

# Niños migrantes *en* Tamaulipas

Transiciones y  
experiencias  
educativas



Alberto Mora Vázquez  
Nelly Paulina Trejo Guzmán



Universidad Autónoma  
de Tamaulipas







---

Niños migrantes en Tamaulipas. Transiciones y experiencias educativas / Alberto Mora Vázquez, Nelly Paulina Trejo Guzmán. — Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas ; Ciudad de México : Colofón, 2022. — 140 páginas ; 17.5 x 24 cm.

1. Estudiantes inmigrantes. 2. Educación básica. 3. América Central — Emigración e inmigración. 4. Tamaulipas — Emigración e inmigración. I. Trejo Guzmán, Nelly Paulina, autor. II. Título.

LC: LC3725

DEWEY: 371.967 5

---

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Matamoros SN, Zona Centro  
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000  
D. R. © 2022

Consejo de Publicaciones UAT  
Centro Universitario Victoria  
Centro de Gestión del Conocimiento. Tercer Piso  
Cd. Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149  
*consejopublicacionesuat@outlook.com*  
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2948 • *www.uat.edu.mx*

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT  
ISBN UAT: 978-607-8750-93-1

Colofón S.A. de C.V.  
Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII  
Delegación Álvaro Obregón C.P. 01460, Ciudad de México  
*www.colofonlibros.com* • *colofonedicionesacademicas@gmail.com*  
ISBN Colofón: 978-607-635-282-3

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.

Impreso en México • *Printed in Mexico*

El tiraje consta de 200 ejemplares

Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante un especialista en la materia perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Asimismo, fue recibido por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas para su valoración en la sesión del segundo semestre 2022, donde se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” con diagnóstico positivo.

# Niños migrantes en Tamaulipas.

Transiciones y  
experiencias educativas

Alberto Mora Vázquez

Nelly Paulina Trejo Guzmán



C.P. Guillermo Mendoza Cavazos  
PRESIDENTE

Dra. Mariana Zerón Félix  
VICEPRESIDENTE

Dr. Leonardo Uriel Arellano Méndez  
SECRETARIO TÉCNICO

Ing. Franklin Huerta Castro  
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González  
VOCAL

Mtro. Rafael Pichardo Torres  
VOCAL

Mtro. Mauricio Pimentel Torres  
VOCAL

**Consejo Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas**

**Dra. Lourdes Arizpe Slogher** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Dario Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodrigues** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marcano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dr. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta** • Universidad Nacional Autónoma de México

# ÍNDICE

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| PRÓLOGO . . . . .                                                                                         | 9  |
| INTRODUCCIÓN . . . . .                                                                                    | 15 |
| CAPÍTULO 1. ESTUDIANTES MIGRANTES EN MÉXICO . . . . .                                                     | 19 |
| Migrantes internos . . . . .                                                                              | 20 |
| Migrantes en tránsito desde Centro y Sudamérica. . . . .                                                  | 21 |
| Retorno masivo de familias de origen mexicano . . . . .                                                   | 22 |
| Naturaleza y tipo de experiencias migratorias . . . . .                                                   | 24 |
| Precariedad del perfil socioeducativo . . . . .                                                           | 26 |
| Estudiantes invisibles . . . . .                                                                          | 27 |
| Disonancia entre el sistema educativo<br>de procedencia y el receptor . . . . .                           | 28 |
| Trayectorias escolares interrumpidas . . . . .                                                            | 29 |
| Conflictos en su identidad nacional. . . . .                                                              | 30 |
| CAPÍTULO 2. LAS METODOLOGÍAS MIXTAS Y SU APOORTE<br>EN EL ESTUDIO DE POBLACIONES MIGRANTES. . . . .       | 35 |
| Contexto de la investigación . . . . .                                                                    | 35 |
| Fundamentación metodológica del proyecto . . . . .                                                        | 38 |
| Perspectiva epistemológica . . . . .                                                                      | 40 |
| Consideraciones éticas . . . . .                                                                          | 43 |
| Organización de colaboraciones . . . . .                                                                  | 45 |
| CAPÍTULO 3. ÁNGULOS DESDE LOS QUE SE OBSERVAN<br>LAS HISTORIAS DE VIDA DE LOS NIÑOS MIGRANTES . . . . .   | 47 |
| Diseño de la investigación . . . . .                                                                      | 48 |
| Etapa cuantitativa: Las bases de datos<br>y su papel en el entendimiento de fenómenos educativos. . . . . | 50 |

|                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Etapa cualitativa: La etnografía y su importancia<br>en el entendimiento del multilingüismo<br>y la multiculturalidad de los niños migrantes. . . . . | 53  |
| Procedimiento de análisis de datos . . . . .                                                                                                          | 57  |
| Historias de vida . . . . .                                                                                                                           | 58  |
| Proceso de construcción de las historias de vida . . . . .                                                                                            | 60  |
| <br>CAPÍTULO 4. LAS POBLACIONES MIGRANTES                                                                                                             |     |
| EN ESCUELAS PRIMARIAS DE TAMAULIPAS . . . . .                                                                                                         | 63  |
| Análisis de tipologías de estudiantes migrantes . . . . .                                                                                             | 68  |
| Propuesta de tipología de estudiantes<br>migrantes en Tamaulipas . . . . .                                                                            | 73  |
| <br>CAPÍTULO 5. UNA MIRADA DESDE EL PROFESORADO.                                                                                                      |     |
| EXPERIENCIAS Y VISIONES DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS                                                                                                  |     |
| EN CONTACTO CON NIÑOS TRANSNACIONALES . . . . .                                                                                                       | 81  |
| El contexto educativo . . . . .                                                                                                                       | 81  |
| La escuela Himno Nacional . . . . .                                                                                                                   | 82  |
| La escuela José Vasconcelos . . . . .                                                                                                                 | 84  |
| Los profesores que atienden                                                                                                                           |     |
| a los niños migrantes . . . . .                                                                                                                       | 85  |
| Ofelia. . . . .                                                                                                                                       | 86  |
| Rodrigo. . . . .                                                                                                                                      | 89  |
| ¿Cómo es una mañana de trabajo en la escuela? . . . . .                                                                                               | 92  |
| <br>CAPÍTULO 6. HISTORIAS DE VIDA DE LOS PARTICIPANTES. . . . .                                                                                       | 97  |
| Marco teórico para el análisis                                                                                                                        |     |
| de las historias . . . . .                                                                                                                            | 98  |
| Natalia, identidad perdida . . . . .                                                                                                                  | 101 |
| Jason, la biculturalidad y el bilingüismo . . . . .                                                                                                   | 105 |
| Sergio, la resiliencia como modelo de vida . . . . .                                                                                                  | 109 |
| Andrés, la resiliencia como modelo de vida . . . . .                                                                                                  | 112 |
| Análisis de las historias de vida. . . . .                                                                                                            | 115 |
| <br>CAPÍTULO 7. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA . . . .                                                                                      | 123 |
| <br>REFERENCIAS . . . . .                                                                                                                             | 129 |

## PRÓLOGO

Durante las dos últimas décadas los procesos migratorios en el corredor Centroamérica-México-Estados Unidos han cambiado profundamente. En primer lugar, hasta mediados de la primera década del siglo **xxi** los principales protagonistas eran los migrantes varones mexicanos que se trasladaban al país del norte en busca de mejores oportunidades económicas. Sin embargo, la crisis económica de 2008 unida a un reforzamiento de la vigilancia fronteriza desalentó la migración desde México. En 2007 casi 13 millones de migrantes nacidos en México residían en Estados Unidos. Durante los primeros siete años del siglo **xxi** la población de origen mexicano residente en Estados Unidos se incrementó anualmente en medio millón de personas. Como contraste, en los siguientes siete años el número de mexicanos residentes en el país del norte descendió en más de 150 mil personas anualmente hasta caer a 11.7 millones en 2014. A partir de entonces el número de migrantes mexicanos residentes en Estados Unidos se ha mantenido estable con una tendencia ligeramente decreciente (Izcara Palacios, 2021a). En segundo lugar, la migración centroamericana hacia los Estados Unidos, que era minoritaria hasta comienzos del siglo **xxi**, los Estados Unidos de América se torna preponderante a partir de la segunda década del siglo **xxi**. Los protagonistas del éxodo hacia el norte ya no son los migrantes mexicanos, sino los centroamericanos. En 2018 el número de aprehensiones de migrantes realizadas por la Patrulla Fronteriza y el de arrestos administrativos realizados por el Servicio de Inmigración y Control de Aduanas (ICE) dentro de los progra-

mas Enforcement and Removal Operations (ERO) y 287(g) superó por primera vez al total de aprehensiones de migrantes mexicanos (Izcara Palacios, 2021b). En tercer lugar, con la aparición de las caravanas de migrantes a partir de octubre de 2018 el número de migrantes en tránsito por México que no logra llegar hasta los Estados Unidos experimenta un fuerte crecimiento. Esta población migrante procedente de Centroamérica se asienta principalmente en las ciudades fronterizas, desde donde planean un ingreso regular a los Estados Unidos como solicitantes de asilo, o un ingreso irregular con la ayuda de traficantes de migrantes (Izcara Palacios, 2021c).

Uno de los aspectos destacados en los procesos migratorios dentro del corredor Centroamérica-México-Estados Unidos es la feminización de estos y el incremento del número de niños que se convierte en protagonistas. En menos de dos décadas este fenómeno migratorio ha pasado de ser eminentemente masculino a constituirse en un movimiento más diverso donde la presencia de niños ha crecido de modo exponencial.

En Tamaulipas se han realizado numerosos estudios sobre los inmigrantes procedentes de otros estados del país empleados en el sector citrícola (Izcara Palacios, 2007 y 2020; Andrade Rubio, 2008 y 2020), sobre los jornaleros tamaulipecos empleados con visas H-2A en Estados Unidos (Izcara Palacios, 2012a y 2014; Izcara Palacios y Andrade Rubio, 2011), sobre los migrantes centroamericanos en tránsito por Tamaulipas (Izcara Palacios, 2012b y 2015), sobre las mujeres migrantes (Cárdenas Rodríguez y Vázquez Delgado, 2014; Cueva Luna y Terrón Caro, 2014; Andrade Rubio, 2016 y 2021) o sobre la niñez migrante (Vargas Orozco et al., 2012; Hernández Hernández, 2015). Sin embargo, una importante problemática que no ha sido suficientemente abordada es el impacto en el sistema educativo tamaulipeco del crecimiento del número de niños migrantes que inician o continúan sus estudios en las escuelas de Tamaulipas. A diferencia de los migrantes adultos, los niños no tomaron la iniciativa de emigrar. Esta decisión fue tomada por sus padres u otros familiares. Los niños que llegan a Tamaulipas procedentes de Estados Unidos, porque sus padres fueron deportados o decidieron retornar a su lugar de origen, o procedentes de Centroamérica, porque sus padres emigraron en busca de mejores oportunidades económicas o huyendo de la violencia, presentan

en muchos casos un sentido de pertenencia fracturado. El grupo de pertenencia de estos niños aparece referenciado en muchos casos al grupo del cual se desprendieron en Estados Unidos cuando sus familias fueron deportadas a México, o del cual se despegaron en Centroamérica cuando sus familias decidieron emigrar al norte. Estas situaciones plantean importantes retos para el sistema educativo tamaulipeco ya que la probabilidad de que los niños migrantes causen baja en las distintas etapas del ciclo escolar es más elevada que la media. Muchos de estos niños se identifican con el lugar de inmigración. Unos añoran su vida cotidiana en las urbes estadounidenses, mientras que otros se identifican con la vida del campo en las comunidades rurales centroamericanas. Todo esto dificulta su integración en la sociedad tamaulipeca.

Karla Lorena Andrade Rubio y Simón Pedro Izcara Palacios  
Ciudad Victoria, Tamaulipas, 3 de febrero de 2020

## Referencias

- Andrade-Rubio, K. L. (2008). "Intermediación laboral, migración y exclusión social: los pizcadores de naranja en Tamaulipas". *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, (23), 101-114.
- (2016). "Víctimas de trata: mujeres migrantes, trabajo agrario y acoso sexual en Tamaulipas". *CienciaUAT*, 11(1), 22-36.
- (2020). "Actitudes xenófobas hacia los jornaleros migratorios en Tamaulipas". En S.P. Izcara Palacios y K.L. Andrade Rubio (eds.), *Sociedades y fronteras: xenofobias y xenofilias* (pp. 67-78). Madrid: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv103xbcf.8>
- (2021). "Las mujeres migrantes en el sector citrícola de Tamaulipas". En T.P. Gomariz Acuña (ed.), *Mediterráneo, la humanidad en movimiento: Tiempos de desastres* (pp. 197-209). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1ks0fb0.11>
- Cárdenas-Rodríguez, R., y Vázquez-Delgado, B. D. (2014). "Recursos disponibles para la protección de mujeres migrantes en tránsito por Tamaulipas". *Papeles de población*, 20(79), 169-207.
- Cueva-Luna, T. E., y Terrón-Caro, T. (2014). "Vulnerabilidad de las mujeres migrantes en el cruce clandestino por Tamaulipas-Texas". *Papeles de población*, 20(79), 209-241.
- Hernández-Hernández, O. M. (2015). "Niñas migrantes: relatos de menores mexicanas repatriadas de Estados Unidos". *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 3(1).
- Izcara-Palacios, S. P. (2007). "El papel de la cuadrilla en la pizca de la naranja: El ejemplo de Tamaulipas". *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, (21), 63-80.
- (2012a). "El aislamiento social de los trabajadores con visas H-2A: El ejemplo de los jornaleros tamaulipecos". *Región y sociedad*, 24(53), 259-292.
- (2012b). "Violencia contra inmigrantes en Tamaulipas". *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 93, 3-24.
- (2014). "La demanda de trabajadores huéspedes en la agricultura estadounidense". *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 11(73), 149-169.

- Izcara-Palacios, S. P. (2015). "Los transmigrantes centroamericanos en México". *Latin American Research Review*, 50(4), 49-68.
- (2020d). "Trabajadores de segunda clase: los jornaleros tamaulipecos en la agricultura estadounidense". En Izcara-Palacios, S.P. y Andrade-Rubio, K.L. (eds.) *Sociedades y fronteras: xenofobias y xenofilias* (pp. 55-66). Madrid: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv103xbcf.7>
- (2021a). "Smuggling Women for Sex Work in North America: The Smuggler's Perspective". *Bulletin of Latin American Research*. <https://doi.org/10.1111/blar.13301>
- (2021b). "La internacionalización de las redes de tráfico de migrantes entre México y Estados Unidos". *Revista Criminalidad*, 63(3).
- (2021c). "Las caravanas de migrantes, las economías de tráfico humano y el trabajo excedente". *Andamios*, 18(45), 21-45.
- Izcara-Palacios, S. P., y Andrade-Rubio, K. L. (2011). "Problemas de salud de los jornaleros tamaulipecos empleados con visas h-2a en Estados Unidos". *Mundo agrario*, 11(22).
- Vargas-Orozco, C. M., Arrona-Palacios, A., Villarreal-Sotelo, K., Sánchez-Vázquez, R., y Gorjón-Gómez, F. J. (2012). "Menores migrantes repatriados no acompañados en Reynosa, Tamaulipas: un análisis descriptivo del flujo migratorio". *CienciaUAT*, 6(3), 6-13.



## Introducción

“Invertir en la educación de quienes migran marca la diferencia entre crear un sendero de frustración y disturbios, o abrir la vía de la cohesión y la paz.”

AUDREY AZOULAY, directora general de la UNESCO

El sistema educativo del estado de Tamaulipas ha presentado cambios significativos en el perfil de los estudiantes a los que atienden. En el transcurso de las dos últimas décadas las escuelas tamaulipecas de nivel básico han presenciado un aumento considerable en el número de estudiantes con antecedentes migratorios. Uno de los motivos del aumento en la presencia de este grupo de estudiantes tiene que ver, sin lugar a dudas, con el retorno masivo de migrantes de origen mexicano de los Estados Unidos que se ha producido como resultado de la implementación de políticas migratorias cada vez más estrictas en dicho país. El fenómeno de la migración de retorno inició en el 2005 y se ha intensificado en los años subsecuentes, a tal grado que informes recientes señalan que más mexicanos regresan de los Estados Unidos a su país de origen que aquellos que emigran al país del norte (González-Barrera, 2015). Por su condición fronteriza, el estado de Tamaulipas es receptor de una gran cantidad de esta población migrante, muchos de los cuales requieren de servicios educativos para sus hijos.

Sin embargo, las fuentes de flujos migratorios se han diversificado en el estado durante los últimos años. Además de captar poblaciones migrantes de retorno de los Estados Unidos, Tamaulipas ha sido testigo de la llegada de grupos de migrantes provenientes de otras latitudes. Por ejemplo, se han presentado altos niveles de migración interna, caracterizada principalmente por el movimiento de poblaciones indígenas de comuni-

dades rurales hacia la franja fronteriza del estado debido al incremento en las fuentes de empleo disponibles en dicha región, principalmente por la fuerte presencia de la industria maquiladora. Una fuente de migración adicional que se presenta en el estado es la proveniente de Centroamérica y Sudamérica, debido a que México se ha convertido, al menos de facto, en un tercer país seguro. Esto significa que aquellas personas que buscan asilo político en los Estados Unidos tienen que esperar la respuesta a su solicitud en territorio mexicano, por lo que muchos de ellos lo hacen en estados fronterizos, como Tamaulipas, por su cercanía con el país de destino, lo que crea la necesidad de buscar acceso a espacios educativos en donde puedan recibir atención.

Es en este contexto de alta incidencia de participación de estudiantes con estatus migratorio que surge la necesidad de plantear la pregunta sobre los procesos de (re)integración de dichos estudiantes a su nuevo entorno escolar y sociocultural. En este libro nos enfocamos en las experiencias educativas de los estudiantes migrantes en las escuelas de Tamaulipas. Nuestro interés es conocer la forma en que dichos estudiantes experimentan la transición de un contexto educativo a otro —que suele ser de naturaleza académica, cultural y lingüística distinta—, así como identificar los factores que favorecen o dificultan su debido proceso de integración.

Uno de nuestros argumentos es que la literatura sobre estudiantes que transitan hacia un sistema educativo distinto tiende a situarse en dos polos extremos del espectro. Por un lado, se resaltan las dificultades que supone esta transición, haciendo hincapié en la condición de vulnerabilidad y desventaja en la que se encuentran los involucrados. Por otro lado, se subraya el alto potencial que representan para el contexto receptor, debido a sus habilidades lingüísticas y culturales como resultado de sus experiencias previas. Partimos de la premisa que esta transición educativa sin duda representa importantes retos para los involucrados y que su bagaje cultural y académico desarrollado en sus contextos previos se debe de reconocer y valorar. Sin embargo, consideramos que esta transición es multifacética y no necesariamente problemática para los involucrados. Los estudiantes la experimentan de diferentes formas y su sentido de identidad y agencia también juega un papel importante en la forma en que se transita y en los resultados académicos y sociales que se logran.

Además, argumentamos que esta transición debe entenderse tomando en cuenta el contexto social y político en el que se lleva a cabo, y no como un evento aislado e independiente de condiciones estructurales.

La evidencia que usamos a lo largo de esta obra proviene de un proyecto de investigación de naturaleza mixta cuyo propósito era entender las experiencias educativas de los niños migrantes en escuelas primarias del estado de Tamaulipas, México. En particular, nuestro interés desde el inicio del proyecto es contribuir en la labor de visibilizar las experiencias de este grupo de estudiantes y de alguna manera ayudar en su proceso de empoderamiento, de tal suerte que puedan desarrollar todo su potencial académico, social y lingüístico en beneficio de sus comunidades.

## Organización del libro

El libro consta de siete capítulos. Debido a la complejidad y a la naturaleza multifacética, así como al amplio alcance y escala de nuestro proyecto de investigación, hemos decidido enfocar nuestra atención en el análisis de un número reducido de temas y áreas que consideramos clave. En el primer capítulo se describe la situación que enfrentan los estudiantes migrantes en México, poniendo especial énfasis en la naturaleza de las investigaciones que se han conducido al día de hoy y las contribuciones de cada una de ellas. En el capítulo 2, se presenta de forma detallada el contexto en el que se lleva a cabo la investigación, poniendo énfasis en los tres tipos de flujos migratorios que se han intensificado a lo largo de los últimos 15 años en el estado de Tamaulipas, México, y que han detonado la captación de estudiantes con antecedentes migratorios en el sistema educativo estatal. De igual manera se presenta la fundamentación filosófica de la investigación, así como aspectos epistemológicos y consideraciones éticas. El capítulo 3 discute el diseño de la investigación, incluyendo los procedimientos de recolección y análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos. En el capítulo 4 se describen los resultados de la fase cuantitativa del estudio mediante una discusión de los lugares de origen y localización geográfica de los niños transnacionales en Tamaulipas, así como las transiciones migratorias que han experimentado, las lenguas

que dominan y experiencias educativas. Dicho capítulo concluye con la presentación de una tipología de niños migrantes en el estado de Tamaulipas, que se espera pueda resultar útil para el diseño de las nuevas políticas educativas y reorientación de estrategias pedagógicas en el aula. Los capítulos 5 y 6 están dedicados a la presentación de una selección de los datos cualitativos más significativos encontrados durante el trabajo de campo. En el capítulo 5 se discuten, a través de la incorporación de descripciones “densas” (*thick*), las experiencias que los docentes y directivos han tenido en su labor de atención a los niños migrantes, cuyo propósito principal es destacar los retos a los que se enfrentan y las estrategias que emplean para superarlos. El capítulo 6 está integrado por tres secciones: el marco analítico, cuatro historias de vida que representan los cuatro tipos de transiciones migratorias más comunes que hemos identificado en las escuelas tamaulipecas. Estas historias ilustran la diversidad de experiencias que viven los estudiantes al enfrentar esta transición, lo que termina por impactar, de diferentes formas, en su sentido de identidad, en los resultados académicos que se obtienen y en el proceso de adaptación a su nuevo entorno socioeducativo. Dicho capítulo cierra con el análisis de las historias de vida presentadas. Finalmente, el capítulo 7 contiene las principales conclusiones y las implicaciones que los resultados de la investigación tienen para el diseño de políticas educativas y para la práctica profesional de los docentes e investigadores.

## Capítulo 1. Estudiantes migrantes en México

Los estudiantes con antecedentes migratorios representan una proporción de la población en el sistema educativo mexicano que ha experimentado un ascenso considerable en las dos últimas décadas. Aunque es difícil cuantificar a este grupo de estudiantes debido a la naturaleza tan compleja del fenómeno migratorio, existen diversos indicadores que permiten advertir el creciente aumento en la presencia de esta población en las escuelas mexicanas. Por ejemplo, el porcentaje de la población mexicana nacida en el extranjero ha tenido un incremento significativo en los últimos años. De acuerdo con datos de la encuesta intercensal realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el 2015, un total de poco más de un millón de personas reportaron haber nacido fuera de México. Esta cifra indica un incremento de casi 70% en los 15 años previos, ya que pasó de representar el 1% del total de la población en México en el año 2000 a 1.7% en el 2015.

La creciente incidencia en la presencia de población migrante en escuelas mexicanas está parcialmente relacionada con los eventos tan cambiantes que se presentan en la vida de las personas, autores como Bauman (2013) describen como posmodernidad, en la que nos encontramos, a la flexibilidad y movilidad de las personas. Esto significa que las personas hoy en día enfrentan un número mayor y más frecuente de eventos que implican cambios de residencia, incluyendo movimientos migratorios internos o internacionales, ya sea por motivos de negocio, trabajo o estudio. Sin embargo, se han identificado tres fenómenos sociales que han sido detonantes de la ola migratoria en México en los últimos quince años, y

esta a su vez ha permeado en el sistema educativo nacional. Dichos fenómenos son: *a)* la migración interna desde comunidades rurales hacia regiones industrializadas; *b)* el tránsito de migrantes desde Centro y Sudamérica y el Caribe hacia los Estados Unidos y; *c)* el retorno masivo de familias de origen mexicano desde los Estados Unidos.

## Migrantes internos

La movilidad de personas dentro del territorio nacional, conocida también como migración interna, ha mantenido el dinamismo que la caracteriza. Los registros oficiales de la Comisión Nacional de Población (CONAPO) indican que durante el periodo 2005-2010 el número de migrantes a nivel nacional ascendía a un total de 6.39 millones y se proyecta que esta dinámica se mantenga durante las próximas tres décadas.<sup>1</sup> Aunque existe una gran diversidad de motivaciones de dicha movilidad tales como laborales, educativos y sociales, una gran parte de estos movimientos migratorios tiene que ver con marginación y pobreza (Rojas Rangel, 2019). Este autor señala el intenso flujo migratorio que se presenta de comunidades rurales a zonas urbanas, las personas involucradas suelen ser de origen predominantemente indígena, enfrentan tanto a la marginación como a la pobreza extrema en sus comunidades de origen y ciudades receptoras.

Un dato que llama la atención en el informe de la CONAPO está asociado con la alta proporción de la población con movilidad interestatal en edad escolar, ya que tiene implicaciones directas para la prestación de servicios educativos. El informe indica que el porcentaje de niños entre los 0 a 14 años oscila alrededor del 35%, y se estima que esta tendencia se mantenga durante el período que va de 2020 a 2050 (Téllez, López y Romo, 2014). Esto significa que las escuelas de educación básica enfrentan, y continuarán enfrentando de acuerdo a estas predicciones, una dinámica de movimientos constantes en sus poblaciones estu-

<sup>1</sup> CONAPO con base en el INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000, y Censo de Población y Vivienda 2010. Disponible en [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Total\\_de\\_migrantes\\_internos\\_1995-2000\\_y\\_2005-2010](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Total_de_migrantes_internos_1995-2000_y_2005-2010)

diantiles, incluyendo el ingreso de nuevos estudiantes con antecedentes migratorios.

El estado de Tamaulipas, por su condición de estado de la frontera norte del país, se ha caracterizado por ser receptor de un número importante de personas provenientes de otras entidades de la república, principalmente de estados vecinos como Veracruz, San Luis Potosí y Nuevo León. De acuerdo con los registros del INEGI, la zona del estado que presenta mayores niveles de captación de migrantes internos se ubica en la frontera norte, principalmente en la zona de Reynosa-Río Bravo, debido a que concentra una parte considerable de la industria maquiladora y de hidrocarburos. Esto significa que estos inmigrantes requieren el acceso a espacios educativos para la atención de los miembros de sus familias en edad escolar.

### Migrantes en tránsito desde Centro y Sudamérica

Una segunda fuente de migrantes en México proviene de países de Centro y Sudamérica, y recientemente del Caribe. México se ha convertido en el mayor corredor del flujo migratorio hacia los Estados Unidos, con más de 150 000 personas provenientes, principalmente, de países como Guatemala, El Salvador, Honduras, Venezuela, Nicaragua y Haití que transitan por este corredor anualmente (Rendón Cárdenas y Wertman Zaslav, 2017). La inmensa mayoría son personas que huyen de las crisis económicas y de la violencia que se vive en sus países de origen, buscando asilo político en los Estados Unidos (UNESCO, 2019). Si bien estas personas no buscan establecerse en México, las políticas migratorias de los Estados Unidos implementadas durante la Administración del presidente Trump en los últimos años los han obligado a permanecer en México por un periodo de tiempo indefinido mientras su solicitud de asilo se encuentre en proceso. Según Pierce y Seele (2017), y corroborado por diversas notas de prensa, una gran mayoría de esta población deciden esperar la respuesta a su solicitud de asilo en las ciudades fronterizas del norte del país, incluyendo Matamoros, Reynosa y Nuevo Laredo en el caso de Tamaulipas.

Una situación que ha sido motivo de gran preocupación entre la comunidad internacional tiene que ver con la participación de menores de edad, acompañados y no acompañados, por sus familiares en su paso por México. De acuerdo con cifras del director general para América Latina y el Caribe de la UNICEF, 30% de la población migrante en los centros de refugios instalados en la franja fronteriza son niños en edad escolar (UNICEF, 2019). Actualmente, se desconoce el porcentaje de estos niños que asisten a la escuela en México, pero recientemente se aprobó una reforma legislativa que les permite, además de acomodo en centros de acogida, también tener derecho a recibir educación y participar en actividades deportivas o culturales en el marco de los tratados internacionales y los compromisos de México dentro del Pacto Global de Migración (ONU, 2018).

## Retorno masivo de familias de origen mexicano

Sin lugar a duda, el retorno de un número sin precedentes de personas de origen mexicano desde los Estados Unidos que se ha producido en las dos últimas décadas concentra el mayor índice de captación de migrantes en México. Aunque tradicionalmente el flujo migratorio entre México y Estados Unidos ha sido de sur a norte, esta tendencia ha ido cambiando recientemente a tal grado de nivelarse o incluso revertirse, como lo ha documentado González Barrera (2015), quien señala que más mexicanos han estado dejando los Estados Unidos que aquellos que han ingresado. Tan sólo en la administración de Obama (2009-2017) se llevó a cabo la deportación de aproximadamente 2 800 000 personas hacia México, y una parte considerable de ellos ha venido acompañada de forma “voluntaria” por sus familiares, incluyendo niños y adolescentes en edad escolar (Jacobo Suárez y Cárdenas Alaminos, 2020).

Esta ola de retorno masiva ha traído como consecuencia lógica un aumento importante en el número de estudiantes con experiencia migratoria transnacional en el sistema educativo nacional. La cuantificación de esta población estudiantil ha resultado ser altamente compleja debido a la naturaleza circular de las dinámicas migratorias entre México y Los Estados Unidos (Zúñiga y Hamann, 2020; Hernández-León, Zúñiga, y Lakha-

ni, 2020), especialmente en aquellos casos que pertenecen a familias con estatus de doble ciudadanía, pues frecuentemente ejercen su derecho a la movilidad entre ambos países durante periodos de tiempo indefinidos. Sin embargo, estudios como los de Capps, Hooker, Koball, Pedroza, Campetella, y Perreira. (2015) han identificado alrededor de 500 000 niños nacidos en los Estados Unidos en edades de 6 a 17 años. No obstante, los registros más actualizados que se tienen son los ofrecidos por la Embajada norteamericana en nuestro país del año 2016, que indican la existencia de hasta 600 000 niños (Jacobson, 2016).

En el caso de Tamaulipas, la encuesta intercensal 2015 del INEGI señala que el estado ha sido receptor de un total de 13 362 personas provenientes de los Estados Unidos, de las cuales 2 427 pertenecen al grupo de edad entre los 5 a 14 años, lo que los posiciona como candidatos a recibir atención educativa en el nivel básico. Uno de los primeros estudios enfocados en identificar y explorar las características de estudiantes con antecedentes escolares en los Estados Unidos inscritos en las escuelas de Tamaulipas fue el realizado por Navarro y Saavedra (2011) como parte del proyecto Educación Básica sin Fronteras. Mediante el uso de datos proporcionados por la Secretaría de Educación de Tamaulipas, estos autores indicaron que la mayor parte de esta población estudiantil se concentra en municipios de la franja fronteriza y advirtieron sobre la dificultad de cuantificar y clasificar estos alumnos de acuerdo a sus patrones y experiencias migratorias. En ese mismo sentido, Vargas Valle y Coubès (2017) señalan que una proporción considerable de estudiantes que nacieron en el lado americano y, por lo tanto, poseen actas de nacimiento de dicho país, no son en realidad migrantes transnacionales, sino producto de las dinámicas de cruces fronterizos propias de los estados que colindan con el país del norte. Esto significa que algunas mujeres, que viven en el lado mexicano y que regularmente tienen un alto nivel de escolaridad y de estatus socioeconómico, deciden cruzar al lado americano para dar a luz a sus hijos de tal manera que les permita ser acreedores a la ciudadanía estadounidense, con los beneficios sociales y educativos que dicho estatus implica.

Debido no solamente a que representan una creciente porción de la matrícula en el sistema educativo nacional, sino también una tendencia a la inversa en el sentido del flujo migratorio que se ha presentado históri-

camente entre México y Los Estados Unidos, y al hecho que transitan hacia un contexto educativo que es lingüística, cultural y pedagógicamente distinto, los estudiantes provenientes del país vecino del norte han recibido mayor atención en la literatura de investigación en comparación con sus contrapartes que migran internamente o aquellos que provienen de países de Centro América y del Caribe. En este sentido, ha surgido un cuerpo de investigaciones enfocado a visibilizar la presencia de estudiantes migrantes y a examinar diversas problemáticas de su transición hacia el sistema educativo nacional. Se han llevado a cabo una gran diversidad de estudios, principalmente en regiones que han sido históricamente receptoras de poblaciones migrantes, utilizando desde metodologías que aplican modelos estadísticos a bases de datos de gran escala para identificar tendencias demográficas y sociales, hasta aquellas que involucran el análisis de datos cualitativos para profundizar en el entendimiento del fenómeno en cuestión. Las siguientes problemáticas son las que se han identificado como más recurrentes en la literatura.

### Naturaleza y tipo de experiencias migratorias

Ante la alta incidencia en la participación de estudiantes con experiencias transnacionales en el sistema educativo nacional, algunos estudios basados en encuestas en estados con alto índice de migración como Jalisco, Nuevo León, Zacatecas o Tlaxcala se han dado a la tarea de identificar los motivos de sus movimientos migratorios, ya que es muy probable que las condiciones en que se realizan dichos movimientos influyan en sus procesos de adaptación social y escolar y de desarrollo de identidad nacional. A partir de estos estudios se han derivado algunas tipologías o clasificaciones de los estudiantes de acuerdo a la naturaleza y al número de movimientos migratorios que han experimentado a lo largo de su vida. Tal es el caso de la elaborada por Zúñiga y Vivas-Romero (2014), que incluye cuatro amplias categorías: *a*) migrantes de generación 1.5, que se refiere a aquellos que nacieron en México, pero que fueron llevados a una edad temprana a los Estados Unidos en donde han realizado sus estudios y continúan residiendo; *b*) retornados, que incluye

a niños que nacieron, incluso muchos de ellos iniciaron su educación, en México y también fueron llevados a los Estados Unidos a edad temprana, pero después de haber residido en ese país durante un periodo significativo han regresado a su país de origen y han retomado sus estudios; *c*) transnacionales, compuesta por aquellos niños que nacen y a menudo inician su escolaridad en los Estados Unidos y posteriormente migran, y en realidad no retornan, al país de sus padres. Zúñiga y Hamann (2021) se han referido a este grupo de niños también como Generación 0.5; *d*) niños dejados en casa, son aquellos que pertenecen a familias que han estado divididas en diferentes etapas de sus vidas por fronteras geográficas. Es decir, mientras que estos niños estudian en México, uno de sus padres o ambos se encuentran residiendo en los Estados Unidos.

Así mismo, entre los motivos que comúnmente se han reportado en la literatura como detonantes de la creciente presencia de estos estudiantes en el sistema educativo nacional se incluyen cuestiones tanto económicas como sociales, tales como crisis económicas, falta de oportunidades laborales, el contexto antiinmigrante que se vive en los Estados Unidos, aplicación de medidas más estrictas de control en el cruce fronterizo, nuevas formas más sutiles de segregación social, así como cuestiones meramente familiares. Sin embargo, como medida de respeto hacia la dignidad de esta población, y hacia su derecho a mantener eventos como sus experiencias migratorias en confidencialidad, algunos estudios sólo se limitan a describir dichas experiencias migratorias como voluntarias o forzadas.

Ante los altos niveles de flujos migratorios que se han presentado durante poco más de una década en el contexto mexicanoamericano, ha surgido un cuerpo de investigaciones enfocado a visibilizar la presencia de estudiantes migrantes y a examinar diversas problemáticas de su transición hacia el sistema educativo nacional. Sin embargo, la gran mayoría de estos estudios tiende a presentar las experiencias de este grupo de estudiantes como homogéneas, haciendo hincapié en sus condiciones de vulnerabilidad y desventaja frente a los retos a los que se enfrentan en su nuevo entorno. Las siguientes problemáticas son las que se han identificado como más recurrentes en la literatura.

## Precariedad del perfil socioeducativo

Diversos reportes de investigación han subrayado el pobre perfil socioeducativo de los estudiantes migrantes de origen mexicano en escuelas de los Estados Unidos para explicar su estado de vulnerabilidad y desventaja (Suárez-Orozco, 2004). Estos estudios señalan que las experiencias que viven estos estudiantes durante su estancia en el contexto norteamericano están lejos de ser óptimas, debido a que enfrentan una serie de problemas que incluyen condiciones de pobreza, la falta de estabilidad en su entorno familiar y hasta problemas de salud (Green, 2003). Además de este listado de problemas, es importante considerar las dificultades que representan los movimientos migratorios por la necesidad de cumplir con las demandas que impone el nuevo entorno, lo cual se exacerba cuando un movimiento migratorio involucra a niños (Lam y Pollard, 2006) y se lleva a cabo hacia un contexto que es de naturaleza lingüística y culturalmente distinta, como en el caso de este grupo de estudiantes. Estos estudios advierten que todas estas circunstancias tan adversas terminan afectando de diferentes formas el rendimiento académico y el desarrollo social de los estudiantes.

Ante este contexto, la oleada de migración de retorno que se ha presentado en nuestro país durante la última década ha sido un motivo de preocupación entre la comunidad científica y académica. Tomando como referencia la literatura sobre el perfil socioeducativo de los estudiantes migrantes de origen mexicano en las escuelas de los Estados Unidos, investigadores del contexto educativo mexicano han sugerido que el retorno de esta población representa un reto adicional para las autoridades educativas mexicanas, debido al déficit social y educativo con el que regresan al país (Navarro y Saavedra, 2011). Aunque estudios más recientes han mostrado que el perfil socioeducativo de los estudiantes que regresan al país es más diverso y complejo que como lo describen en el país vecino, también reconocen que algunos aspectos de sus antecedentes sociales y académicos, como el aislamiento social y los bajos niveles de dominio de los idiomas español e inglés, pueden incidir negativamente en sus procesos de integración a su nuevo entorno (Zúñiga y Vivas-Romero, 2014).

## Estudiantes invisibles

Quizá el problema más recurrentemente señalado en la literatura está asociado a las distintas formas de invisibilidad de las cuales a menudo son objeto los niños con experiencias transnacionales. Diferentes investigaciones han revelado las dificultades que han tenido, y a menudo continúan teniendo, las autoridades educativas para identificar estudiantes con experiencias educativas transnacionales (Gándara y Jensen, 2021; Jensen Mejía-Arauz, y Aguilar Zepeda, 2017; Bybee Whiting, Jensen, Savage, Baker, y Holdaway, 2019; Zúñiga y Hamann, 2009). Investigadores han explicado que existen diversos motivos de la invisibilidad de estos niños, pero dos de ellos han sido señalados con mayor insistencia en la literatura. Uno de ellos es el hecho de que algunos estudiantes migrantes deciden guardar en secreto su condición de nacidos y/o educados en los Estados Unidos para evitar complicaciones administrativas o desencuentros con sus profesores u otros estudiantes. Así mismo, debido a que este grupo de estudiantes presenta un perfil similar al del resto de sus compañeros en cuanto a la apariencia física, los apellidos y al uso cotidiano del español, las autoridades escolares asumen que se trata de un miembro más de la misma población estudiantil existente.

La invisibilidad que suelen experimentar estos estudiantes tiene distintas implicaciones para su vida escolar. En primer lugar, se han advertido implicaciones de naturaleza práctica para la atención educativa de esta población. El hecho de que los directivos y el personal docente desconozcan las experiencias previas de estos estudiantes impide el diseño y la implementación de estrategias enfocadas a atender sus necesidades académicas específicas. Se han documentado casos en los cuales los profesores atribuyen las dificultades que experimentan estos chicos a deficiencias de tipo académico que vienen arrastrando o a la falta de una actitud apropiada hacia el trabajo escolar.

Sin embargo, la falta de visibilidad de esta población no sólo conlleva efectos negativos para su formación académica. También afecta sus procesos de desarrollo de la identidad, incluyendo su identidad lingüística, cultural y nacional. Estudios han dado cuenta de la forma en que un número considerable de estudiantes en el nivel básico experimenta dificulta-

des para adaptarse a su nuevo entorno, debido en gran medida a la falta de entendimiento de las distintas identidades que estos estudiantes representan por parte de las diferentes instancias involucradas en sus procesos educativos y sociales. Muchos estudiantes han reportado sentirse incomprendidos o incluso discriminados por parte de estudiantes locales y profesores, lo que influye directa e indirectamente en sus procesos de construcción de identidad nacional.

De igual manera, se han pasado por alto los trastornos lingüísticos que se generan en los estudiantes que transitan entre los sistemas educativos de dos países distintos, ya que con frecuencia se enfrentan a una doble discriminación lingüística. Por ejemplo, al ingresar al sistema educativo norteamericano el hablar español es frecuentemente considerado un impedimento para el aprendizaje y se busca que desarrolle sus habilidades lingüísticas en inglés, generando una pérdida del bagaje lingüístico en español y limitando sus posibilidades de adquirir habilidades de lectura y escritura en esta lengua (Zúñiga y Hamann, 2019). Cuando estos estudiantes, cuyos primeros años de escolaridad se dieron en los Estados Unidos, ingresan a la escuela en México reciben el mismo tipo de atención que sus compañeros monolingües a pesar de requerir apoyo adicional en el uso del español para propósitos académicos, especialmente en el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita. Estas situaciones en los sistemas educativos de ambos lados de la frontera provocan que no desarrollen plenamente sus habilidades lingüísticas en alguna de las dos lenguas y, a pesar de poseer un repertorio fonológico y gráfico mucho más amplio que el de sus compañeros monolingües tanto en Estados Unidos como en México, esas pequeñas carencias en ambas lenguas les dificultan las posibilidades de continuar con éxito su trayectoria académica en cualquiera de los dos contextos (Panait y Zúñiga, 2016).

### Disonancia entre el sistema educativo de procedencia y el receptor

Un tema recurrente en la literatura de estudiantes transnacionales en escuelas mexicanas tiene que ver con la falta de preparación que tienen las

autoridades educativas mexicanas para atender las necesidades académicas de esta población. Esta situación ha sido señalada desde el inicio de la ola de migración de retorno desde los Estados Unidos hacia México en estudios como el de Zúñiga, Hamann y Sánchez García (2008) y ha continuado hasta la actualidad (ver, por ejemplo, Despagne y Manzano-Munguía, 2019; Ocampo, 2014; Román González y Zúñiga, 2014; Zúñiga y Hamann, 2015). Debido a que estos estudiantes provienen de un sistema educativo que es pedagógica, lingüística y culturalmente distinto al mexicano requieren de un programa de apoyo que contribuya a facilitar su transición educativa. Sin embargo, señalan que, aunque desde el año 2015 se han implementado algunas iniciativas y políticas públicas como el Acuerdo Secretarial 286 y las Normas Específicas de Control Escolar que reducen los trámites administrativos de ingreso de este grupo de estudiantes a las escuelas mexicanas, el sistema educativo nacional en su conjunto continúa aplicando un enfoque monolingüe, monolítico, monocultural y nacionalista (Despagne y Jacobo Suárez, 2019) que no reconoce lo que González, Moll y Amanti (2005) describen como fondos de saberes, es decir, los conocimientos adquiridos por esta población en sus contextos de aprendizaje previos.

Estos estudios han señalado que la falta de apoyo en la conservación y desarrollo de las habilidades bilingües y biculturales de este grupo de estudiantes por parte de las autoridades educativas, a pesar de la existencia de una política pública que propone convertir a México en un país bilingüe en español e inglés en un periodo de 10 años (SEP, 2017). Ante tal situación, los estudios han advertido que existe la posibilidad latente en las escuelas mexicanas de desaprovechar todo el potencial que esta población representa (Suárez-Orozco, 2004). En particular, señalan que el cúmulo de experiencias educativas, incluyendo sus habilidades del idioma inglés y su entendimiento intercultural, corren el riesgo de ser desperdiciadas.

## Trayectorias escolares interrumpidas

Reportes de análisis de trayectorias escolares de estudiantes transnacionales sugieren una notable decadencia en la participación de esta pobla-

ción conforme avanzan por los distintos niveles que componen el sistema educativo nacional. Por ejemplo, el INEGI (2015) señala que los estudiantes migrantes de retorno tienen índices de deserción mayores a sus pares en grados escolares similares. En Tamaulipas se reporta que, mientras 94% de los estudiantes migrantes de retorno cuyas edades oscilan entre 6 y 11 años asisten a la escuela, este porcentaje baja a 86.3% entre los grupos de edades de 12 a 14 años, y los índices de asistencia escolar continúan descendiendo hasta llegar a una asistencia de sólo 23.7% en el nivel superior.

Estas problemáticas presentadas en todos estos estudios representan importantes retos tanto para esta población como para las autoridades educativas. No obstante, dichas problemáticas suelen presentarse como experiencias colectivas y con implicaciones para la población en su conjunto. Sin lugar a duda, una gran cantidad de estos estudiantes quizá haya experimentado en algún momento o continúa experimentando alguno o más de uno de estos problemas en su paso por el contexto educativo mexicano. Sin embargo, consideramos que se requiere continuar explorando la naturaleza multifacética de las experiencias que viven estos estudiantes, en donde distintos factores contextuales y personales juegan un papel fundamental. En este sentido, nuestro trabajo sostiene que cada individuo experimenta su transición hacia un nuevo entorno escolar de manera distinta; por lo tanto, se requiere explorar las formas en que estos estudiantes ejercen elementos de su agencia y desarrollan un sentido de quiénes son y qué son capaces de hacer para enfrentar las dificultades que el entorno en el que operan les presenta, así como los factores sociales que influyen en estos procesos. De ahí la relevancia de considerar las identidades individuales en el estudio.

## Conflictos en su identidad nacional

Si bien existe suficiente literatura que documenta las dificultades que enfrentan los estudiantes transnacionales (ET) en las escuelas mexicanas debido a las diferencias lingüísticas, culturales y pedagógicas entre sus sistemas educativos previos y los actuales, relativamente poca atención se ha

prestado a los procesos de construcción del sentido de pertenencia hacia un contexto nacional de esta población. Los pocos estudios que existen, como los de Despagne y Manzano Munguía (2020) y Bybee et al. (2019), utilizan un número reducido de participantes y se han llevado a cabo en contextos muy específicos, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos. Sin embargo, estos estudios sostienen que los movimientos migratorios que experimentan o han experimentado estos estudiantes entre dos naciones lingüística y culturalmente diferentes influyen en el grado de identificación y en el desarrollo de un sentido de pertenencia hacia alguno, ambos o a ninguno de los dos países. De igual manera, estos estudios sostienen que el grado de identificación o afinidad que los estudiantes sienten hacia una nación en particular tiene un fuerte impacto en sus procesos de integración escolar y comunitaria.

No obstante, estos estudios han arrojado resultados mixtos con respecto al sentido de pertenencia de este grupo de estudiantes. Por una parte, el estudio de Bybee et al. (2019), el cual se enfoca en las experiencias de estudiantes con doble ciudadanía (americana y mexicana) del nivel secundaria, ilustra la naturaleza tan tensa de su sentido de pertenencia hacia ambos países como resultado de los discursos de racismo y discriminación que han padecido en ambos países. Un número considerable de estos estudiantes ha reportado el sensible posicionamiento de “no soy de aquí (México) ni de allá (los Estados Unidos)”, en palabras de uno de los participantes de dicho estudio. Así, se propone transitar de una narrativa polarizada “de aquí o de allá” hacia una que favorezca la creación de espacios transnacionales en donde los estudiantes puedan desarrollar afinidad hacia ambas naciones.

Por otra parte, el estudio realizado por Despagne y Manzano Munguía (2020) con estudiantes de retorno en el nivel medio superior hace hincapié el alto sentido de pertenencia que logran desarrollar y conservar dichos estudiantes hacia ambos países, México y los Estados Unidos. Con un análisis detallado de los procesos lingüísticos de los participantes, los autores sostienen que una muestra de su sentido dual de pertenencia es el hecho de que los estudiantes han desarrollado estrategias de aprendizaje no sólo para alcanzar niveles adecuados de dominio del español para propósitos académicos, sino también para conservar, o incluso mejorar, su

nivel de inglés a pesar de la falta de programas de apoyo en su entorno escolar.

Si bien estos dos estudios muestran resultados contrastantes en cuanto a la negociación de la identidad nacional de los estudiantes, también existe un punto de encuentro que pudiera ser motivo de preocupación para las autoridades mexicanas. En ambos casos se sugiere, implícita o explícitamente, la posibilidad de que un número considerable de estos estudiantes, principalmente aquellos que cuentan con documentos migratorios, decidan regresar a los Estados Unidos en alguna etapa posterior de su vida. Al ser interrogados sobre sus planes a futuro, muchos de ellos han revelado el poco interés que sienten en permanecer en México en su vida futura. Esto explica, en gran medida, la motivación que tienen para mantener su nivel de dominio del idioma inglés. Es decir, la falta de un sentido de pertenencia hacia el país de residencia, aunado a las diferencias socioeconómicas tan marcadas entre los Estados Unidos y México, aumenta el riesgo de incrementar la fuga de capital humano que se ha venido experimentando en el país desde finales de la década de 1990 (Delgado Wise y Chávez Elorsa, 2015). Dicho fenómeno pudiera contribuir a disminuir aún más los niveles de competitividad de nuestro país en el mercado global.

Existe en nuestro país una gama de propuestas que analizan el papel que desempeñan el multilingüismo y la interculturalidad en la (re)construcción del tejido sociopolítico actual. Signoret Dorcasberro (2003) propone que el inicio de la instrucción bilingüe debería darse en nuestro país a partir de los primeros años de la instrucción primaria, ya que esto propiciaría un “bilingüismo coordinado y completo” (p. 19). Un argumento similar es desarrollado por Alfonso (2017), quien realiza un análisis bibliográfico del impacto de los programas de doble inmersión tanto en México como en los Estados Unidos, cuya finalidad principal es la de favorecer la interculturalidad y el bilingüismo en las comunidades en donde se implementa. Entre los beneficios que reporta la implementación de este tipo de programas se encuentra el desarrollo de competencias para la comunicación intercultural que genera mayores lazos de convivencia entre los niños, sus familias y las comunidades migrantes, un incremento en el rendimiento académico de los estudiantes y el fortalecimiento de habilidades bilingües balanceadas.

El reto más grande al que se enfrentan las escuelas mexicanas para lograr un ambiente pedagógico que reconozca y valore el multilingüismo y la interculturalidad está íntimamente ligado con el uso del español como lengua oficial de instrucción e instrumento de dominación simbólica para crear, desde una autoridad, una comunidad con una lengua y una cultura homogéneas (Bourdieu, 2003). De acuerdo con Despaigne y Jacobo Suárez (2016), incluso los programas de educación indígena enfrentan el mismo desafío, pues el sistema educativo mexicano en general opera bajo un “paradigma monolítico” (p. 6) en el que el español y el mestizaje constituyen la lengua y la identidad bajo los cuales debe asimilarse todo aquel que aspire a la mexicanidad. Dietz y Mateos Cortés (2011) sostienen que una propuesta verdaderamente adecuada debe emerger de un análisis interdisciplinar del fenómeno que logre vincular disciplinas tales como la pedagogía y la lingüística.

Todos estos estudios en su conjunto dan cuenta de las experiencias que viven los estudiantes migrantes al transitar hacia un entorno escolar y social distinto. Evidentemente, esta transición supone importantes y complejos retos para los estudiantes, particularmente para aquellos que transitan hacia un contexto educativo cultural y lingüísticamente distinto. Sin embargo, la mayoría de los enfoques presentados en dichos estudios tiende a dejar de lado dos aspectos que son de suma importancia. Uno tiene que ver con el papel que la identidad y la agencia de los estudiantes juega en la forma en que se experimenta esta transición. Los estudiantes tienen la capacidad de reponerse ante las dificultades y reconstruir una nueva versión de sí mismos en situaciones complejas como esta transición. Y la segunda está asociada con la necesidad de entender estos procesos de transición como parte integral de entornos sociales y políticos que influyen directa o indirectamente en la naturaleza y los resultados que se obtienen de esta transición. Estos dos puntos se analizarán en capítulos subsecuentes.



## Capítulo 2. Las metodologías mixtas y su aporte en el estudio de poblaciones migrantes

En el presente capítulo se discute la fundamentación filosófica que sustenta la investigación. En la primera sección se expone el contexto en el que conduce la investigación, dicha exposición se centra en los diferentes flujos migratorios que inciden en las ecologías de la educación básica en Tamaulipas. La segunda sección presenta la fundamentación metodológica, seguida por una discusión de la perspectiva epistemológica, así como las consideraciones éticas y la forma en la que las colaboraciones fueron organizadas.

### Contexto de la investigación

La necesidad de realizar una investigación que identifique las experiencias y necesidades de la niñez migrante en Tamaulipas emerge de tres circunstancias sociales que han venido impactando a México desde hace dos décadas aproximadamente: el retorno masivo de familias de origen mexicano desde los Estados Unidos, la migración interna desde comunidades rurales hacia regiones industrializadas y el tránsito de migrantes desde Sudamérica hacia los Estados Unidos. En Tamaulipas, por su condición de estado fronterizo altamente industrializado en las ciudades del norte, convergen migrantes desde cada una de estas circunstancias.

Con respecto a la primera circunstancia, investigadores han resaltado que Tamaulipas ha sido un importante receptor de migrantes provenientes de Estados Unidos en las dos últimas décadas. De acuerdo con Vargas Valle y Camacho Rojas (2015), Tamaulipas se ubicó dentro de los primeros siete estados con mayor índice de recepción de esta población durante el período de 2005 a 2010. De igual manera, datos provenientes de la en-

cuesta intercensal 2015 del INEGI analizados por el Colegio de México (<https://migracionderetorno.colmex.mx/>), señalan que el porcentaje total de la población mexicana nacida en otro país pasó de 1% en el 2000 a 1.7% en el 2015. Tamaulipas recibió en el año 2000 un total de 678 752 inmigrantes, para el año 2010 esta cantidad se incrementó a 764 399. Sin embargo, los datos proporcionados no especifican de dónde provienen estos migrantes ni sus edades. Es decir, no podemos saber si este dato incluye sólo migración interna o se incluye también a migrantes internacionales como los que retornan desde los Estados Unidos y aquellos que, en su camino desde Centroamérica a dicho país, deciden establecerse en México. Tampoco se puede conocer qué porcentaje de esa población requiere servicios educativos de cualquier nivel, lo que dificulta la planeación de políticas públicas a partir de dichos datos.

Algunas fuentes que nos permiten saber de manera parcial datos adicionales con respecto a la forma en la que se distribuye la población migrante en el estado de Tamaulipas provienen de la encuesta intercensal 2015, que señala que en Tamaulipas existía una población migrante que retornaba de los Estados Unidos de 13 362 personas. De ellas, 77% cuenta con un acta de nacimiento emitida en México y 2 427 tienen una edad que oscila entre los 5 y los 14 años, periodo durante el cual se cursa la educación básica.

En términos generales, los niños que retornan de los Estados Unidos tienen índices de asistencia inferiores a sus pares sin antecedentes migratorios en las escuelas tamaulipecas. De acuerdo con la encuesta intercensal 2015, 97.1% de esta población escolar asiste regularmente a la escuela primaria y 2.9% no lo hace. En el caso de los estudiantes sin antecedentes migratorios, datos de las estadísticas continuas del formato 911 durante el ciclo escolar 2015-2016 indican que sus niveles de asistencia ascienden al 99%, mientras que solo 1% no asiste a las escuelas, y por lo tanto, no concluye sus estudios en este nivel educativo. Esto significa que la condición de migrante aumenta en casi tres veces las posibilidades de inasistencia escolar.

Un aspecto importante destacado por varios investigadores con respecto a los estudiantes de origen mexicano que se establecen en México provenientes de los Estados Unidos es que el tipo de migración que les

caracteriza es circular (Zúñiga y Hamann, 2020; Hernández-León, Zúñiga y Lakhani, 2020). Esto significa que estos niños —especialmente aquellos con doble nacionalidad— y sus familias transitan entre ambas naciones en búsqueda de aprovechar los recursos sociales, económicos y educativos que pueden obtener en una u otra nación, dependiendo de sus circunstancias de vida. La migración circular podría ser un factor que contribuye a explicar el porqué de un aparente mayor índice de deserción entre la población estudiantil proveniente de los Estados Unidos; es decir, cabe la posibilidad que un porcentaje de casos identificados con estatus de deserción en realidad transitan hacia otro país por lo que su registro en el sistema educativo nacional se pierde. A su regreso, en muchas ocasiones no se registran en la misma institución educativa y su estatus permanece como de nuevo ingreso con cada retorno al país.

Un segundo tipo de migrante que llega al estado de Tamaulipas es aquel que proviene de otros estados de la República, principalmente desde comunidades rurales, cuyo origen es predominantemente indígena y se enfrentan tanto a la marginación como a la pobreza extrema en sus comunidades de origen y ciudades receptoras (Rojas Rangel, 2019). El Consejo Nacional de Población (CONAPO) establece que durante el periodo 2005-2010 existió un total de 6.39 millones de migrantes a nivel nacional ([http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Total\\_de\\_migrantes\\_internos\\_1995-2000\\_y\\_2005-2010](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Total_de_migrantes_internos_1995-2000_y_2005-2010)). El censo del INEGI 2010 indica que, durante ese año, Tamaulipas recibió un total de 106 410 migrantes internos, cifra que ubica al estado como el décimo en el país con mayor cantidad de inmigrantes internos. El documento destaca que la zona del estado con mayor concentración de atracción de población es la localizada en la frontera norte, especialmente en la zona de Reynosa-Río Bravo. Las estimaciones y proyecciones de migración interestatal establecen que la proporción de inmigrantes de 0 a 14 años se mantendrá estable en 35% durante el periodo que va desde el 2020 al 2050 (Téllez, López y Romo, 2014) lo que significa un ingreso constante de nuevos estudiantes migrantes que deberán ser atendidos en la educación básica.

Finalmente, el tercer tipo de migrante que recibe el estado de Tamaulipas es aquel que proviene de Centro y Sudamérica. La mayor parte de los migrantes de estas regiones de América no tienen como objetivo principal

residir en México, el cual forma parte del mayor corredor migratorio a nivel mundial, puesto que su destino final son los Estados Unidos (UNESCO, 2019). Se calcula que anualmente transitan por nuestro país más de 150 000 personas a través de este corredor en búsqueda de asilo político (Rendón Cárdenas y Wertman Zaslav, 2017). Sin embargo, a partir del 2016 el presidente Barack Obama impuso restricciones para el acceso de esta población a dicho beneficio. La llegada del presidente Donald Trump ha endurecido aún más estas políticas y les ha obligado a permanecer más tiempo en nuestro país, especialmente en ciudades fronterizas (Pierce y Seele, 2017). En el caso de Tamaulipas estas ciudades son Nuevo Laredo, Matamoros y Reynosa. Estudios recientes señalan que determinar el número preciso de inmigrantes de Centro y Sudamérica al territorio nacional no ha sido posible y su contabilización se ha hecho con base en cálculos generados por la prensa. Esta problemática no es única en nuestro país, también esta dificultad ha sido reportada por países de la comunidad europea (UNICEF, 2019).

Los datos anteriormente descritos dejan en claro que el panorama migratorio del estado de Tamaulipas es altamente complejo y tiene, entre muchas otras, implicaciones para la atención educativa a niños provenientes de cada una de esas regiones. Debido a ello, esta investigación contempló un diseño metodológico mixto transformativo (Creswell, 2014) que pretende desarrollar un mejor entendimiento de los cambios requeridos en el contexto educativo tamaulipeco para dar una atención que genere justicia social y equidad para un grupo social tradicionalmente marginado e invisibilizado: los niños migrantes.

## Fundamentación metodológica del proyecto

El presente estudio tiene como objetivo principal identificar las experiencias educativas de la población migrante en escuelas primarias de Tamaulipas. Específicamente, la investigación está centrada en desarrollar un mejor entendimiento acerca de la forma en que las experiencias migratorias previas de los niños influyen en el proceso de adaptación a su nuevo entorno social y educativo, incluyendo el papel que su bagaje cultural y

lingüístico juega en dicho proceso. El estudio de este fenómeno involucra el análisis de una amplia gama de factores que interactúan entre sí y se encuentran en constante cambio a lo largo del tiempo. Por ejemplo, los niños que migran de un contexto a otro dentro de nuestro país o desde otro país hacia el nuestro pueden enfrentar cambios dentro de su estructura familiar, ya que en ocasiones una parte de la familia migra mientras la otra permanece en el lugar de origen. También pueden ver transformadas sus experiencias lúdicas y de socialización, porque pueden pasar de vivir en un contexto urbano a otro rural, o viceversa, y en cada uno de estos contextos encontrarán distintas formas de esparcimiento y se relacionarán con grupos sociales con ideas preconcebidas acerca de quién es él o ella y lo que representa. De igual manera, estos niños experimentarán un contraste entre las variantes de lenguaje que se emplean en uno y otro contexto y las formas en las que el proceso de enseñanza aprendizaje sucede al transitar de un sistema educativo a otro.

Debido a lo anterior, podemos decir que el propósito de esta investigación requiere situarla en un terreno interdisciplinar en el que convergen objetos de estudio de la lingüística aplicada, la educación y la sociología. Una mirada interdisciplinar al fenómeno de migración infantil y su adaptación social y educativa evita la parcialización y fragmentación de las realidades que experimentan los niños migrantes, por el contrario, abre la posibilidad de que el diálogo que se genera entre las distintas disciplinas y abordajes metodológicos proporcione una comprensión holística de la realidad que satisfaga las demandas cada vez más complejas de los educandos migrantes, sus familias y profesores que les acompañan en sus trayectorias educativas.

Las investigaciones interdisciplinares son definidas por Aboelela et al. (2007) como aquellas que involucran un diseño metodológico que es empleado por más de un área del conocimiento e implican el uso de habilidades y perspectivas de varias disciplinas durante las distintas fases de la investigación. Aunque el avance de las metodologías científicas ha originado una gran riqueza en la generación de conocimiento especializado, la transferencia de este conocimiento a los contextos educativos en donde se requieren soluciones integrales se vuelve un reto mayor. Es por ello que un análisis multidimensional de una problemática pedagógica que se en-

riquece y complementa a partir del análisis conjunto de las distintas esferas que la componen abre la posibilidad de reestructurar y reorganizar los procesos educativos desde la complejidad que les caracteriza. Las investigaciones interdisciplinarias exigen una reflexión profunda en torno a cuatro dimensiones esenciales que determinan el grado de confiabilidad de los resultados de un proyecto de investigación: la perspectiva epistemológica desde la cual se abordará el fenómeno estudiado, el contexto de la investigación, el diseño de la investigación y la organización de colaboraciones. En este capítulo se delinearán cada una de estas dimensiones y se discutirán las distintas formas en las que las disciplinas involucradas se interrelacionan, con la finalidad de proporcionar al lector información detallada de las distintas estrategias empleadas para lograr la integración de estas disciplinas.

### Perspectiva epistemológica

El entendimiento de las formas en las que la migración, sea esta interna o externa, impacta en el desarrollo de la identidad, lengua y cultura requiere de una perspectiva epistemológica que reconozca la naturaleza cambiante del fenómeno estudiado. Esta naturaleza cambiante es especialmente relevante durante la infancia, pues diversas investigaciones han señalado que es durante esta etapa cuando las experiencias de vida y educativas de los niños impactan ampliamente tanto su identidad como la posibilidad de incrementar su capital cultural (Devine, 2009; Kwong, 2011). De igual manera, el lenguaje y la cultura no pueden ser considerados como elementos estáticos, sino por el contrario, deberán comprenderse como dos elementos que son creados y recreados durante la interacción entre las personas (Risager, 2006). Los niños cuyas familias transitan entre diversos espacios sociales, lingüísticos, culturales y educativos enfrentan una constante renegociación identitaria que se vuelve clave en una etapa de la vida en la que los contextos en los que se desenvuelven sus vidas diarias se convierten en un factor central en el desarrollo de un entendimiento de sí mismos (Holloway y Valentine, 2000; Christensen y James, 2008; Cena, Hein y Trandafoiu, 2018).

Debido a ello, la idea central que ilumina la perspectiva de abordaje metodológico de este proyecto es de carácter posmoderno, ya que creemos que las trayectorias de vida de las personas transforman sus identidades, lenguas y cultura (Mora Vázquez y Trejo Guzmán, 2020). Estos tres constructos constituyen el lente a través del cual los estudiantes interpretan sus experiencias sociales y educativas y han sido considerados como elementos en constante reconstrucción como resultado de las interacciones (Risager, 2006; Block, 2014). La teoría de la modernidad líquida de Zygmunt Bauman (2013) es especialmente útil, ya que enfatiza que dos de las características más poderosas de la modernidad líquida son la insensibilidad cultural y la disolución de las redes de apoyo (Ligocki, 2019), exacerbadas por la tendencia hacia la individualización que caracteriza muchas de las transiciones de vida en la posmodernidad. Ambas circunstancias permean tanto las instituciones educativas como la sociedad, impactando grandemente las vidas de los niños migrantes, como se describirá en secciones subsecuentes de este libro.

Ligocki (2019) menciona que la insensibilidad cultural y la disolución de redes de apoyo son el resultado de la cada vez mayor publicación y vigilancia de nuestras vidas personales que transforma a los seres humanos, en este caso a los estudiantes, profesores e instituciones educativas, en un producto consumible y fácilmente desechable. La publicación y vigilancia se manifiestan en los entornos escolares a través del uso indiscriminado de redes sociales como Facebook y sistemas de evaluación estandarizados tanto de estudiantes como de profesores y líderes educativos. Cuando se combinan estos dos factores se genera lo que Ball (2003) describe como la cultura de la “performatividad”, en donde los profesores y líderes educativos se ven obligados constantemente a demostrar mediante evidencias observables, como fotografías y reportes de rendimiento escolar, que se está “progresando”, por lo que se envuelven en una espiral que les obliga a desechar con prontitud todo aquello que no se ajuste al discurso de “mejora constante” y “resultados.” Como consecuencia, se vuelve cada vez más difícil el educar para la justicia social y la equidad. Las historias de vida de los estudiantes y sus familias que una vez fueron importantes para atender sus necesidades educativas se vuelven irrelevantes en aras de la persecución del sueño de

convertirse en una “escuela de calidad”. De manera similar, la constante movilidad de los estudiantes y sus familias de un contexto a otro les obliga a perder lazos sociales que constituyen el andamiaje de relaciones humanas significativas.

La insensibilidad cultural y la disolución de redes de apoyo impacta también al papel que el investigador desempeña en las comunidades educativas en donde realiza investigación. Por una parte, existe una constante exigencia de “productividad académica” en la que la cantidad de productos generados pesa más que su calidad. De igual manera, los esfuerzos colaborativos entre los investigadores y los participantes de la investigación son poco valorados, pues no generan un producto cuantificable para propósitos de rendición de cuentas. Por lo tanto, el investigador se convierte en un mero observador del fenómeno a investigar y procura a toda costa evitar establecer lazos sociales y emocionales con los participantes en aras de la tan valorada “objetividad” positivista. Esto lo aleja de la búsqueda de una justicia social y equidad, ya que juzga las vivencias de los participantes desde un pedestal de superioridad intelectual en el que el investigador es el experto que analiza problemáticas y propone soluciones desde su experiencia.

Por el contrario, la naturaleza del pensamiento posmoderno es pluralista y antirreduccionista. Esto significa que, desde una visión posmoderna, la atención del investigador no se centra en la búsqueda de un conocimiento centralista y absoluto, por el contrario, el énfasis se encuentra en la co-construcción de un conocimiento diverso que emerge de las experiencias complejas e irreducibles de los participantes del estudio (Ortiz Torres, 2012). Una perspectiva posmoderna analiza las realidades sociales y educativas tomando como fuente principal de conocimiento las perspectivas de clase, género y raza que se hacen visibles a través de las experiencias de vida narradas por los participantes. Se torna importante no sólo el discurso de los participantes, sino también su lenguaje no verbal, y los mensajes que emite el contexto que les rodea.

Una perspectiva epistemológica posmoderna ante el análisis de fenómenos como el de las experiencias educativas de niños migrantes permite al investigador observar con detenimiento las dinámicas contextuales y circunstancias sociales que puedan ocasionar distintas formas, explícitas

o tácitas, de opresión hacia los participantes de la investigación. Es desde esta consciencia que deberán ser sopesadas las aparentes contradicciones o inconsistencias en los testimonios de los participantes. El resultado de la investigación que se desarrolle deberá ser una herramienta que logre un empoderamiento de los participantes haciendo visibles las problemáticas de las comunidades investigadas. Esto tiene dos implicaciones principales para los investigadores. La primera está relacionada con las estrategias metodológicas que se eligen, las cuales corresponden a diseños avanzados de investigación que adopten una agenda de justicia social que contribuya a reivindicar grupos tradicionalmente marginados (Creswell, 2014). La segunda, de no menor importancia, se vincula al tipo de contribuciones que se generan a partir de dichos análisis. Dichas contribuciones deberán tomar forma de acciones encaminadas al logro de mayor visibilidad o sensibilización de las problemáticas que enfrentan estos grupos sociales, en lugar de simplemente describir estas problemáticas en los productos académicos generados como parte del proceso de investigación. Para el posmodernismo es esencial generar un lenguaje científico sencillo que dé pie a un diálogo con distintas audiencias, con la finalidad de democratizar el conocimiento abriendo la ciencia al debate público.

Finalmente, el papel que desempeña la reflexividad se convierte en central desde el posmodernismo. Es mediante la reflexividad que se reconoce que toda investigación es influenciada por la subjetividad del investigador, independientemente del uso de instrumentos de recolección de datos cuantitativos o cualitativos. Para el investigador será esencial reconocer cómo sus experiencias previas generan sesgos hacia el análisis del fenómeno estudiado y diseñar estrategias que le permitan eliminar estos sesgos para hacer justicia a las visiones de los participantes.

## Consideraciones éticas

La naturaleza tan sensible de nuestro tema de investigación produjo el desarrollo de algunas cuestiones éticas, las cuales consideramos que deben ser abordadas de manera transparente. En primer lugar, nos enfrentamos a la necesidad de conseguir la autorización correspondiente para

poder acceder a las escuelas participantes. Estábamos conscientes que dicho proceso podría tornarse algo complejo y relativamente tardado, debido en buena medida al sinnúmero de actividades que el personal académico-administrativo en los centros escolares requiere realizar durante la jornada laboral, y a nuestra posición como investigadores externos al sistema de educación básica en el estado. En este sentido, solicitamos a las autoridades correspondientes tales como como la Subsecretaría de Educación Básica y a las y los directores de las escuelas correspondientes en donde detallamos los objetivos y los procedimientos éticos que utilizaríamos para guiar nuestra labor como parte de nuestro estudio. Además, apelamos a lo que Holmes (2014) llama “posicionalidad” como investigadores externos, que no representamos a la Secretaría de Educación del estado, pero que quizá compartimos con los directivos de planteles escolares algunos valores e interés en la educación pública en general y en la atención educativa de calidad a la niñez en particular. Con estos principios en mente, intentamos generar una relación respetuosa y de confianza con los y las directores incluso antes de nuestras visitas a los planteles, a través de un atento ofrecimiento para que ellos/ellas pudieran decidir sobre las fechas, los horarios y la duración de nuestras visitas. Nuestro ofrecimiento también incluía la oportunidad de estar presentes durante las entrevistas con los estudiantes. En este sentido, todos optaron por hacer acto de presencia durante las entrevistas, ya sea ellos mismos o a través del nombramiento de algún profesor o profesora en su representación, típicamente la profesora de inglés, lo que sin duda contribuyó a proveer de mayor contextualización y riqueza a los datos obtenidos.

El manejo de los datos recolectados también generó algunos dilemas éticos como parte del proceso de investigación. Estamos conscientes de que debido a la naturaleza del tema abordado tuvimos acceso a una gran cantidad de información que puede ser considerada como sensible. Por ejemplo, algunos de los participantes nos compartieron información sobre temas como cruces de la frontera hacia los Estados Unidos sin autorización oficial en las que sus familias han incurrido, procesos legales como consecuencia de la separación de sus padres e incluso historias de privación de la libertad de alguno de sus familiares. Cabe señalar que hemos decidido incluir ciertas partes de estos temas sensibles como una forma de propor-

cionar mayor contextualización a las experiencias que han vivido los participantes. Sin embargo, lo hemos hecho tratando de omitir algunos detalles de los participantes tales como el nombre o la localidad de sus escuelas como forma de respetar su derecho al anonimato y a la confidencialidad de la información.

## Organización de colaboraciones

La organización de colaboraciones en este proyecto es sin duda uno de sus aspectos más valiosos. Desde su diseño, el proyecto fue pensado para atender una de las necesidades más apremiantes identificadas por la Secretaría de Educación de Tamaulipas: la atención a las poblaciones de niños migrantes. Esto facilitó el diálogo y la colaboración entre dicha secretaría y los investigadores que integramos el equipo de trabajo. La posibilidad de acceder a las bases de datos provenientes de las encuestas con mayor índice de participación en la educación básica facilitó la selección y el contacto de las instituciones participantes.

De igual manera, las instituciones que decidieron aceptar nuestra invitación mostraron un genuino deseo de colaborar y aportar información valiosa para el proyecto. Es de destacar que la mayor parte de los directores y profesores se interesaron en recibir tanto información relacionada con el proyecto como oportunidades de capacitación que les permitieran dar una mejor atención a los niños migrantes en sus instituciones.



### Capítulo 3. Ángulos desde los que se observan las historias de vida de los niños migrantes

En este capítulo se discute el diseño de la investigación, incluyendo los procedimientos de recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Es importante recordar investigaciones previas en torno a la niñez migrante han enfocado sus esfuerzos en analizar las circunstancias escolares que enfrentan centrándose en un único grupo poblacional. Dicho grupo puede ser el de aquellos niños que llegan a nuestro país desde Estados Unidos (Zúñiga, Hamann, y Sánchez García, 2008; Ocampo, 2014; Gándara, 2016; Aguilar y Jacobo, 2018; Gándara y Jensen, 2021), o el de quienes migran de una comunidad rural a una urbana dentro de nuestro país (Rodríguez Solera y Rojas Rangel, 2019; Castillo Ramírez, 2019), así como también uno de los grupos más vulnerables, el de aquellos niños que migran desde los países latinoamericanos al sur de México (Landeró, 2019; García y Sánchez, 2019; Baca Tavira, García Fajardo, y Sosa Márquez, 2019).

Los hallazgos del presente proyecto nos permitieron darnos cuenta de que en las aulas de la frontera norte de Tamaulipas confluyen estos tres distintos grupos de niños, situación que genera una ecología áulica más compleja que representa retos y oportunidades tanto para el cuerpo docente que les recibe como para los directivos al frente de cada escuela. Estas ecologías áulicas, por una parte, implican la atención de una gama de necesidades pedagógicas, lingüísticas, emocionales y sociales mucho más amplia. Por otra parte, el hecho de que niñas y niños con historias, lenguas y culturas tan diversas se encuentren en un salón de clases genera la posibilidad de revalorizar la diversidad y abrir espacios para que surja

una aproximación pedagógica basada en la interculturalidad transversal integrada al currículo (Schmelkes, 2003; Dietz, y Mateos Cortés, 2011). A partir del contacto entre los capitales culturales y lingüísticos que confluyen en el aula (Bourdieu, 2003) y la apreciación del valor que guarda cada uno de ellos tanto estudiantes como profesores tendrían la oportunidad de reconstruir y revalorizar sus identidades, así como de ofrecer resistencia a los discursos nacionalistas, homogeneizadores y discriminatorios que permean las aulas de las escuelas primarias en Tamaulipas de forma casi imperceptible.

Desarrollar propuestas pedagógicas como las mencionadas en el párrafo anterior requiere de una comprensión profunda de las historias de vida de los participantes. Para ello se han elegido a cuatro participantes (una niña y tres niños) que representan los perfiles más complejos descritos, la tipología de niños migrantes en Tamaulipas presentada en el capítulo 3, estos perfiles son: generación 0.5, migrante de retorno, migrante interno bilingüe y migrante internacional en tránsito.

Nuestra intención de clasificar las historias de los estudiantes de acuerdo al tipo de experiencia o experiencias migratorias en las que han participado es utilizarlas como puntos de partida o como dispositivos heurísticos para su respectivo análisis. Somos conscientes de la cambiante y compleja naturaleza de sus historias de vida, en general, y de sus experiencias migratorias, en particular. Así mismo, esta tipología no es, de ninguna manera, totalmente inclusiva. Es decir, es muy probable que existan otros tipos de historias de migración que quizá no se encuentren aquí representadas. Las cuatro historias del capítulo 6 no sólo representan los patrones migratorios más comunes en el contexto educativo de Tamaulipas, y quizá en muchos otros estados del país, sino que también ilustran la diversidad de experiencias vividas en eventos de transición migratoria.

## Diseño de la investigación

Creemos que la investigación en las ciencias sociales y humanidades debería ser una búsqueda constante de conocimiento a través de un estudio riguroso y disciplinado, ya sea bajo la tradición cualitativa, cuantitativa o

mixta. El diseño de este proyecto de investigación es de carácter mixto, lo que significa que incorpora estrategias de recolección de datos tanto cualitativas como cuantitativas. Los diseños de investigación mixtos son relativamente recientes en las ciencias humanas y sociales, ya que emergieron a principios de la década de 1990 como respuesta a las limitaciones que los investigadores identificaban en ambos tipos de datos para el análisis de problemáticas complejas (Tashakkori y Teddlie, 2003; Creswell, 2014). Los diseños mixtos deben contar con dos características esenciales que permitan combinar las fortalezas de las estrategias de recolección de datos cuantitativas y cualitativas para generar aportes significativos y confiables que posibiliten un mejor entendimiento del fenómeno estudiado. Por una parte, los instrumentos y procedimientos de recolección de datos deben ser rigurosos y adecuados a los propósitos de investigación. Por otra, los procedimientos de análisis deberán ser lo suficientemente flexibles para posibilitar la fusión, integración y conexión entre datos de distinta naturaleza.

El presente estudio tiene un diseño metodológico mixto transformativo, que se sitúa dentro de un marco de análisis de justicia social que influye en la forma en que se aborda cada una de las etapas de la investigación. Mediante este tipo de diseños se espera que los resultados puedan ser utilizados como herramientas de visibilización y empoderamiento de las comunidades investigadas (Creswell, 2014). Este proyecto busca emplear estrategias metodológicas que establezcan un balance entre la flexibilidad y el rigor; que permitan, por una parte, generar resultados confiables acerca de un fenómeno altamente complejo como la adaptación social y educativa de niños migrantes y, por otro, que dichos resultados den origen a descripciones profundas de las circunstancias que enfrentan los participantes y permitan el desarrollo de conclusiones e implicaciones útiles para las poblaciones a las que están dirigidos.

Marshall, Clemente y Higgins (2014) sostienen que los tiempos presentes se caracterizan por una constante reconfiguración de las sociedades y culturas, lo que nos insta a una búsqueda creativa de metodologías rigurosas que permitan analizar los fenómenos sociolingüísticos con mayor profundidad. Por ello se decidió emplear una triangulación de metodologías cualitativas y cuantitativas para mostrar una represen-

tación lo más apegada posible a la realidad que se experimenta en Tamaulipas.

Por consiguiente, se planteó la realización de este estudio en dos etapas. La primera, cuantitativa, que contempla el análisis de bases de datos institucionales. Específicamente se analizaron aquellas que aportan información relacionada con el perfil demográfico de los estudiantes de nivel primaria en el estado. Se seleccionaron dos bases de datos: una proviene de la Estadística de Educación Primaria 911, instrumento que aplica la Secretaría de Educación Pública (SEP) al inicio y final de cada ciclo escolar. La segunda base de datos se generó como resultado del Censo Educativo en Tamaulipas (CEDUTAM) realizado por la Secretaría de Educación de Tamaulipas en el 2018.

La parte sustantiva de los resultados de esta investigación proviene de la segunda etapa, que es de naturaleza etnográfica. Durante ella se realizaron entrevistas a niños migrantes, a sus profesores y a las directoras de sus escuelas. Asimismo, se llevaron a cabo observaciones de las dinámicas escolares en las que se desenvuelven los niños. La naturaleza etnográfica del estudio permitirá comprender de una manera profunda las realidades sociales y educativas que viven los niños migrantes, sus profesores y familias.

### *Etapas cuantitativa: Las bases de datos y su papel en el entendimiento de fenómenos educativos*

Las metodologías cuantitativas tradicionalmente han sido consideradas como altamente valiosas en disciplinas como las humanidades y las ciencias sociales, ya que se les atribuyen cualidades como objetividad, neutralidad y carencia de acción política. Por ejemplo, O'Dwyer y Bernauer (2013) sostienen que los datos aportados por metodologías cuantitativas permiten una mirada limpia y simplificada de un fenómeno complejo como la movilidad y la migración estudiantil. De igual manera, Chambers (2011), citado en Flores Crespo (2012, p. 272) sostiene que las revisiones sistemáticas empleadas para tomar decisiones de política pública deberán incluir “solamente investigaciones de tipo cuantitativo”. En nuestro país se ha favorecido ampliamente la toma de decisiones de política

pública a partir de información proveniente de la Comisión Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y proyectos de investigación que emergen de la colaboración entre la Subsecretaría de Educación Básica y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) a través del uso de instrumentos de naturaleza cuantitativa y estudios con metodología cuantitativa cuasiexperimental. Sin embargo, en el contexto internacional se ha problematizado la forma en que las metodologías cuantitativas y cuasiexperimentales se han utilizado para promover la supremacía blanca y la estratificación racial (Strunk y Hoover, 2019). De igual manera, los estudios cuantitativos longitudinales han empleado comparaciones que son sexistas, racistas y clasistas (Leonardo y Grubb, 2018) al categorizar a la población de estudio por su color de piel, origen o clase socioeconómica y hacer comparaciones entre grupos pertenecientes a diferentes categorías. Sin embargo, Strunk y Hoover (2019) sostienen que es posible humanizar la investigación cuantitativa si durante la etapa de selección de preguntas para los cuestionarios se toman en consideración las identidades de los participantes y se busca activamente ser más reflexivos y establecer un vínculo cercano y propositivo.

Para esta etapa se seleccionaron dos bases de datos institucionales que aportaban datos relacionados con el perfil demográfico de los estudiantes de nivel primaria en el estado. La primera base de datos provino del Censo Educativo en Tamaulipas, que se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2019-2020 con la finalidad de dotar de información para la toma de decisiones en materia educativa. Fue aplicada en más de 3400 centros educativos de nivel básico en el estado y aportaba información específica con respecto al número de niños migrantes por grado escolar, el tipo de migración que habían experimentado, es decir, si eran migrantes de la misma entidad federativa, provenían de otra entidad federativa o incluso de otro país. La segunda base de datos se obtuvo a partir de la Estadística de Educación Primaria 911, se aplica a nivel nacional por el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa; de este instrumento se analizaron datos históricos del 2014 al 2019. En ella, además de identificar el tipo de migración experimentada por los estudiantes, se solicita información con respecto a su lengua materna y a las dificultades de aprendizaje que

han detectado. Una vez obtenidas las bases de datos de ambos cuestionarios se compararon los datos de ambas encuestas, para identificar posibles discordancias. Los datos de ambos instrumentos eran concordantes lo que facilitó una selección apropiada de la estrategia de muestreo para el trabajo etnográfico.

Ambas encuestas colectan datos no paramétricos acerca del perfil de los estudiantes en cada grado escolar. Se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo, en particular, en aquellos ítems relacionados con los antecedentes migratorios de los estudiantes encuestados con dos propósitos principales: identificar los cambios en los flujos migratorios en las distintas ciudades del estado y hacer una selección representativa de las escuelas con altos porcentajes de población migrante en las zonas norte, sur y centro de Tamaulipas. La zona con mayor población de estudiantes migrantes y/o nacidos en otro país fue la región fronteriza del estado. De un total de 790 escuelas primarias incluidas en las bases de datos, se hizo una selección de las 50 que habían reportado mayor cantidad de alumnos provenientes de otros estados u otros países y se contactó a los directores de dichas escuelas por correo electrónico y posteriormente por teléfono para solicitar su autorización para llevar a cabo el trabajo de campo.

Aunque en algunas de las escuelas nuestra solicitud fue denegada bajo el argumento de la inexistencia de estudiantes con antecedentes migratorios, en términos generales, nuestra experiencia con la solicitud de acceso a las escuelas fue bastante positiva. Tanto las directoras y directores como el personal administrativo y docente mostraron un genuino deseo de colaborar y contribuir para facilitar el acceso a información relacionada con los niños migrantes que recibían en sus aulas. Con su autorización y apoyo organizamos pequeñas reuniones en donde pudimos conversar con ellas y ellos, también permitieron que sus alumnos conversaran con nosotros durante los horarios de clase. En total se visitaron 12 escuelas de la zona fronteriza de Tamaulipas, específicamente Reynosa y Matamoros; cinco son de tiempo completo y el resto son de horario tradicional matutino.

*Etapas cualitativas: La etnografía y su importancia en el entendimiento del multilingüismo y la multiculturalidad de los niños migrantes*

La migración infantil es un fenómeno que propicia la transformación de identidades, culturas y lenguajes tanto de las personas que migran como de aquellas comunidades que les reciben. Es debido a esta naturaleza de cambio constante que se ha elegido a la etnografía como el enfoque principal en la etapa de recolección de datos cualitativos. Marshall, Clemente y Higgins (2014) conceptualizan a la etnografía como “una aproximación crítica para registrar, interpretar y representar (de manera escrita) las prácticas sociales, culturales y lingüísticas cotidianas de individuos y las formas en las que dichas prácticas se reproducen en el contexto cultural en el que se desenvuelven” (p. 8, traducción propia). En el caso de este proyecto se ha llevado a cabo adicionalmente un registro, interpretación y representación de las prácticas educativas y de aprendizaje de la comunidad de niños migrantes y sus profesores.

Aunque el número de participantes involucrados en esta etapa es mucho menor al de la etapa cuantitativa, la profundidad y riqueza de la información es mucho mayor debido a las estrategias empleadas para recopilar la experiencia de cada uno de los participantes y al tiempo que se empleó para la observación de las dinámicas internas de los centros educativos.

El trabajo de campo se llevó a cabo en ciudades fronterizas del estado, principalmente en las zonas conurbadas de Reynosa y Matamoros, ya que es en ese territorio en donde logramos ubicar a la mayor parte de los niños que habían experimentado transiciones migratorias desde otros países o desde otros estados. Inicialmente, se había contemplado incluir escuelas de Nuevo Laredo, ya que el análisis de las bases de datos arrojó una alta incidencia de presencia de estudiantes con experiencias migratorias. Sin embargo, debido a que esa región del estado se encontraba azotada por una ola de inseguridad pública y violencia durante el periodo en que habíamos planeado la recopilación de datos, optamos por no incluir escuelas de ese municipio. De un total de 790 escuelas incluidas en la base de datos de la Estadística de Educación Primaria 911 se contactaron 50 escuelas en las ciudades de Reynosa y Matamoros y se logró

acordar una cita con seis instituciones en Reynosa y seis en Matamoros respectivamente.

En la imagen 1 se puede apreciar la ubicación geográfica del estado de Tamaulipas en nuestro país y su cercanía con la frontera sur de Estados Unidos. La imagen 2 muestra las ciudades en las que se llevó a cabo el trabajo de campo.

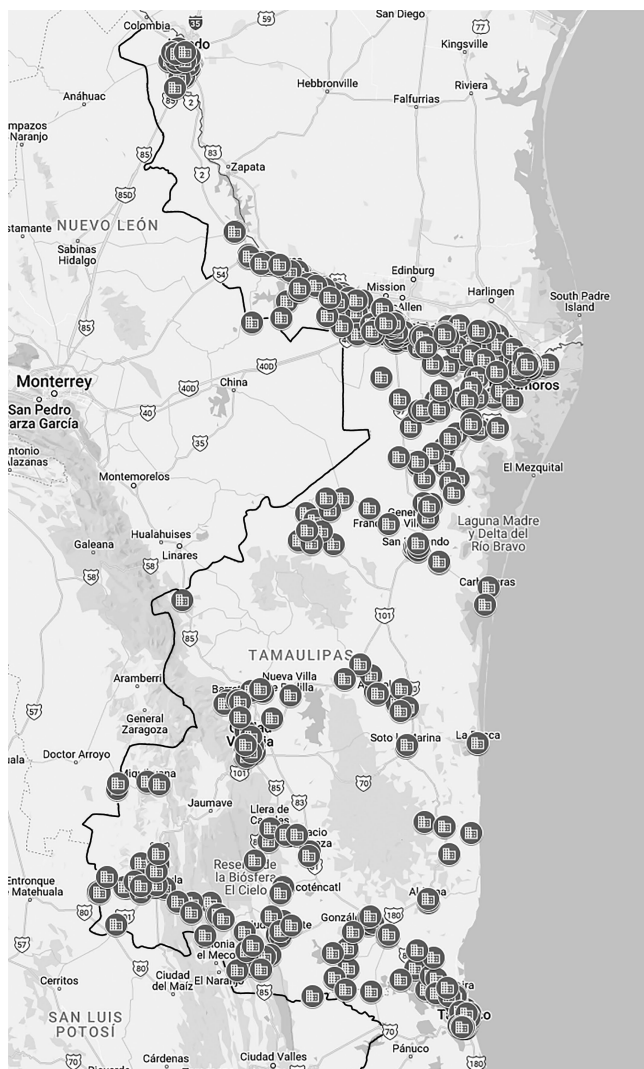


Imagen 1



Imagen 2

Para esta fase se diseñaron dos instrumentos de recolección de datos: una entrevista estructurada a los niños que constaba de 28 preguntas cerradas relacionadas con su contexto familiar y trayectoria académica en ambos países. El segundo instrumento consistió en una entrevista semiestructurada para los niños, cuyo objetivo principal era obtener las historias de sus transiciones migratorias y sus experiencias en cada uno de los entornos sociales y educativos con los que habían estado en contacto. Durante las entrevistas con los niños se puso especial atención en conocer el papel que tanto el lenguaje como la cultura jugaban en su proceso de integración al sistema educativo nacional y a la sociedad en general.

Otras tres estrategias de recolección de datos que se incluyeron en esta fase cualitativa del proyecto fueron: conversaciones con la directora de la escuela participante y con los profesores, observaciones de los niños durante los recreos y conversaciones con algunos padres de familia que accedieron a contarnos su experiencia. Inicialmente, se había planeado que las charlas con los profesores y directivos de los niños se centraran en el papel que los niños migrantes desempeñaban dentro de las ecologías en el aula. Sin embargo, en varios centros escolares nos encontramos con

situaciones en las que, a pesar de que existía conocimiento sobre el número total de niños migrantes en cada grado escolar, no se sabía con certeza quiénes de ellos eran migrantes. Esto nos obligó a reorientar nuestras conversaciones para inicialmente definir quién era o no un niño migrante e incluso en algunas escuelas los directores nos apoyaron preguntando salón por salón a los niños si habían vivido en algún otro estado o país para identificarlos.

Las entrevistas con la mayor parte de los niños fueron audio grabadas con la previa autorización de profesores y padres de familia. También tuvimos la precaución de solo grabar a quienes se sintieran cómodos con la grabadora encendida. También, se tomaron algunas notas de campo durante las entrevistas con detalles acerca de las emociones y sentimientos de los niños. Las conversaciones con directivos y profesores no fueron grabadas, ya que en casi todas las escuelas los profesores interrumpieron algunas de sus actividades para poder conversar y algunas conversaciones fueron grupales y otras individuales. Sin embargo, se tomaron notas detalladas de cada una de las conversaciones. Finalmente, se grabaron las notas de campo de las observaciones, las cuales contenían información relacionada con la infraestructura de las escuelas que visitamos y las interacciones de los niños entrevistados con sus compañeros durante los recreos.

Una vez concluido el trabajo de campo, se transcribió la totalidad de las entrevistas y notas de los diarios de campo. Con esta información se desarrolló una base de datos de carácter etnográfico que se construyó a partir de la selección de una muestra representativa de los perfiles que constituyen cada una de las categorías de migrantes identificadas. Esta base de datos contiene transcripciones de entrevistas a profundidad con 74 estudiantes migrantes. Las transcripciones contemplan más de 45 horas de conversaciones con los niños participantes. También incluye más de 50 páginas de notas de diarios de campo que se tomaron durante la etapa de recolección de datos con profesores, directivos y algunos padres de familia, así como las observaciones.

Para el análisis de los datos cualitativos se siguió un procedimiento riguroso en el cual participaron los diferentes integrantes del equipo de investigadores. En primer lugar, los datos obtenidos a través de las notas

de campo de las observaciones, de las entrevistas con los estudiantes y conversaciones con docentes y directivos se sometieron a un proceso de triangulación (Creswell, 2014; Alzás y Casa García, 2017), y se discutieron e integraron distintos elementos del contexto que consideramos pertinentes. Al mismo tiempo, se realizó una codificación preliminar mediante una profunda reflexión y la visita continua e iterativa a la literatura relevante con el fin de enriquecer nuestra interpretación de la evidencia. Posteriormente, se realizó un procedimiento inductivo (Merriam y Tisdell, 2015), en donde los datos de las diferentes fuentes fueron escudriñados detalladamente para generar temáticas generales relacionadas con los conceptos de identidad, agencia, posicionamiento, etcétera. Una vez identificadas las temáticas recurrentes, se compararon de manera individual por participante, así como transversalmente con los demás participantes hasta conseguir su correspondiente agrupamiento en categorías. Finalmente, se seleccionaron y se extrajeron los datos relevantes para cada categoría de manera triangulada. Es decir, se tomaron datos convergentes de las distintas fuentes de datos empleadas para alcanzar un entendimiento profundo del fenómeno (Denzin, 1978). Las categorías que emergieron de nuestro análisis se usaron para organizar y discutir los datos que se presentan en los capítulos 5, 6, y 7 que detallan los resultados.

## Procedimiento de análisis de datos

En el capítulo 3 proporcionamos una descripción del contexto y fundamentación filosófica del presente estudio. De igual manera, en las secciones iniciales del presente capítulo destacamos que se trata de un diseño mixto transformativo cuyo objetivo principal es el de emplear datos de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa con una agenda que busca la visibilización de las problemáticas que enfrentan grupos minoritarios en distintos contextos. También se presentó una breve descripción del procedimiento seguido para analizar los datos que nos permitieron seleccionar las historias de vida que se presentan a continuación. Las fuentes de información a través de las cuales logramos construir estas historias de vida son los testimonios de profesores y directivos, las observaciones en

las diferentes escuelas que visitamos, el cuestionario para los estudiantes, y las perspectivas de los estudiantes participantes acerca de sus experiencias migratorias. Después de realizar las transcripciones de la gama completa de evidencias recolectadas, realizamos un análisis transversal, lo que nos permitió triangular los datos para generar una descripción detallada de las historias de vida de los participantes. En el caso de los niños participantes, se utilizó la información demográfica del cuestionario, así como las preguntas en torno a sus movimientos migratorios y de su familia para poder definir un perfil y determinar su similitud con alguna de las categorías de la tipología presentada en el capítulo 5.

El análisis transversal de las evidencias recolectadas durante el trabajo de campo nos permitió generar una descripción densa (Denzin, 2001; Holliday; 2007). Dicha descripción densa tiene una mayor similitud con lo propuesto por Freeman (2014), quien sostiene que las descripciones densas no sólo proveen suficientes detalles acerca del fenómeno observado, si no que requieren también del uso de la hermenéutica (interpretaciones) para poder generar visiones de los fenómenos que conduzcan hacia la visibilización de inequidades o injusticias en las comunidades investigadas. Esto significa que el rol del investigador debe ser el de un actor que logre crear un tejido de la gama de evidencias recolectadas que proporcione explicaciones sobre los mensajes implícitos que emergen de las narrativas de los participantes, su lenguaje no verbal, los contextos en los que se desenvuelven y los diferentes actores con quienes entran en contacto.

## Historias de vida

La influencia de las visiones de mundo eurocéntricas en nuestro país ha determinado en gran medida el surgimiento de una construcción cultural llamada “mexicanidad” donde la diversidad cultural y lingüística de los diferentes territorios que hoy componen al Estado Mexicano ha venido diluyéndose para privilegiar la “cultura mexicana” y el idioma español (Aguilar, 2020). Para ello, el sistema educativo y las metodologías contemporáneas de investigación educativa han resultado dos factores determinantes que han coadyuvado a la invisibilización de los conocimientos y

culturas de grupos sociales diversos que frecuentemente son víctimas de marginación, discriminación y censura (Wright, 2019). De acuerdo con Wright (2019), el uso de historias de vida en procesos de investigación educativa tiene el potencial de subsanar las limitaciones de las metodologías tradicionales en el estudio de poblaciones con culturas y lenguas diversas. Esta estrategia se vuelve más relevante en un contexto social como el que se experimenta en la frontera norte de Tamaulipas, donde la movilidad de la población escolar convierte a las escuelas en un crisol en el que se encuentran diversidades que permanecen sin ser descubiertas debido a la estandarización de contenidos curriculares y a las exigencias del sistema para generar evidencias cuantificables de progreso académico para propósitos de rendición de cuentas.

Mediante las historias de vida se puede generar una contracultura que coadyuve a la resistencia de discursos homogeneizadores e ideologías nacionalistas que gradualmente han ido diluyendo la diversidad cultural y lingüística al interior de nuestro país. Históricamente, las poblaciones indígenas en México son quienes han sido mayormente afectadas por dichos discursos e ideologías que permean incluso en el sistema educativo nacional. Sin embargo, en la actualidad la cada vez mayor movilidad de las personas ha incrementado la diversidad cultural y lingüística en las aulas, y hoy en día, además de estudiantes que provienen de poblaciones indígenas, encontramos estudiantes con experiencias migratorias transnacionales desde Norteamérica, Centroamérica y Sudamérica. Por esto el uso de las historias de vida se vuelve aún más relevante en estos tiempos de frecuentes migraciones.

Uno de nuestros objetivos principales es que las historias de vida ayuden a comprender mejor tanto el potencial como las necesidades que los niños migrantes tienen con la finalidad de diseñar y generar mejores estrategias que les permitan sentirse valorados en sus contextos educativos y mantener, desarrollar y compartir el capital cultural que han adquirido como resultado de sus transiciones migratorias. Por lo tanto, las representaciones generadas a partir de las historias de vida deberán ser lo más ilustrativas, explicativas y sofisticadas posible para que el conocimiento generado resulte valioso para los procesos de enseñanza aprendizaje en los que se encuentran involucrados niños migrantes.

## Proceso de construcción de las historias de vida

El proceso de construcción de historias de vida implica una profunda reflexión por parte del investigador acerca del tipo de descripciones que se generarán sobre las vidas de los niños participantes y las formas en las que enfrentan las transiciones migratorias de las que han formado parte. De acuerdo con Dhunpath (2000), las historias de vida constituyen una herramienta ideal para comprender el impacto que la interseccionalidad provocada por el actual mundo posmoderno tiene en las formas en las que los individuos interpretan tanto sus experiencias personales como los discursos institucionales con los que entran en contacto.

En el caso del presente libro, dicho proceso está informado por el trabajo de Wright (2019) y Riessman (2008), quienes conciben las historias de vida como una interpretación de los investigadores acerca de las experiencias de los participantes mediante el uso de elementos teóricos y contextuales que les aporten riqueza. Las historias de vida presentadas en este libro se construyeron a partir de enlazar una serie de narrativas expresadas tanto por los niños participantes como por los adultos que son figuras centrales en sus vidas. Se espera que mediante ellas sea posible comprender las formas en las que los niños migrantes responden tanto al entorno educativo como al social, y cómo los constructos teóricos de identidad, lenguaje y cultura permiten un mejor entendimiento de dichas interacciones. Esto significa que las historias de vida constituyen el medio a través del cual las identidades de los niños migrantes se hacen visibles. De igual manera, será posible visibilizar cómo estas identidades se transforman como resultado de sus movimientos migratorios, pues los *discursos* (Gee y Gee, 2007) que los niños elijen para expresarse sustentan las identidades que desean representar.

La representación de poblaciones pertenecientes a minorías tradicionalmente ha sido problemática debido a que los hallazgos son evaluados desde una perspectiva occidentalizada, resultando en una violencia epistémica (de Sousa Santos, 2014; Spivak, 1998) que considera poco valioso o atípico el capital cultural y lingüístico proveniente de estas poblaciones. En México, este fenómeno presenta una dicotomía iluminada por las ideologías predominantes en torno al valor asociado al capital cultural

que representa cada una de las lenguas o variantes lingüísticas dominantes de los niños migrantes. Por una parte, se tienden a subestimar las capacidades y conocimientos de los estudiantes bilingües que hablan una lengua indígena, mientras que se sobrevaloran las capacidades de los estudiantes bilingües que hablan inglés. En otras palabras, el bilingüismo indígena es considerado “problemático y obstaculizador” (Dietz, y Mateos Cortés, 2011), mientras que el bilingüismo asociado al inglés se concibe como “de élite” (p. 139). Evitar repetir estos patrones es indispensable, para ello Anzaldúa (1990) propone la utilización de metodologías alternativas que incorporen elementos de análisis tales como género, raza y etnicidad. Siguiendo esta línea de pensamiento, hemos incorporado los constructos transiciones, identidad, lenguaje y cultura como centrales para la construcción de las historias de vida de los niños migrantes.



## Capítulo 4. Las poblaciones migrantes en escuelas primarias de Tamaulipas

Como se discutió en el capítulo anterior, la etapa cuantitativa del estudio se llevó a cabo mediante el análisis de dos bases de datos institucionales, el Censo Educativo en Tamaulipas 2019 (CEDUTAM) y el análisis histórico de la Estadística de Educación Primaria 911 (EEP 911) desde el 2014 hasta el 2019. En ambas bases de datos se analizaron los reactivos relacionados con el lugar de nacimiento, la escuela de procedencia, y el tipo de migración experimentada. En el instrumento de la EEP 911 también se revisó el reactivo referente al origen indígena de los estudiantes. Este análisis nos permitió identificar 790 centros educativos con una alta incidencia histórica de población migrante. El análisis histórico de la EEP 911 y la posterior comparación con los resultados del CEDUTAM reveló una serie de datos cuya problematización ayuda a comprender con mayor profundidad los hallazgos en los centros educativos en donde se realizó el trabajo de campo.

La primera situación que es importante discutir es que ambos instrumentos solicitan información global de la escuela, no individualizada por estudiante. De igual manera, ambos instrumentos están diseñados para ser llenados por los directivos del plantel, quienes reciben el reporte de cada una de sus profesoras de grado. En el instrumento utilizado para la EEP 911, el reactivo referente a migración solicita se proporcione el número de estudiantes provenientes de otra escuela en cada grado escolar. Asimismo, solicita especificar cuántos de estos estudiantes provienen de otra escuela de la misma entidad federativa, de otra entidad federativa o de otro país. Existen otros cuatro reactivos en esta encuesta que solicitan

información referente al número de estudiantes de nacionalidad extranjera y hablantes de lenguas indígenas. En dos de ellos se solicitan los datos desglosados por sexo, mas no por grado escolar, y en dos más se pide que se desglosen por sexo y grado escolar. Con respecto al instrumento empleado para el CEDUTAM, el reactivo referente a migración solicita proporcionar el número de alumnos provenientes de otras escuelas en cada grado escolar y especificar si provienen de la misma entidad federativa, otra entidad federativa u otro país. Además de esta información, el instrumento pide información referente al número de estudiantes huérfanos de padre y madre y a aquellos que han tenido experiencias relacionadas con delitos de alto impacto.

Una segunda circunstancia que llama la atención es la tendencia histórica de decremento en la cantidad de niños migrantes reportada por ambas estadísticas. Como ejemplo, en la Tabla 1 se muestran el resumen histórico de los 10 municipios del estado con mayor número de migrantes.

Una probable explicación a esta tendencia tiene que ver con la formulación del reactivo utilizado para recabar el dato migratorio. Dicho reactivo solicita reportar como migrantes a estudiantes provenientes de otras

Tabla 1. Total de niños migrantes por ciclo escolar

| <b>Municipio</b>     | <i>Ciclo escolar</i> |              |              |              |              |
|----------------------|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                      | 14-15                | 15-16        | 16-17        | 17-18        | 18-19        |
| Nuevo Laredo         | 3 239                | 2 834        | 2 764        | 2 377        | 2 162        |
| Matamoros            | 1 994                | 2 136        | 1 818        | 1 774        | 1 300        |
| Reynosa              | 1 695                | 1 540        | 1 371        | 1 511        | 1 236        |
| Río Bravo            | 619                  | 676          | 775          | 575          | 542          |
| Valle Hermoso        | 467                  | 434          | 406          | 318          | 339          |
| Camargo              | 168                  | 241          | 258          | 236          | 253          |
| Gustavo Díaz Ordaz   | 312                  | 305          | 303          | 205          | 221          |
| Miguel Alemán        | 196                  | 184          | 157          | 199          | 127          |
| San Fernando         | 212                  | 202          | 209          | 151          | 107          |
| Victoria             | 162                  | 144          | 134          | 128          | 74           |
| <b>Total general</b> | <b>9 064</b>         | <b>8 696</b> | <b>8 195</b> | <b>7 474</b> | <b>6 361</b> |

escuelas. Esto significa que una vez que el estudiante con experiencias migratorias internas o transnacionales pasa más de un ciclo escolar en una misma institución deja de ser identificado como migrante, pues no proviene de otra escuela. Esta circunstancia puede conducir a la invisibilización de una población estudiantil con experiencias educativas diversas, cuyas necesidades particulares de aprendizaje pueden quedar sin ser atendidas.

Otra razón que pudiera explicar el descenso continuo —al menos en términos estadísticos— de la población migrante es la interrupción, deserción o el abandono escolar. Este fenómeno ha sido captado por Zúñiga y Carrillo (2020), cuyo trabajo de campo se ha centrado en los hogares con casos de migrantes de retorno en nuestro país, a diferencia de muchos estudios que asumen que la localización de la población migrante es más factible en las escuelas por tratarse de menores de edad. En un estudio de naturaleza cuantitativa conducido con 800 familias migrantes en los estados de Chihuahua y Jalisco, estos autores concluyeron que “la migración de Estados Unidos a México trae consigo la exclusión de la educación escolar” (p. 680) observaron que entre los miembros más jóvenes que retornaban existía una tendencia a interrumpir los estudios o dejarlos trunco, especialmente hacia el final de la educación primaria e inicios de la educación secundaria.

El tercer hallazgo se centra específicamente en la población de estudiantes proveniente de los Estados Unidos. En línea con lo que se ha reportado en otros estudios como el de Bybee et al. (2019), una de las respuestas comunes que recibimos durante nuestro contacto inicial con directivos de dichas escuelas fue “no tenemos estudiantes migrantes aquí”. Ante nuestra insistencia al hacer referencia a los datos obtenidos de la EEP 911, los directivos hacían hincapié en el hecho de tener estudiantes con actas estadounidenses, pero cuya escolaridad había sido cursada únicamente en México. Este es sin duda un tema adicional que dificulta la cuantificación de los casos de estudiantes que migran desde los Estados Unidos, pues la ciudadanía binacional que se presenta principalmente en municipios que colindan con el estado de Texas se refiere a estudiantes que nacieron en el sur de los Estados Unidos y, por lo tanto, poseen acta de nacimiento americana, pero que han realizado todos sus estudios en México, específicamente en Tamaulipas.

Como se explicó en el capítulo anterior, en esta región de México es usual que un número importante de padres de familia mexicanos, que a menudo cuentan con suficientes recursos económicos, decidan que sus hijos nazcan en ciudades fronterizas de los Estados Unidos con el propósito de que adquieran la ciudadanía americana o la doble nacionalidad. Estos padres de familia, que en muchas ocasiones son parte del personal docente o administrativo en las escuelas en donde estudian sus hijos, como se pudo observar en nuestro trabajo de campo, presentan el acta de nacimiento de los Estados Unidos como parte de los requisitos para inscribir a los niños en escuelas mexicanas. Por lo tanto, el hecho de que estos estudiantes queden registrados mediante dicho documento tiene implicaciones para el informe que entregan las escuelas a las instancias responsables de la Secretaría de Educación de Tamaulipas en cuanto al número de estudiantes que provienen de un país extranjero.

Un cuarto hallazgo, captado durante las entrevistas a directivos y profesores, también relacionado con la identificación de los niños que migran desde los Estados Unidos es que muchos —especialmente aquellos que se vieron obligados a dejar ese país de manera intempestiva— no cuentan con documentación probatoria de sus estudios en ese país. Al recibirlos en las escuelas mexicanas, los profesores les aplican un examen de conocimientos para ubicarlos en el grado escolar correspondiente, independientemente de su edad, y se procura que vayan avanzando a un ritmo acelerado mediante asesorías académicas en las asignaturas que requiera cada niño con la finalidad de que logren ubicarse en el grado escolar que les corresponde de acuerdo a su edad. Varios de estos casos no son reportados ni en la EEP 911 ni en la CEDUTAM, ya que al cursar más de un grado escolar por año, a los profesores se les dificulta incluirlos en alguno de los reactivos destinados a la identificación de estudiantes migrantes, pues las preguntas solicitan reportar el número de niños migrantes en cada grado escolar.

El hecho de que este grupo de estudiantes requieran cursar más de un grado escolar por año debido a la falta de documentación de sus estudios puede considerarse una forma de rezago, lo que a su vez tiene implicaciones potenciales para sus trayectorias escolares. De acuerdo con el análisis intercensal 2015 del INEGI realizado por Vargas Valle y Aguilar Zepeda

(2018), tanto el rezago como el abandono escolar ocurren con mayor frecuencia entre los niños que regresan a México provenientes de los Estados Unidos en los municipios de la frontera norte en comparación con sus pares que han permanecido siempre en México. Estos autores señalan que debido a que este grupo de estudiantes enfrentan retos tales como la falta de documentación probatoria de sus identidades o de sus estudios previos, así como la dificultad en el uso del español para propósitos académicos, la continuidad de sus estudios puede verse comprometida. Por ejemplo, los padres de familia de esta población estudiantil, principalmente aquellos que han regresado de Estados Unidos recientemente, pueden decidir interrumpir temporalmente sus estudios mientras esperan sus documentos o incluso buscar la oportunidad de matricularlos en escuelas en la frontera sur de Estados Unidos, aún y cuando este proceso pueda tomar cierto tiempo.

Finalmente, el análisis de ambas bases de datos arrojó un número muy bajo de estudiantes migrantes de origen indígena, así como de migrantes internos. Estas cifras contrastan ampliamente con las proporcionadas por el INEGI (2010) y las proyecciones desarrolladas por investigadores como Téllez, Vázquez, López, Ramírez y Romo Viramontes (2014), quienes ubican a Tamaulipas como el décimo estado con mayor cantidad de inmigrantes internos durante los últimos 30 años.

Creemos que estas situaciones que dificultan la identificación de los niños migrantes tanto internos como externos pueden deberse a tres factores: el primero es resultado de una reciente modificación promovida desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de las Normas Específicas de Control Escolar publicadas en el 2015 (SEP, 2015). Este acuerdo elimina el requisito de la entrega de apostillamiento, legalización y verificación por medios electrónicos de los documentos expedidos en el extranjero para facilitar la continuidad educativa en México. Existe claramente una política de privilegiar el derecho de los niños a recibir educación sobre la entrega de documentación; para los directivos y profesores entrevistados en los centros escolares en donde se realizó el trabajo de campo es prioritario brindarles servicios educativos a los niños. Su interés parece provenir en una primera instancia de su vocación docente. Entre los profesores entrevistados existe una genuina preocupación por integrar

a los niños tanto al nuevo sistema escolar como a los procesos de socialización de los centros educativos.

El segundo factor es la diversidad de papeles que deben desempeñar varios de los profesores y la cantidad tan grande de documentación que debe ser llenada para propósitos de rendición de cuentas. En muchas ocasiones, tanto directoras como subdirectoras se apoyan de los profesores o asistentes de profesores para el llenado de la información solicitada en la EPP 911 y el CEDUTAM, lo que resulta en un obstáculo para lograr la estandarización de dichos datos.

Finalmente, el tercer factor se encuentra relacionado con la falta de acceso a un expediente histórico individualizado de los estudiantes por parte de los profesores. Esto es especialmente perjudicial para aquellos niños cuyas transiciones migratorias son circulares—independientemente si éstas son internas o externas—. En muchas ocasiones los estudiantes no son clasificados como migrantes, pues los profesores ya los conocen por haber cursado varios ciclos escolares en el mismo centro educativo. Sin embargo, hasta sexto grado de primaria, cuando los estudiantes entregan la documentación histórica de sus estudios de primaria para sus certificados, que los directivos se percatan de la movilidad que experimentaron los estudiantes.

## Análisis de tipologías de estudiantes migrantes

Durante las últimas dos décadas se han realizado diferentes propuestas de tipologías que permitan comprender tanto la gama de experiencias de movilidad de los estudiantes migrantes en nuestro país como su perfil demográfico. A pesar de que la mayor parte de estas tipologías se centran exclusivamente en la descripción de las experiencias de los estudiantes transnacionales que provienen desde los Estados Unidos es importante considerarlas, pues proveen un antecedente sobre las formas en las que se ha intentado comprender las distintas características de los niños migrantes que reciben las instituciones de educación básica en México. El análisis, problematización y propuestas alternativas de tipologías de estudiantes migrantes puede permitir el desarrollo de políticas públicas y

estrategias pedagógicas más apropiadas a la diversidad de estudiantes que se reciben en las escuelas primarias del país.

La primera propuesta de tipología fue desarrollada por Zúñiga, Hamann y Sánchez García (2008), quienes se centraron en describir tres aspectos centrales del perfil de los estudiantes transnacionales con residencia en Nuevo León y Zacatecas; sus trayectorias migratorias, la tasa de escolaridad de los estudiantes en cada país, y su identidad nacional. Los datos señalaban que, en promedio, los estudiantes nacidos en los Estados Unidos poseían mayores tasas de escolaridad en ese país y se identificaban como mexicoamericanos, mientras que los nacidos en México habían estudiado mayores periodos en el sistema escolar mexicano y se identificaban como mexicanos. Sin embargo, el hallazgo más interesante es el concerniente a la complejidad de las trayectorias escolares de los estudiantes transnacionales, y para describir este fenómeno los investigadores acuñaron el término fragmentación, a la que se refieren como el número y frecuencia de los movimientos migratorios que los estudiantes han experimentado durante su vida escolar. Dicha fragmentación puede ser mayor o menor dependiendo del número de movimientos migratorios de los niños participantes. Es decir, algunos estudiantes transnacionales experimentan uno o dos movimientos migratorios con sus familias completas y pasan periodos largos en el país a donde migran. Otros, sin embargo, experimentan movimientos migratorios constantes entre un país y otro, y en muchas ocasiones parte de la familia nuclear permanece en un país mientras que la otra debe moverse o es obligada a moverse a otro. En la Tabla 2 se destacan los porcentajes de estudiantes que experimentan trayectorias escolares fragmentadas como resultado de sus movimientos migratorios.

Una observación puntual es que “en ambos países, los menores transnacionales se encuentran con instituciones que no han logrado plenamente responder a lo que ellos son ni a lo que serán, posiblemente, en el futuro (binacionales, biculturales y bilingües)” (Zúñiga, Hamann y Sánchez García, 2008, p. 138). Esto significa que los sistemas educativos en ambos países buscan asimilar y homogeneizar las identidades binacionales, biculturales y bilingües de los estudiantes transnacionales, perdiendo con ello la oportunidad de enriquecer las aulas empleando las experiencias de



los estudiantes como parte de la construcción activa de nuevas habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales en todos los estudiantes, y no sólo en aquellos que han experimentado la migración.

La implicación de estas trayectorias educativas fragmentadas debería ser la necesidad de ofrecer una mayor flexibilidad curricular por parte de los sistemas educativos de ambos países y un conocimiento más amplio sobre el currículo del país vecino con la finalidad de satisfacer más adecuadamente las necesidades de estos estudiantes en constante movilidad. La importancia de las identidades binacionales, biculturales y bilingües de los niños transnacionales, por lo que también es indispensable asignar al currículo una orientación intercultural.

Una propuesta de tipología más reciente es la de Zúñiga y Giorguli (2020), quienes, también centrados en la población transnacional que migra desde los Estados Unidos, problematizan las categorías Generación 1.5 y Segunda generación como únicamente aplicables al contexto estadounidense y proponen la categoría Generación 0.5 como aquella que puede ser empleada para los estudiantes transnacionales en México. La Tabla 3 presenta la caracterización que estos investigadores hacen de la Generación 0.5 y la compara con los constructos Segunda Generación y Generación 1.5.

Zúñiga y Giorguli (2020) destacan que a los niños que pertenecen a la generación 0.5 los caracteriza una experiencia migratoria única, pues la mayoría de ellos han recibido educación tanto en los Estados Unidos como en México, independientemente de su lugar de nacimiento. Una buena parte de estos niños socializó e inició su primera experiencia escolar en los Estados Unidos y, al mismo tiempo, tuvieron una muy fuerte influencia cultural y lingüística de sus familias de origen mexicano. Esta circunstancia les hace crecer como bilingües y biculturales y, por lo tanto, con necesidades de aprendizaje distintas a las de sus pares que no experimentan transiciones migratorias ni crecen en ambientes familiares con una lengua y cultura distintas a las de la escuela.

En las escuelas primarias en Tamaulipas, las realidades lingüísticas y culturales son aún más complejas, como lo señalan Navarro Leal y Saavedra Rodríguez (2011), quienes proporcionan una tipología de estudiantes migrantes en el estado con cuatro categorías distintas: migrantes internos,

Tabla 3. Categorización de las migraciones de la población infantil entre México y los Estados Unidos

| <i>Categoría</i>                               | <i>Condición migratoria</i>                                                              | <i>Lugar de nacimiento</i> | <i>Lengua dominante</i>                                                             | <i>Experiencia escolar</i>                               | <i>Contexto de aplicabilidad</i> |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------|
| <b>Segunda generación</b>                      | Hijos de padres mexicanos residentes en los Estados Unidos                               | Estados Unidos             | Inglés                                                                              | Exclusiva en Estados Unidos                              | Estados Unidos                   |
| <b>Generación 1.5</b>                          | Hijos de padres mexicanos residentes en los Estados Unidos                               | México                     | Español con niveles de inglés variables                                             | Tanto en México como en los Estados Unidos               | Estados Unidos                   |
| <b>Generación 0.5</b>                          | Niños que vivieron en los Estados Unidos y llegaron a México antes de la mayoría de edad | Estados Unidos<br>México   | Inglés con niveles de español variables.<br>Español con niveles de inglés variables | Tanto en México como en los Estados Unidos en su mayoría | México                           |
| Fuente: Adaptado de: Zúñiga y Giorgulli, 2020. |                                                                                          |                            |                                                                                     |                                                          |                                  |

migrantes externos, migrantes pendulares y alumnos binacionales. Esta propuesta es resultado de un análisis documental de la Secretaría de Educación en Tamaulipas. La Tabla 4 muestra una síntesis de las características de cada una de estas categorías.

Tabla 4. Tipología de los estudiantes migrantes en Tamaulipas

| <i>Categoría</i>     | <i>Condición migratoria</i>                                              | <i>Lengua dominante</i>                     |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Migrantes internos   | Estudiantes que migran desde otros estados                               | Español, y en ocasiones una lengua indígena |
| Migrantes externos   | Estudiantes que migran desde otros países                                | Lengua de su país de origen                 |
| Migrantes pendulares | Estudiantes que cruzan la frontera diariamente para asistir a la escuela | Español e inglés                            |
| Alumnos binacionales | Estudiantes nacidos en los Estados Unidos sin experiencia migratoria     | Español                                     |

Fuente: Basado en Navarro Leal y Saavedra Rodríguez, 2011.

Navarro Leal y Saavedra Rodríguez (2011) sugieren que las políticas públicas encaminadas a brindar atención a los niños migrantes deberán ser evaluadas y reorientadas tomando en consideración los hallazgos de investigaciones acerca de este tipo de estudiantes. Ambos investigadores hacen hincapié en el reto que representa desarrollar una tipología que sea representativa de la diversidad de niños migrantes en territorio Tamaulipeco.

### Propuesta de tipología de estudiantes migrantes en Tamaulipas

Una vez iniciada la fase de trabajo de campo del proyecto encontramos una comunidad docente con una muy buena disposición para colaborar

brindando información y con un genuino interés por conocer formas en las que podrían darle una mejor atención a los estudiantes migrantes que reciben. Durante nuestras conversaciones iniciales, los profesores de una buena parte de las escuelas visitadas se mostraron sorprendidos al conocer las estadísticas de niños migrantes registrados en sus escuelas de acuerdo con la EEP 911 y el CEDUTAM. Cuando intentaban identificar quiénes eran los niños migrantes en cada grado escolar no lograban hacerlo. Algunos profesores incluso confesaron sentirse confundidos con respecto a quién de sus alumnos debía ser identificado como migrante, pues algunos ya habían cursado más de un ciclo escolar en la misma escuela y otros, aunque tuviesen un certificado de nacimiento de los Estados Unidos, nunca habían vivido o estudiado en aquel país. Identificar a los migrantes internos resultaba especialmente difícil, pues sus certificados de nacimiento eran de México y, por lo tanto, se les consideraba iguales al resto de sus compañeros, aunque en muchas ocasiones tuvieran dominio de una lengua adicional al español. En varias de las escuelas que visitamos, incluso hicimos recorridos salón por salón para identificar a los niños que hubiesen vivido experiencias migratorias. La Tabla 5 presenta el resultado del análisis de los perfiles de niños migrantes que identificamos durante el trabajo de campo. Para su elaboración se han tomado como referencia algunos de los aportes hechos por los académicos mencionados anteriormente.

Para desarrollar la tipología presentada en la tabla 5 se tomaron en consideración cuatro criterios. Los primeros dos se refieren al lugar de nacimiento de los niños y su nacionalidad, pues en algunos casos tiene implicaciones para el tipo de movilidad al que pueden acceder de forma segura. El tercer criterio se refiere al tipo de experiencia migratoria que han experimentado, ésta puede ser dentro de nuestro país o provenir de algún país extranjero. También, puede darse el caso de que esta migración sea única o múltiple, como en el caso de los hijos de trabajadores temporales en el norte de Tamaulipas y los Estados Unidos. Finalmente, el cuarto criterio es el referente a las lenguas que dominan los niños migrantes, ya que, en muchas ocasiones, han desarrollado diferentes grados de bilingüismo como resultado de sus transiciones migratorias.

Tabla 5. Tipología de niños migrantes en Tamaulipas

| <i>Origen</i>                  | <i>Nacionalidad</i>       | <i>Experiencia migratoria</i> | <i>Lenguas que dominan</i> | <i>Categoría</i>                      |
|--------------------------------|---------------------------|-------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| Estados Unidos                 | Mexicana y estadounidense | Ninguna                       | Español                    | Binacionales                          |
|                                |                           | Estados Unidos múltiple       | Español e inglés           | Gen 0.5                               |
| Tamaulipas                     | Mexicana                  | Estados Unidos                | Español e inglés           | Migrante de retorno                   |
| Otro estado de México          | Mexicana                  | Interna única                 | Español                    | Migrante interno                      |
|                                |                           | Interna múltiple              | Español y lengua indígena  | Migrante interno bilingüe             |
| Nacidos en Centro y Sudamérica | Venezolana                | Internacional única           | Español                    | Migrantes internacionales en tránsito |
|                                | Guatemala                 |                               |                            |                                       |
|                                | Salvadoreña               |                               |                            |                                       |
|                                | Hondureña                 |                               |                            |                                       |

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de estos cinco criterios nos permitió identificar seis categorías de estudiantes que se reciben en las escuelas primarias del estado de Tamaulipas con necesidades distintas de atención pedagógica. Es importante destacar que aun dentro de estas categorías existe mayor diversidad, por lo que sólo constituyen una guía que podría permitir algunos ajustes de política pública, de contenidos de programas de estudio y formas de registro de información personal de los estudiantes. La primera categoría está conformada por *estudiantes binacionales*, quienes, a pesar de no haber tenido experiencias de migración, cuentan con doble nacionalidad. En la frontera norte de Tamaulipas es muy común que algunas familias decidan que sus hijos nazcan en hospitales de Texas con la finalidad de que obtengan la nacionalidad estadounidense. Al registrarlos en las escue-

las con acta de nacimiento extranjera este dato es recogido por la EEP 911 y causa confusión al interior de los centros escolares con respecto a si estudiantes con este perfil deberían ser considerados migrantes o no. A pesar de contar con doble nacionalidad, estos estudiantes han estado siempre en contacto con la lengua y la cultura de la frontera norte de México, en su mayoría son monolingües y sólo han tenido experiencias educativas en Tamaulipas.

La segunda categoría usa el término *Generación 0.5*, acuñado por Zúñiga y Giorguli (2020), pero en este caso lo usamos para referirnos exclusivamente a los niños nacidos en los Estados Unidos con padres de origen mexicano y cuya primera experiencia educativa fue en aquel país. Estos niños se caracterizan por tener una mayor movilidad a través de la frontera México-Estados Unidos debido a que cuentan con doble nacionalidad. También, en su mayoría son bilingües debido a su experiencia educativa en ambos países. Una particularidad del bilingüismo de los niños que pertenecen a esta categoría es que su dominio del inglés les permite interactuar tanto con sus pares como aprender contenido académico, mientras que el español que han adquirido lo utilizan principalmente para interactuar en entornos familiares. Esto tiene implicaciones tanto para el desempeño escolar como para la integración grupal de los niños pertenecientes a esta categoría, por lo que sería recomendable que contarán con apoyo pedagógico para desarrollar sus habilidades lingüísticas en español para propósitos académicos y para preservar el bagaje lingüístico en inglés.

La tercera categoría es la de *migrantes de retorno*. Estos niños son de nacionalidad mexicana y tuvieron experiencias educativas prolongadas en los Estados Unidos cuando sus padres decidieron llevarlos a aquel país en edades tempranas —en su mayoría de forma indocumentada, pero también con visa de turista en algunas ocasiones—. La mayor parte de estos estudiantes regresa a su país de origen como resultado de la deportación de alguno de los padres o situaciones familiares en México, lo que provoca un retorno repentino acompañado de circunstancias de inestabilidad para el menor, entre las que se encuentran la separación del núcleo familiar o la división de la familia. Los niños migrantes de retorno llegan a nuestro país con distintos niveles de dominio del inglés y del español,

que dependen mucho del número de años que lograron estudiar en los Estados Unidos y del tipo de programa educativo en el que estuvieron registrados. Los niños migrantes de retorno, además de requerir apoyo de carácter pedagógico pueden también necesitar de acompañamiento psicológico.

La cuarta categoría está compuesta por los *migrantes internos*. Estos estudiantes llegan a Tamaulipas como resultado de la gama de oportunidades laborales que existen en la zona norte del estado, principalmente en la industria maquiladora y de hidrocarburos. Generalmente pertenecen a familias estables en donde ambos padres están sujetos a largas jornadas de trabajo. Su experiencia escolar es muy similar a la de sus pares en Tamaulipas y hablan sólo español. Aunque algunos de los estudiantes refieren extrañar algunas dinámicas familiares y tradiciones de su lugar de origen, en general logran adaptarse con relativa facilidad al sistema educativo del estado. Quizá exista potencial para que los estudiantes que pertenecen a esta categoría compartan con sus compañeros experiencias de vida y tradiciones de sus lugares de origen con el objetivo de fomentar un mayor entendimiento intercultural.

La quinta categoría que identificamos durante el trabajo de campo es la de los *migrantes internos bilingües*. De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2021) en nuestro país existen 68 lenguas además del español. Algunos de los estudiantes que migran hacia Tamaulipas han estado en contacto con lenguas indígenas debido a que sus padres o abuelos provienen de comunidades indígenas que las dominan. Sin embargo, durante el trabajo de campo estos estudiantes expresaban sentimientos ambivalentes con respecto a mantener esta lengua, principalmente porque los padres o abuelos suelen advertirles que usar lenguas indígenas fuera de su comunidad podría traerles problemas de discriminación social o educativa. Una buena parte de estos estudiantes desea conservar y continuar aprendiendo la lengua que sus padres o abuelos hablaban, pero teme también hacerlo, pues contraviene los deseos de los mayores. En las escuelas, los profesores y directivos suelen desconocer tanto las historias como el bagaje lingüístico de los migrantes internos bilingües, pues al observar que los niños hablan español fluido, se enfocaban en su progreso académico y se olvidaban de tomar en cuenta el бага-

je cultural y lingüístico que estos estudiantes pueden aportar a los entornos educativos. En este sentido Dietz y Mateos Cortés (2011) han señalado que en sistemas educativos como el mexicano predominan enfoques pedagógicos que enfatizan la asimilación en pro del monoculturalismo. Es por ello que las diferencias culturales y lingüísticas son vistas en muchas ocasiones como un obstáculo para el aprendizaje y se busca homogeneizar al diferente como una solución.

La sexta categoría está compuesta por los *migrantes internacionales en tránsito*. Desde principios de la década pasada se comenzó a documentar la presencia de grandes grupos de migrantes que provenían de centro y sur América en busca de asilo en los Estados Unidos. México constituía un país de tránsito, pues forma parte del más grande corredor migratorio a nivel mundial. Pocos de estos migrantes se establecían en nuestro país, y la gran mayoría de los que lograban sobrevivir la travesía por Tamaulipas encontraban refugio en los Estados Unidos. Sin embargo, desde el 2016 las políticas migratorias de asilo en los Estados Unidos comenzaron a endurecerse y ello obligó a estos migrantes a permanecer en nuestro país. Aunque la mayoría permanece en campamentos temporales, de acuerdo con la plataforma del Sistema Nacional de Control Escolar de la Población Migrante (SINACEM) en el 2019 se encontraban registrados 3 950 estudiantes con este perfil en las instituciones públicas de educación básica en Tamaulipas. La experiencia educativa que viven estos estudiantes es muy similar a la de sus pares migrantes internos bilingües, ya que, aunque poseen un bagaje cultural y lingüístico diverso, son invisibilizados, pues hablan español fluido y sus historias de vida no son consideradas relevantes para la selección e impartición de contenidos curriculares. Muchos de estos estudiantes y sus familias se encuentran en espera de una respuesta por parte de las autoridades estadounidenses para recibir asilo en aquel país, es por ello que con frecuencia se resisten a entablar lazos sociales en las comunidades escolares que los reciben. Dicha circunstancia tiene un impacto directo en el grado de integración de los niños.

Como puede advertirse, la diversidad cultural y lingüística que representan los estudiantes migrantes en el estado trae consigo retos importantes, pero también oportunidades para las autoridades educativas. El reto más grande lo representa el romper con la rigidez de las ideologías naciona-

listas que han propiciado el diseño de políticas educativas que hacen hincapié en la diferenciación de los estudiantes como indígenas o mestizos. Dichas políticas educativas generan un currículo escolar reduccionista que no abre espacios para el aprecio de gama de fondos de conocimiento que provienen de la diversidad cultural y lingüística que la movilidad de los tiempos modernos ha generado. También, se hace indispensable la creación de un currículo que permita integrar de una forma más orgánica la diversidad de experiencias de vida, entendimientos culturales y bagajes lingüísticos que confluyen en las aulas (Dietz y Mateos Cortés, 2011; Despaigne y Jacobo Suárez, 2016). También se hace necesario el desarrollar un expediente individualizado por estudiante que sea fácilmente accesible para los diferentes actores educativos que están en contacto con él o ella durante las distintas etapas de su trayectoria escolar. Dicho expediente deberá contar con información concisa de aspectos clave de los estudiantes como su historial académico integrado, las lenguas que domina, sus fortalezas y necesidades, así como un perfil de su situación familiar.

La oportunidad más importante que se presenta es la posibilidad de enriquecer la experiencia de aprendizaje en las aulas mediante la apreciación de aquellos a quienes tradicionalmente se les ha considerado diferentes y, por lo tanto, sujetos que deben asimilarse a la cultura predominante que les recibe.



## Capítulo 5. Una mirada desde el profesorado. Experiencias y visiones de los docentes y directivos en contacto con niños transnacionales

En el presente capítulo se discutirán a detalle la gama de circunstancias dentro del contexto escolar que se identificaron durante el trabajo de campo, esto nos permitirá tener una visión más clara tanto del entorno que rodea a los niños migrantes durante su paso por las escuelas fronterizas como de las oportunidades y los retos a los que se enfrenta el cuerpo docente para poder identificarlos y atender sus necesidades adecuadamente. La primera sección del capítulo describe dos centros educativos que representan el perfil de las escuelas con las que nos encontramos durante el trabajo de campo. La segunda sección ejemplifica los perfiles de dos directores, Ofelia y Rodrigo, así como su relación con el cuerpo docente de la escuela que dirigen. Finalmente, la tercera sección describe el ambiente escolar al que se enfrentan los niños y cómo este ambiente conecta con las familias de los niños migrantes. Tanto los nombres de las instituciones como las de los directivos y profesores son pseudónimos para mantener su identidad anónima.

### El contexto educativo

Los datos recolectados en este estudio nos permitieron comprender que llegar a la zona fronteriza de Tamaulipas adquiere un significado diferente para cada niño migrante. Esta experiencia varía dependiendo de una amplia gama de factores como el origen del niño, sus antecedentes familiares, o sus experiencias educativas previas. Sin embargo, de entre

todos estos factores, el entorno escolar resultaba central para la mayor parte de los niños entrevistados, pues impactaba directamente en varios aspectos de su sano desarrollo como son una imagen positiva de sí mismos, el sentir que son parte importante de un grupo social, y el percibir que la sociedad que les recibe está dispuesta a aceptarlos. Por ello creemos indispensable presentar un retrato detallado de los distintos entornos educativos que encontramos durante el trabajo de campo del proyecto. En las secciones subsecuentes se describen dos escuelas que representan ejemplos de la gama de circunstancias que se viven en entornos escolares ubicados en zonas geográficas con niveles socioeconómicos distintos. La primera de ellas, la escuela Himno Nacional, ubicada en una zona popular de la frontera. La segunda, la escuela José Vasconcelos, ubicada en una zona de clase media en una ciudad fronteriza.

### *La escuela Himno Nacional*

El aspecto más llamativo a la entrada de la escuela Himno Nacional era un gran letrero que la describe como una escuela de tiempo completo y como escuela de calidad, ambos programas gubernamentales significaban un apoyo de recursos adicionales para mantenimiento de aulas, desarrollo de programas extraescolares e incluso alimentación. Ésta era una institución pequeña con aproximadamente 110 estudiantes. Tenía un solo piso y ocho aulas, en seis de estas aulas se ubicaba cada uno de los grados escolares, una de ellas, la más grande, se utilizaba como cocina y cooperativa y una más estaba en desuso, pues sus ventanas estaban rotas, los techos en muy malas condiciones y los pisos desprendidos. Además de las aulas, la escuela contaba con una cancha de cemento con dos canastas de basquetbol, una pequeña oficina para la dirección, así como una sala de juntas. Cerca del área de juegos también había un baño para niñas con un sanitario, otro igual para niños y un lavabo compartido.

Las ventanas de la mayor parte de las aulas se encontraban cubiertas con telas de colores brillantes para aminorar un poco el calor, pues no contaban con aire acondicionado. Dentro de los salones había murales e ilustraciones alusivas a las fechas cívicas que se celebraban y los contenidos que se cubrían en ese periodo. Los niños se sentaban en mesabancos

individuales de madera. En uno de los salones los mesabancos estaban colocados en círculo, pues en el centro del piso había un gran agujero de más de un metro de diámetro que impedía que los estudiantes se sentaran de la forma tradicional.

Los profesores y directivos contaban con una pequeña oficina para la dirección con dos escritorios, así como una sala de juntas con una mesa grande para aproximadamente 12 personas. En las oficinas había una computadora en espera de recibir mantenimiento desde hacía varios meses, por lo que toda la documentación relacionada con los niños se llenaba a mano y no se contaba con acceso a los archivos de ciclos escolares anteriores. El material del que podían disponer los maestros para material didáctico o planeación de clases era escaso, solo algunas hojas blancas y lápices. Los profesores tenían también un baño cercano a la sala de juntas.

Las áreas verdes de la escuela Himno Nacional se habían perdido. La zona de la ciudad en la que se encontraba tenía graves problemas de abastecimiento de agua y a los profesores y estudiantes les resultaba muy difícil mantenerlas, pues el agua que recibían debía ser utilizada para la limpieza tanto de alimentos como de aulas. A pesar de la carencia constante de agua potable en la escuela, la temporada de lluvias significaba grandes inundaciones en la zona e incrementaba mucho el ausentismo escolar. De igual manera, debido a que esta escuela no tenía asignados conserjes o personas que apoyaran con el mantenimiento de los espacios educativos, estas actividades recaían en profesores, estudiantes y padres de familia. No era sencillo llevarlas a cabo, pues los recursos escaseaban y la mayor parte de los padres de familia tenían largas jornadas en las maquiladoras donde laboraban.

Los recursos adicionales que le corresponden a la escuela Himno Nacional por ser de tiempo completo y escuela de calidad no siempre llegaban a tiempo o completos. Esto dificultaba aún más la operación de la escuela, especialmente la alimentación de los niños que asistían a la jornada de tiempo completo. A pesar de esto los niños entrevistados hacían mucho hincapié en sus narrativas que los espacios escolares en donde jugaban los hacían sentirse seguros y podían hacer amigos dentro de la escuela. Muchos de los estudiantes entrevistados durante la fase etnográfica del proyecto mencionaron que durante las tardes pasaban mucho tiempo

solos sin poder salir de casa, jugando en un celular. Estos testimonios destacan el papel tan central que la escuela desempeña en proveer a los niños de ambientes que promuevan un adecuado desarrollo social, emocional, físico e intelectual.

Al terminar la jornada escolar de la escuela Himno Nacional los padres llegaban a cuentagotas, pues la mayor parte de sus estudiantes permanecía en la jornada extendida, que incluía un tiempo para tomar una comida balanceada que era preparada en la escuela por profesores y padres de familia que rotaban en grupos cada semana. Después, los niños tomaban cuatro tipos de actividades distintas que se rotaban cada mes: apoyo académico y taller de tareas, teatro, danza regional y arte.

### *La escuela José Vasconcelos*

La escuela José Vasconcelos tiene la acreditación de escuela de calidad, mas no se encuentra incorporada al programa de escuelas de tiempo completo. Está localizada en una zona de clase media que tiene fácil acceso a servicios públicos y calles en buen estado. Tiene una población estudiantil de aproximadamente 350 niñas y niños. Esta primaria está compuesta por tres edificios distintos. El primero de ellos tiene dos pisos y aproximadamente 10 aulas, ocho de ellas están destinadas para salones de clases, una funciona como bodega y la más amplia de todas cumplía la función de biblioteca. Aunque la mayor parte de los libros en la biblioteca eran libros de texto gratuitos, sí tenía una amplia colección de juegos de mesa, rompecabezas y materiales didácticos. Los otros dos edificios eran de una sola planta y cada uno tenía tres aulas. La dirección, una sala de maestros, y una sala de juntas se encontraban en un pequeño anexo entre los dos edificios de una planta. En la dirección de la escuela había tres computadoras, una para el director, una más para la subdirectora y otra para la asistente administrativa. También tenían una fotocopidora y una computadora común en la sala de maestros, que contaba con tres escritorios individuales y una mesa circular con ocho sillas. En la sala de juntas de la escuela José Vasconcelos también se podían ver dos libreros con varias colecciones de libros de pedagogía y estrategias didácticas.

Las áreas de recreo de la escuela eran muy amplias. Había una cancha de fútbol de pasto y dos canchas de básquetbol techadas, en donde, además de las líneas reglamentarias, estaban pintados varios juegos tradicionales como el avión o “stop”. En el patio de recreo también había varias mesitas de cemento y jardineras. Al fondo de la cancha de fútbol había un pequeño huerto de hortalizas.

Las aulas de la escuela José Vasconcelos estaban climatizadas, sus pisos y paredes en buen estado y en su mayoría tenían una gran cantidad de visuales y elementos decorativos en las paredes. La cooperativa de la escuela era muy pequeña y pocos niños compraban en ella, pues la mayor parte de los niños llevaba almuerzo desde casa.

Los padres de familia de la escuela José Vasconcelos llegaban puntualmente en grandes grupos por sus hijos, por lo que era muy evidente cuando unos pocos alumnos no eran recogidos a tiempo; entre estos niños se encontraban más de uno de los participantes de este estudio.

### Los profesores que atienden a los niños migrantes

Uno de los actores centrales en el proceso de adaptación de los niños migrantes al entorno que los recibe es el profesor, quien a menudo se enfrenta a un gran reto cuando se trata de atender las necesidades de un niño migrante, pues requieren no sólo de atención de naturaleza académica, sino un entorno educativo abierto a la multiculturalidad, el multilingüismo y que, además, sea capaz de identificar y satisfacer sus necesidades psicosociales. El análisis de los datos recolectados durante el trabajo de campo nos permitió detectar que los directores de las instituciones representaban el puente de implementación de las políticas públicas en torno a niños migrantes en las aulas e instituciones. Ofelia y Rodrigo representan dos casos de directores comprometidos tanto con su profesión como con sus colegas, quienes buscan brindar una educación de calidad en las instituciones que dirigen. En sus perfiles veremos reflejados tanto los esfuerzos que realizan como los retos a los que se enfrentan al intentar implementarlas.

## *Ofelia*

La profesora Ofelia es la directora de una de las escuelas que visitamos. Tiene aproximadamente 50 años y más de 20 años de experiencia profesional. La escuela que dirige es de las denominadas de tiempo completo y tiene la acreditación de escuela de calidad. A pesar de esta acreditación de calidad, y del ingreso presupuestario adicional que podría representar el ser escuela de tiempo completo, la carencia de insumos básicos tales como hojas de papel o un equipo de cómputo hasta aulas cuyos pisos, techos y ventanas se encontraban en un estado de deterioro avanzado.

La maestra Ofelia obtuvo su puesto de directora hacía más de 10 años participando activamente en el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM). Cuenta que siempre le gustaba mantenerse actualizada y esto redundaba en beneficios laborales. Uno de los retos más grandes a los que se habría enfrentado durante su carrera fue el mantener su estatus de directora durante el proceso de evaluación impulsado a partir de la implementación de la Ley General del Servicio Profesional Docente en el 2013. En su testimonio narra cómo este proceso fue desde un inicio confuso y estresante tanto para ella como para los profesores que colaboraban en su escuela. Inicialmente, las autoridades del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en Tamaulipas les explicaron que un perfil de idoneidad estaba constituido por cinco dimensiones y 56 indicadores, y que la serie de evaluaciones que se les aplicarían estarían centradas en ello. Sin embargo, a lo largo del tiempo tanto las instancias como los contenidos y los entes evaluadores fueron cambiando.

A la par de esta circunstancia, el número de niños que llegaba a la escuela que dirigía la profesora Ofelia con documentación de estudios proveniente de Estados Unidos o sin documentación alguna comenzó a incrementarse. Tanto para ella como para los miembros del cuerpo docente de su escuela seleccionados para ser evaluados fue frustrante estudiar una cantidad tan grande de materiales como la que requerían los 56 indicadores y darse cuenta de que pocos de esos contenidos resultaban útiles para atender las necesidades educativas que presentaba esta población estudiantil constantemente cambiante. Durante una de nuestras primeras conversaciones la profesora Ofelia también destacó que otras evaluacio-

nes adicionales incluían presentar informes de cumplimiento de responsabilidades profesionales, expedientes de evidencias de enseñanza y un examen complementario que podía ser sobre uso de tecnologías o dominio del idioma inglés. De acuerdo con la profesora Ofelia muchas de estas actividades de evaluación se llevaron a cabo en un ambiente de desorganización y presión por parte de autoridades educativas.

Además de los procesos de evaluación de carácter obligatorio para los profesores, existía una serie de exámenes estandarizados que los estudiantes debían aprobar y varios documentos por estudiante que debían ser integrados a los expedientes de evidencias de enseñanza, que en más de una ocasión les fue imposible subir a los sistemas electrónicos implementados para la entrega de dicha evidencia. Todos estos procesos, lejos de coadyuvar a una atención personalizada y adecuada a las necesidades de los estudiantes, obligaban a los profesores a estandarizar procesos tanto pedagógicos como de convivencia con los estudiantes y a apearse a una serie de procedimientos que resultaban útiles para aprobar todas las evaluaciones. Estas circunstancias impactaban directamente en la calidad de la información que tanto la profesora Ofelia, como el cuerpo docente que trabajaba con ella podían recolectar acerca de cada estudiante, pues la presión por cumplir con los tiempos impuestos por las instancias evaluadoras repercutía en las dinámicas de las aulas, y por lo tanto, en la calidad de las interacciones con los estudiantes, pues se tornaron mecánicas y apresuradas en aras de cumplir con criterios de calidad impuestos por comités de evaluación que parecían desconocer el constante incremento en el flujo de estudiantes migrantes en las primarias fronterizas de Tamaulipas.

Llegado el día de nuestra visita a la escuela que dirigía la profesora Ofelia, los profesores estaban teniendo una mañana de trabajo muy ocupada, pues se encontraban en proceso de aplicación y entrega de evaluaciones estandarizadas anuales. A pesar de esto, la profesora Ofelia logró concretar una reunión de todos los profesores con nosotros para que nos compartieran su experiencia de recibir niños migrantes. La profesora Ofelia pensó que esta reunión sería más productiva que mostrarnos la documentación de la EEP 911, pues sólo contaban con una versión impresa de la EEP 911 del 2016, y el resto se encontraba en la memoria de la única computadora que poseía la escuela. La computadora tenía ya más

de tres meses sin funcionar y la escuela continuaba a la espera de la visita de un técnico que sería enviado por autoridades de la Secretaría de Educación de Tamaulipas (SET).

La profesora Ofelia revisó con sus profesores las listas de estudiantes para identificar a aquellos que hubiesen tenido experiencias migratorias. De igual manera, nos apoyó con la organización de las entrevistas de cada uno de los niños identificados. Mientras revisaban las listas de cada uno de los grados, la profesora Ofelia hacía preguntas a los profesores sobre el desempeño escolar de los niños y sus avances. Todos los profesores reportaban con detalle las situaciones académicas de los niños. El ambiente era de confianza, colaboración y camaradería, pues mientras unos reportaban resultados y estadísticas de niños migrantes, otros llamaban a las oficinas administrativas para conocer procedimientos y tiempos de entrega de documentación, y algunos más salían a la cooperativa para preparar el almuerzo de los niños. La profesora Ofelia y los profesores habían encontrado en la cooperativa una pequeña fuente de ingresos que utilizaban para comprar insumos de limpieza y de oficina.

Tanto la profesora Ofelia como los profesores que laboraban en la escuela que dirigía eran muy distintos a los presentados por documentales y evaluaciones elaborados por organizaciones como Mexicanos Primero, Suma por la Educación y México Evalúa. La mayor parte de estos informes, altamente difundidos en los medios de comunicación, atribuían los bajos resultados de los estudiantes mexicanos en pruebas estandarizadas como PISA, ENLACE o EXCALE a la calidad de instrucción deficiente que impartían los profesores (Calderón, 2009; Calderón Martín del Campo, 2009). Los reportes incluían poco o ningún detalle sobre la distribución inequitativa de recursos, las condiciones de infraestructura de las escuelas, la carencia de material didáctico, insumos básicos como gises, hojas de papel o de limpieza y la excesiva carga de trabajo que generaba el llenado de múltiples formatos con información acerca de los estudiantes.

Lo que pudimos observar tanto en la profesora Ofelia como en los profesores que trabajaban con ella fue un genuino interés por el bienestar de los niños. Este bienestar no sólo se reducía al aspecto académico, como tanto lo enfatizan los exámenes estandarizados y las organizaciones citadas anteriormente. La mirada de los profesores estaba puesta en los niños

como un todo, es decir, durante nuestras conversaciones sí expresaban preocupación por el nivel académico de los niños migrantes y explicaban las estrategias que seguían tanto para determinar el grado de desarrollo académico de los niños como para lograr que alcanzaran niveles de conocimiento similares a los de sus pares. Sin embargo, también se ocupaban de procurarles una alimentación sana dándoles opciones nutritivas —que ellos mismos preparaban— para comprar en la cooperativa de la escuela, así como de elegir con cuidado los tipos de talleres que se les ofrecerían durante las tardes a quienes estaban incorporados al sistema de tiempo completo. Un último aspecto importante estaba relacionado con el bienestar emocional de los niños. Los profesores estaban especialmente atentos a las dinámicas familiares de los niños, pues muchos de ellos vivían con familias no tradicionales, lo que en muchas ocasiones representaba un reto para el logro de sus metas.

### *Rodrigo*

El profesor Rodrigo tiene aproximadamente 37 años y un poco más de 15 años de servicio. Desde inicios de su carrera disfrutaba participar activamente en las oportunidades de profesionalización que se le brindaban a través del Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) y eso le había dado la oportunidad, tanto de irse acercando cada vez más a la zona urbana de la frontera de Tamaulipas como de ir mejorando su puesto laboral hasta llegar a ser director. Rodrigo se convirtió en director durante el año 2012, y una de las cosas que más le satisfacía era haber podido quedarse a dirigir la escuela en la que había laborado por más de cinco años.

Cuando conversamos por primera vez con el profesor Rodrigo nos comentó que ya había participado en ocasiones anteriores con investigadores que habían buscado acercamientos con la escuela primaria que dirigía, pero que esta era la primera vez que sabía sobre una investigación acerca de niños migrantes y, al igual que la maestra Ofelia, se mostró muy sorprendido de los resultados de la EEP 911, pues no estaba al tanto de tener tantos niños migrantes en la institución a la que había sido asignado a inicios del ciclo escolar 2019-2020. A pesar de ello, accedió a recibirnos en su escuela y a apoyarnos conversando con los padres de familia de los

niños migrantes para obtener las autorizaciones que nos permitieran entrevistarlos.

La escuela que dirigía el profesor Rodrigo también tenía una subdirectora y dos asistentes administrativos. Al llegar, conversamos con los cuatro y el primer problema que enfrentamos fue no poder ubicar el número total de niños migrantes que marcaba la EEP 911, pues los datos que les presentábamos correspondían al cierre del ciclo escolar 2018-2019 y ellos contaban sólo con los datos de la EEP 911 de inicios del ciclo escolar 2019 -2020, pues una vez que enviaban la información a la Secretaría de Educación de Tamaulipas (SET) no podían acceder a ella. Además de esta situación, el profesor Rodrigo nos comentó que había sido recientemente asignado a esa escuela. De tal manera que no conocía los perfiles de la mayoría de los niños ni sus trayectorias escolares, pues la institución no contaba con expedientes que tuvieran un historial académico. Esto sucedía porque una vez que los padres entregaban la documentación de estudios de sus hijos, ésta era enviada a las oficinas administrativas de la SET y las autoridades en las escuelas no tenían credenciales para acceder al historial académico de los estudiantes en el sistema.

El profesor Rodrigo nos contó también que desde el año 2016 había sido reubicado en tres ocasiones como resultado de la implementación de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Al igual que la profesora Ofelia, nos comentó cómo los procesos evaluativos que habían emergido como producto de esta ley habían afectado las de las escuelas e incluso la convivencia y colaboración entre colegas. En su caso personal, haber obtenido una puntuación alta en los exámenes había resultado contraproducente, pues lo reubicaban en escuelas cada vez más grandes y en zonas de clases medias porque muchos de sus colegas que dirigían esas instituciones optaban por jubilarse tempranamente al ver la cantidad de inconsistencias y cambios en las formas y contenidos de las evaluaciones docentes. Para el profesor Rodrigo, quien tenía una relación muy cercana tanto con padres de familia como con estudiantes de la primera institución que dirigió, resultaba muy frustrante experimentar cambios a escuelas con números cada vez mayores de estudiantes, pues no lograba conocerlos bien y, por lo tanto, las posibilidades que tenía de proveerles una formación integral eran muy pequeñas.

En el caso específico de las poblaciones de niños migrantes, el profesor Rodrigo nos comentó que le era imposible acceder a sus expedientes para conocer sus trayectorias escolares. No era hasta el momento en que el niño egresaba de la escuela primaria que se daba cuenta de que las boletas de distintos grados escolares provenían de otras instituciones diferentes. Esto, aunado a los constantes cambios de centro de trabajo, le impedía identificar, conocer a detalle y atender las necesidades de los niños migrantes y de la población estudiantil completa.

La escuela que el profesor Rodrigo dirigía tenía aproximadamente 350 estudiantes y alrededor de 15 profesores. Ese tamaño tan grande de escuela hacía más complejo poder reunir a todos los profesores para conversar con ellos acerca de los niños migrantes. El profesor Rodrigo tenía aún muy poco tiempo al frente de la institución y no conocía bien a los niños ni sus trayectorias académicas y decidió que la subdirectora nos acompañara salón por salón preguntando a los profesores si tenían en sus grupos algún niño que hubiera vivido en otro país o en otro estado.

En cada uno de los grupos que recorrimos había, para sorpresa de la subdirectora, al menos tres niños con experiencias migratorias. Al igual que en escuelas anteriores que habíamos visitado, el número de niños migrantes en las aulas no correspondía con el número de niños que lográbamos identificar. Incluso, en un par de ocasiones las voces de los niños al fondo del salón diciendo “¡Yo, yo! ¡Yo viví en los Estados Unidos!” eran silenciadas por la maestra: “¡Shh! Tú no, aquí todos somos mexicanos”. Quizá también quepa la posibilidad de que las creencias de los profesores acerca de lo que significaba ser migrante influyeran en la cantidad de niños que quedaban sin ser reportados en la EEP 911 como migrantes. El colocar a todos los estudiantes bajo la categoría “mexicanos” puede producir una invisibilización de las diversidades culturales y lingüísticas que los estudiantes pudiesen aportar al aula y una gradual pérdida de los posibles multiculturalismos y plurilingüismos que poseen los estudiantes que han transitado a través de distintos contextos culturales, lingüísticos y geográficos.

## ¿Cómo es una mañana de trabajo en la escuela?

En las escuelas que visitamos siempre se percibía un ambiente de alegría y camaradería entre los niños. La mayor parte de los niños que observamos tenían grupos grandes de amigos y durante los recreos jugaban con sus compañeros o conversaban con ellos. Los niños a quienes se les dificultaba socializar y hacer amigos eran más bien una excepción y los profesores que estaban de guardia procuraban integrarlos con algún grupo de compañeros. En todas las escuelas logramos ver que los periodos de recreo no pasaban desapercibidos por los profesores. Ante cualquier discusión, caída o cara triste siempre estaba cerca algún profesor, y si no era así, los niños que veían el problema se sentían con la confianza de buscar ayuda.

Las mañanas de trabajo transcurrían con rapidez y la mayor parte de los grupos que logramos observar brevemente, tanto profesores como estudiantes, se veían muy involucrados en las rutinas escolares. Entre los profesores también se percibía un ambiente de apoyo mutuo, especialmente en las escuelas pequeñas. De igual manera, los profesores se mostraron siempre abiertos, curiosos y deseosos de colaborar con la investigación. A pesar de tener prisa por someter a tiempo los resultados de la evaluación anual de sus estudiantes, durante nuestras visitas pudimos constatar que existía un genuino interés por colaborar e identificar a los estudiantes migrantes en sus aulas. Sorprendentemente, una de las dudas que la mayor parte del personal docente tenía era el por qué su escuela había resultado estar entre las que tenían un mayor número de niños migrantes. Existía, sobre todo, mucha confusión sobre quién de sus estudiantes podría ser clasificado como migrante, pues para la gran mayoría de los profesores aquel estudiante que tenía ya más de un año en la misma escuela, o aquel que se iba por periodos a otro país o estado y regresaba una vez más ya no debía ser identificado como migrante. Al parecer, para los directivos y profesores, el hecho de que un estudiante fuese ya un miembro conocido de la comunidad escolar y se hubiese regularizado exitosamente en el aspecto académico hacía innecesario el reportarle como migrante, pues se habían superado ya los obstáculos para la adquisición de aprendizajes formales. Estas percepciones compartidas

por los profesores parecen indicar que las oportunidades de promover una auténtica diversidad lingüística y cultural al interior de las instituciones eran escasas, y que la mayor parte de los esfuerzos docentes estaban centrados en el cumplimiento de las responsabilidades de gestión de la docencia y en la enseñanza de contenidos curriculares relevantes para las evaluaciones estandarizadas.

Los profesores de las escuelas que visitamos se veían siempre muy ocupados con planeaciones, clases frente a grupo y llenado de documentación que debían entregar a autoridades educativas. Estas actividades consumían una buena parte de su tiempo y, en ocasiones, les impedía estar atentos a las necesidades particulares de algunos estudiantes, especialmente aquellos que tenían un buen desempeño académico, buena conducta y eran tímidos. Es dentro de este perfil de estudiante que logramos identificar algunas de las historias más complejas de migración. La mayoría de los estudiantes migrantes entrevistados lograban adaptarse a las rutinas y exigencias escolares después de un período relativamente corto. Sin embargo, durante la narración de sus historias era evidente que con el paso del tiempo experimentaban una asimilación cultural y lingüística que implicaba la pérdida de oportunidades para generar entornos de aprendizaje con una mayor riqueza en torno a conocimientos, culturas, y lenguajes.

Por otra parte, los estudiantes que constantemente recibían atención de los profesores eran aquellos con familias no tradicionales o aquellos que vivían la ausencia de alguno de sus padres. De igual manera, los estudiantes destacados en áreas deportivas o académicas recibían apoyo por parte de los profesores, independientemente de su situación migratoria. La naturaleza de estos apoyos en ocasiones iba más allá de las labores estrictamente docentes o pedagógicas. Un ejemplo de ello fue cómo en una de las escuelas que visitamos pudimos observar que entre los profesores veían quién tenía suficiente gasolina para llevar a uno de sus estudiantes a una competencia de atletismo. Estas situaciones eran siempre más sencillas de ser identificadas por los profesores de escuelas pequeñas. En cambio, en las escuelas grandes era más difícil que estos niños recibieran atención, pues el tiempo de los profesores debía dividirse entre una mayor cantidad de estudiantes y el llenado de la documentación correspondiente a cada uno de ellos.

Las escuelas de tiempo completo, aunque fuesen escuelas pequeñas, procuraban proporcionar a los niños una gama amplia de actividades vespertinas. Las más comunes eran los clubes de tareas o apoyo académico, pero también se les impartían clases de danza o de teatro. Tanto profesores como directivos procuraban establecer contacto con organizaciones no gubernamentales que pudieran ofrecer este tipo de talleres sin costo para los niños, pues el acceso a los recursos siempre era limitado.

Los retos más grandes a los que los profesores se enfrentaban en las escuelas que visitamos eran, por una parte, el exceso de actividades de naturaleza administrativa, como el llenado de formularios de evaluación y perfiles de estudiantes. Por otra, la escasez de recursos para el mantenimiento de la infraestructura de sus escuelas y el acceso a material didáctico. Los profesores percibían la primera situación como problemática porque la complejidad y extensión de los formularios, lejos de ayudarles a tener un conocimiento más profundo acerca de sus estudiantes, les hacían distraerse de prestar atención a las situaciones que se vivían día a día en el aula y a responder a ellas. Además de lo anterior, una vez que los profesores entregaban esa documentación a las autoridades, ésta era almacenada en las oficinas administrativas de la SET y no era posible ni para ellos ni para sus compañeros de grados subsecuentes acceder a esta documentación en caso de que quisieran conocer algún detalle particular del estudiante que recibían en el nuevo ciclo escolar. El consultar la información que los profesores proporcionaban acerca de sus estudiantes era también un reto para las directoras y directores de las escuelas, pues de acuerdo con lo narrado por ellos, la documentación entregada en papel permanecía resguardada en archivos y la digitalización y sistematización de los datos que se llevaba a cabo en las oficinas de la SET no estaba accesible para ser consultada posteriormente.

La segunda circunstancia que describían los profesores les complicaba el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas situaciones, por supuesto, no afectan exclusivamente a los niños migrantes. Sin embargo, hacen aún más complejo su tránsito por las escuelas de Tamaulipas, pues se enfrentan a escenarios educativos en donde falta lo básico, como instalaciones limpias y en buen estado. Además de esto, el dar atención a una población multicultural, multilingüe, y en muchas ocasiones en condiciones de vul-

nerabilidad psicosocial, requiere de recursos adicionales que permitan a todos los participantes del proceso educativo —directivos, estudiantes y profesores— contribuir a la revalorización de las experiencias previas de los estudiantes y a las formas en las que estas pueden transformar y enriquecer los entornos educativos.



## Capítulo 6. Historias de vida de los participantes

En este capítulo se presentan las historias de vida de cuatro niños que hemos seleccionado debido a que sus perfiles representan cuatro categorías de la tipología de niños migrantes en Tamaulipas analizada en el capítulo 4. Cabe mencionar que previo a las historias se incluye el marco teórico empleado para informar la presentación y el posterior análisis de dichas historias de vida de los niños participantes.

En primer lugar se presentará la historia de Natalia, una niña de nueve años, quien, aunque nació en Estados Unidos, su perfil migratorio coincide con el de un migrante de retorno, pues sus circunstancias de vida personales le impiden regresar a los Estados Unidos. La segunda historia que se presenta es la de Jason, un niño de once años cuyo perfil coincide con el de Generación 0.5, pues a su corta edad ha experimentado varias transiciones a través de la frontera México–Estados Unidos.

La historia de Sergio es la tercera que se presentará en este capítulo. Él es un niño de nueve años cuyo país de origen es Honduras y pertenece al grupo de migrantes que identificamos como migrante internacional en tránsito, pues la intención inicial de su familia era llegar a Estados Unidos, pero los complejos trámites migratorios les impidieron llegar al país vecino y decidieron establecerse en México. La cuarta historia es la de Andrés, un niño de diez años originario de una comunidad indígena de San Luis Potosí, un estado que colinda al suroeste con Tamaulipas. Andrés ha estado en contacto con la lengua Tének desde su nacimiento ya que varios miembros de su familia y su comunidad dominan tanto el Tének como el español, por lo tanto, su perfil coincide con el de migrante interno bilingüe.

## Marco teórico para el análisis de las historias

En el análisis de las historias de los participantes nuestro principal interés es conocer las experiencias que han vivido en su transición hacia un contexto educativo que es, en muchos sentidos, cultural, académica y lingüísticamente distinto al de su procedencia. Nuestro análisis está informado por el concepto de transición, el cual ha despertado gran interés en la literatura debido al incremento en el número y la naturaleza de transiciones que las personas enfrentan en su vida cotidiana como resultado de los constantes cambios tecnológicos, culturales, económicos y sociales que se presentan en lo que Bauman (2013) denomina modernidad líquida o posmodernidad, lo cual requiere de una creciente capacidad de adaptación y flexibilidad por parte de las personas.

Como resultado del creciente interés en la investigación sobre transiciones, han surgido diversas teorías y enfoques. El primero de estos enfoques está caracterizado por trabajos de investigación que tienden a centrar su atención en las dificultades individuales que experimentan las personas involucradas en procesos de transición. En dichos estudios, una transición se asume como un evento que supone desafíos importantes para la persona o las personas que la enfrentan por diferentes razones. En primer lugar, parten de la premisa que una transición suele tornarse complicada para algunos grupos de personas no sólo por la necesidad de atender las demandas que impone el nuevo entorno (Lam y Pollard, 2006), sino también por el hecho de que su sentido de identidad se somete a pruebas constantes al enfrentarse a un contexto social, lingüístico y educativo distinto que a menudo derivan en cambios en dicha identidad. Además, en muchas ocasiones, una transición se tiene que realizar sin contar con las redes de apoyos tales como la historia, cultura o lenguaje que se tenían en el entorno de procedencia. A esto se le agrega la creciente cultura del individualismo que prevalece en la sociedad moderna, lo que ocasiona que muchas personas gestionen sus transiciones por su propia cuenta, al ser conscientes de que los integrantes de su círculo familiar o de amistades cercanas se encuentran a su vez gestionando sus propias transiciones (Field, 2010).

Al respecto, existen enfoques que tienden a patologizar a las personas involucradas en un evento de transición, haciendo hincapié en los riesgos y la ansiedad que puede generar dicho evento. Sin embargo, se subestima el papel de la agencia de cada individuo y su capacidad para sobreponerse ante las posibles adversidades a las que se enfrente y reconstruir un nuevo sentido de sí mismo en contextos de transición.

Críticas como la de Field (2010) impulsaron un cambio de paradigma en la forma en la que se conciben las transiciones. En este segundo enfoque se rechaza la idea de que una transición sea solamente un problema que las personas enfrentan de manera individual, independientemente de las condiciones estructurales. Field (2010) hace un llamado sobre la necesidad de buscar un balance en la atención que se presta a los aspectos tanto individuales como colectivos en la investigación relacionada con transiciones, debido a que las transiciones individuales regularmente tienen consecuencias colectivas.

Lo que estas posturas sugieren es la necesidad de considerar el contexto en el análisis de las transiciones. Por ejemplo, Ecclestone, Biesta y Hughes (2010) sostienen que una transición no debe entenderse como un evento aislado, sino como parte integrante de contextos sociales y políticos. En el mismo tenor, Giddens (1996) señala que el entorno bajo el cual se lleva a cabo una transición influye en gran medida en la naturaleza y los resultados que se obtienen durante la transición. Según Giddens (1996), mientras que para algunas personas una transición puede representar una fuente de ansiedad y riesgo, para otras puede ser una oportunidad para liberarse. Esto indica que existen diferencias en la forma en que los individuos experimentan una misma transición, y que para poder comprender mejor los procesos de transición es necesario verlos como situados dentro, y no separados, de contextos sociales, institucionales y políticos.

Tres elementos que aparecen de forma transversal en los distintos debates sobre transiciones son el lenguaje, la identidad y la cultura. De hecho, existe un consenso generalizado sobre que el lenguaje funciona como un elemento determinante en los procesos de adaptación de aquellas personas que enfrentan movimientos migratorios hacia contextos que se caracterizan por ser cultural y lingüísticamente distintos. Investigadores como Block (2009) han reportado de manera reiterada que la vida de in-

migrantes, cuya lengua materna es distinta a la lengua dominante en su comunidad receptora, se encuentra mediada, de diferentes formas y en distintos grados, por temas relacionados con el lenguaje. Este fenómeno es especialmente importante en contextos como el de Tamaulipas, pues las distintas lenguas y variantes lingüísticas del español que confluyen en las aulas que visitamos se encuentran asociadas a ciertas ideologías que les adscriben distintos niveles de prestigio y poder tanto en las aulas como en los diferentes contextos sociales inmediatos (Blommaert, 2008). Por lo tanto, estas ideologías pueden funcionar como un detonador del potencial que el niño migrante posee si su lenguaje se asocia con un alto capital lingüístico. Sin embargo, las mismas ideologías pueden generar actitudes que impidan el pleno desarrollo de las capacidades que poseen los estudiantes migrantes si su lengua dominante o la variante del español que hablan está asociada con un bajo capital lingüístico (Cummins, 2000; De Mejía, 2002; Hornberger, 2009; Dietz, y Mateos Cortés, 2011).

Cabe señalar que algunos autores (tales como Blomaert, 2005; Makoni y Pennycook, 2007; Norton, 2013) hacen un llamado sobre la necesidad de dejar de ver el lenguaje como un simple medio de comunicación, sino como un elemento que nos ayuda también a entender la forma en la que sus hablantes se conciben a sí mismos. Es decir, el lenguaje guarda una estrecha relación con la identidad, y por lo tanto influye en sus motivaciones, deseos, aspiraciones y su desempeño en actividades tanto escolares como extraescolares. En esta visión, el lenguaje y el impacto que tiene en la construcción de identidades presentes y futuras dan sentido a diferentes aspectos del entorno sociocultural, histórico y político. Esto significa que el uso que la gente da al lenguaje refleja tanto su visión del mundo como su posición con respecto a quiénes son, de dónde vienen, sus creencias y en quiénes se quieren convertir. Esta idea se torna altamente relevante en contextos migratorios, ya que los niños migrantes requieren llevar a cabo procesos de posicionamiento y reposicionamiento identitario ante sus vecinos, compañeros de clase, profesores, por citar algunos ejemplos, colegas, etcétera, en donde el lenguaje juega un papel esencial.

Por otra parte, el lenguaje y la cultura a la cual se asocia también han sido señalados como causales de inequidades en entornos migratorios. Darwin y Norton (2014) han advertido que las diferencias que a menudo

se generan entre los inmigrantes en sus niveles de motivación para seguir aprendiendo en general y para adoptar las prácticas del lenguaje de su comunidad receptora están asociadas con factores socioculturales y económicos. Es decir, aquellos inmigrantes que poseen un estatus social favorecido en sus comunidades de origen tienen mayores probabilidades de acceder a oportunidades en sus entornos receptores que aquellos que provienen de familias poseedoras de un déficit de conocimientos, y de clases sociales menos favorecidas. En este sentido, el lenguaje puede reflejar diferencias en los niveles de poder a los que pueden acceder en un contexto determinado. Estas diferencias también se presentan en el contexto educativo mexicano en donde los estudiantes migrantes llegan con una gran variedad de niveles de capital académico, sociocultural identitario y lingüístico, lo cual influye en las oportunidades que puedan tener para desarrollar todo su potencial. Dietz y Mateos Cortés (2011) han señalado que “en la práctica pedagógica se abre un artificial y nocivo abismo programático entre un bilingüismo indígena connotado como problemático y obstaculizador, por una parte, y un bilingüismo mestizo ‘de élite’, identificado con el inglés” (p. 139). En síntesis, podríamos decir que las ideologías de profesores, directivos y estudiantes acerca de la cultura y la lengua dominantes de los estudiantes migrantes influyen en sus creencias acerca de las capacidades y potencial de dichos grupos. Las actitudes que generan estas creencias tienen un impacto en la forma en la que estos estudiantes reconfiguran sus identidades, es decir, la forma en la que se conciben a sí mismos y lo que son capaces de hacer y aprender.

### Natalia, identidad perdida

Natalia nació en los Estados Unidos y vivió allí hasta los ocho años, durante los cuales pudo cursar su educación preescolar, el primero, el segundo y la primera parte del tercer grado de primaria. De acuerdo con la descripción que proporcionó durante la entrevista, su familia es numero-

sa y se encuentra dividida en ambos lados de la frontera. Por una parte, algunos integrantes de su familia como su papá, un hermano y dos medias hermanas pequeñas radican en los Estados Unidos. Por otra parte, su mamá, dos hermanos y una media hermana, además de su abuela materna viven en el lado mexicano.

La familia de Natalia en ambos lados de la frontera es de origen mexicano, y quienes aún radican en Estados Unidos han procurado algunas tradiciones mexicanas. Sin embargo, la mayor parte de las interacciones familiares suceden en inglés. Aunque la primera lengua que Natalia aprendió es el español, comenzó a aprender inglés a una edad muy temprana, pues tanto su papá como su mamá son bilingües. El preescolar donde ingresó el idioma de instrucción era el inglés pero también tenían clases de español. Las medias hermanas de Natalia en Estados Unidos son monolingües en inglés y su hermano es bilingüe, al igual que su papá.

La familia con quien Natalia vive en Tamaulipas está mucho más apegada a la lengua española, pues todos lo hablan, a diferencia del inglés, que solo lo hablan sus hermanos y su mamá. Cuando Natalia juega con sus dos hermanos, prefiere hacerlo en inglés, pues se siente más cómoda hablando en ese idioma.

En el otoño de 2019, cuando se llevó a cabo la mayor parte de nuestro trabajo de campo, Natalia llevaba cerca de un año de estar en México y se encontraba cursando el cuarto año de primaria. Cuando se le preguntó acerca del idioma en el que deseaba hacer la entrevista, Natalia eligió hacerlo en ambas lenguas. Su historia, además, nos ayuda a ilustrar dos lados opuestos de su proceso de adaptación al contexto mexicano. Por un lado, ha logrado obtener un rendimiento escolar similar al que tenía en los Estados Unidos y, por el otro, continúa exhibiendo dificultades para desarrollar un sentido de pertenencia a su nuevo entorno tras su transición migratoria.

La transición de Natalia hacia el lado mexicano tuvo su origen en la separación de sus padres. En su relato, Natalia lamentó que al separarse sus padres, su mamá se vio en la necesidad de regresar a la casa de su abuela materna en México. Al mismo tiempo, el contexto de la descripción de dicho evento hecha por Natalia sugiere que éste se llevó a cabo de forma repentina e inesperada, y parece seguir afectando su sentido de per-

tenencia hasta la fecha, como lo muestra el siguiente comentario tomado de la transcripción de su entrevista:

Un día mi mamá me pidió que empacara mis cosas porque teníamos que venir a México. Yo no quería mudarme aquí porque Texas me encantaba y era como mi casa y tenía todas mis amigas allí. Tuve que empacar todas mis cosas lo más rápido posible y no pude despedirme de todas mis amigas de la escuela. Además, no sabía [cómo llegar] a las casas de algunas de mis amigas de la escuela, por lo que no pude despedirme de todas. (Original en inglés, traducción propia).

A pesar del poco tiempo de haber llegado a México, Natalia ha tenido un desempeño destacado en su nueva escuela, cuya directora constata que Natalia es una estudiante sobresaliente. De hecho, al hacer un balance del tiempo que lleva en la escuela y tomando en consideración que Natalia no tenía experiencias previas con el uso del idioma español para propósitos académicos, la directora reconoce que ha superado las expectativas que se tenían de ella. La capacidad académica de Natalia también fue un tema que surgió en nuestra entrevista con ella. Además de subrayar que se considera “super inteligente”, indicó con orgullo que uno de sus pasatiempos favoritos es leer libros y escribir acerca de sus contenidos. Así mismo, al ser interrogada sobre su escuela previa de los Estados Unidos, señaló haber disfrutado mucho todas sus experiencias educativas, aunque recordó que su capacidad académica había sido motivo de acoso escolar por parte de algunos de sus ex compañeros. El siguiente comentario que hizo durante la entrevista ilustra este punto:

Lo único que no me gustaba [de estudiar en los Estados Unidos] era que algunos compañeros me molestaban. No les gustaba que yo fuera “super inteligente” y por eso me acosaban para que dejara de ser tan estudiosa. Pero no permití que eso me detuviera. Algunos de los compañeros continuaron molestándome, pero los engañé diciéndoles que dejaría de hacerlo [seguir siendo aplicada] y me dejaron tranquila después de algún tiempo. (Original en inglés, traducción propia.)

Sin lugar a dudas, una de las principales fortalezas de Natalia tiene que ver con sus altos niveles de bilingüismo. Durante nuestra entrevista demostró no sólo su gran facilidad de palabra en ambas lenguas, sino también su capacidad para expresar sus ideas de manera articulada. Sin embargo, aunque su desempeño académico en su nueva escuela no parece haber sido afectado a pesar de la falta de experiencias previas con el uso del español para propósitos académicos, su identificación con la lengua inglesa continúa siendo parte central de su identidad lingüística y ha generado conflictos en su sentido de pertenencia en su nuevo entorno social y académico. Esta situación se vio reflejada en la descripción que proporcionó sobre sus experiencias escolares en México, en donde la lengua inglesa ha resultado ser un elemento crucial. El siguiente extracto tomado de la entrevista con Natalia muestra este punto:

Entrevistador: ¿Cómo te sentiste al llegar a México?

Natalia: Al principio pensé que no me iba a gustar porque no iba a poder hacer nuevas amigas, pero luego empecé a tener amigas poco a poco, y me empezó a gustar esta escuela, pero me gusta más la escuela de allá [de los Estados Unidos].

Entrevistador: ¿Por qué dices que te gusta más la escuela de allá?

Natalia: Porque cada vez que veo una escuela, me vienen a la mente todos los recuerdos de lo que viví allá.

Entrevistador: ¿Como cuáles recuerdos tienes de allá?

Natalia: Recuerdo todas las clases de matemáticas y de inglés... cuando me toca la clase de inglés [en México], me olvido de todo, es como mi casa, me encanta el inglés. (Original en inglés, traducción propia).

Como puede apreciarse la transición hacia el contexto mexicano ha resultado ser un proceso complicado. Sin embargo, es interesante la importancia que las amistades pueden tener en procesos escolares. Expresó el temor que sentía de no poder hacer nuevas amistades, lo cual ha ido superando gradualmente. Además, en su narrativa, admitió sentir nostalgia hasta la fecha por su vida escolar previa en los Estados Unidos, lo cual se agudiza en cada interacción que tiene con actividades relacionadas con la escuela. En este sentido, hizo hincapié en que la lengua inglesa es parte

de su identidad, al referirse a ésta como “su hogar”. El conflicto en su sentido de pertenencia se hizo aún más evidente en las emociones que afloraron al estar respondiendo estas preguntas. Sus ojos se llenaron de lágrimas al hablar de todos los recuerdos de sus vivencias en los Estados Unidos que le venían a su mente y del papel que juega la lengua inglesa en dichos recuerdos.

Durante la entrevista, Natalia sostuvo que en México había podido hacer nuevos amigos y que la escuela también le gustaba, aunque no tanto como la de Estados Unidos. Sin embargo, al pedirle que nos compartiera algunas experiencias positivas en la escuela, se limitaba a hablar de la clase de inglés. Incluso, a pesar de que su opinión acerca de su maestra era positiva y la identificaba como “buena,” no le fue posible recordar su nombre o narrar algún recuerdo agradable de la clase.

El contraste entre el buen desempeño escolar de Natalia y su dificultad para establecer relaciones de afecto y amistad con profesores y compañeros llama nuestra atención, pues podría ser un indicador de las dificultades que está atravesando para integrarse al entorno social mexicano y de la forma en la que estos aspectos son obviados por el sistema educativo que se concentra más en el progreso académico de los estudiantes.

### Jason, la biculturalidad y el bilingüismo

Jason es un niño que tiene once años, quien nació y vivió hasta la edad de 6 años en los Estados Unidos, en donde cursó su educación preescolar. Después vino a México, en donde cursó el primer grado y una parte del segundo. Jason regresa a Estados Unidos para cursar el segundo semestre de segundo grado, tercero y cuarto de primaria. Finalmente, Jason regresa a México cuando recién había iniciado el quinto grado de primaria, actualmente se encuentra cursando sexto grado. Su historia nos presenta el caso de un estudiante perteneciente a la categoría Generación 0.5 ya que ha enfrentado múltiples movimientos migratorios entre México y los Estados Unidos. Cuando se llevó a cabo la recolección de datos Jason tenía 10 años y llevaba ya un año y medio aproximadamente en el territorio nacional. En su relato sobre los motivos de su tran-

sición hacia el sistema educativo nacional, Jason citó la reunificación familiar como motivo de su movimiento migratorio. Después de enfrentar dificultades económicas tras la encarcelación de su padre en los Estados Unidos, su mamá decidió regresar a México para reunirse con su familia extendida. Durante la entrevista, Jason mencionó que vivió en Estados Unidos con sus abuelos, tíos y papás, y que el primer idioma que aprendió fue el español, pues era la lengua de su familia. Incluso recuerda que al iniciar la escuela la maestra que pidió a una niña bilingüe que apoyara a Jason con el trabajo de clase y las dificultades que pudiera tener con el idioma. Jason fue aprendiendo inglés gradualmente y logró conservar el idioma español al estar en continuo contacto con su familia, además, los retornos a México contribuyeron a que desarrollara competencias en el español escrito y académico.

En su escuela actual, Jason pudo terminar quinto grado y se encontraba cursando el sexto grado de primaria al momento de nuestro encuentro con él.

Como es común en los casos de estudiantes que provienen del sistema educativo norteamericano, Jason se incorporó al sistema educativo nacional de forma extemporánea y con entrega de documentación incompleta. De acuerdo con la descripción de la directora de la escuela sobre su solicitud de ingreso a su nueva escuela, la madre de Jason sólo hizo entrega de las actas de nacimiento norteamericanas de él y de su hermana y declaró no contar con evidencia de los estudios por los niños en los Estados Unidos. No obstante, las autoridades educativas le brindaron todo el apoyo para su acceso al servicio educativo en México, gracias a la existencia de la política que privilegia el derecho de los niños mexicanos a recibir educación gratuita, independientemente de si cuentan con papeles que acrediten sus estudios previos o no.

La historia de Jason constituye un caso de un proceso de adaptación al sistema educativo nacional relativamente exitoso. En una entrevista realizada previa a nuestro encuentro con Jason, la directora de la escuela se mostró orgullosa y complacida con el desempeño mostrado por parte del menor. Indicó que a pesar del poco tiempo que llevaba en la escuela, Jason “ha tenido una asistencia adecuada y un avance académico destacado hasta la fecha”. Para ejemplificar su potencial académico, recordó que

como parte de los requisitos de admisión para estudiantes procedentes de otros sistemas educativos se le aplicó un examen de conocimientos cuyos resultados indicaban que estaba debidamente capacitado para atender contenidos académicos de acuerdo con su edad, o quizá un poco más avanzados, a pesar de haber experimentado un alto número de transiciones entre los sistemas educativos de México y Estados Unidos.

El buen rendimiento académico que Jason ha logrado se debe en gran medida a su alto dominio tanto del inglés como del español, lo cual ha sido reconocido y valorado por las autoridades educativas. Esto se hizo evidente durante una de las entrevistas con Jason quien, a diferencia de lo que sostenían las autoridades educativas, no se percibía como un estudiante de alto rendimiento, sino más bien como alguien a quien le gustaba esforzarse, como los muestra el siguiente extracto:

Entrevistador: ¿Cuando regresaste a México a tu escuela, batallaste?

Jason: Allá nos enseñaban bien, nos enseñaban historia, y matemáticas no nos daban, y cuando regresé a México sí batallé.

Entrevistador: ¿Y hoy cómo te sientes?

Jason: Pues me gusta la computación, ver las computadoras. Y me quiero meter a una secundaria que les guste la computación.

Entrevistador: ¿Cómo crees que te irá en esta escuela este año?

Jason: Más o menos, me da miedo sacar mala calificación. He estado sacando 8.5, y me gustaría sacar buena calificación por eso le estoy echando muchas ganas.

Debido a la presencia de la directora de la escuela optamos por el uso del español. Sin embargo, después de varias preguntas, cuyas respuestas fueron coherentes y bien articuladas en el idioma español, la directora sugirió hacer el cambio al inglés para dar oportunidad a que mostrara sus habilidades con dicha lengua. Durante el resto de la entrevista Jason demostró su gran capacidad de dominio del idioma inglés también. Al ser cuestionado sobre si prefería el uso del español o del inglés, Jason respondió que ambos, aunque destacó que sentía que en México recibía una mejor calidad de educación que le permitía aprender más:

Entrevistador: ¿Has cambiado de escuela desde que regresaste a México?

Jason: Sí, he estado en varias. En primero estaba en una escuela, en segundo otra y al llegar a México estuve en esta escuela, aquí en México. Aquí he aprendido a escribir mucho mejor, matemáticas he aprendido mucho más.

Entrevistador: ¿Cuál es tu materia favorita?

Jason: Ciencias, y matemáticas. (Original en inglés, traducción propia).

Algo que Jason lamentó fue la falta de suficientes oportunidades para poder practicar el inglés en su escuela, dado que “nadie más lo entiende, solamente la maestra de inglés”. Durante el resto de la entrevista, Jason contestó de manera articulada todas las preguntas relacionadas con temas personales como la familia y sobre sus actividades tanto dentro como fuera del contexto escolar. Además, Jason demostró su capacidad para visualizar la forma en que su dominio del idioma inglés puede facilitar su participación en planes futuros. En particular, narró que ya había elegido la escuela secundaria a la que deseaba asistir en México, porque enseñaban computación, algo que a él le interesaba mucho.

Con respecto a sus planes para regresar a Estados Unidos, Jason expresó que sí le gustaría regresar, mas no a un entorno académico:

Entrevistador: ¿Qué más te gustaría compartir conmigo, Jason?

Jason: Me gustaría regresar a Estados Unidos, me gusta visitar las tiendas, y caminar, y ver autos de lujo, así como limosinas largas.

Uno de los aspectos que parece haber influido de manera importante en su favorable proceso de adaptación a su nuevo entorno escolar tiene que ver con las actividades extraescolares. En su relato, su gran afición por actividades altamente populares entre sus compañeros de escuela quedó de manifiesto. En particular, informó que disfrutaba el fútbol y los videojuegos más populares como Minecraft, Call of duty, GTA, Gears of war y FIFA, las cuales practica frecuentemente durante el recreo o en su tiempo libre después de la jornada escolar. Asimismo, reconoció que su afición por estas actividades la desarrolló durante su experiencia en los Estados Unidos y ha facilitado su integración al contexto educativo mexicano.

El caso de Jason parece sugerir que las múltiples transiciones entre sistemas educativos resultaron beneficiosas para desarrollar capacidades que hoy le permiten adaptarse con facilidad a entornos cambiantes.

## Sergio, la resiliencia como modelo de vida

Sergio pertenece al grupo de migrantes que identificamos como migrante internacional en tránsito, pues la intención inicial de su familia era llegar a los Estados Unidos, pero los complejos trámites migratorios les impidieron llegar al país vecino. Después de varios intentos fallidos por obtener una visa humanitaria para él, sus padres y su abuela, la familia de Sergio decidió permanecer en México y sus padres comenzaron a buscar tener un estilo de vida más estable en el país.

Sergio es un niño que tiene 9 años y nació en Honduras, es el mayor de tres hermanos, sus hermanos más pequeños nacieron ya en México. Durante la entrevista recuerda con alegría sus primeros años en Honduras, pues su narrativa destacó la intensa convivencia familiar que experimentaba no sólo con su familia nuclear, sino también con su familia extendida, en un contacto muy cercano con la naturaleza:

Allá mi abuelita sembraba muchas semillas de manzanas, naranjas, muchas cosas y yo era muy travieso porque estaba muy chiquito, pero después me fui aprendiendo a comportar y jugaba con las ollas de mi abuela. También con mi abuelo, él criaba cerditos, gallinas, y muchos animales, yo lo acompañaba, pero un día murió.

Sergio no recuerda muchos detalles acerca de la muerte de su abuelo, pero es a partir de este suceso que su padre decide llevarlo a él y a su familia lejos de su país de origen porque, de acuerdo con Sergio, “allá era un poco... desolado, sí”. Sergio y su familia llegaron a Reynosa cuando él tenía 4 años y entró al preescolar, que resultó ser una experiencia muy negativa para él, pues “no tenía amigos, los compañeros me golpeaban y a la maestra no le importaba”. Además, para Sergio esa etapa de su vida fue especialmente difícil, pues sintió el contraste entre el entorno en el que

vivía en Honduras, donde tenía libertad, un contacto permanente con su familia y una convivencia con la naturaleza. En cambio en Reynosa, experimentó con mucha angustia la tristeza de su abuela y de sus padres, así como su separación del entorno familiar para asistir a preescolar. De igual forma, en la ciudad se vió obligado a permanecer en casa por largos períodos de tiempo, pues las jornadas de trabajo de sus padres eran largas.

Sin embargo, la situación de acoso escolar que Sergio experimentó cambió cuando entró a la primaria, pues en ese nuevo lugar sí pudo establecer lazos de amistad. Sergio nos narró que una de las cosas que más le gustaba de su nueva escuela era “que el director era mi amigo”. Este sentimiento de cercanía con una figura de autoridad en su escuela parece haber sido determinante en su adaptación al nuevo entorno social y educativo al que se enfrentaba. Es en esta primaria donde Sergio comienza a crear lazos de amistad con otros niños de su edad. Durante su narrativa, Sergio enfatiza que él fue aprendiendo a conocer poco a poco los juegos y costumbres de los niños mexicanos. Sin embargo, no destaca que hubiera tenido oportunidades de compartir con sus compañeros lo que él hacía en Honduras, de mostrar lo que él sabía acerca del cuidado de una huerta y una granja.

Al preguntarle a Sergio cómo se siente en Reynosa, la ciudad en la que él y su familia habían decidido permanecer, muestra sentimientos encontrados como lo indica el siguiente extracto:

Entrevistador: ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

Sergio: Que hay muchos compañeros, muchas personas, muchos maestros y mucha seguridad.

Entrevistador: ¿Mucha seguridad?

Sergio: Porque a veces ocurren balazos y todo eso... allá en Honduras no había balazos ni nada de eso, allá no hay nada.

Entrevistador: ¿Pero de todos modos te sientes más seguro aquí en México? ¿Por qué te sientes más seguro aquí?

Sergio: Porque hay policías, guardias, y militares, todo eso.

Entrevistador: ¿Y allá en Honduras había policías y guardias?

Sergio: Sólo había policías, no corría tanto peligro allá, porque no había casi nadie con armas... nadie.

Las perspectivas de Sergio en torno a la violencia y la inseguridad que percibe tanto en México como en Honduras sugieren cierta confusión o una necesidad de negar estas circunstancias en los lugares en los que ha residido. A pesar de que estas situaciones deberían ser visibilizadas y atendidas en el entorno escolar, los profesores y directivos centraban más su atención en el desarrollo de habilidades cognitivas y no tanto en el bienestar emocional de los estudiantes.

Al preguntarle acerca de los retos a los que se enfrenta en su escuela actual, durante su narrativa, Sergio señala que en ocasiones se le dificulta mucho aprender matemáticas y no cuenta con suficiente apoyo porque su maestra está muy ocupada y sus compañeros no siempre le apoyan. Una de las cosas que le gustaría que cambiara en su entorno escolar es el tipo de apoyo que recibe, pues “si un compañero me ayudara, yo entendería más fácil”.

También contó que la escuela, es el lugar en el que más disfruta estar, pues tiene oportunidad de jugar con sus compañeros. Las tardes son especialmente difíciles para Sergio, pues las pasa casi siempre solo viendo la televisión o jugando en su celular. La historia que Sergio narra de su vida carece de episodios en los que se refleje que él y su familia han logrado insertarse con éxito a un entorno social y/o cultural en Reynosa. La historia de Sergio está ausente de celebración de tradiciones o reuniones familiares o de amistades.

Una situación similar se presenta en la narrativa que emerge acerca de su convivencia con sus compañeros en la escuela. Los episodios en los que celebran algún día especial o disfrutan el vincularse a algún elemento de la cultura de la región están ausentes. Cuando se le pregunta a Sergio acerca de dónde le gustaría vivir cuando sea mayor, menciona que quisiera regresar a Honduras, pues allá puede volver a cosechar manzanas y naranjas como lo hacía con su abuela y cuidar a los animalitos, como lo hacía con su abuelo. También dice extrañar la convivencia con sus primos. Es de llamar la atención que, a pesar de que Sergio tiene más años residiendo en México de los que vivió en Honduras, aún no logra establecer lazos de pertenencia suficientemente fuertes con la cultura o con los ciudadanos del país que lo recibió. De igual manera, Sergio no ha tenido la oportunidad de compartir el conocimiento que tiene acerca del cuidado

de las hortalizas, árboles frutales y animales de granja, y sentirse valorado por ello.

## Andrés, la resiliencia como modelo de vida

Durante la mañana que visitamos la escuela de Andrés, el director de la escuela, quien había llegado hace un par de meses a ese centro escolar, se encontraba en las etapas iniciales de identificar el perfil de los estudiantes y se mostró muy sorprendido al conocer las estadísticas de niños migrantes en su escuela. Por ello, mostró especial interés en identificar a cada uno de estos niños, a quienes poco a poco fuimos encontrando y entrevistando. Andrés fue uno de los últimos en ser identificado por estar en quinto grado, además, sus transiciones migratorias no llamaban tanto la atención del personal docente por tratarse de un migrante interno.

Director: ¿Tenemos algún otro niño que venga de los Estados Unidos? ¿O de otro estado?

Coordinadora: No, ninguno —se hace un silencio, la coordinadora se queda pensativa por un momento— Ah, creo que sí, Andrés, que acaba de llegar de San Luis.

Director: ¿San Luis? [...] —voltea a vernos, mientras sonríe— ¡Ahí está! ¡Uno de San Luis!

Vamos junto a la coordinadora en busca de Andrés, todos los niños juegan en el patio, la hora del recreo está terminando y las maestras comienzan a llamarlos a la formación. En la fila de tercer grado hay un niño visiblemente más pequeño que el resto de sus compañeros, con cabello corto, lacio y ojos enormes. La coordinadora lo llama y, con una mezcla de incredulidad y pena, se esconde detrás de sus compañeros.

Coordinadora: ¡Ven, Andrés, que la maestra quiere platicar contigo! —se dirige también a la profesora de Andrés— ¿Me lo prestas tantito? ¡Ándale, Andrés!

Andrés camina despacio, un poco encorvado, casi sin poder creer que lo estén llamando para conversar con él. Vamos a la biblioteca y se sienta un poco apenado. La historia de Andrés es dolorosa como pocas.

Comienza por contarnos que está recién llegado a Reynosa y vive con dos tías, su hermano y su prima desde hace tres meses. Al narrar su historia no sonríe, a pesar de decir que sí le gusta haber llegado a esta ciudad. Como aún tiene muy pocos amigos y muy poca experiencia escolar en el nuevo contexto, su relato se centra en su vida en San Luis Potosí. Andrés comunica sus ideas de forma clara, bien organizada, y con un lenguaje amplio para su edad.

Nos cuenta que se fue a vivir con su abuela después de un episodio de violencia intrafamiliar en el que su mamá perdió la vida. Como resultado de ello su papá huye y poco tiempo después es apresado, dejando solo a Andrés y a sus tres hermanos mayores. Andrés y sus hermanos son llevados a vivir con su abuela y tíos maternos a un pueblo de San Luis Potosí, en donde asiste a la escuela y comienza a acompañar a sus tíos a la labor, donde encuentra entre sus actividades favoritas, como lo muestra este extracto de la entrevista:

Entrevistador: Y cuando llegaste aquí a Reynosa, ¿qué te pareció?

Andrés: Pues no muy bien porque pues extrañaba mi abuelita, extrañaba el pueblo allá donde vivíamos.

Entrevistador: Claro.

Andrés: Y pues entonces yo me quería regresar para allá, pero ya no me pudieron regresar.

Entrevistador: Extrañabas mucho al pueblo ¿Es pequeño el pueblo donde vivías?

Andrés: No, está bien grande.

Entrevistador: ¿Qué te gustaba de tu pueblo?

Andrés: Que había árboles y que iba así en el monte, así a acarrear agua, leña, a la labor con mis tíos y eso, la libertad.

De igual manera, Andrés cuenta cómo disfrutaba aprender en la escuela formación cívica y que los maestros escucharan las historias de los alumnos. Su narración también incluye episodios donde destaca cómo su hermano mayor le ayuda a aprender:

Entrevistador: ¿Y qué tal te parecía la escuela de San Luis?

Andrés: Bien, sí.

Entrevistador: ¿Qué hacías ahí en esa escuela?

Andrés: Pues trabajos. Hacíamos así, de formación y todo eso, y platicábamos, así de las historias que nos habían pasado, y así ya los maestros iban entendiendo y ya les íbamos explicando nosotros.

Entrevistador: Oye ¿cuál era tu actividad favorita allá en San Luis?

Andrés: En la escuela... matemáticas.

Entrevistador: ¿Matemáticas te gustaba mucho? Qué bien ¿y porque te gustaba matemáticas?

Andrés: Porque mi hermano que está allá me enseñaba puro matemáticas.

Andrés cuenta cómo sus tíos comienzan poco a poco a enseñarle Tének, pues creen que le ayudará a comunicarse con personas de otras entidades en donde predomina el uso de ese idioma. Sin embargo, su abuela comienza a preocuparse, pues cree que el hablar Tének y dedicarse a la labor no le va a ayudar a Andrés a construir un buen futuro y decide enviarlo a vivir con una de sus hijas a Reynosa. Para Andrés resulta difícil el adaptarse a la soledad, el aislamiento y la violencia de este nuevo entorno. Cuenta que al salir de la escuela debe esperar solo en casa a su tía, quien es trabajadora doméstica. También su narración incluye reflexiones acerca de las precauciones que debe tener al vivir en una ciudad en la que el crimen organizado controla una buena parte de la vida social.

A pesar de estas circunstancias difíciles, Andrés sostiene que su escuela en Reynosa le parece bien y su maestra es buena. Destaca que en su nueva escuela tiene una mayor cantidad de contenidos curriculares, y que una de sus asignaturas favoritas es matemáticas. Finalmente, Andrés dice con ilusión que le gustaría continuar aprendiendo Tének para poder enseñarlo a sus compañeros en Reynosa.

## Análisis de las historias de vida

Los casos de los estudiantes presentados han generado una serie de temáticas complejas que requieren un análisis profundo. En primer lugar se destaca el grado de dificultad que supone cualquier transición para aquellas personas que la experimentan. Nuestros datos indican que la transición hacia un nuevo contexto educativo representa un proceso complejo y en muchos sentidos difícil de gestionar, no sólo porque implica un cambio hacia un entorno de naturaleza distinta en términos pedagógicos, culturales y, en muchas ocasiones, lingüísticos, sino también por las circunstancias y condiciones tan adversas en las que frecuentemente se lleva a cabo esta transición. Los casos de los cuatro participantes comparten algunas de las dinámicas que han sido señaladas recurrentemente en los estudios sobre niños migrantes en escuelas mexicanas, tales como la naturaleza forzosa y repentina de sus movimientos migratorios, la inestabilidad que viven en sus entornos familiares y las frecuentes, y en ocasiones prolongadas, interrupciones en sus trayectorias escolares (Zuñiga y Vivas Romero, 2014), las cuales son fundamentales para el entendimiento de las dificultades que enfrenta esta población estudiantil durante sus procesos de adaptación a su nuevo entorno social y educativo.

Por otro lado, las historias presentadas por los estudiantes reflejan la gran variedad de formas de responder ante la transición en cuestión, independientemente de las circunstancias en las que esta se presente. Es decir, nuestros datos muestran cómo cada estudiante experimenta esta transición de manera distinta, con niveles y tipos de dificultad distintos. En algunos casos, como en el de Jason, su experiencia parece haber estado libre de dificultades o contratiempos, al menos en los ámbitos académico y social. En este sentido, su incursión en el sistema educativo nacional parece haber sido prácticamente una continuación de la vida que llevaba en el lado americano. En otros casos como en el de Natalia, en calidad de estudiante dotada de una gran capacidad académica y facilidad en el uso del español e inglés, su proceso de transición ha resultado ser asequible desde un punto de vista académico, pero que ha experimentado cambios significativos en su sentido de identidad, específicamente los relacionados con la dificultad para desarrollar un sentido de perte-

nencia a su nuevo entorno. Aunque en algunos sentidos pareciera que Natalia se encuentra en proceso de superar dichos retos, existen todavía distintos aspectos de su entorno escolar que le provocan sensaciones de ansiedad y nostalgia.

En casos como el de Sergio, a pesar de haber llegado a su nuevo entorno a una edad muy temprana y llevar viviendo más tiempo en su nuevo lugar de residencia que en el de procedencia, su experiencia continúa siendo difícil en términos académicos, sociales e identitarios. Las reflexiones sobre sus experiencias reflejan la soledad que percibe tanto en su entorno familiar como en el escolar, lo que limita su avance académico y provoca sentimientos de añoranza por su lugar de origen, mientras se prolongan las dificultades que enfrenta para lograr su completa integración a su nuevo contexto. Para casos como el de Andrés, de relativamente reciente incorporación, es aún prematuro hacer un balance de los efectos que su transición esté teniendo en su nueva vida. Sin embargo, tomando en cuenta su postura de poca confianza en sí mismo que observamos, aunado a la evidente invisibilidad que enfrenta en su nueva escuela, se puede predecir un proceso de adaptación que estará lejos de ser sencillo.

El análisis de los casos presentados nos permite identificar diversos factores contextuales que ayudan a entender las diferencias en la forma en la que los estudiantes viven dicha experiencia. En primer lugar, hemos encontrado una estrecha relación entre las identidades individuales de los estudiantes y el entorno escolar, tanto el receptor como el de procedencia. En el caso de Jason, los fondos de conocimiento y las habilidades adquiridas en su contexto educativo de procedencia le han permitido cumplir adecuadamente con las demandas académicas que enfrenta en su nuevo entorno. Esto se ve reflejado en el buen desempeño académico que ha tenido hasta el momento y en los resultados positivos que obtuvo en el examen de conocimientos que le aplicaron como parte de los requisitos de admisión, en el cual incluso excedió las expectativas, de acuerdo con el testimonio proporcionado por la directora de la escuela. No obstante, un elemento que ha sido el detonante en su expedito proceso de adaptación es su gran afición por actividades que se practican frecuentemente tanto dentro como fuera de las instalaciones escolares. Al poco tiempo de haberse incorporado a su nueva escuela, Jason se congratuló de enterarse

que dos de sus pasatiempos favoritos que había empezado a desarrollar en su escuela de procedencia también eran altamente populares entre los compañeros de su nueva escuela. Su asidua participación en dichas actividades le han permitido ser reconocido por sus compañeros como un miembro activo de esa comunidad de práctica.

Al igual que en el caso de Jason, la transición de Natalia se ha llevado a cabo sin mayores dificultades académicas gracias, en buena medida, a su capacidad como estudiante y a las buenas bases académicas adquiridas en su contexto educativo de procedencia. La descripción que hizo de sí misma como “estudiante super inteligente”, calificativo que también fue corroborado por la directora de la escuela en una de nuestras conversaciones, refleja el alto sentido de identidad como estudiante que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria escolar. Esta fortaleza en su identidad como estudiante le ha permitido continuar su proceso educativo en su nuevo entorno sin mayores problemas. Sin embargo, aunque los aspectos académicos en su nueva escuela han sido solventados adecuadamente por Natalia, existen aún otras pruebas que están pendientes de superar. En particular, el aspecto que parece representar un reto mayor para Natalia tiene que ver con la dimensión emocional que conlleva la negociación de una transición de esta naturaleza. En su relato, confesó que aún experimenta sensaciones de falta de un sentido de pertenencia a su nuevo entorno escolar. Aunque reconoce que ha empezado a hacer nuevas amistades en su nuevo entorno escolar, lo que contribuye en su proceso de integración, también admite que distintas experiencias en su nuevo entorno escolar le generan “memorias” de su vida escolar en los Estados Unidos, acompañadas de nostalgia y ansiedad.

En el caso de Sergio, su transición le ha traído dificultades en términos académicos y sociales. En el ámbito escolar, aunque reportó sentirse contento y disfrutar su estancia dentro de su nueva escuela, Sergio también reconoció tener dificultades académicas, refiriéndose específicamente al área de matemáticas y atribuyó tales dificultades a la falta de apoyo por parte de sus profesoras y compañeros de clase. Además, su relato en relación a sus actividades fuera de la escuela revela las condiciones de soledad a la que se enfrenta en su hogar debido a los compromisos laborales de sus familiares, lo que redunda en poca atención y apoyo para su

desarrollo social y académico. En el caso de Andrés, dado el poco tiempo de su llegada, es aún prematuro hacer un balance de los efectos que su transición ha tenido en su vida. Sin embargo, el hecho de que exprese tener buenas sensaciones en su nueva etapa escolar es muy alentador para su proceso de adaptación.

Otro factor contextual que tiene impacto en la forma en que estos estudiantes experimentan la transición en cuestión está relacionado con el ethos institucional que se practica al interior de las escuelas. Nuestro análisis ha identificado diferencias en cuanto al apoyo institucional ofrecido a esta población estudiantil en sus respectivas escuelas receptoras. Los casos de Jason y Natalia son ejemplos puntuales de estudiantes que llegan a un entorno escolar en donde les brindan cierto nivel de apoyo y acompañamiento en sus procesos educativos. Nuestra evidencia indica que lejos de ser invisibles, niños como Jason y Natalia, no sólo son plenamente identificados como estudiantes con antecedentes migratorios, sino que también son reconocidos como activos de la escuela por su potencial académico, cultural y lingüístico. Esta situación se puso de manifiesto durante nuestras conversaciones con los directivos, en donde expusieron las medidas que se han impulsado para promover su integración y desarrollo académico, tales como su inclusión en concursos y eventos académicos y culturales.

A diferencia de Jason y Natalia, estudiantes como Sergio y Andrés han experimentado un grado menor de reconocimiento y, por lo tanto, de apoyo institucional. De hecho, el análisis de sus historias advierte que enfrentan dinámicas que autores como Zúñiga y Hamann (2009) denominan “invisibilidad” ante las figuras de autoridad en sus centros escolares. Sergio describió episodios de falta de atención por parte de sus profesoras en las etapas iniciales de su incorporación, e incluso confesó haber sido víctima de maltrato físico por parte de algunos de sus compañeros sin ninguna consecuencia aparente para los victimarios. Además, en su narración reconoció tener dificultades para entender asignaturas de contenido, particularmente relacionados con matemáticas, y lamentó explícitamente la falta de apoyo y acompañamiento por parte de las autoridades escolares en sus esfuerzos por superar tales dificultades. Aunque la historia de Andrés no incluye incidentes de maltrato, la invisibilidad a la que se

enfrenta en su nueva escuela fue muy evidente durante nuestra visita. Su presencia como estudiante con experiencia migratoria había pasado inadvertida hasta que llegamos a las instalaciones escolares y empezamos a indagar salón por salón si había casos de estudiantes migrantes. Además, tras ser identificado como estudiante con antecedentes migratorios por parte de uno de sus compañeros, Andrés inconscientemente mostró su lado más sorprendido e incrédulo al enterarse que alguien estaba interesado en entrevistarlo para conocer su historia.

Otro elemento que juega un papel diferenciador en la experiencia de transición de estos estudiantes, y que figura en nuestro marco teórico, es el uso del lenguaje. Aunque una proporción considerable de nuestros participantes, incluyendo los casos presentados, llegan con conocimiento de un idioma distinto al español, ya sea el inglés por sus antecedentes académicos en los Estados Unidos o una lengua indígena por provenir de comunidades rurales, existen diferencias en cuanto al papel que juega dicho lenguaje en la forma en la viven su experiencia de transición en su nuevo entorno. Para estudiantes como Jason, a pesar de provenir de un contexto educativo que es cultural y lingüísticamente distinto como el de Estados Unidos, el hecho que el idioma de instrucción en su nuevo entorno sea el español no parece representar una desventaja académica ni un motivo de seria preocupación a perder el idioma inglés. Las autoridades en su escuela reconocen y aprecian su rendimiento académico, con especial orgullo de su habilidad en el uso del inglés. Aunque existen escasas oportunidades significativas para practicarlo en su nueva escuela como pudo advertirse en el comentario en el cual lamenta que “nadie más habla inglés en esta escuela, sólo la maestra de inglés”, la motivación de Jason para mantener dicho idioma está relacionada con su identidad imaginada. Dado su estatus como ciudadano norteamericano y con el apoyo de su madre, Jason visualiza su posible retorno a los Estados Unidos en el mediano plazo y está consciente del rol que el idioma inglés puede jugar en tal evento.

Al igual que en el caso de Jason, Natalia es considerada como un activo en su centro educativo por su capacidad académica y dominio de la lengua inglesa. Además, el uso del español como medio de instrucción en todas las asignaturas de contenido en su escuela tampoco ha afectado significativamente su rendimiento académico. No obstante, a diferencia de

Jason, aunque el programa de inglés como lengua extranjera que se ofrece en su escuela no represente alguna oportunidad de aprendizaje debido a su nivel tan básico, su participación en las sesiones de dicha clase continúa provocándole sensaciones de nostalgia, ansiedad y conflictos en su sentido de pertenencia a su nuevo entorno escolar. Sus comentarios en relación a que la lengua inglesa es “como mi casa” y “cada vez que estoy en la clase de inglés me olvido de todo y empiezo a recordar las cosas que hacía en mi escuela de los Estados Unidos” muestran cómo el contacto con el inglés agudiza el conflicto con su sentido de identidad nacional, lo que a su vez interfiere en su proceso de adaptación a su nuevo entorno.

En el caso de Andrés, debido a que proviene de una comunidad indígena, tiene conocimientos de la lengua Tének. Sin embargo, lejos de ser percibido como una herramienta adicional de comunicación y empoderamiento para la vida de Andrés, sus familiares consideran que puede afectar su desarrollo y las oportunidades a las que pueda tener acceso. De hecho, es justo cuando sus familiares se percatan de su marcado interés en continuar aprendiendo Tének y cultivando un estilo de vida de campo que deciden enviarlo a la ciudad de Reynosa con el propósito de evitar que siga desarrollando dicha identidad. Aunque Sergio no lo menciona explícitamente en su narrativa, el mensaje que recibe en ese episodio es la necesidad de mantener su identidad lingüística oculta, y perderla eventualmente en su nuevo entorno con el fin de evitar ser víctima de prejuicios y discriminación.

Por último, nuestros datos indican que los casos presentados son miembros de familias que han llegado a Tamaulipas, uno de los estados más inseguros y violentos del país, por razones ajenas a su voluntad, lo que aumenta el grado de dificultad para adaptarse a su nueva realidad y puede tener implicaciones para su trayectoria de vida. En este sentido, los casos presentados muestran diferencias en cuanto a sus posicionamientos como migrantes de cara al futuro. Jason dejó en claro que tiene los medios y, por lo tanto, va a retornar a su lugar de procedencia en el mediano plazo. Su estatus de ciudadano norteamericano y sabedor de que cuenta con el apoyo y la promesa de su madre en el sentido de “va a enviarme de regreso a los Estados Unidos cuando termine mis estudios de primaria” le permiten visualizar tal escenario como el más probable. Natalia, por su

parte, no expresó explícitamente su intención de emprender un eventual regreso a los Estados Unidos. Sin embargo, algunas expresiones vertidas como parte de sus relatos tales como “estaba enamorada de Texas” o “el inglés es como mi casa” permiten imaginar que Natalia estaría dispuesta a emprender esa ruta de presentarse alguna oportunidad. En los casos de Sergio y Andrés, su futuro es difícil de predecir ya que su discurso no da pistas en ese sentido. Sin embargo, las malas experiencias que han tenido en su lugar de recepción y su condición familiar de migrantes en tránsito hacen pensar que su futuro puede estar lejos de su lugar actual, ya sea en el país del norte o en algún punto del país que les asegure mayores oportunidades educativas, laborales y, sobre todo, de seguridad.



## Capítulo 7. Implicaciones para la práctica educativa

El propósito de este libro ha sido presentar las experiencias de estudiantes con antecedentes migratorios en las escuelas públicas de Tamaulipas. En este capítulo final ofrecemos una discusión de las implicaciones que los resultados tienen para el desarrollo de políticas educativas y para la práctica profesional de educadores e investigadores. Es importante señalar que dada la complejidad y la naturaleza multifacética de nuestro proyecto de investigación hemos optado por enfocarnos en un número reducido de temáticas y sus implicaciones.

En primer lugar, nuestro estudio revela la alta incidencia de estudiantes con antecedentes migratorios en escuelas tamaulipecas, principalmente en municipios de la franja fronteriza. Sin embargo, es importante reconocer la complejidad que tiene la tarea de obtener registros confiables sobre la participación y trayectoria de estos alumnos. Aunque en años recientes se han incluido apartados en los mecanismos institucionales como la Estadística de Educación Primaria (EEP) 911, instrumento que aplica la Secretaría de Educación Pública (SEP) al inicio y al final de cada ciclo escolar, así como en el Censo Educativo en Tamaulipas (CEDUTAM), realizada por la Secretaría de Educación de Tamaulipas, que permiten identificar estudiantes que provienen de sistemas educativos extranjeros o de otros estados de la República y de comunidades indígenas, el proceso de recolección de estos datos se torna problemático por varias cuestiones. Una de las problemáticas tiene que ver con el hecho de que un gran número de estos estudiantes ingresa o causa baja en distintas etapas del ciclo escolar, lo que dificulta el proceso de registro. Otra de las dificultades que

se presenta es que el estatus de estudiante migrante sólo se asigna a estudiantes de nuevo ingreso. Una vez que el estudiante se inscribe como re-ingreso, automáticamente pierde el estatus de proveniente de un sistema educativo distinto, por lo que se dificulta su seguimiento. También, en muchas ocasiones los profesores titulares son los que terminan por recabar la información para el llenado de los formatos de las encuestas oficiales 911 y CEDUTAM, y en otras se basan en información que los mismos niños puedan proveer. Además, encontramos casos en los que se contabilizaban también como estudiantes extranjeros a aquellos que poseen acta de nacimiento americana aunque no hayan tenido experiencias educativas en el país vecino. Es muy común en ciudades fronterizas encontrar casos en los que los niños, incluyendo hijos de miembros del personal académico y administrativo de las escuelas, presentan su acta de nacimiento americana para su inscripción aun cuando su educación formal se haya llevado a cabo en el lado mexicano.

A pesar de dichas problemáticas para el registro de estos estudiantes, nuestro estudio ha identificado los principales tipos de experiencias migratorias que han vivido los estudiantes que llegan al sistema educativo estatal. Ellos son: a) generación 0.5 (nacidos y educados en los Estados Unidos y traídos a México para continuar con su educación básica); b) transnacionales ( experiencias múltiples de ida y de regreso entre los Estados Unidos y México), retornados (nacidos en México y llevados a los Estados Unidos a edades tempranas, y después de un tiempo considerable allá, los regresan a México), migrantes internos y migrantes de Centro y Sudamérica. Identificar estos patrones de migración no tiene como fin clasificarlos y mucho menos etiquetarlos. Nuestra intención es entender la posible relación que puede existir entre el tipo y la naturaleza de sus antecedentes migratorios y sus procesos de adaptación a su nuevo entorno.

Así mismo, el análisis de los datos también ha revelado la gran diversidad de formas de responder ante los retos que supone la transición hacia el sistema educativo estatal por parte de los estudiantes. Contrario a los estudios que tienden a posicionar a esta población estudiantil en dos polos opuestos del espectro como vulnerables y en desventaja o como poseedores de un alto potencial académico por sus habilidades bilingües y biculturales, nuestro estudio muestra que los estudiantes experimentan esta

transición de forma diferente, y esto a su vez influye en los diferentes resultados académicos que obtienen y en sus procesos de adaptación. Esto no significa que esta transición pueda resultar un evento que no represente ningún reto para algunos grupos de estudiantes. Por el contrario, todos los participantes expresaron de manera implícita o explícita las dificultades que encontraron en su proceso migratorio, independientemente del tipo y la naturaleza de éste. Esta idea quedó de manifiesto en las historias de los cuatro estudiantes que presentamos. Observamos la manera en que cada uno de ellos atendió las demandas de su nuevo entorno de manera diferente.

Esto nos lleva a entender esta transición como parte integrante del contexto social, institucional y político, y no como un evento aislado e independiente del contexto (Ecclestone et al., 2010; Giddens, 1996). Nuestro análisis de las historias muestra que existen diferencias fundamentales entre los participantes. Jason es un estudiante destacado, con una formación académica sólida que empezó a desarrollar desde su contexto previo ha sido aceptado rápidamente en su nuevo entorno escolar gracias a su participación activa en dos actividades que suelen ser muy populares como el fútbol y los videojuegos. Además, exhibe su capacidad de visualizar un futuro en donde pueda utilizar su competencia en lengua inglesa, ya que es consciente de que cuenta con el apoyo de su madre. Natalia, por su parte, también es una estudiante de alto rendimiento académico con altos niveles de dominio de la lengua inglesa. Sin embargo, a diferencia de Jason, Natalia continúa experimentando un sentido de pertenencia fracturado, y reconoce su identificación con los Estados Unidos, incluyendo la inclinación por el uso del idioma inglés. En el caso de Sergio, ambos provienen de comunidades rurales en Honduras, respectivamente y a pesar de llevar viviendo la mitad de su corta vida en zonas urbanas de Tamaulipas añora su comunidad de origen y la convivencia cercana con niños de su edad y adultos significativos. En su nuevo entorno social en Tamaulipas Sergio recibe poca atención de parte de sus padres debido a las exigencias laborales impuestas sobre ellos. La situación de Andrés es similar a la de Sergio, pues también continúa deseando volver a su comunidad de origen y disfrutar de la libertad de estar en contacto con la naturaleza. Además, dos aspectos de su historia personal que aún no había

sido visibilizado por las autoridades escolares eran, por una parte, el hecho de haber perdido a ambos padres como resultado de episodios de violencia intrafamiliar, y por otra, el poseer un bagaje lingüístico y cultural que forma parte de un importante patrimonio histórico y cultural en nuestro país. Estas diferencias sin duda impactan de distintas maneras no sólo su desarrollo académico, social y lingüístico, sino también las oportunidades del contexto social que les recibe de enriquecerse con los aportes que las experiencias de vida de ambos niños podrían hacer a las ecologías áulicas.

Por otra parte, no solamente hay diferencias entre los participantes. Una similitud muy notoria que se identificó fue que visualizan su vida futura lejos del lugar en que actualmente se encuentran. La decisión de mudarse a su lugar actual fue tomada por sus familiares, quienes a su vez es muy probable que lo hayan hecho por razones prácticas y no necesariamente por convicción. Los cuatro, al igual que muchos otros participantes, expresaron implícita o explícitamente sus sentimientos de nostalgia y su deseo de regresar a sus lugares de procedencia. Aunque aún están lejos de ser mayores de edad que les permita tomar sus propias decisiones, pudieron exhibir su capacidad para imaginar su vida futura.

En el caso de los provenientes de los Estados Unidos, los dos parecen ser candidatos a emprender un regreso eventual a dicho país, debido principalmente al hecho de contar con ciudadanía norteamericana y tomando en cuenta las diferencias socioeconómicas entre los Estados Unidos y México y, por lo tanto, en las oportunidades a las que pueden acceder en cada uno de los dos países. Por su parte, los dos estudiantes provenientes de comunidades rurales de Honduras y México reconocieron sentir una profunda nostalgia por la vida de campo que llevaban en sus comunidades de origen a pesar del largo lapso de tiempo viviendo en su lugar actual y expresaron abiertamente su deseo de tener la oportunidad de algún día regresar. La implicación que esto tiene es la necesidad de entender las historias personales y familiares por parte de los educadores de tal manera que les permita diseñar estrategias que contribuyan a su proceso de (re)integración.

Un tema que se plantea recurrentemente en la literatura sobre estudiantes migrantes en el contexto mexicano está relacionado con la falta de preparación de las autoridades educativas mexicanas para atender adecuadamente las necesidades de esta población estudiantil (ver por ejemplo

Despaigne y Manzano-Munguía, 2020; Gándara, 2019; Zúñiga y Vivas-Romero, 2014). La evidencia de nuestro estudio indica que se han hecho esfuerzos importantes tanto a nivel nacional como a nivel estatal para la atención de este grupo de estudiantes. Para empezar, se han implementado medidas para la identificación de estudiantes con estas características (aunque con cierto nivel de complejidad), con el apoyo de las encuestas 911 y CEDUTAM. Además, se elimina el requisito de apostilla en documentos expedidos en escuelas extranjeras para facilitar y acelerar el ingreso de este grupo de estudiantes, principalmente aquellos que provienen del sistema educativo norteamericano. También se privilegia el derecho de estos niños a recibir educación gratuita, incluso sin necesidad de la entrega de documentación probatoria de estudios previos y en cualquier etapa del ciclo escolar.

Sin embargo, aunque estas iniciativas han resultado ser relativamente exitosas desde un punto de vista administrativo y operativo, existen aún oportunidades de mejora en la atención a estos estudiantes. Una de las asignaturas que continúa pendiente es la creación de programas de apoyo con el lenguaje. Al igual que otros estudios tales como los de Jacobo-Suárez (2017) y Zúñiga y Hamann (2009) nuestros datos indican que muchos de estos niños requieren apoyo con el uso de español para propósitos académicos por parte de las autoridades educativas en este sentido. Además, muchos de estos niños que tienen un alto nivel de dominio de la lengua inglesa o alguna lengua indígena tampoco reciben el apoyo para que lo puedan mantener o seguir desarrollando. Por el contrario, muchos de ellos deciden mantener en secreto sus habilidades de dichas lenguas para evitar ser objeto de discriminación o acoso por parte de sus compañeros. De hecho, varios de los participantes reconocieron sentirse mayormente identificados con dichas lenguas y lamentaron las pocas oportunidades que existían en sus respectivas escuelas de utilizarlas con propósitos reales. Es decir, aunque la gran mayoría de las escuelas ofrecen oportunidades para que los alumnos en general desarrollen sus habilidades en lengua inglesa, como la adopción del programa nacional de inglés en su currícula, la gestión para que las y los profesores de inglés reciban a los estudiantes al inicio de la jornada escolar mediante el uso del inglés, se percibe a este grupo de estudiantes como periféricos y no como oportunidades manifiestas.

Otra de las áreas de oportunidad es la relacionada con los servicios de apoyo de tipo socioemocional. La evidencia presentada confirma el argumento de estudios como el de Bybee et al., (2019) que muchos de estos niños experimentan afectaciones en su sentido de pertenencia, independientemente de su aprovechamiento académico. En muchas ocasiones, como en los casos Natalia, Sergio y Andrés, estas emociones permanecen ocultas y sólo se manifiestan cuando existen espacios para dialogar al respecto, en este caso durante las entrevistas que realizamos con ellos. La implicación que este hallazgo tiene para las autoridades educativas es la necesidad de crear espacios institucionales en donde estudiantes migrantes tengan la oportunidad de expresar sus emociones y recibir acompañamiento en su proceso de adaptación. Aunque esta medida quizá requiera el uso de mayores recursos institucionales, consideramos que los beneficios a mediano y largo plazo pueden hacer que el esfuerzo valga la pena.

Por último, deseamos enfatizar la necesidad de continuar investigando las experiencias educativas de la población infantil en contextos migratorios. Con nuestro trabajo, hemos intentado exponer la gran diversidad de formas en que los estudiantes con antecedentes migratorios experimentan su transición hacia el sistema escolar en Tamaulipas a través de la combinación del análisis de bases de datos institucionales y datos etnográficos, generados a partir de cuestionarios y entrevistas con estudiantes, padres de familia, profesores y directivos además de observaciones realizadas *in situ*. Sin embargo, ante la naturaleza tan cambiante del fenómeno migratorio no sólo en esta región de México, sino en muchas otras regiones del mundo, es necesario llevar a cabo futuras investigaciones de carácter longitudinal que permitan dar seguimiento cercano a sus trayectorias educativas, así como profundizar en el entendimiento de los complejos procesos de integración a sus nuevas comunidades de aprendizaje.

## Referencias

- Aboelela, S. W., Larson, E., Bakken, S., Carrasquillo, O., Formicola, A., Glied, S. A., Hass, J. y Gebbie, K. M. (2007). "Defining interdisciplinary research: Conclusions from a critical review of the literature". *Health services research*, 42(1p1), 329-346.
- Aguilar, Y. (15 de septiembre de 2020). Disfrazarse de mexicanidad. Gatopardo. <https://gatopardo.com/opinion/yasnaya-aguilar-disfrazarse-de-mexicanidad/>
- Aguilar, R., y Jacobo, M. (2018). "Migración de retorno infantil y juvenil en México: Cambios y desafíos educativos". En Nájera, J., Lindstrom, D. y Giorguli, S. (eds.) *Migraciones en las Américas*. (pp. 167-196). México: El Colegio de México.
- Alfonso, T. (2017). "Programas de doble inmersión: educación bilingüe y lenguas minoritarias en Estados Unidos y México". *Pedagogía y Saberes*, (47), 107-119.
- Alzás, T., y Casa García, L. M. (2017). "La evolución del concepto de triangulación en la investigación social". *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418.
- Anderson, J., y Solís, N. (2014). *Los otros dreamers*. México, Offset Santiago.
- Andrade-Rubio, K. L. (2008). "Intermediación laboral, migración y exclusión social: los pizcadores de naranja en Tamaulipas *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, (23), 101-114.
- (2016). "Víctimas de trata: mujeres migrantes, trabajo agrario y acoso sexual en Tamaulipas". *CienciaUAT*, 11(1), 22.

- Andrade-Rubio, K. L. (2020). "Actitudes xenófobas hacia los jornaleros migratorios en Tamaulipas". En Izcara-Palacios, S.P. y Andrade-Rubio, K.L. (eds.), *Sociedades y fronteras: xenofobias y xenofilias* (pp. 67-78). Madrid: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv103xbcf.8>
- . (2021). "Las mujeres migrantes en el sector citrícola de Tamaulipas". En Gomariz-Acuña, T.P. (ed.), *Mediterráneo, la humanidad en movimiento: Tiempos de desastres* (pp. 197-209). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1ks0fb0.11>
- Anzaldúa, G. (Ed.). (1990). *Making face, making soul/haciendo caras: Creative and critical perspectives by feminists of color*. Aunt Lute Books.
- Baca-Tavira, N., García-Fajardo, S., y Sosa-Márquez, M. V. (2019). "Desafíos multidimensionales en la educación para migrantes en México". *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 45(3), 407-421.
- Ball, S. J. (2003). "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. Cambridge: John Wiley & Sons.
- Block, D. (2009). *Second Language Identities*. Bloomsbury Publishing PLC.
- . (2014). "Shaping Ethnography in Multilingual and Multicultural Contexts: Shifting Notions of Culture, Structure, and Agency in Shaping Multilingual and Multicultural Contexts" (277-292). En S. Marshall, A. Clemente y M. Higgins (eds.). *Shaping Ethnography in Multilingual and Multicultural Contexts*. Canadá: The Althouse Press.
- Bloomaert, J. (2008). *Grassroots literacy: Writing, identity and voice in central Africa*. Routledge.
- Bourdieu, P. (2003). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bybee, E. R., Whiting, E. F., Jensen, B., Savage, V., Baker, A. y Holdaway, E. (2019). "Estamos aquí pero no soy de aquí: American Mexican Youth, Belonging and Schooling in Rural, Central Mexico". *Anthropology y Education Quarterly*, 51(2), 123-145. <https://doi.org/10.1111/aeq.12333>

- Calderón, Martín del Campo, D. (coord.) (2009). *Contra la pared. Estado de la Educación en México 2009*. México: Mexicanos Primero Visión 2030. Disponible en [https://s3-us-west-2.amazonaws.com/static-mexicanosprimero.org/investigacion/contra\\_la\\_pared\\_2009.pdf](https://s3-us-west-2.amazonaws.com/static-mexicanosprimero.org/investigacion/contra_la_pared_2009.pdf)
- . (2011). *Metas. Estado de la Educación en México 2011*. México. Mexicanos Primero Visión 2030. [seslp.gob.mx/pdf/mexicanos%20primero%20metas202011%20f.pdf](https://seslp.gob.mx/pdf/mexicanos%20primero%20metas202011%20f.pdf)
- Capps, R., Hooker, S., Koball, H., Pedroza, J. M., Campetella, A., y Perreira, K. (2015). *Implications of immigrant enforcement activities for the well-being of children in immigrant families*. Migration Policy Institute.
- Cárdenas-Rodríguez, R., y Vázquez-Delgado, B. D. (2014). “Recursos disponibles para la protección de mujeres migrantes en tránsito por Tamaulipas”. *Papeles de población*, 20(79), 169-207.
- Castillo-Ramírez, G. (2019). *Migraciones internas en México: Miradas desde la Geografía Humana*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cena, E., Heim, D., y Trandafoiu, R. (2018). “Changing places: children of return migrants in Albania and their quest to belong”. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(7), 1 156-1 176.
- Chambers, B. (2011). “Using systematic reviews to guide education policy and practice”, presentación realizada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, 10 de noviembre. Ciudad de México.
- Christensen, P., y James, A. (eds.) (2008). *Research with Children: Perspectives and Practices* (2 ed). Londres: Routledge/ Taylor & Francis.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Londres: Sage.
- Cueva-Luna, T. E., y Terrón-Caro, T. (2014). “Vulnerabilidad de las mujeres migrantes en el cruce clandestino por Tamaulipas-Texas”. *Papeles de población*, 20(79), 209-241.
- Cummins, J (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- De Mejía, A. (2002). *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Multilingual Matters.

- de Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Darvin, R., y Norton, B. (2014). "Social class, identity, and migrant students". *Journal of Language, Identity & Education*, 13(2), 111-117.
- Delgado-Wise, R., y Chávez-Elorsa, M. (2015). *La migración mexicana altamente calificada: elementos para una política nacional en ciencia y tecnología*. México: Conacyt/UNESCO.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Despaigne, C., y Jacobo-Suárez, M. (2016). "Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales". *Sinéctica*, (47) Recuperado el 26 de agosto de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2016000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200007&lng=es&tlng=es).
- (2001). "The reflexive interview and a performative social science". *Qualitative research*, 1(1), 23-46.
- (2016). "Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales". *Sinéctica*, (47), 1-17.
- Despaigne, C., & Jacobo-Suárez, M. (2019). "The adaptation path of transnational students in Mexico: Linguistic and identity challenges in Mexican schools". *Latino Studies*, 17(4), 428-447.
- Despaigne, C., y Manzano-Munguía, M. C. (2020). "Youth return migration (US-Mexico): Students' citizenship in Mexican schools". *Children and Youth Services Review*, 110(220), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104574>
- Devine, D. (2009). "Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school". *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521-535.
- Dietz, G., y Mateos-Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dhunpath, R. (2000). "Life history methodology: 'Narradigm' regained". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 543-551. <https://doi.org/10.1080/09518390050156459>

- Espindola, J., y Jacobo-Suárez, M. (2018). "The ethics of return migration and education: Transnational duties in migratory processes". *Journal of Global Ethics*, 14(1), 54-70. <https://doi.org/10.1080/17449626.2018.1498013>
- Ecclestone, K., Biesta, G., y Hughes, M. (2010). "Transitions in the life-course: The role of identity, agency and structure". En K. Ecclestone, G. Biesta y M. Hughes (eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 1-15). Routledge.
- Field, J. (2010). "Preface". En Ecclestone, K., Biesta, G. y Hughes, M. (eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. xvii-xxiv). Routledge.
- Flores-Crespo, P. (2013). "El enfoque de la política basado en la evidencia: Análisis de su utilidad para la educación de México". *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 265-290.
- Freeman, M. (2014). "The hermeneutical aesthetics of thick description". *Qualitative Inquiry*, 20(6), 827-833. <https://doi.org/10.1177/1077800414530267>
- García, M. J. F., y Sánchez, J. B. (2019). "El riesgo en la formación de niñas y niños centroamericanos migrantes". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 49( 2), 153-184.
- Gándara, P. (2016). Policy Report~ Informe: The Students We Share~ Los estudiantes que compartimos. Mexican Studies/Estudios Mexicanos, 32(2), 357-378.
- Gándara, P. (2019). The students we share: Falling through the cracks on both sides of the US-Mexico border. *Ethnic and Racial Studies*, 43(1), 38-59. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1667514>
- Gándara, P., y Jensen, B. (eds.). (2021). *The Students We Share: Preparing US and Mexican Educators for Our Transnational Future*. Nueva York: State University of New York Press.
- Gee, J., y Gee, J. P. (2007). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (3 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203944806>
- Giddens, A. (1996). *In Defense of Sociology: Essays, interpretations and rejoinders*. Polity Press.
- González-Barrera, A. (19 de noviembre de 2015). More Mexicans leaving than coming to the U.S. *Pew Research Center*. Recuperado de

- <http://www.pewhispanic.org/2015/11/19/more-mexicans-leaving-than-coming-to-the-u-s/>
- González, N., Moll, L. C., y Amanti, C. (eds.). (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Londres: Routledge.
- Green, P. (2003) “The Undocumented. Educating the children of migrant workers in America”. *Bilingual Research Journal*, 27:1, Spring, 2003.
- Hernández-Hernández, O. M. (2015). “Niñas migrantes: relatos de menores mexicanas repatriadas de Estados Unidos”. *Methaodos*, 3(1).
- Hernández-León, R., Zúñiga, V., y Lakhani, S. M. (2020). “An imperfect realignment: the movement of children of immigrants and their families from the United States to Mexico”. *Ethnic and Racial Studies*, 43(1), 80-98.
- Holliday, A. (2007). *Doing and writing qualitative research* (2 ed.). Sage.
- Holloway, S. y Valentine, G. (2000). “Spatiality and the new social studies of childhood”. *Sociology*, 34(4): 763-783. doi.org/10.1177/S0038038500000468.
- Holmes, A. G. D. (2014). *Researcher positionality – A consideration of its influence and place in qualitative research*. Unpublished Essay. University of Hull, Centre for Educational Studies.
- Hornberger, N. (2009). “La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas”. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1(1), 95-138.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID). México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- (2015), *Encuesta Intercensal 2015*, México, INEGI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (27 de enero de 2021). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Izcara-Palacios, S. P. (2007). “El papel de la cuadrilla en la pizca de la naranja: El ejemplo de Tamaulipas”. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, (21), 63-80.
- (2012a). “El aislamiento social de los trabajadores con visas H-2A: El ejemplo de los jornaleros tamaulipecos”. *Región y sociedad*, 24(53), 259-292.

- Izcara-Palacios, S. P. (2012b). "Violencia contra inmigrantes en Tamaulipas". *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 93, 3-24.
- (2014). "La demanda de trabajadores huéspedes en la agricultura estadounidense". *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 11(73), 149-169.
- (2015). "Los transmigrantes centroamericanos en México". *Latin American Research Review*, 50(4), 49-68.
- (2020d). "Trabajadores de segunda clase: los jornaleros tamaulipecos en la agricultura estadounidense". En Izcara-Palacios, S.P. y Andrade-Rubio, K.L. (eds.) *Sociedades y fronteras: xenofobias y xenofilias* (pp. 55-66). Madrid: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv103xbcf.7>
- (2021a). "Smuggling Women for Sex Work in North America: The Smugglers' Perspective". *Bulletin of Latin American Research*. <https://doi.org/10.1111/blar.13301>
- (2021b). "La internacionalización de las redes de tráfico de migrantes entre México y Estados Unidos". *Revista Criminalidad*, 63(3).
- (2021c). "Las caravanas de migrantes, las economías de tráfico humano y el trabajo excedente". *Andamios*, 18(45), 21-45.
- Izcara-Palacios, S. P., y Andrade-Rubio, K. L. (2011). "Problemas de salud de los jornaleros tamaulipecos empleados con visas h-2a en Estados Unidos". *Mundo agrario*, 11(22).
- Jacobo-Suárez, M. (2017). De regreso a "casa" y sin apostilla: Estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*, (48), 1-18.
- Jacobo-Suárez, M. L., & Cárdenas-Alaminos, N. (2020). "Back on your Own: Return Migration and the Federal Government Response in Mexico". *Migraciones internacionales*, 11.
- Jacobson, R. (2016). Registro de población México-americana. México: Segob. Disponible en <https://www.gob.mx/segob/prensa/roberta-s-jacobson-embajadora-de-los-estados-unidos-de-america-en-mexico-en-el-programa-soy-mexico-registro-de-nacimiento-poblacion-mexico-americana>
- Jensen, B., Mejía-Arauz, R. y Aguilar-Zepeda, R. (2017). "Equitable teaching for returnee children in Mexico". *Sinéctica*, (48), 1-20.

- Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/757/680>
- Kwong, J. (2011). "Education and identity: The marginalisation of migrant youths in Beijing". *Journal of Youth Studies*, 14(8), 871-883.
- Lam, M. y Pollard, A. (2006). "A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten". *Early Years*, 26(2), 123-141.
- Landero, R. C. (2019). "Niños migrantes en México y el cumplimiento del derecho humano a la educación". Barataria. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 25, 117-130.
- Leonardo, Z., y Grubb, W. N. (2018). *Education and racism: A primer on issues and dilemmas*. Nueva York: Routledge.
- Ligocki, D. T. (2019). Viewing Research for Social Justice and Equity through the Lens of Zygmunt Bauman's Theory of Liquid Modernity. En K. Strunk y L. A. Locke (eds.), *Research Methods for Social Justice and Equity in Education* (pp. 81-89). Palgrave Macmillan.
- Makoni, S., y Pennycook, A. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters.
- López-Jaramillo, A., Vargas-Valle, E., y Cruz, R. (2020). Los desafíos de la inserción educativa y laboral de los dreamers en México. En R. Cruz, E. Vargas-Valle, A. Hernández, y A. López-Jaramillo (eds.), *Los dreamers ante un escenario de cambio legislativo: inserción social y económica en México* (pp. 207-240). México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Marshall, S., Clemente, A., y Higgins, M. (2014). *Shaping ethnography in multilingual and multicultural contexts*. Canadá: The Althouse Press.
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mora-Vázquez, A., Trejo-Guzmán, N. P., y Crosnoe, R. (2020). "The grass is always greener on the other side": Transnational language teachers in Mexico and the United States. *Latino Studies*, 18(1), 82-103.
- Nava, R., Domínguez, R., y Castro, M. C. (2017). "Jóvenes universitarios repatriados: retos y oportunidades en el área de lecto-escritura".

- Paradigma*, 38(2), 121-139. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/624>
- Navarro-Leal, M. A., y Saavedra-Rodríguez, G. (2011). Educación Básica sin Fronteras. Una Exploración Evaluativa. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 7 al 11 de noviembre de 2011, Ciudad Universitaria, México.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.
- O'Dwyer, L. M., y Bernauer, J. A. (2013). *Quantitative research for the qualitative researcher*. SAGE publications.
- Ocampo, L. F. (2014). "Migración de retorno, familias transnacionales y demandas educativas". *Revista Sociedad y Equidad*, (6), 34-57. DOI: 10.5354/0718-9990.2014.27217
- Ortiz-Torres, E. (2012). "La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 1-12.
- ONU (2018). "Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration". Disponible en: [https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180713\\_agreed\\_outcome\\_global\\_compact\\_for\\_migration.pdf](https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180713_agreed_outcome_global_compact_for_migration.pdf)
- Panait, C., y Zúñiga, V. (2016). Children circulating between the US and Mexico: Fractured Schooling and Linguistic Ruptures. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 226-251.
- Pierce, S., y Selee, A. (2017). *Immigration under Trump: A review of policy shifts in the year since the election*. Washington, D. C.: Migration Policy Institute.
- Rendón-Cárdenas, E., y Wertman-Zaslav, L. (2017). *Reintegración Migrante: Un modelo social, económico y empático para el retorno*. México.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the human sciences*. Londres: Sage.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Inglaterra: Multilingual Matters.
- Rodríguez-Solera, C. R., y Rojas-Rangel, T. D. J. (coords.) (2019). *Migración interna, infancia y derecho a la educación: Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas*. México: Universidad Iberoamericana.

- Rojas-Rangel, T. (2019). Introducción. En Rodríguez-Solera, C. R. y Rojas-Rangel, T. D. J. (coords.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación: Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas* (pp. 17-41). México: Universidad Iberoamericana.
- Roman, B., y Zuñiga, V. (2014). Children returning from the U.S. to Mexico: School sweet school? *Migraciones Internacionales*, 7(4), 277-286. <http://www.scielo.org.mx/pdf/migra/v7n4/v7n4a10.pdf>
- Schmelkes, S. (2003). "Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes". *Sinéctica*, (23).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la Educación Básica. México: Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR)-SEP.
- (SEP) (2017). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. México: SEP.
- Signoret-Dorcasberro, A. (2003). "Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?" *Perfiles educativos*, 25(102), 6-21.
- Spivak, G. C. (1988). "Can the Subaltern Speak?" Retrieved from <http://jan.ucc.nau.edu/~sj6/Spivak%20CanTheSubalternSpeak.pdf>
- Strunk, K. K. y Hoover, P. D. (2019). "Quantitative methods for social justice and equity: Theoretical and practical considerations" En Strunk, K. K. y Locke, L. A. (eds.) *Research Methods for Social Justice and Equity in Education*. Suiza: Palgrave Macmillan.
- Strunk, K. K. y Locke, L. A. (eds.) *Research Methods for Social Justice and Equity in Education*. Suiza: Palgrave Macmillan.
- Suárez-Orozco, C. (2004). "Formulating Identity in a Globalized World." En Suárez-Orozco, M. M. y Qin-Hilliard, D. B. (eds.), *Globalization: Culture and Education in the New Millennium* (pp. 173-202). Berkeley: University of California Press.
- Tashakkori, A., y C. Teddlie (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Téllez-Vázquez, Y., López-Ramírez, J. y Romo-Viramontes, R. (2014). *Prontuario de migración interna*. México: Secretaría de Gobernación/ Consejo Nacional de Población.

- UNESCO (2019). *Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París: UNESCO. Disponible en <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878>
- UNICEF (2019). *Access to education for refugee and migrant children in Europe*. Disponible en <https://migration.iom.int/reports/europe-%E2%80%9494-access-education-refugee-and-migrant-children-europe-september-2019>
- Vargas-Orozco, C. M., Arrona-Palacios, A., Villarreal-Sotelo, K., Sánchez-Vázquez, R., y Gorjón-Gómez, F. J. (2012). “Menores migrantes repatriados no acompañados en Reynosa, Tamaulipas: un análisis descriptivo del flujo migratorio”. *CienciaUAT*, 6(3), 6-13.
- Vargas-Valle, E.D. y Aguilar-Zepeda, R. (2018). “Escolarización Binacional de la Niñez Migrante de Estados Unidos en la Frontera Norte de México”. En Coubes, M.L., Uribe-Salas, F. J. y Vargas-Valle E. D. (eds.), *Población y Salud en el Nuevo Escenario de la Frontera Norte de México*. (pp. 87-113). México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Vargas-Valle, E. D., y Camacho-Rojas, 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-Valle, E. D., y Coubès, M. L. (2017). “Working and giving birth in the United States: Changing strategies of transborder life in the North of Mexico”. *Frontera norte*, 29(57), 57-82.
- Wright, J. (2019). “Re-introducing life history methodology: An equitable social justice approach to research in education”. En Strunk, K.K. y Locke, L.A. (eds) *Research Methods for Social Justice and Equity in Education*. (pp. 177-189). Palgrave Macmillan.
- Zúñiga, V., y Carrillo-Cantú, E. (2020). “Migración y exclusión escolar: truncamiento de la educación básica en menores migrantes de Estados Unidos a México”. *Estudios sociológicos*, 38(114), 655-688.
- Zúñiga, V., Hamann, E. T., y Sánchez-García, J. (2008). *Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización*. México:

- Secretaría de Educación Pública. Disponible en <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=teachlearnfacpub>
- Zúñiga, V., Hamann, E. T., y Sánchez-García, J. (2008). “Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización”. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=teachlearnfacpub>
- Zúñiga, V., y Hamann, E. T. (2020). “Children’s voices about ‘return’ migration from the United States to Mexico: The 0.5 generation”. *Children’s Geographies*, 19(1), 88-100. DOI: 10.1080/14733285.2020.1743818
- Zúñiga, V., y Giorguli-Saucedo, S. E. (2020). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. México: El Colegio de México.
- Zúñiga, V., y Hamann, E. T. (2009). “Sojourners in Mexico with US school experience: A new taxonomy for transnational students”, *Comparative Education Review*, 53(3), 329-353.
- (2015). “Going to a home you have never been to: The return migration of Mexican and American-Mexican children”. *Children’s Geographies*, 13(6), 643-655. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.936364>
- (2019). “Crossing Borders: Transnational Schooling Means Linguistic Ruptures”. *ReVista*, 19(2), 1-5.
- Zúñiga, V., y Vivas-Romero, M. (2014). *Divided families, fractured schooling, in Mexico: Educational consequences of children exposition to international migration*. México: CEMCA. [http://cemca.org.mx/pdf/06\\_Zuniga.pdf](http://cemca.org.mx/pdf/06_Zuniga.pdf).

*Niños migrantes en Tamaulipas.*

*Transiciones y experiencias educativas de*

Alberto Mora Vázquez y Nelly Paulina Trejo

Guzmán, publicado por la UAT y Colofón. Se terminó  
de imprimir en mayo de 2022 en los talleres de Litográfica

Ingramex S.A. de C.V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda,  
09810, Ciudad de México. El tiraje consta de 200 ejemplares.

El cuidado editorial estuvo a cargo del Consejo de Publicaciones UAT  
y de Colofón Ediciones Académicas, un sello de Colofón S.A. de C.V.

**E**n el transcurso de las dos últimas décadas, las escuelas tamaulipecas de nivel básico han presenciado un aumento significativo en el número de estudiantes con antecedentes migratorios, estos poseen una amplia gama de perfiles entre los que se encuentran: poblaciones migrantes de retorno de los Estados Unidos de América, migrantes internos, que incluyen poblaciones indígenas de comunidades rurales, y migrantes provenientes de Centro y Sudamérica. Por lo tanto, las aulas de las escuelas primarias de Tamaulipas gradualmente se han convertido en sitios donde convergen múltiples experiencias de vida, culturales y lingüísticas que suelen mantenerse fuera de la vista social. Los datos de carácter etnográfico presentados en este texto muestran profesores ocupados en preservar el bienestar de los niños que reciben en sus aulas; y niños para quienes la escuela significa su única oportunidad de crear un sentido de valía, pertenencia y aceptación. También se pone de manifiesto que las políticas educativas de rendición de cuentas, la excesiva carga administrativa y las ideologías nacionalistas promovidas a partir de un currículo único, representan obstáculos para la preservación del bagaje cultural y lingüístico que poseen los niños migrantes cuando intentan incorporarse al entorno social, cultural y educativo que los recibe.

ISBN UAT: 978-607-8750-93-1

ISBN Colofón: 978-607-635-282-3

