



ITESO

## “BIENVENIDO A LA ESCUELA”: EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ALUMNOS TRANSNACIONALES EN MORELOS, MÉXICO

## “BIENVENIDO A LA ESCUELA”: THE SCHOOL EXPERIENCES OF TRANSNATIONAL STUDENTS IN MORELOS, MEXICO

Por: Betsabé Román González  
betsbe.roman@itesm.mx

**Currículo:** doctora en Ciencias Sociales por el Tecnológico de Monterrey. Es profesora de cátedra en el Departamento de Relaciones Internacionales y Ciencia Política en el Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey. Colabora como investigadora en el seminario interinstitucional: Migración internacional, escuela, familia y retorno, financiado por el Conacyt y a cargo del doctor Víctor Zúñiga. Sus líneas de investigación versan sobre historias de vida de menores migrantes, migración y geografía infantil, educación transnacional y psicología educativa.

Por: Eduardo Carrillo Cantú

**Currículo:** licenciado en Sociología por la Universidad de Monterrey, México. Fue becario de investigación nivel I en el proyecto “Los que retornan de Estados Unidos a México: trayectorias de repatriación voluntaria y deportación”, financiado por el Conacyt. Sus líneas de investigación versan sobre migración transnacional, educación e historias de vida de niñas, niños y adolescentes.

**Recibido:** 23 de septiembre de 2016. Aceptado para su publicación: 22 de marzo de 2017.

**Recuperado de:** <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/667>

### Resumen

Si bien el flujo migratorio de retorno de menores migrantes internacionales que se desplazan con sus familias de Estados Unidos a México se incrementó desde 2010 (Giorguli y Gutiérrez, 2011; Passel, Cohn & González-Barrera, 2012), la literatura en este tema es escasa, en especial aquella que abarca las experiencias escolares de alumnos transnacionales desde su perspectiva personal. Esta investigación, iniciada en 2012 en el estado de Morelos, tiene el objetivo de trazar las trayectorias escolares de niños y adolescentes migrantes en su recorrido por las escuelas mexicanas así como los retos y desafíos que experimenta esta población, en términos de procesos administrativos, diferencias pedagógicas y lingüísticas entre los maestros mexicanos y los alumnos transnacionales, percepciones que tienen los directivos y docentes sobre los menores migrantes, y dinámicas de exclusión escolar que se ven reflejadas en el abandono temporal de la escuela. El estudio da seguimiento a diez alumnos transnacionales que se incorporaron por primera vez a escuelas en territorio mexicano. Algunos han repetido años escolares, otros han abandonado la escuela durante un año, mientras que algunos de los alumnos con nacionalidad americana han regresado a Estados Unidos para continuar con su trayectoria escolar.

**Palabras clave:** migración de retorno, alumnos transnacionales, trayectoria escolar, exclusión escolar.

## Abstract

Even though the migratory flow from international migrant children moving with their families from the United States to Mexico has increased since 2010 (Giorguli & Gutiérrez, 2011; Passel, Cohn & Gonzalez-Barrera, 2012), the literature in this topic is limited, especially the one that encompasses the school experiences lived by transnational students from their own perspective. This research project, which started in 2012 in the Mexican state of Morelos, has as its main objective to lay out the school trajectories of migrant children and teenagers as they attend Mexican schools. In addition, it illustrates the challenges that this population faces in terms of: a) administrative procedures, b) pedagogical and linguistic differences between Mexican teachers and transnational students, c) the perception that school directors and teachers have of transnational migrants, and d) the temporary school dropouts that might result of exclusionary dynamics within the schools. This research has followed 10 transnational students that were enrolled for the first time in Mexican schools: Some of them repeated two or three school years, others dropped out of school for one year, while some students with an American citizenship have returned to the United States to continue their school trajectory.

**Keywords:** return migration, transnational students, school trajectory, school exclusion.

## INTRODUCCIÓN

Luis y Salvador son hermanos y nacieron en Porterville, California. Luis tiene diecisiete años y Salvador, dieciséis; llegaron por primera vez a Morelos en el verano de 2012. En diciembre de 2013, durante la primera etapa de esta investigación, en la aplicación de encuestas en escuelas, conocimos a Luis, un adolescente extrovertido. Nos saludó amablemente y accedió a contestar el cuestionario a manera de entrevista; prefirió que esta se desarrollara en inglés. El instrumento incluía preguntas sobre su nacionalidad, trayectoria escolar y migratoria, su familia y las razones por las que estaba en México.

En primer lugar, Luis nos relató las causas de su llegada a México y comentó que tenía un hermano menor en la misma escuela; después, describió de forma general algunas diferencias entre las escuelas de Estados Unidos y las de México, y compartió experiencias como su primer acercamiento a los cigarros y al alcohol, el cual había sido en la secundaria de Morelos. Un mes después, por medio de una llamada telefónica con su madre, nos enteramos de que Luis y su hermano menor habían sido suspendidos un mes antes del periodo de exámenes finales; además, a Luis ya le habían impuesto reportes por salir de la escuela durante las clases y por mala conducta dentro del aula.

Al igual que Luis, otros alumnos transnacionales han mencionado que existen ciertos maestros que perciben a los alumnos migrantes internacionales como mala influencia para el resto del salón. A su llegada a las aulas mexicanas, los alumnos transnacionales experimentan un rechazo explícito por parte de algunos maestros; por ejemplo, Salvador había sido amonestado por una maestra por haber golpeado accidentalmente a una compañera; sus otros maestros se quejaban de inasistencias, de un incumplimiento con la entrega de tareas, así como de su "mala" conducta. En consecuencia, se les pidió que no se presentaran a los exámenes finales, por lo cual no pudieron concluir el año escolar, y se les impidió inscribirse de nuevo en el siguiente ciclo académico.

Luis y Salvador son tan solo dos casos del casi millón de menores migrantes que el Censo de Población y Vivienda reportó en 2010, que residían junto con sus padres en Estados Unidos y que migraron a México entre 2005 y 2010 (Giorguli y Gutiérrez, 2011; Passel, Cohn & González-Barrera, 2012). Existen distintas razones por las cuales las familias migrantes, residentes en Estados Unidos, deciden mudarse a México; entre las más comunes, se encuentran: la recesión económica de 2007, que causó la pérdida de más de ocho millones de empleos en Estados Unidos (Ramírez y Meza, 2011); la deportación de algún miembro familiar; la visita a algún pariente enfermo; y la reunificación con hijos que se quedaron en territorio mexicano. Otras razones incluyen los deseos de los padres de que sus hijos, nacidos y criados en Estados Unidos, conozcan la cultura mexicana; también, la realización de metas asociadas con la migración inicial a Estados Unidos (por ejemplo, ahorrar suficiente dinero para construir su casa en México o la creación de un negocio) y el posible escape de la delincuencia y violencia en Estados Unidos (Escobar, Lowell & Martin, 2013).

Independientemente de las razones de retorno a México, las decisiones que toman los adultos para migrar tienen repercusiones en los historiales escolares de sus hijos e hijas. En estudios anteriores se ha observado que las trayectorias de los alumnos transnacionales varían de acuerdo con la nacionalidad de los alumnos, las redes familiares que tienen en ambos países y los planes económicos y expectativas educacionales de sus padres (Zúñiga & Hamann, 2014; Sánchez y Zúñiga, 2010; Zúñiga & Vivas, 2014). En otras palabras, los alumnos transnacionales, al igual que sus padres, experimentan la movilidad de manera compleja; además, tienen rupturas lingüísticas, académicas y sociales cuando llegan a un nuevo país y a un nuevo sistema educativo (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008; Hamann & Zúñiga, 2011).

En México, son pocos los estudios que subrayan la perspectiva de los alumnos transnacionales sobre sus experiencias escolares cuando retornan o llegan por primera vez, de Estados Unidos a México, como una herramienta valiosa para los estudios migratorios. La falta de estudios desde la perspectiva de los menores migrantes parte del supuesto de que ellos y ellas dependen totalmente de sus padres y que son agentes pasivos en la toma de decisiones cuando estos deciden migrar (Orellana, Thorne, Chee & Lam, 2001).

De este modo, los estudios que abordan temas sobre la niñez migrante en México centran su atención, principalmente, en temas de políticas públicas, capacitación de docentes y programas de participación binacional (Román-González & Zúñiga, 2014). No obstante, dichas iniciativas siguen otorgándole a los adultos (padres de familia, directores, maestros, investigadores) la capacidad de determinar cuáles son las "necesidades" de los menores migrantes, pero oscurecen las realidades, retos, expectativas, miedos e inseguridades que podrían expresar los alumnos transnacionales al momento de llegar a una escuela mexicana (Sánchez y Zúñiga, 2010; Yarwood & Tyrrell, 2012; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008; Hamann, Zúñiga & Sánchez, 2010).

En esta investigación damos un valor especial a la perspectiva y narración de los alumnos transnacionales como agentes activos en los distintos momentos de la migración de sus familias, desde la planeación, la toma de decisiones, hasta el traslado (Orellana, Thorne, Chee & Lam, 2001; Gaitán, Díaz, Sandoval, Unda, Granda y Llanos, 2011); por ello, consideramos imprescindible escuchar a estos estudiantes y retratar sus experiencias escolares, las estrategias que desarrollan

para aprender acerca de nuevos temas escolares en México y cómo se integran o reintegran a la comunidad escolar. Con esto, podremos identificar los retos a los cuales se enfrenta el sistema educativo mexicano en cuanto a la recepción, integración y seguimiento de alumnos transnacionales en las escuelas mexicanas, y proponer mejoras educativas, pedagógicas, administrativas y curriculares.

Los datos que presentamos a continuación son parte del primer estudio longitudinal y multisituado en México con estudiantes transnacionales. Como mencionamos, la investigación inició a finales de 2012, la cual dio seguimiento a diez niños y niñas que habían llegado recientemente de Estados Unidos al estado de Morelos, México. Para los fines de este artículo, partimos de dos preguntas: ¿cuáles son las trayectorias escolares de alumnos que iniciaron o que han cursado parte de su escolaridad en Estados Unidos y que se inscriben a escuelas en México?, y ¿cómo son las experiencias administrativas y escolares de los alumnos transnacionales, y sus familias, en las escuelas mexicanas? Dichas preguntas nos permiten compartir información sobre distintos momentos que hemos podido observar en las trayectorias escolares de los alumnos transnacionales en Morelos: trámites administrativos para ingresar a las escuelas mexicanas; rupturas pedagógicas y lingüísticas dentro del aula y la relación de los alumnos transnacionales con alumnos no-migrantes; abandono escolar temporal y regreso a la escuela en México o en Estados Unidos; y expectativas de movilidad escolar y laboral en el futuro de los alumnos transnacionales. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es presentar, desde la perspectiva de los alumnos transnacionales, los retos administrativos, escolares y sociales que enfrentan cuando transitan entre un sistema escolar y otro.

#### ANTECEDENTES

Antes de 2007, los estudios sobre la migración de retorno de Estados Unidos a México eran escasos, y las encuestas nacionales presentaban resultados esporádicos sobre el número de personas retornadas al país después de periodos laborales, crisis económicas e implementación de nuevas leyes migratorias en Estados Unidos. Además, entre las temáticas más relevantes se encontraban: la fuga de cerebros, o migración calificada, a Estados Unidos; las condiciones laborales de los emigrantes mexicanos en territorio estadounidense; las deportaciones e iniciativas de bienvenida y ayuda a migrantes en México; la disminución de las remesas en los países de destino, entre otros. En segundo lugar, la migración de retorno a México se distinguió en sus inicios por la circularidad (Escobar, Bean y Weintraub, 1999; Pedraza, 1991; Bustamante & Alemán, 2007), la repatriación de mexicanos y la deportación de indocumentados (Pedraza, 1991; Hondagneu-Sotelo, 1999), o bien, la falta de oportunidades laborales debida a las crisis económicas en Estados Unidos.

A partir de 2007, los estudios migratorios trataron de explicar los nuevos dilemas en los que se enmarca la migración de retorno a México; es decir, la nueva migración de retorno no responde "a la lógica económica y laboral de la circularidad" (Sandoval y Zúñiga, 2016, p. 330). Al contrario de años anteriores, el retorno contemporáneo engloba perspectivas individuales, familiares y sociales, de la vida diaria, que no se habían identificado antes y que, por ende, aún no están bien representadas en los estudios migratorios entre México y Estados Unidos a partir de dicho periodo (Sandoval y Zúñiga, 2016).

En este sentido, el Pew Research Center publicó un reporte que señala cuatro grupos diferentes de migrantes de retorno a México entre 2005 y 2010; de dicha

población, 90% eran adultos nacidos en México, mientras que dos grupos adicionales sumaban 356,000 personas, entre niños, menores y mayores de cinco años nacidos en Estados Unidos. El grupo final, conformado por 205,000 personas, estaba compuesto por migrantes que habían tenido una estancia en Estados Unidos menor de cinco años.

Esta es la primera vez, en la historia migratoria de ambos países, que se registra la salida de miles de niños y jóvenes, de nacionalidad americana, hacia México (Passel, Cohn & González-Barrera, 2012); como resultado, no hay suficientes bases de datos o estudios que especifiquen cuántos niños y jóvenes han llegado al país desde 2007, ni de sus razones para migrar.

Por otro lado, esta investigación forma parte de un proyecto mayor sobre la migración de retorno de Estados Unidos a México iniciado en 2004 con dos objetivos principales. El primero se basa en examinar el fenómeno de la migración de retorno de familias migrantes de Estados Unidos a México, y el segundo se focaliza en establecer estimaciones locales y nacionales sobre el número de alumnos transnacionales inscritos en las escuelas mexicanas (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

Se realizaron cuatro muestras estatales en distintos años, y se encuestaron 56,100 niños y adolescentes de entre siete y dieciséis años de edad en escuelas primarias y secundarias de Nuevo León (2004), Zacatecas (2005), Puebla (2009) y Jalisco (2010). El procedimiento para la selección de los grupos fue estratificado según el año escolar y de forma aleatoria para la selección del grupo por encuestar en cada nivel académico.

En dichos estudios, el modelo metodológico constaba de un solo cuestionario general para toda la población escolar de las muestras, un anexo para los alumnos sin experiencia escolar internacional y un anexo para los estudiantes con experiencia escolar en Estados Unidos. Además, con los alumnos transnacionales se realizó una entrevista semiestructurada para conocer con mayor detalle su trayectoria escolar y migratoria, su opinión sobre las escuelas, los maestros y compañeros de escuelas de ambos países.

Al combinar los resultados de los cuatro estudios, se encontraron 1,322 niños con experiencia previa en escuelas estadounidenses; de ellos, 179 fueron entrevistados. A partir de esta información, el equipo de investigadores estimó que, en 2010, había más de 420,000 niños que habían estudiado en escuelas estadounidenses, pero que ahora se encontraban en México, estimación que concuerda con las proyecciones del Censo de Población y Vivienda 2010 (Sánchez y Zúñiga, 2010; Zúñiga & Hamann, 2014).

Investigaciones previas con estudiantes transnacionales se centran en los obstáculos que estos enfrentan al llegar a un nuevo país (Hamann, 2001); sin embargo, los estudios en los cuatro estados comprobaron que, a pesar de las dificultades, los estudiantes transnacionales también toman ventaja y negocian a partir de sus experiencias escolares y contextos fragmentados; a esto se añade, que los niños están constantemente descubriendo y decodificando nuevos símbolos y estructuras en la escuela, el vecindario y con la familia que no conocían (Hamann, Zúñiga & Sánchez, 2006).

Asimismo, los alumnos transnacionales toman conciencia de los obstáculos y oportunidades para desplazarse fácilmente entre ambos países, dependiendo de su nacionalidad y de las redes familiares que conservan, lo cual resulta de gran relevancia debido a su impacto en la planificación de su futuro migratorio y escolar (Román-González, Carrillo & Hernández-León, 2016).

No obstante, las investigaciones en los cuatro estados mencionados, realizadas en el entorno escolar, con entrevistas de un par de horas y en regiones heterogéneas, eran encuentros limitados en tiempo y que, en general, omitían o pasaban por alto un rango más amplio de experiencias que solo es accesible mediante el acompañamiento longitudinal; es decir, no se incluían en las muestras a los niños y adolescentes que no se inscribieron en la escuela a su llegada a México o que, por alguna razón, la abandonaron antes del estudio.

Del mismo modo, este modelo estaba incapacitado para dar seguimiento a los estudiantes después de la aplicación inicial de las entrevistas y para documentar la movilidad interna o internacional de los alumnos que se desplazan a algún otro lugar de México o regresan a Estados Unidos; por lo tanto, se hicieron algunas modificaciones metodológicas para retratar, de manera más amplia, las trayectorias escolares y migratorias de alumnos transnacionales, con la meta de explicar el complejo recorrido administrativo y escolar que experimentan los alumnos y sus familias.

Como precisamos, no existen fuentes oficiales de corte estatal o municipal que indiquen con exactitud el número de menores migrantes internacionales que se trasladan a cada estado ni tampoco se conoce el lugar del que provienen en Estados Unidos. Morelos es uno de los pocos estados de México que cuenta con una base de datos completa.

## **METODOLOGÍA**

Como resultado de lo anterior, desde 2010, Morelos cuenta con una base de datos que nos permitió identificar a los alumnos transnacionales que llegaron a partir de ese año a las escuelas primarias y secundarias del estado. De la misma manera, distingue la población infantil migrante según la nacionalidad del alumno, la cantidad de años cursados en Estados Unidos, el año escolar al que se inscriben al arribar a México y las calificaciones revalidadas y convalidadas de los estudiantes. Sin embargo, esta fuente de información posee dos limitaciones significativas: la primera, si los alumnos transnacionales no acuden al Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) para su proceso de inscripción, la base de datos no capta a esos niños y adolescentes, y la segunda, este programa no dispone de la infraestructura, el personal ni los recursos económicos suficientes para dar seguimiento a cada caso. Como resultado, si un alumno transnacional se inscribe en otra escuela del estado, se muda a otra localidad, migra internamente en México o retorna a Estados Unidos, el expediente no se actualiza y conserva la información del primer registro en el PROBEM.

Aun así, esta información es recaudada a diario gracias al trabajo del PROBEM de Morelos, que cuenta ya con más de 1,583 casos de estudiantes transnacionales con experiencia escolar en Estados Unidos entre 2011 y el primer semestre de 2015. Así, más de la mitad (74%) son menores de edad que, para fines de esta investigación, han sido agrupados por nacionalidad y por número de años cursados en escuelas de Estados Unidos. En ambos casos, decidimos tomar una muestra de niños que estuvieran inscritos entre el cuarto grado de primaria y el tercer año de secundaria para poder darles seguimiento escolar.

Después de correr la base de datos de Morelos, encontramos que había un porcentaje significativo de alumnos nacidos en Estados Unidos que estaban inscritos en las escuelas morelenses, un dato que concuerda con la alta intensidad migratoria de retorno registrada en Morelos a partir de 2010 (Conapo, 2011). Por otro lado, la base

de datos reveló la presencia de niños y adolescentes migrantes provenientes de lugares de menor tradición migrante, como Hawái, Puerto Rico, Maine y Delaware, así como de los de mayor tradición histórica, como California, Texas e Illinois.

### *El caso Morelos*

El proyecto en Morelos inició en 2012 con el objetivo de documentar, describir, clasificar y analizar las estrategias de integración escolar y social de alumnos transnacionales en escuelas mexicanas. Para esto, era necesario analizar las trayectorias escolares en ambos países, observar las dinámicas de inclusión/exclusión dentro de las aulas, y producir historias de vida que hicieran hincapié en la narrativa de los niños y adolescentes. En términos metodológicos, esta investigación se concibió longitudinalmente, al acompañar los casos seleccionados durante tres años y medio, y multisituadamente, pues implicó la visita de escuelas y comunidades en Estados Unidos y México, cuando los niños y adolescentes migraban de nuevo a Estados Unidos o a otras regiones de México.

### *Primer contacto con alumnos transnacionales de Morelos*

En la fase inicial o cuantitativa, aplicamos un cuestionario general en dos escuelas primarias y dos secundarias de Morelos a 1,395 alumnos de cuarto a sexto grado de primaria y en los tres grados de secundaria, con un rango de edad de ocho a dieciséis años. Al inicio del cuestionario se encontraba la pregunta: "¿Alguna vez has estudiado en una escuela de Estados Unidos?" Si el alumno respondía en forma negativa, se le proporcionaba el anexo I, en el cual se le preguntaba su percepción de la vida y la escuela en Estados Unidos, cómo se relacionaba con sus compañeros que sí habían estudiado en aquel país, su lugar de nacimiento y, de nuevo, su exposición a la migración internacional.

Si la respuesta era afirmativa, se les entregaba el anexo II, en el cual aparecen ítems referentes a la cantidad de años escolares estudiados en Estados Unidos, el número de escuelas en las que estudió, su migración en el interior del país, su nacionalidad, si había estado separados de algún miembro de su familia, o no, los recursos comunicativos que utilizaba para mantenerse relacionado con sus familiares en ambos países, la percepción de las escuelas y los maestros de ambos países, el motivo de la migración a México, qué idioma identificaba como su lengua materna, cómo aprendió el español/inglés y cómo practicaba ambos idiomas en Morelos.

Del total de alumnos encuestados, 87 eran transnacionales, de los cuales 62 eran niñas, niños y adolescentes mexicanos con experiencia escolar en Estados Unidos, 23 eran binacionales y 2 eran de nacionalidad canadiense. En su conjunto, constituyeron 6.2% de la muestra total de los alumnos encuestados; por ello, posteriormente, se les preguntó si deseaban seguir en contacto con nosotros.

### *Acompañamiento a diez alumnos transnacionales*

La segunda fase consistió en un acercamiento de índole cualitativo; elegimos 18 casos del total de alumnos transnacionales para continuar el estudio, y tomamos como criterio de entrada la aceptación por parte del alumno de ser entrevistado, una cuestión que se planteaba al final del anexo II. Del total, 36 aceptaron ser entrevistados, 13, no, 2 dijeron "tal vez" y 11 no contestaron (o por error no se les entregó el anexo II). De los 36 que sí aceptaron, seleccionamos 18 que cumplían con los siguientes tres criterios: que hubiesen cursado al menos tres años de su

escolaridad en Estados Unidos; que hubiesen llegado a Morelos recientemente, de 2010 en adelante, y que recordaran su experiencia migratoria hacia México.

De manera favorable, la muestra obtuvo un balance adecuado en términos de género y nivel escolar; la primera muestra quedó de la siguiente manera: 18 alumnos transnacionales, de los cuales 11 eran estudiantes de primaria y 7 de secundaria, y 8 niñas y 10 niños. Al final, durante la etapa de seguimiento con padres y madres de familia, la muestra se redujo a 10 niños y adolescentes migrantes internacionales, ya que algunos familiares optaron por no participar en el acompañamiento de sus hijas e hijos.

En la tabla mostramos los diez alumnos transnacionales con su trayectoria educativa.

Tabla. Trayectoria y movilidad escolar de los alumnos transnacionales

Nombre	Edad al llegar a Morelos	Nacionalidad	Lugar de destino en Morelos	Años aprobados en EUA	¿Repitió año escolar en México?	¿Cambió de escuela en México?	¿Retornó a EUA?
Astrid	10	Binacional	Jiutepec	4	No	Sí	No
Luis	14	Binacional	Jiutepec	7	Sí (3 veces)	Sí	Sí
Salvador	12	Binacional	Jiutepec	6	Sí (2 veces)	Sí	Sí
Flor	11	Binacional	Jiutepec	5	No	No	Sí
Enrique	13	Binacional	Jiutepec	6	No	No	Sí
Marco	8	Mono nacional	Cuernavaca	3	Sí (3 veces)	Sí	No
Lulú	13	Binacional	Tlaltizapán	6	Sí (2 veces)	Sí	No
Sofía	15	Binacional	Tlaltizapán	7	No	Sí	No
Elena	9	Binacional	Tlaltizapán	3	No	Sí	No
Beto	15	Mono nacional	Temixco	7	No	Sí	No

### *Construir confianza*

Contactar a los padres y conseguir su consentimiento para que participaran de largo término en el estudio fue difícil; no obstante, cuando por fin pudimos hablar con ellos, algunos compartieron que sus evasiones estaban inspiradas por el miedo. Para los padres de hijos estadounidenses, la desconfianza estaba relacionada con la idea de que el gobierno de Estados Unidos quería llevarse de vuelta a sus hijos. Al respecto, una madre nos relató: "Creíamos que trabajaban para el gobierno de Estados Unidos, (que) estaban buscando a nuestros hijos y nos los querían quitar." A otros les resultó extraño que alguien se interesara en los desafíos que enfrentan sus hijos al ingresar en las escuelas mexicanas, debido a las malas experiencias que habían tenido con maestros y administrativos al momento de la inscripción. Así, la muestra actual se compone de diez alumnos transnacionales.

En los últimos tres años y medio, hemos investigado las experiencias cotidianas y las trayectorias escolares de los diez alumnos transnacionales a través de la



observación participante. Las visitas se han llevado a cabo en los hogares, escuelas y vecindarios tanto en México como en Estados Unidos; en estos encuentros, les hemos preguntado a estos estudiantes sobre los trámites administrativos que tuvieron que realizar para inscribirse a la escuela y la manera que perciben los planteles y a los maestros en ambos países. Además, se ha dado seguimiento al perfeccionamiento de sus destrezas de lectoescritura en ambos idiomas y, en general, escuchamos sus opiniones y perspectivas acerca de sus estancias en México y sus planes escolares y laborales para el futuro.

### **EXPERIENCIAS ESCOLARES EN MÉXICO**

En esta sección presentamos las experiencias escolares de cinco de los alumnos transnacionales que hemos seguido durante tres años y medio en Morelos. Hemos respetado la opinión de los niños como principal elemento metodológico de la investigación; sin embargo, para esta presentación, hemos dividido sus opiniones sobre las escuelas mexicanas en diferentes categorías; además, las hemos ordenado de forma secuencial desde que la familia solicita información sobre las escuelas en instituciones de gobierno hasta la propia experiencia escolar de los alumnos en términos de movilidad, rupturas pedagógicas y lingüísticas.

#### *Lulú*

Lulú nació en Los Ángeles, California, y migró a Morelos a los trece años de edad con su padre, su madre y sus tres hermanas. Inició su escolaridad en San Diego y cursó hasta séptimo grado. Inicialmente, llegó con su familia al municipio rural de Tlaltzapán, Morelos; luego, por problemas económicos y familiares, se mudaron a la localidad de Chicatlán en Tlaquiltenango. Ahí sus padres la inscribieron a segundo año de secundaria, pero abandonó la escuela después de tener conflictos con sus maestros; cuando llegó a la secundaria, Lulú sabía hablar español, pero no escribirlo ni leerlo; ella identifica el inglés como su primer idioma. Frente al salón de clases, su maestra le decía que era mexicana y, por lo tanto, debía saber español, así como la historia y geografía de México.

Lulú tomó la decisión de abandonar la secundaria y su familia la apoyó; entre sus planes estaba inscribirse a la escuela para adultos para terminar en menos tiempo la escuela y poder regresar a Estados Unidos. No obstante, hace un año se inscribió en segundo año en una telesecundaria y, actualmente, estudia el tercer grado con una maestra que la apoya. Espera graduarse de secundaria y entrar a un colegio militar o retornar a Estados Unidos con su hermana mayor.

#### *Luis*

Luis llegó por primera vez a Jiutepec, Morelos, cuando tenía catorce años de edad y su madre lo inscribió en segundo grado de secundaria. Nació en Porterville, California, y es hermano mayor de Salvador y de Astrid. En su escuela de Estados Unidos, Luis se esforzaba por obtener calificaciones altas para poder jugar en el equipo de fútbol americano, *soccer* y baloncesto; por esto mismo, con regularidad, los directivos de la escuela convocaban a los padres y madres de familia para informarles sobre el avance escolar de sus hijos y la promoción de becas alimenticias. En la secundaria de Jiutepec, no alcanzó a terminar el tercer año de secundaria porque lo suspendieron poco antes de los exámenes finales. Sus maestros lo percibían como un alumno maleducado por haber estudiado en Estados Unidos.

Su madre decidió no reinscribirlo en esa escuela y se mudaron a San Luis Río Colorado, Sonora, donde terminó la secundaria. Ahora Luis tiene diecisiete años y hace pocos meses retornó a Porterville para inscribirse en décimo grado de *high school*.

### Salvador

Salvador, hermano menor de Luis, inició su escolaridad en Porterville, California, y la continuó en Jiutepec. Deportaron a su padre y toda la familia decidió migrar a Morelos para mantenerse juntos y estar cerca de la familia paterna; a diferencia de su hermano, Salvador es un adolescente tímido y hogareño que llegó por primera vez a México a los doce años de edad. Delia, su madre, lo inscribió en primer año de secundaria y constantemente se reunía con el director del plantel; antes de la suspensión de Salvador durante el cuarto bimestre, su maestra de Español había registrado más de trescientas inasistencias en su boleta de calificaciones y con frecuencia discutía con Salvador sobre su comportamiento en clase. Cuando se mudaron a San Luis Río Colorado, continuó su escolaridad, pero desde hace pocos meses retorna a Porterville como *freshman* de noveno grado de *high school*.

### Beto

Beto es un alumno mexicano que emigró a Estados Unidos a los dos años de edad. Su primer idioma fue el español hablado; sin embargo, antes de migrar, nunca fue a la escuela en México. En California, comenzó a estudiar desde prekínder, donde aprendió en menos de tres meses a hablar inglés; asimismo, continuó su educación de kínder, primaria y hasta primero de secundaria (séptimo grado), y aprendió la lectoescritura del inglés, junto con las demás materias. A los catorce años de edad, regresó a Ahuatenco, Estado de México; no obstante, al no poder inscribirse a la secundaria en Ahuatenco, se mudó e inscribió a tercero de secundaria (noveno grado) en Temixco, Morelos.

Temixco es un pueblo náhuatl, por lo que Beto tuvo dificultades, no solo para aprender a leer y escribir el español, y conocer la historia mexicana y sobresalir en las demás materias, sino también para integrarse a la escuela y a la comunidad. Cuando terminó la secundaria, Beto pidió a sus padres que lo inscribieran en una preparatoria de paga en Cuernavaca, donde todos hablaran español; ahí, cursó primero y segundo semestre de prepa, pero, al no poder seguir pagando la colegiatura, sus padres optaron por sacarlo de la escuela. Trataron de inscribirlo en una preparatoria pública de Cuernavaca, lo cual resultó imposible debido a que ya habían pasado las fechas para hacerlo. Un año después, en agosto de 2016, Beto retomó su escolaridad en una preparatoria pública que se abrió recientemente en Ahuatenco.

### Marco

Marco nació en Cuernavaca, Morelos, y migró a Estados Unidos a los dos años de edad. Comenzó su escolaridad en Chicago y continuó hasta segundo grado de primaria, pues regresó a Cuernavaca a los ocho años de edad. Como no hablaba bien el español, su madre optó por inscribirlo en una primaria privada bilingüe, con la idea de que no olvidara el inglés y se le hiciera más fácil la transición a México; en dicha escuela, la directora recomendó inscribirlo de nuevo al segundo grado de primaria para que se pusiera al corriente y aprendiera mejor el español. Marco reprobó el año escolar en la escuela bilingüe y María lo inscribió, por tercera vez, a segundo de primaria en una escuela pública, donde Marco pudo terminar sus

estudios de primaria e ingresar, sin ningún problema, a la secundaria de su vecindario. Ahora, Marco está inscrito en segundo grado de secundaria.

*Trámites administrativos: el primer encuentro con las escuelas mexicanas*

El sistema educativo mexicano no está capacitado para incluir a los alumnos transnacionales en sus aulas, porque este los excluye y rechaza. Una de las primeras experiencias de alienación que viven las familias con sus hijos empieza durante los procedimientos administrativos en las oficinas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del estado a donde llegan; desafortunadamente, no hay protocolos de bienvenida ni de seguimiento para los niños migrantes y sus familias. En las visitas que hemos realizado en Morelos son las madres las encargadas de hacer los primeros trámites y quienes nos cuentan el proceso para la inscripción, revalidación y seguimiento del recorrido escolar de sus hijos; por lo general, sus experiencias de índole administrativo han sido de desagrado y enojo, y nos han reportado que en las escuelas hay poca o nula información sobre los trámites para alumnos transnacionales.

De acuerdo con las mamás, los directores desconocen los protocolos de inscripción para alumnos transnacionales, cargan con estigmas negativos sobre personas migrantes y en palabras de una de ellas: "Rechazan a los niños y no los inscriben: "Nos dicen que no se puede porque no tienen boletas mexicanas, ni siquiera nos dicen a dónde ir o qué hacer" (Andrea, madre de Beto, 2013). Por ende, ellas prefieren solicitar información con sus conocidos que llegaron de Estados Unidos o se dirigen de manera directa a las oficinas de la SEP. Por fortuna, en la Secretaría de Educación Básica en Morelos, la oficina del PROBEM se encarga de recibir a los padres de familia y de tramitarles, en un máximo de veinticuatro horas, las revalidaciones y convalidaciones correspondientes para que sus hijos tengan una inscripción pronta en el grado correspondiente.

En el caso de Beto, quien retornó a Ahuatenco, Estado de México, con sus padres, su madre no pudo inscribirlo a la secundaria local porque le solicitaron traducciones de todos sus *transcripts* (boletas) de California, además del apostillado de cada una de las páginas; para familiares como ella, que no poseen recursos económicos suficientes ni tienen un capital social extendido, este trámite fue imposible.

Otra situación recurrente es que el personal de las escuelas no posee la sensibilidad para reconocer los retos que implican la movilidad internacional y la inscripción de menores migrantes internacionales en la escuela mexicana y, normalmente, no tienen los conocimientos para atender las necesidades escolares de estas familias. Andrea comentó que cuando entregó los papeles a la telesecundaria, ella estaba confundida sobre el grado escolar al que tenía que inscribir a Beto, ya que en California iba a avanzar al octavo grado (segundo de secundaria); sin embargo, en la escuela de Morelos, el personal desconocía la forma de interpretar los documentos traducidos y revalidados, por lo que asignaron a Beto al tercer año de secundaria (un año escolar adelante).

La directora y la maestra de Beto se percataron de que él estaba en el grado incorrecto y este tuvo que tomar un examen extra de matemáticas para poder graduarse y acreditar el año escolar "perdido". Cuando Beto terminó la secundaria, su familia y él se mudaron de Ahuatenco, Estado de México, para inscribirse en una preparatoria privada en Cuernavaca. Con el apoyo de sus padres, Beto tomó la decisión de inscribirse en una escuela privada para poder tener un acompañamiento

más personalizado por parte de los maestros y que su dominación del inglés continuara perfeccionándose, estrategia que algunos alumnos transnacionales utilizan para practicar la lectoescritura de la lengua inglesa.

No obstante, la familia no tuvo alternativa, y por causas de económicas, Beto abandonó la preparatoria; tras dicho suceso, decidieron inscribirlo en una escuela pública en Cuernavaca, pero dos situaciones obstaculizaron su reincorporación a la escuela: en su primera preparatoria no le entregaron los documentos oficiales a tiempo (incluido el kárdex hasta su último semestre cursado) y ninguna escuela lo aceptó hasta que no entregara la papelería original. Beto comentó:

I am sorry to say that I did not go to school this year why, because no school accepted me, the school year began... I was at [my high school], it did not give me all I needed to transfer to another one. I was so upset and angry.

Lamento decirles que no fui a la escuela este año. ¿Por qué? Porque ninguna escuela me aceptó, el año escolar empezó... y yo estaba [en mi preparatoria], y no me querían dar lo que necesitaba para inscribirme a otra escuela. Estaba tan molesto y enojado.

Beto tuvo que permanecer en casa durante todo un año y, hasta agosto de 2016, retomó sus estudios de preparatoria en Ahuatenco, Estado de México.

Este caso es considerado una excepción, pues otras madres se han encontrado con directores que no conocen las reglas de revalidación y convalidación de la SEP y hacen que los alumnos transnacionales repitan años escolares, o no les piden que tramiten con tiempo los documentos requeridos. Esta es la situación de Marco y Elena: Marco iba a tercero de primaria y lo hicieron repetir segundo, mientras que a Elena, que en Estados Unidos había pasado a tercero de primaria, la bajaron hasta primer grado. Sus mamás dicen que fue sugerencia del director para que sus hijos "se acoplaran y aprendieran bien el español", lo que resultó un poco vergonzoso para ambos niños, según nos contó Elena en una ocasión:

I'm with all these little children, and the teacher gives us activities like cutting and painting, it's so boring. I know I'm still learning Spanish, but I already know how to read and write in English! It's so dumb; I always finish everything quickly and read a book or go talk to the teacher. I don't like that the children in my class say I'm too big or that children my age make fun of me for being in first grade.

Estoy con todos estos niños pequeños y la maestra nos pone actividades como cortar o pegar, es muy aburrido. Sé que sigo aprendiendo español, pero ya sé cómo escribir y leer en inglés. Es muy tonto, yo termino todo rápido y leo un libro o voy a hablar con la maestra. No me gusta que los niños en mi clase digan que soy más grande o que los niños de mi edad se burlen de mí por estar en primer grado.

Por su parte, la madre de Marco lo inscribió a una escuela privada bilingüe para que no olvidara el inglés y no se atrasara en las demás materias. La directora del plantel le sugirió a Marco que repitiera segundo año de primaria; a pesar de que él estaba repitiendo año escolar, todas las materias eran en español (y no en inglés, como le habían explicado a María), por lo que su desempeño en las materias de Español, Matemáticas e Historia de México (y de Morelos) fue negativo. Marco reprobó ese año y María, muy desilusionada, lo inscribió de nuevo a segundo grado (por tercera vez) en una escuela

pública para no seguir pagando; en la escuela pública, ella nunca mencionó que Marco había estudiado sus primeros años en Estados Unidos.

Cuando concluyó su educación primaria, comenzó el trámite de su certificado de estudios. La escuela le solicitó las boletas de los primeros grados de primaria de Marco como requisito para graduarse. María se reunió con el director y le explicó que no tenía esas boletas porque Marco hizo sus primeros años de estudio en Estados Unidos. El PROBEM había hecho una visita reciente a la escuela y proporcionó información al respecto; así, el director supo a dónde dirigir a María para tramitar de manera urgente las revalidaciones de su hijo. De acuerdo con Marco, fue un momento muy estresante para él y su madre: "Me puse muy nervioso porque pensé que iba a tener que repetir todo otra vez, pero gracias a Dios se solucionó todo y me pude graduar".

Por último, las madres refieren una mala administración en las oficinas de las escuelas de Morelos, donde han extraviado documentos oficiales y originales de sus hijos, o no les han dado el apoyo necesario cuando tienen que cambiar a sus hijos de escuela. Este fue el caso de Beto cuando quiso cambiarse de una preparatoria privada a una pública, o el de Lulú y su hermana mayor Sofía, cuando se mudaron a una nueva localidad. Ellas llegaron a Jojutla durante el verano, y la secundaria que les quedaba más cerca ya estaba vinculada con el PROBEM; por lo tanto, su madre pudo realizar los trámites administrativos sin ninguna demora y las inscribió en el grado escolar que les correspondía: Lulú en segundo de secundaria y Sofía, en tercer grado. No obstante, después de unos meses, la familia tuvo que cambiarse a otro poblado en Jojutla por problemas económicos.

De acuerdo con Paloma, madre de las niñas, en Estados Unidos todas las escuelas están vinculadas unas con otras vía internet. Cuando los padres de familia comunicaban al director o al consejero escolar que iban a cambiar de residencia, el consejero mandaba todos los archivos del alumno, junto con una carta de recomendación, a la nueva escuela. Cuando Paloma pidió apoyo para cambiar a sus hijas a la nueva secundaria, el director le comunicó que los papeles originales de sus hijas habían sido extraviados y que sin ellos no podían darles boletas que acreditaran los meses que habían cursado ahí, una noticia que resultó muy desagradable para Paloma; sin embargo, gracias a que su madre y hermana aún residían en California, y a que ella guardaba copias de todos los documentos de Lulú y Sofía, pudo tramitar de nuevo los documentos originales en la escuela de California.

Paloma nos contó que el director no hizo nada por apoyarla ni tampoco se responsabilizó por la pérdida de los documentos. El envío de estos tardó algunas semanas y, además, fue un gasto extra para la familia; por su lado, Lulú y Sofía perdieron el resto del año escolar y permanecieron en casa hasta el siguiente ciclo escolar. En la nueva secundaria, tuvieron que repetir el grado que no habían terminado, a pesar de haber obtenido buenas calificaciones.

Contrario a lo que las familias experimentan en México, las madres de los estudiantes transnacionales narran experiencias muy positivas acerca del sistema educativo y la administración escolar de Estados Unidos. Para ellas, las diferencias entre ambos sistemas radican en dos aspectos: la accesibilidad de los procesos administrativos y las diferencias pedagógicas y relacionales entre maestros y alumnos migrantes.

En sus narraciones, recuerdan cómo las recibieron y las trataron con amabilidad en las escuelas estadounidenses. También, que a pesar de ser migrantes indocumentados y no saber el idioma inglés, el sistema de inscripción está diseñado de

tal manera que para los padres de familia sea relativamente fácil inscribir a sus hijos y proporcionarles seguimiento escolar, pues, en palabras de Andrea: "Allá son muy amables, ellos se encargan de mandar los documentos al County, yo iba con la idea que iba a ser más difícil o que no me iban a entender, pero no, nunca tuve dificultad para inscribir a Beto".

En la mayoría de los casos, las madres expusieron que las juntas informativas para padres de familia eran bilingües o que la escuela contrataba un traductor de habla hispana; además, nos mostraron documentos oficiales impresos en inglés y español. Una de las madres nos dijo:

Allá no les importa de dónde eres o si tienes papeles o no, les importa que los niños vayan a la escuela. No importa en qué fecha llegues, el día que llevas a tus hijos a la escuela ese día los reciben. Te piden que lleves su acta de nacimiento o los papeles que tengas, pero no le niegan la entrada a tus hijos a la escuela, al contrario, te reciben muy bien, no te ponen tantas trabas como aquí (Rubí, madre de Enrique, 2013).

### *Rupturas pedagógicas*

Una vez que los alumnos están inscritos en las escuelas, se manifiestan otro tipo de retos educativos, asociados a la percepción que los maestros tienen sobre los alumnos transnacionales, sus métodos de enseñanza y el contenido de materias que se imparten solo en México (Español, Historia y Geografía de México). Estos retos se acentúan, ya que en las escuelas mexicanas no existen programas de bienvenida dedicados hacia la población estudiantil de experiencia transnacional. No hay encargados de proporcionar al alumno (ni a sus padres) una guía inductiva sobre los reglamentos institucionales, los criterios de evaluación académica, el contenido curricular, el uso de la infraestructura, las herramientas pedagógicas de los maestros y las dinámicas de convivencia con compañeros de clase que no han migrado internacionalmente.

Asimismo, Lulú mencionó que había algunos maestros que no se preocupaban por ayudarla. En ningún momento se percató de que sus maestros sospecharan sobre su migración a Estados Unidos: "They think I'm from here, but I'm not, they don't know. They ask me to work the same as everyone else, but I can't, I don't get it" (Ellos creen que soy de aquí, pero no lo soy. Me dicen que trabaje igual que los demás, pero no puedo, no entiendo).

Los demás alumnos de nuestra investigación comentaron que sus maestros no supieron que no eran de Morelos sino hasta después de los primeros exámenes. Salvador comentó:

I had this teacher that talked really fast, like blah blah blah, if someone asked about something, she would get upset and would be like 'pay attention, this is the last time I repeat this'. That's why I never asked her anything. She didn't know who I was until the first test I took, I failed it, I mean really failed it, I didn't answer a thing. She called me after class and started yelling at me and telling me that I was too distracted during class and that's why I failed. Then I told her: "Lo siento, no entiendo español". She stared at me for a moment and then said: "A ver, como que no entiendes español, si eres de aquí, se me hace que nomás te haces para no hacer nada."

Yo tenía una maestra que hablaba muy rápido, como blah, blah, blah, si alguien preguntaba algo, ella se enojaba y decía "pongan atención, es la última vez que repito esto". Por eso nunca le preguntaba nada. Ella no sabía quién era yo hasta el primer examen que tomé, lo reprobé. O sea, realmente reprobé. No respondí nada. Ella habló conmigo después de clases y me regañó y me decía que me distraía mucho durante clases y que por eso reprobaba. Entonces le dije: "Lo siento, no entiendo español." Me miró por un rato y luego me dijo: "A ver, cómo que no entiendes español, si eres de aquí, se me hace que nomás te haces para no hacer nada."

Este fenómeno es muy común en escuelas donde los alumnos transnacionales se encuentran dispersos en distintos salones de varios grados escolares. Los maestros los confunden con los alumnos locales por sus características físicas, apellidos y direcciones de casa, por lo que esperan que tengan conocimientos generales de Historia de México, Geografía, Lectura y redacción, y Matemáticas. La falta de récords sobre los alumnos transnacionales, la falta de comunicación entre sus padres, el director y los maestros de la institución hacen invisibles a los alumnos en el aula de clases (Hamann & Zúñiga, 2011) y, en consecuencia, los maestros no saben que estos alumnos se han escolarizado en un sistema diferente, en el cual dichas materias tienen otros contenidos o se enseñan de forma distinta en otro idioma.

#### *Abandono escolar temporal y reinscripción en México o en Estados Unidos*

Las respuestas institucionales que se extienden hacia los adolescentes binacionales van más allá de las dimensiones burocráticas y administrativas, pues son en realidad una combinación de elementos que tienen como resultado el abandono escolar de los alumnos transnacionales en escuelas mexicanas. El hecho que Lulú se haya topado con la pregunta: "¿Por qué no hablas español si eres mexicana?", responde a la idea que tienen los maestros y el sistema educativo sobre lo que significa ser alumna mexicana en México. No obstante, se destaca que el sistema educativo monolingüe y mononacional, que en consecuencia lo vuelven excluyente, no es algo exclusivo de las escuelas mexicanas. Lulú habla inglés y se identifica como binacional porque durante su trayectoria escolar en Estados Unidos la escuela se encargó de legitimar dicho lenguaje, normas y actitudes sociales (Hamann & Zúñiga, 2011).

Por otro lado, la interrupción de su trayectoria escolar es el resultado de un confrontamiento entre la experiencia escolar de un adolescente migrante y las experiencias mononacionales de sus maestros mexicanos. En este sentido, Lulú es consciente de cómo deben ser las herramientas pedagógicas de un maestro y la respuesta personal que deben tener para apoyar alumnos migrantes y no migrantes; esto surge debido a que ha tenido una trayectoria escolar dispersa en Estados Unidos y México que le ha permitido desarrollar habilidades y conductas útiles para su vida en ambos países.

Después de estudiar en dos secundarias de Morelos, Lulú abandonó la escuela porque tuvo un problema fuerte con un maestro:

*The teacher started yelling at me because que yo soy mexicana and I'm supposed to read and write Spanish. Then she said to me that I was una tonta y que le faltaba el respeto por decirle que yo no sé escribir español. But in United States, teachers know that they can't say a thing to students, they are trying to support them. Por eso yo le dije a mi apá que me sentía mal en la escuela, pero que yo no*

me dejaba y le decía a los maestros: "Usted es un maestro y yo soy su alumna, no puede decirme cosas".

El maestro me regaña que porque yo soy mexicana y se supone que leo y escribo español. Luego me dijo que yo era una tonta y que le faltaba el respeto por decirle que yo no sé escribir español. Pero en Estados Unidos, los maestros no le pueden decir nada a los alumnos, ellos tratan de apoyarlos. Por eso yo le dije a mi apá que me sentía mal en la escuela, pero que yo no me dejaba y le decía a los maestros: "Usted es un maestro y yo soy su alumna, no puede decirme cosas".

En otro momento, Lulú nos narró la respuesta sorpresiva por parte de sus compañeros: "They know I'm different, they said to me: "You are our hero, we can not say anything to the teacher, but you did" (Ellos saben que soy diferente, me dicen: "Eres nuestro héroe, nosotros no podemos decirle nada a los maestros, pero tú lo hiciste"). "Yo les dije que pues *a teacher* no puede tratar mal a un alumno." Daniel, su padre apoyó la decisión de dejar la escuela para que no siguiera teniendo problemas con sus maestros; incluso, en una ocasión nos relató que después de que Lulú llegó triste de la escuela, él fue con su maestro y le dijo que si tenía problemas con su hija que se arreglaran después de la escuela, que la enseñanza de los valores y la conducta residían en él y la madre de Lulú, Rocío, y que la escuela se encargaba de enseñar otras cosas a los niños.

Lulú sabe que piensa distinto a sus compañeros y que tiene un robusto apoyo familiar para tomar decisiones escolares, laborales y de movilidad transnacional, es decir, que su interrupción escolar no parece ser una dislocación traumática en su vida, porque esto le permite ayudar a sus padres en la economía familiar, le da tiempo extra de practicar el inglés con sus hermanas menores y pasa más tiempo libre con su padre.

Por su parte, Luis y Salvador fueron suspendidos de la secundaria por reportes de mala conducta. Los maestros de Luis sostenían que los adolescentes con experiencia escolar en Estados Unidos no tienen disciplina en el salón de clase, y que les gusta presumir que saben hablar, escribir y leer en inglés. Luis comentó:

My teacher said that we [los alumnos migrantes] are bad people, that we came from a different place and schools, and that things here [en México] are different. She said that nosotros somos los que causamos problemas en el salón. And well, I know that I'm different here, but it's because of the school and the teacher, aquí no sé, es distinto. In the future, when I return to my school in United States I'll behave differently, I need good grades to be in sports and all that stuff, in the meanwhile I'm here.

Mi maestra dice que nosotros [los alumnos migrantes] somos personas malas, que venimos de lugares y escuelas diferentes, y que las cosas aquí [en México] son distintas. Ella dijo que nosotros somos lo que causamos problemas en el salón. Y bueno, sé que aquí soy distinto, pero es por la escuela y la maestra, aquí no sé, es distinto. En el futuro, cuando regrese a mi escuela en Estados Unidos, seré diferente. Necesito buenas calificaciones para estar en equipos deportivos y todo eso, mientras tanto, estoy aquí.

A su vez, la maestra de Salvador relacionó la falta de enseñanza del idioma español en escuelas estadounidenses, con la indisciplina y la idea de que, aun en Estados Unidos, los "mexicanos" tienen habilidades lectoescritas en español. Para ambos



hermanos, el tiempo en la escuela secundaria de Morelos es un periodo de espera y transición hasta volver a estudiar en Estados Unidos. Salvador nos comentó que su maestra de español leía y dictaba muy rápido, tarea que para él era casi imposible, pues cuando tenían alguna actividad de copiar textos o responder a unas preguntas, el único papel desempeñado por su maestra era pararse a lado de Salvador, pero no lo ayudaba a leer ni traducir lo que estaba haciendo, "She was there because of my attitude".

Cuando visitamos la secundaria donde estudiaban Luis y Salvador en 2014, el director nos comentó:

Los recuerdo, eran los de California. Qué lástima que no se pudieron adaptar aquí. Una maestra tenía problemas con el menor, decía que era muy inquieto por venir de Estados Unidos, pero no le pude decir nada a la maestra, así es ella. El grande viene a veces a saludar al guardia del portón, yo también lo saludo. Sabemos que tenemos alumnos que vienen de otros lados y de Estados Unidos, pero no sabemos qué hacer con ellos. Conocemos el PROBEM y apoyamos en todo lo que sea posible.

A raíz de la respuesta de los maestros y la actitud del director, la madre de Luis y Salvador decidió no reinscribirlos en la escuela: "Casi no tenemos dinero y lo que teníamos lo usábamos para pagar los uniformes y los útiles, pero me los suspenden y los tratan mal, entonces me espero a meterlos en California". Después de dos años escolares sin ir a la escuela, Luis y Salvador se reinscribieron en una secundaria en San Luis Rio Colorado, ubicado en el estado fronterizo de Sonora, donde pudieron ingresar y cursar un año hasta que, en julio de 2016, retornaron a la *high school* en Porterville.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las experiencias de los alumnos transnacionales en las escuelas mexicanas demuestran que México no está listo para recibir a este tipo de estudiantes. Desde el momento en que los niños llegan a una oficina para hacer trámites, se ven rechazados, obstaculizados y ridiculizados. A pesar de dichos obstáculos, los alumnos transnacionales luchan por salir adelante en la escuela y cuentan con el apoyo moral y económico de sus padres; por ello, muchos de estos niños serán la primera generación en la familia con estudios de secundaria, preparatoria o universidad.

La visión y opinión de los niños son parte importante de las decisiones que se toman en casa respecto a sus aspiraciones educativas. Recientemente, le preguntamos a través de Facebook a uno de los niños, que acaba de regresar a Estados Unidos, si su madre se había quedado triste porque se fueron él, su hermano y hermana, a lo que contestó: "Pues sí está triste, pero prefiere que vayamos a la escuela acá. Aquí no nos vamos a atrasar otra vez. Es lo mejor para nosotros".

De acuerdo con Dreby (2010), es común en las familias migrantes que los niños tengan "poder" en decisiones futuras para la escuela, la casa y hasta en la migración, si hay alguna, dependiendo de las situaciones que pasen los niños; es decir, si bien el niño o la niña tuvo alguna experiencia no placentera, es más factible que los padres sean empáticos y condescendientes con ellos en las decisiones futuras. En el caso de Lulú, este poder se pudo observar cuando ella (a los catorce años) decidió dejar de ir a la escuela y quedarse en casa a ayudar a su madre; sus padres accedieron porque no quisieron presionarla ni hacerla sentir mal. En el caso de

Beto, cuando se inscribió a la primera preparatoria, él escogió a qué preparatoria ir y en qué casa vivir; a pesar de ser una preparatoria de paga, y que sus padres no tenían buenos ingresos, hicieron todo lo posible por inscribirlo donde él deseaba.

Sin embargo, el objetivo de este artículo no es victimizar a los niños o minimizar a las escuelas mexicanas; simplemente, creemos que es necesario percatarnos del hecho de que estos niños están en nuestras escuelas, que su potencial es muy valioso y su experiencia puede aportar mucho al aula. A continuación, formulamos algunas propuestas que han resultado de nuestra investigación y de estudios previos:

- Hacer más investigaciones desde la perspectiva de los niños como centro metodológico y fuente de información.
- Replicar y afinar el modelo de la base de datos de Morelos en otros estados para localizar y dar seguimiento a alumnos transnacionales.
- Sensibilizar a escuelas y comunidades sobre las necesidades específicas de la población estudiantil migrante.
- Potenciar y aprovechar la experiencia transnacional de alumnos desde una perspectiva multicultural (educar para y desde una realidad globalizada).
- Hacer una revisión y ajustes en los procesos administrativos para facilitar la entrada e integración de los alumnos transnacionales en las escuelas mexicanas.
- Promover un currículo de transición (lingüístico, pedagógico, de contenidos y de sistemas de evaluación).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bustamante, J. J. & Alemán, C. (2007). Perpetuating split-household families. The case of Mexican sojourners in Mid-Michigan and their transnational fatherhood practices. *Migraciones Internacionales*, 4(1), 65-86.
- Conapo (2011). *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010*. Recuperado de [http://www.conapo.gob.mx/swb/CONAPO/Indices\\_de\\_intensidad\\_migratoria\\_Mexico-Estados\\_Unidos\\_2010](http://www.conapo.gob.mx/swb/CONAPO/Indices_de_intensidad_migratoria_Mexico-Estados_Unidos_2010)
- Dreby, J. (2010). *Divided by borders. Mexican migrants and their children*. Berkeley: University of California Press.
- Escobar, A., Bean, F. y Weintraub, S. (1999). *La dinámica de la emigración mexicana*. México: CIESAS.
- Escobar, A., Lowell, L. & Martin, S. (2013). *Binational dialogue on Mexican migrants in the US and in Mexico*. México: CIESAS/Georgetown University.
- Gaitán, L., Díaz, M., Sandoval, R., Unda, R., Granda, S. y Llanos, D. (2011). *Los niños como actores en los procesos migratorios. Implicaciones para los proyectos de Cooperación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Giorguli, S. y Gutiérrez, E. (2011). Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos. *Coyuntura Demográfica*, (1), 21-25.
- Hamann, E. T. (2001). Theorizing the sojourner student (with a sketch of appropriate school responsiveness). En M. Hopkins & N. Willmeier (eds.). *Negotiating transnationalism: Selected papers on refuges and immigrants* (32-71). EUA: American Anthropological Association.
- Hamann, E. T. & Zúñiga, V. (2011). Schooling and the everyday ruptures. Transnational children encounter in the United States and Mexico. En C. Coe, R. Reynolds, D.

- Boehm, J. Hess & H. Rae (eds.). *Everyday ruptures. Children, youth, and migration in global perspective* (141-160). EUA: Vanderbilt University Press.
- Hamann, E. T., Zúñiga, V. & Sánchez, J. (2006). Pensando en Cynthia y su hermana: Educational implications of U.S./Mexico transnationalism for children. *Journal of Latino and Education*, 5(4), 253-274.
- Hamann, E. T., Zúñiga, V. & Sánchez, J. (2010). Transnational students' perspectives on schooling in the United States and Mexico: The salience of school experience and country of birth. En M. Ensor & E. Gozdzia. *Children and migration, at the crossroads of resiliency and vulnerability* (pp. 230-252). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Hondagneu-Sotelo, P. (1999). Women and their children first: New directions in anti-immigrants politics. En S. Coontz, M. Parson & G. Raley (eds.). *Everyday ruptures, children, youth, and migration in global perspective* (pp. 288-304). Nueva York: Routledge.
- Orellana, M. F., Thorne, B., Chee, A. & Lam, E. (2001). Transnational childhoods: The participation of children in processes of family migration. *Social Problems*, 48(4), 572-591.
- Passel, J., Cohn, D. & Gonzalez-Barrera, A. (2012). *Net migration from Mexico falls to zero-and perhaps less*. Washington, DC: Pew Hispanic Center.
- Pedraza, S. (1991). Women and migration: The social consequences of gender. *Annual Review of Sociology*, 17, 303-325.
- Ramírez, T. y Meza, L. (2011). Emigración México-Estados Unidos: balance antes y después de la recesión económica estadounidense. En Conapo (ed.). *La situación demográfica de México* (pp. 241-259). México.
- Román-González, B. y Zúñiga, V. (2014). Children returning from the U.S. to Mexico: School sweet school? *Migraciones internacionales*, 7(4), 277-286.
- Román-González, B., Carrillo, E. & Hernández-León, R. (2016). Moving to the 'Home-land'. Children's narratives of migration from the United States to Mexico. *Mexican Studies*, 32(2), 252-275.
- Sánchez, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12(30), 5-23.
- Sandoval, R. y Zúñiga, V. (2016). ¿Quiénes están retornando de Estados Unidos a México? Una revisión crítica de la literatura reciente (2008-2015). *Mexican Studies*, 32(2), 328-356.
- Yarwood, R. & Tyrrell, N. (2012). Why children's geographies? *Geography*, 97, 123-128.
- Zúñiga, V. & Hamann, E. T. (2014). Going to a home you have never been to: the return migration of Mexican and American-Mexican children. *Children's Geographies*, 12(4), 1-13.
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Zúñiga, V. & Vivas, M. (2014). Divided families, fractured schooling in Mexico: Educational consequences of children exposition to international migration. *Cahiers, CEMCA*, (6), 3-18.