nos dejaban pasar. (Jaime -actualmente reside en México, 13 años-, comunicación personal, 2018)<sup>7</sup>

El paso constante por el cruce fronterizo no solo es motivado por su asistencia a la escuela sino por el trabajo de sus padres (tutores o familiares). En resumen, estos jóvenes pueden ir y venir de un país a otro en periodos cortos de tiempo, por lo cual pueden estar de forma temporal, en tránsito, o quedarse a residir en el de forma definitiva.

Por otro lado, un concepto nodal en nuestra investigación es el de trayectoria la cual “... hace referencia al itinerario de vida de los sujetos; el proceso que

---

<sup>7</sup> De aquí en adelante las citas de extractos de entrevistas serán presentadas de esta forma. Indican el pseudónimo del estudiante, el lugar de residencia en el momento de entrevista, su edad, el tipo de comunicación establecida y el año.

marca el comienzo y el fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario...” (Sepúlveda, 2010, p. 34). En este sentido, la trayectoria da lugar a la experiencia de los jóvenes transnacionales, este itinerario de vida es marcado fuertemente por sus vivencias migratorias. Con el concepto de trayectoria de vida intentamos explicar las transiciones y cambios que viven los jóvenes a raíz de experimentar el proceso migratorio. En el análisis hemos identificado las trayectorias migratoria y escolar.

Para definir la *trayectoria migratoria* recurrimos a Tizón (1993). El autor la caracteriza como la articulación de nudos que muestra la salida de los jóvenes de su lugar de residencia, el tránsito a su lugar de destino y su posible permanencia en este punto. Para el caso de estos jóvenes se presenta de la siguiente forma: “Yo viví mis primeros 5 años en Miami. Luego, me mudé a México, duré 9 años. Regresé a Miami y viví [ahí] 8 meses. Vine aquí a Flagstaff y llevo viviendo como 4 meses [aquí], casi cuando empecé la escuela” (Susana -actualmente reside en EUA, 15 años-, comunicación personal, 2018).

Se trata de jóvenes que han migrado acompañados y solos en diferentes momentos de su vida a diferentes puntos de EUA y México, pero en este ir y venir se integran una o más veces al sistema escolar del lugar en el que se encuentran. Otro aspecto característico de la trayectoria migratoria es que se compone por cuatro momentos: la preparación, el acto migratorio, el asentamiento y la integración (Tizón, 1993, pp. 62-63). Por ejemplo, algunos jóvenes narran que lo que detona o prepara la decisión familiar de migrar son sus deseos de mejorar su calidad de vida, de acceder a una mejor educación o de obtener mayores recursos económicos, pero principalmente la oportunidad de escolarización que ofrecen ambos países y la obtención de la ciudadanía (ser mexicano, estadounidense o mexicoamericano). El acto migratorio lo realizan de forma documentada o indocumentada. Hay quienes cuentan con pasaporte y visa, cruzan de forma legal la frontera, pero al llegar al lugar la visa vence y es cuando se quedan en el país receptor de forma irregular.

Mi mamá [tenía] visa, entonces vivimos aquí legal, así cruzamos. La visa no está vigente, la tiene que renovar, está vencida, por eso no quiere ir para allá [a México] porque se tarda mucho en hacer [el trámite para renovar] la visa (Darío -actualmente reside en EUA, 15 años-, comunicación personal, 2018).

Otros ingresan al nuevo país tras contratar a personas conocidas como polleros o coyotes<sup>8</sup>. En cambio, el proceso de asentamiento e integración, en la mayoría de los casos investigados, se logra a través de sus redes de familias o amistades (capital social). Por su parte, se concibe el *hecho migratorio* al viaje que realizan los jóvenes para llegar al país destino e incluye las experiencias y ventajas que identifican en ese proceso. Son recursos y estrategias que usan sus padres para

---

<sup>8</sup> Son personas que trafican con migrantes quebrantando las leyes.

que ellos puedan cruzar el paso fronterizo de México a EUA o viceversa. La categoría toma en cuenta la experiencia migrante y las posibilidades que los jóvenes identifican que tienen para entrar o salir de México o EUA, por ejemplo, tener la doble nacionalidad:

Yo pasé con mis tíos migración [de México a EUA] y yo nada más llevaba mi acta de nacimiento. No tenía ID ni pasaporte. Me tuvieron que bajar [del carro] y me hicieron preguntas. Me preguntaron quién vivía en EUA, por qué venía y cosas así. Me investigaron en la computadora si era nacida aquí [EUA] (Jessica - actualmente reside en EUA, 16 años-, comunicación personal, 2018).

En otros casos tienen visa de turista, están tramitando su residencia o son indocumentados. Esta subcategoría se complementa con la de *saberes migrantes* la cual nos indica las oportunidades y/o ventajas que identifican los jóvenes una vez realizada la migración independientemente de su condición migratoria. Se trata de las libertades y restricciones que identifican que tienen en el país receptor, lo permitido y lo prohibido. Este tipo de saberes es transferido por sus contactos cercanos o familiares:

Mi mamá todavía seguía rentando allá, rentaba la dirección [en Calexico]. Ella le pagaba a una señora. Ella venía todos los días a Mexicali y cruzaba [la frontera]. Cuando vivíamos en Calexico íbamos en la mañana, pero regresábamos en la noche [a Mexicali]... La casa de mi mamá siempre ha estado aquí en Mexicali. Nos venimos a vivir aquí [a Mexicali] hace 3 años con mi mamá y papá (Nabila - actualmente reside en México, 13 años-, comunicación personal, 2018).

El haber transitado en dos contextos o el hacerlo les permite tener un comparativo del tipo de vida que llevan “aquí” y “allá”. Cuando esto sucede valoran lo experimentado y aprendido en ese “ir y venir”. Por ejemplo, hay para quienes el haber vivido o estudiado en EUA les brindó una mejor vida. En las entrevistas de estudiantes que migraron de México a EUA señalaron que el proceso migratorio los alejó del contexto de violencia o narcotráfico vivido en ese país.

Por otro lado, la última subcategoría enlazada con la trayectoria migratoria es *proyecto de vida*. Consideramos que esta establece una vinculación entre la migración y educación. Se trata de la capacidad que desarrollan los jóvenes transnacionales para dejar atrás el proceso migratorio y construir su imaginario o ideal de vida. En términos de Estrada (2014):

... constituye el momento de impulso entre el ahora y pensarse a futuro. Es un acontecimiento reflexivo en el que el sujeto se proyecta más allá del hoy, que pasa hacia el porvenir y que posibilita, para quien lo realiza, un ejercicio en cierto modo autoformativo por las operaciones que sobre sí mismo. Repercute en su manera de ubicarse en el mundo por vía del descubrimiento de sus condiciones de posibilidad como sujeto en un cierto contexto (pp. 54-55).

Todos los jóvenes entrevistados consideran que tienen un mejor futuro en EUA. Los que actualmente viven en México tienen la añoranza de regresar a aquel país para realizar estudios universitarios o acceder a un mejor empleo:

Me gustaría hacer la universidad allá [en EUA]. Creo que allá esta mejor. Allá quiero terminar todos mis estudios porque me quiero meter a la Army como mi tío. Le quiero ayudar a mi mamá a arreglar sus papeles (Emilio -actualmente reside en México, 14 años-, comunicación personal, 2018).

En cambio, los que viven en EUA se plantean regresar a México en periodos cortos, como vacaciones, festividades o eventos familiares. Básicamente sus aspiraciones y metas se relacionan con su desarrollo y éxito profesional; en casos muy particulares, se encuentran rompiendo o cuestionando roles tradicionales.

Regresaría a México, pero solo de visita. Pienso que aquí [en EUA] hay más oportunidades para tener una vida mejor que allá. [En México] las jóvenes piensan en casarse y ya... Tenía amigas que estaban embarazadas en primero de secundaria, salían y salían embarazadas. Ojalá mi vida no termine así. Me decían “no quiero que vayas a terminar así [embarazada] y sin terminar la escuela... que el muchacho [su pareja] salga huevón, que no trabaje y sea borracho”. (Diana -actualmente reside en EUA, 15 años-, comunicación personal, 2018)

Podemos identificar que los jóvenes transnacionales de nacionalidad estadounidense, con padres mexicanos, tienen más ventajas que los de nacionalidad mexicana ya que como ciudadanos de ese país tienen derechos y más posibilidades de construir un proyecto de vida “estable”. Esta aparente solidez la construyen al insertarse al contexto educativo. Para los jóvenes migrantes que formaron parte de la investigación la escuela se ha convertido en el primer contacto institucional del lugar de destino (Suárez-Orosco, Suárez-Orosco y Todorova, 2008) y el espacio mediante el cual van conociendo y aprendiendo de la cultura del país de acogida o retorno. Asimismo, hemos descubierto que los jóvenes durante su proceso de escolarización de nuevo viven cambios que en ocasiones deben de ser “negociados” con el país receptor. Es así como la trayectoria migratoria transgrede la trayectoria educativa, pues los jóvenes no solamente lidian con el proceso de adaptación al país receptor, sino con el proceso de adaptación al contexto escolar.

Las trayectorias educativas son entendidas como aquellas que van implícitas en la vida de los jóvenes y definen las formas en que un grupo de estudiantes se desempeña y progresa en un sistema escolar (De Garay, 2012). El concepto da cuenta de los procesos y experiencias que viven los jóvenes durante su escolarización (De Garay, 2012; Rockwell, 2015). Las trayectorias escolares no son continuas ni homogéneas. Terigi (2007) considera que hay que distinguir entre las *trayectorias escolares teóricas* y *trayectorias escolares reales*. Las primeras se caracterizan por ser lineales, esto es, se rigen por los periodos escolares establecidos por los sistemas educativos: “organización del sistema por niveles, gradualidad del currículum, anualización de grados de instrucción”

(Terigi, 2007; p. 2). En resumen, reflejan el ideal de avances de los jóvenes según los sistemas educativos y el currículo oficial.

En cambio, las segundas, denominadas también “*trayectorias no encauzadas*” o “*trayectorias reales*” se caracterizan por mostrar formas de escolarización discontinuas (Terigi, 2007, p. 14). En la investigación nos hemos centrado en éstas últimas, ya que muestran los procesos que viven los jóvenes migrantes, como consecuencia de la migración, en el contexto escolar. Este tipo de trayectoria concentra dos subcategorías, la discontinuidad y desempeño escolar. La discontinuidad la ejemplificamos con aquellas narraciones que muestran los factores que hacen que los jóvenes no alcancen una trayectoria teórica, como son: dificultades por aspectos administrativos, repetición de año escolar, faltas recurrentes y reprobación de materias.

Las dificultades que narran no se generan solamente por el acto de migrar, sino igualmente por la rigidez y excesiva burocracia de los sistemas educativos de ambos países. De acuerdo con Bustamante (2020), la población joven que migra e ingresa a otra escuela pasa por disonancias culturales “esto es, conflictos entre los referentes culturales que la población juvenil posee de la escuela estadounidense y los códigos culturales del nuevo contexto escolar” (p.8). En este trabajo, la mayoría de los entrevistados relatan los problemas que tienen para obtener documentos de identidad oficial, para realizar la revalidación de sus estudios o generar un nuevo tipo de visado en el país receptor:

Yo empecé a estudiar aquí [en Mexicali], no me gustaba, aquí hice el kínder y hasta quinto de primaria. Y ya allá [en Calexico] hice sexto y secundaria. Allá [en EUA] son dos grados de secundaria y de prepa son cuatro, pero me quedé a la mitad, de ahí de prepa. Empecé primer año de prepa allá [EUA], pero me vine a la mitad y ya cuando quise estudiar aquí [en Mexicali] ya no pude [...] fui a una prepa y me pidieron documentos, tenía que ir a unas oficinas. Después nos pidieron documentos [para] hacer mi doble ciudadanía [...] también nos pidieron esos papeles para poder entrar [a la preparatoria]. Yo como mexicana no lo puede hacer porque según mi acta [estadounidense] y la de mi mamá es falsa [...] Mi papá es mexicano y no me pudo hacer el trámite porque su nombre no está en el acta (Yajaria -actualmente reside en México, 17 años-, comunicación personal, 2020).

Aunado a esto, se encuentran las disposiciones que señala la “nueva” escuela; por ejemplo, la realización de exámenes “especiales” que califican a los jóvenes en sus conocimientos previos o en el manejo o fluidez del idioma oficial. Lo anterior termina por mostrar otra dimensión de esta trayectoria real, la repetición del año escolar:

Mi mamá me había dicho antes que no importaba si me bajaban de grado... Yo dije “quizás no me bajan de grado”... pues llegamos aquí y dijeron “vas a estar en segundo de secundaria”. Dije “¿segundo?”, me bajaron de grado y, en realidad, eso no me gustó mucho porque yo ya quería salir (Isela -actualmente reside en México, 16 años-, comunicación personal, 2020).

Como consecuencia se genera una desmotivación en el estudiante, ya que sus imaginarios educativos los piensan desde las trayectorias teóricas; su edad es la que les indica su nivel o grado de escolarización. Lo mismo hemos identificado en las escuelas, para ellas un estudiante “normal” es aquel que tiene una edad acorde a lo instituido por el sistema escolar. En el trabajo hemos identificado que en ellas casi siempre los estudiantes migrantes o retornados son aceptados en un nivel educativo menor al que estudiaron.

Por otro lado, en las escuelas en las que se insertan estos jóvenes, tanto en México como en EUA, se carece de protocolos o guías que los orienten a ellos o a los profesores que los atenderán. Más bien se generan talleres o programas de apoyo compensatorios para lograr su nivelación académica e integración a la dinámica escolar. En las escuelas este tipo de estudiantes se identifican como faltistas, con problemas de rendimiento escolar o repetidores de año. Algunas de estas características emergen en sus narraciones:

... ahorita por faltas, probablemente, lleve dos materias reprobadas, por problemas de salud. No he querido ir a la escuela y no fuí, me afectó. Tengo ansiedad. Me está atendiendo un psiquiatra y un psicólogo. Creo que empecé desde diciembre [2019] (Isela -actualmente reside en México, 16 años-, comunicación personal, 2020).

Las instituciones no llegan a identificar si este tipo de ausentismo es causa de algún acontecimiento detonado en el contexto escolar, o si más bien se termina por relacionarlo al proceso migratorio, a problemas familiares, de salud, estatus migratorio o a la falta de adaptación al país de acogida. Es decir, las escuelas terminan por responsabilizar al joven o sus familiares por su desempeño escolar; ausentismo, deserción o reprobación. Sin embargo, en algunos casos es la propia vida escolar la que las detona.

Mi primer día de clases aquí [en EUA] fue horrible. El primer año que estuve aquí solo aprendí una palabra en inglés “*apple*”. Tenía una maestra de inglés en la escuela... era como bien racista, éramos como cinco morenitos, no nos dejaba ir al baño, no nos dejaba tomar agua. Queríamos opinar, no nos dejaba, o sea, éramos como los raritos de ahí, era difícil... Me hacían bullying algunos de compañeros por mi forma de hablar inglés, por el acento, por como lo hablo y pronuncio (Amalia -actualmente reside en EUA, 16 años-, comunicación personal, 2018).

Nos han relatado procesos en los que han vivido discriminación (lingüística, racial, clasismo, etc.) y racismo estructural, ya que personal de instituciones públicas no les reconocen sus derechos. Sin embargo, también proliferan experiencias positivas, aquellas que les han permitido adaptarse con éxito a la cultura escolar y generar procesos de aprendizaje “exitosos”, según ellos mismos y según los estándares de las escuelas de acogida:

Miss Rodríguez fue la que me ayudó un poco a incorporarme a la escuela, me ayudó a entender cómo jugar, a decir “hola”, a decir “¿cómo estás?” [en inglés]. Nos tenía [a estudiantes migrantes] en las computadoras [en la middle school], nos

ponían un programa, nos ponían audífonos y había una persona hablando [en inglés]... Llegó el día de dar diplomas por ser buen estudiante y tener buenas calificaciones, yo nunca había recibido uno... escucho mi nombre y era como ¡Ahh! Llegué con el diploma con mi nombre a la casa, a mi mamá le dio el ataque. En México también sacaba diplomas, pero ella [su mamá] quería uno de aquí [de EUA]. Entonces empecé a sacar buenas calificaciones, tenía una A y B y diplomas (Sol -actualmente reside en EUA, 14 años-, comunicación personal, 2018).

Para que este tipo de estudiantes obtengan un desempeño escolar óptimo es necesario no sólo un trabajo individual, sino un esfuerzo de la familia y escuela. A la primera le corresponde garantizar las condiciones emocionales, afectivas y económicas, además dependerá del capital escolar (Bourdieu, 2005) de sus integrantes favorecer las trayectorias escolares. En cambio, la escuela ha de brindar y garantizar una educación de calidad que genere un espacio abierto a la diversidad presentada por los estudiantes migrantes.

Estos estudiantes nos muestran las trayectorias reales que existen en los respectivos sistemas educativos. Para Franco (2019):

Estos jóvenes se legitiman con los actores educativos (profesores, alumnos y directivos), al acatar los roles que les asigna la escuela e ir mostrando sus conocimientos y formas de aprender. De manera procesual incorporan a la realidad educativa del salón de clases, su particular construcción social de estudiantes, negociando lo que son con lo que se les conmina ser. (p.206)

En la Tabla 3 mostramos las similitudes y diferencias que identificaron los estudiantes de las escuelas donde acudían; esto brinda un panorama de los aspectos relacionados con la enseñanza, los recursos, la organización de actividades en ambos contextos.

**Tabla 3. Similitudes y diferencias de secundarias y preparatoria (públicas) en México y *high school* en EUA**

Escuelas en EUA	Escuelas en México
1. Se brinda el desayuno y el almuerzo de forma gratuita	1. Las y los estudiantes tienen que comprar sus alimentos
2. La infraestructura de la escuela es amplia, cuenta con espacios suficientes: cafetería, biblioteca, laboratorios, salones de clases equipados	2. La infraestructura de la escuela es limitada, los espacios son reducidos: cafetería, biblioteca, laboratorios y los salones de clases
3. Las áreas de esparcimiento son amplias y diversas de acuerdo con el deporte: canchas de fútbol, básquetbol y áreas de juegos	3. Las áreas de esparcimiento son reducidas y las canchas son compartidas entre los deportes. No hay áreas de juego.
	4. Se pide permiso de forma directa al docente para ir al baño

- 
- |   |   |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Se solicita un <i>hall passes</i> (pase de pasillos) al docente para ir al baño</li> <li>5. En la secundaria, los grupos son fijos. En la preparatoria, los grupos se diversifican</li> <li>6. Los honores a la bandera se realizan en el aula con una duración de no más de 5 minutos</li> <li>7. No se usa uniforme</li> <li>8. Hay apoyo docente para las y los estudiantes que no dominan el idioma inglés</li> <li>9. Las y los estudiantes con llegada tardía pueden entrar a la escuela sin represarías</li> <li>10. Sin cuotas de recuperación para padres y madres de familia</li> <li>11. La escuela se adapta a las necesidades de las y los estudiantes migrantes</li> <li>12. Hay docentes bilingües, por lo regular imparten la clase de español como segundo idioma</li> <li>13. No hay protocolos de atención o de bienvenida para las y los estudiantes migrantes</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>5. En la secundaria y en la preparatoria los grupos son fijos</li> <li>6. Los honores a la bandera se realizan en el primer día de la semana con una duración de 50 minutos</li> <li>7. Uso de uniforme obligatorio</li> <li>8. No hay apoyo docente para las y los estudiantes que no dominan el idioma español</li> <li>9. Las y los estudiantes con llegada tardía pueden entrar a la escuela, pero son castigados</li> <li>10. Con cuotas de recuperación para padres y madres de familia</li> <li>11. La escuela no se adapta a las y los estudiantes migrantes</li> <li>12. No hay docentes bilingües, solo los que imparten la materia de inglés</li> <li>13. No hay protocolos de atención o de bienvenida para las y los estudiantes migrantes</li> </ol> |
|---|---|
- 

**Fuente:** Elaboración propia.

Por último, hemos identificado que la trayectoria migratoria promueve la generación de nuevas trayectorias escolares no encauzadas. En el análisis identificamos tres:

a) *Trayectoria escolar única*: algunos de los jóvenes de este estudio tienen una trayectoria escolar que evoluciona entre los sistemas educativos de México y EUA, pues es la primera vez que han migrado y que se inserta al sistema escolar de otro país:

- 1) de México a EUA,
- 2) de EUA a México,
- 3) de otro país a México o EUA.

b) *Trayectoria escolar doble o múltiple*: hemos identificado estudiantes que migran varias veces y que en el lugar de residencia se insertan al sistema educativo más de dos veces:

- 1) de México a EUA y de EUA a México,
- 2) de EUA a México y de México a EUA,
- 3) cuentan con múltiples procesos de migración y escolarización en México y EUA.

En el análisis ha resultado imprevisto el nacimiento de otro tipo de trayectoria, la hemos denominado c) *trayectoria escolar transfronteriza*. En ella hemos incluido a aquellos jóvenes que cruzan constantemente el paso fronterizo para acudir a la escuela y cuentan con redes de apoyo en el país en el que estudian. Se trata de jóvenes que viajan de Mexicali, Baja California hacia Calexico o el Centro de California cada semana. Con este tipo de clasificación intentamos mostrar cómo la trayectoria migrante y escolar se encuentran imbricadas y que ambas ponen en juego aspectos individuales y colectivos, pero también aspectos vinculados con las políticas y leyes de ambos estado-nación.

## CONCLUSIONES

En la investigación hemos dado cuenta de algunas de las políticas y leyes que existen, tanto en EUA como en México, para atender a los jóvenes que por determinadas circunstancias participan del proceso migratorio. Este tipo de normativas nos llevan a afirmar que “las migraciones... son percibidas por el Estado-nación como un ‘problema’” (Dietz, 2007, p. 34) que hay que solucionar a través de programas e iniciativas de ley. La mayoría de éstas se encuentran destinadas a salvaguardar sus derechos e integración al país receptor. Otras, en cambio, se centran en vigilar el derecho de los jóvenes migrantes a recibir una educación y su integración a instituciones escolares, sin embargo, por los casos empíricos presentados vemos que en ambos contextos los procesos administrativos para regularizar su ingreso tanto al país como a la escuela resultan engorrosos. Son pocas las leyes y políticas que logran cumplirse, recordemos que una cosa es la ley o políticas y otra cosa su operatividad. En este sentido, el estudio también muestra una creciente convergencia y migración transnacional de las políticas en este caso educativas entre estos países, algo que ha sido analizado monográficamente para el caso de la educación intercultural (Mateos-Cortés, 2011).

Respecto a las trayectorias aquí presentadas y ejemplificadas, vemos que la trayectoria migratoria es la que detona y traza en los jóvenes el momento de migrar para recibir una educación de calidad y así, en un futuro, invertir en su propio “capital humano” (Becker, 1983). El proceso de escolarización es percibido como el medio que les permitirá cambiar su estigma migrante, salir del grupo minoritario, dejar de ser vulnerable. Otro aspecto al cual contribuye este

proceso de forma indirecta es a transformar a los jóvenes, a ser resilientes. Específicamente los jóvenes que han migrado más de una vez y que han pasado por diferentes instituciones escolares narran procesos de discriminación y racismo, pero dejando de lado el sufrimiento. Ven en este tipo de hechos nuevos desafíos que, además, les permiten fortalecer sus lazos familiares, esto es, su capital social les ayuda a salir con “éxito” de experiencias dolorosas causadas por la migración.

Por otro lado, su trayectoria migratoria les dota del desarrollo de competencias bilingües e interculturales. A través de las primeras los jóvenes desarrollan la capacidad de realizar conexiones entre su lengua materna y la lengua del país de acogida “y de cambiar de código lingüístico en función de la situación, los destinatarios del acto comunicativo y/o de las propias necesidades y estrategias discursivas (p. ej., code-switching, [spanglis])” (García-Cano et al., 2010, p. 249). La mayoría de los jóvenes de este estudio estuvieron en contacto con personas que conocían ambos idiomas y este tipo de contacto les facilitó en cierta forma conocer los códigos lingüísticos del lugar de residencia actual.

Las competencias interculturales, en cambio, las fomentan en el momento “de superar el etnocentrismo del grupo propio, de efectuar un cambio de perspectivas, de identificar la propia posicionalidad y relacionalidad, así como de realizar «traducciones» entre diferentes sistemas normativos y culturales” (García-Cano et al., 2010, p. 249). Ellas emergen en el momento en que los jóvenes comienzan a entender a miembros de otras culturas a través de la constante comparación entre lo que es propio y ajeno llegando a experimentar empatía y adaptabilidad a las dinámicas del nuevo contexto.

De la misma forma, las trayectorias escolares reales o discontinuas nos ayudaron a mostrar los vaivenes que experimentan estos sujetos en los contextos escolares de ambos países, ilustrando con ello la heterogeneidad que existe en las aulas en contraste con la rigidez de los respectivos sistemas educativos. Las instituciones educativas en las que se escolarizan los jóvenes de este estudio no toleran las discontinuidades aquí reseñadas, abogan por trayectorias escolares teóricas e implementan propuestas pedagógicas que no recuperan la riqueza y diversidad cultural que traen al contexto escolar este tipo de estudiantes. Se trata de instituciones que desconocen las trayectorias migratorias y escolares de los jóvenes transnacionales, ni siquiera mantienen un registro de ellas. Como resultado, los jóvenes llegan a ser catalogados como desertores del sistema educativo. El conocerlas permitiría a las instituciones contribuir a mejorar el desempeño escolar de este tipo de estudiantes y, al mismo tiempo, generar propuestas educativas que los integren respetando sus derechos y diversidad.

A partir del análisis hemos mostrado que, en ocasiones, el bajo rendimiento escolar, la inasistencia o la falta de integración al contexto escolar de estos jóvenes son suscitados por la propia escuela. El racismo, la discriminación y el

bullying son producidos por sus pares tanto como por sus maestros, algo que es silenciado por ellos al reconocerse en desventaja. Por otro lado, consideramos que para estudiar las migraciones hay que desarrollar una mirada glocal (Robertson, 1992) aludiendo al entrelazamiento de aspectos globales y locales, no es posible entenderla considerando solamente aspectos globales o locales de manera aislada. Por ello, ha sido importante en nuestro estudio partir de las políticas educativas y, luego, acceder a los discursos de los jóvenes a través de las entrevistas; conocer de su propia voz cómo el acto migratorio ha trastocado su vida. Ver lo que sucede en la realidad con este tipo de iniciativas.

Las constantes entradas y salidas de los jóvenes entre México y EUA “cuestionan el mito de la linealidad del proceso migratorio —supuestamente divisible en fases premigratorias, migratorias y posmigratorias—... las migraciones aparecen como fenómenos a menudo circulares y no lineales” (Dietz, 2007, p. 35). Estos jóvenes migrantes no tienen claro si se quedarán de forma definitiva en el lugar en el que residen en la actualidad, en ese sentido puede que se estén preparando para volver a iniciar dicho proceso. De la misma forma, cuestionan el carácter lineal y cronológico del proceso educativo, como lo hemos mostrado con las trayectorias reales. Finalmente, este estudio centra la mirada en el emergente, pero importante fenómeno de la “migración escolar transnacional” (Zúñiga et al., 2008) y en la necesidad de generar investigaciones sobre los estudiantes transnacionales desde una perspectiva inclusiva e intercultural (Tinajero y Solís, 2019; Ramírez, 2020; Jiménez y Cuevas-Antillón, 2021). Faltan investigaciones que tomen en cuenta sus experiencias y saberes, retomen su voz para generar propuestas educativas, leyes y políticas educativas pertinentes.

## LITERATURA CITADA

- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones. Luz y sombras. *Migración y desarrollo*, (1), 1-30.
- Ariza, M. y Gandini, L. (2015). El análisis comparativo cualitativo como estrategia metodológica en Ariza, M y Velasco, L. (coords.). *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional* (pp. 497-537). El Colegio de la Frontera Norte.
- Ariza, M. y Portes, A. (2010). *El país transnacional: migración mexicana y cambio social a través de la frontera*. (1ra. Ed.) Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Becker, G. S. (1983). *El capital humano. El análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bustamante, P. R. (2020). Experiencias escolares de jóvenes retornados de EUA a secundarias fronterizas de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 18 (2), 1-20. DOI:<https://doi.org/10.11600/1692715x.18201>.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). *Ley General de la Educación*. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Castels, S. y Miller, M. J. (2004). *La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. (1ra. Ed.) Universidad Autónoma Metropolitana.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Indagación narrativa: experiencia e historia en forma cualitativa investigar*. San Francisco, CA: Jossey-Bajo
- De Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. Idea Latinoamericana Colección.
- Despagne, C. y Jacobo, M. (2016). Desafíos de la escuela monolítica mexicana. El caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, (47) 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>
- Diario Oficial de la Federación. (25 de mayo de 2011). DECRETO por el que se expide la Ley de Migración y se reforman, derogan y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Población, del Código Penal Federal, del Código Federal de Procedimientos Penales, de la Ley Federal contra la Delincuencia Organizada, de la Ley de la Policía Federal, de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público, de la Ley de Inversión Extranjera, y de la Ley General de Turismo. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5190774&fecha=25/05/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5190774&fecha=25/05/2011)
- Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: UNED.
- Dietz, G. (2007). Comunidad transnacional en Barañano, A., García, J.L., Cátedra, M. y Devillard, M. J. (Eds.). *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y Globalización* (pp. 34-36). Editorial Complutense.
- Dietz, G. (2017). Capítulo 8. La construcción e interpretación de datos etnográficos en Díaz-Barriga, A. y Domínguez, C. (coords.). *La interpretación. Un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). Newton y Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Durand, J. y Massey, D.S. (2003). *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Estrada, M. J. (2014). *Educación, política y poroyecto de vida en los jóvenes*. El Colegio de Sonora; Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Franco García, M. J. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. 22(74) 705-728. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000300705](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300705)
- Franco García, M. J. (2019). “Ahora me siento más mexicano, más de lo que pensé”. *Argumentos. Estudios Críticos De La Sociedad*, (90), 197-214. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/1096>
- García-Cano, M; González, E. M.; Ruiz, F.; Márquez, E.; Muriel, C.; Dietz, G.; Pozo, M. T. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de Educación*. 352. pp. 289-308. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_13.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_13.pdf)
- Glick-Schiller, N., Basch, L. y Szanton-Blanc, C. (1992). Transnationalism: a new analytical framework for understanding migration. En *Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity and Nationalism Reconsidered*, coordinado por Nina Glick Schiller, Linda Basch y Cristina Szanton-Blanc. *Annals of the New York Academy of Sciences* (645): 25–52.
- Hernández, Y. A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*. 42(2), 151-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Instituto de los Mexicanos en el Exterior. (2019). *Guía Educativa*. <http://ime.gob.mx/docs/educacion/guiaeducativa2019.pdf>
- Jiménez, J. y Cuevas-Antillón, J. (2021). Recomendaciones para una equidad educativa en las Californias: Migrantes, inmigrantes y otros transnacionales. *California Association for Bilingual Education*, 99-102.
- Marcus, G. E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*. 11 (22), 111-127. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/388/387>
- Massey, D. S., Pren, K. A., & Durand, J. (2009). Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos. Las consecuencias de la guerra antiinmigrante. *Papeles de población*. 15(61), 101-128.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252009000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252009000300006&lng=es&tlng=es).

- Mateos-Cortés, L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Ediciones Abya-Yala
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Mordechay, K. y Alfaro, C. (2019). The binational context of the students we share: what educators on both sides of the border need to know. *Kappa Delta Pi Record*, 55:1, 30-35, DOI: 10.1080/00228958.2019.1549438
- National Center for Education Statistics. (2018). *Digest of Education Statistics: 2018*. <https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/>
- Organización de los Estados Americanos. (2011). *Educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las Américas: Situación actual y desafíos*. <http://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/educacion-inmigrantes.pdf>
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Educación para personas refugiadas: Modelos y prácticas de integración en países de la OCDE*. (1ª. Ed.). [https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Espan%CC%83ol\\_22may20\\_web\\_low3.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Espan%CC%83ol_22may20_web_low3.pdf)
- Organización Internacinal para las Migraciones (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020\\_es.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf)
- Portes, A. y Rumbaut, R.G. (2011). *Legados. La historia de la segunda generación inmigrante*. (2da. Ed.) Instituto Nacional de Migración.
- Ramírez, A. A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (9), 56-73. <https://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15683>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Sage.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Binacional de Educación Migrante*. <http://www.hgo.sep.gob.mx/content/acerca/basica/probem/>
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (2016) *¿Qué es la Ley SB1070?* <https://consulmex.sre.gob.mx/sb1070/index.php/ley-sb1070>

- Senado de la República. (2015). Dictamen de la Comisión de Educación con punto de acuerdo por el que se exhorta a la Secretaría de Educación Pública y a las instituciones y organismos homólogo en las entidades federativas a que, en el ámbito de sus respectivas atribuciones y en coordinación con el Instituto Nacional de Migración, implementen las acciones necesarias para garantizar el derecho humano a la educación de niñas, niños y adolescentes migrantes nacionales, extranjeros y repatriados. [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/63/1/2015-11-05-1/assets/documentos/Dic\\_Educacion\\_Ninos\\_Migrantes.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/63/1/2015-11-05-1/assets/documentos/Dic_Educacion_Ninos_Migrantes.pdf)
- Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas*. (21) 27-53. <https://doi.org/10.29344/07171714.21.436>
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudios de casos*. España: Morata.
- Suárez-Orozco, C., Suárez Orozco, M. & Torodova, I. (2010). *Learning a new land. Immigrant students in American Society*. Harvard University Press.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.
- Tinajero, G. y Solis, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas en México. *Perspectiva educacional. Formación de Profesores*. 58(2), 147-168 doi: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.945
- Tizón, J. L. (1993). *Migraciones y Salud Mental. Un análisis psicopatológico tomando como punto de partida la inmigración asalariada de Cataluña*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- UNESCO. (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>
- United States Network for Education Information. (2007). *Asegurar que los estudiantes aprendices del inglés participen de forma significativa y equitativa en programas educativo*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/dcl-factsheet-el-students-201501-sp.pdf>
- Valdéz, G. C., y García, I. (coords.) (2017). *Tránsito y retorno de la niñez migrante: epílogo en la administración de Trump*. El Colegio de Sonora; Universidad de Sinaloa.
- Wimmer, A. y Schiller, N.G. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks: A Journal of Transnational Affairs*, 2 (4), 301-334.

Zúñiga, V. y Guiorguli, S. E. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México. La generación 0.5*. El Colegio de México.

Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez, J. (2008). *Estudiantes transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización* (1ª. ed.). SEP, Gobierno Federal de México.

## AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología quien financió la investigación “‘Después de migrar lo primerito es ir a la escuela’. Saberes construidos por jóvenes en edad escolar a partir de sus procesos migratorioa y sus escolaridades en México y en EUA”.

## SÍNTESIS CURRICULAR

### **Porfiria del Rosario Bustamante De la Cruz**

Estudiante de doctorado del Instituto de Investigaciones en Educación por la Universidad Veracruzana, de la línea Educación Intercultural / Estudios Interculturales. Sus temas de investigación son: infancias y juventudes migrantes, educación e interculturalidad.

### **Laura Selene Mateos Cortés**

Doctorado en Antropología Social por la Universidad de Granada, España. Actualmente trabaja como Profesora-Investigadora titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Miembro del Cuerpo Académico Estudios, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y del Sistema Nacional de Investigadores.