

## **“Ahora me siento más mexicano, más de lo que pensé”**

**Identidad migrante en una secundaria mexicana**

## **“Now I feel more Mexican, more than I thought”**

**Migrant identity in a Mexican secondary school**

**Martha Josefina Franco García**

**E**studio cualitativo realizado en una secundaria técnica en el estado de Puebla, que identifica aspectos identitarios vinculados con la escolarización de estudiantes migrantes. La experiencia de estos alumnos varía según el tiempo que han vivido tanto en México como en Estados Unidos, sus conformaciones familiares y sus perspectivas a futuro; no obstante, la mayoría de los profesores pasan por alto esto, reconociéndolos como diferentes a partir de las dificultades académicas que presentan, sin reconocer sus potencialidades. Aún así, el tránsito entre currículas y sus experiencias multiculturales transnacionales, los constituyen identitariamente desde la reflexión, la comparación, el reconocimiento a la diversidad, la integración generacional y la pertenencia territorial múltiple.

Palabras clave: estudiantes, migración, identidad, escuela.

**T**his is a qualitative study carried out in a technical secondary school in the state of Puebla, which identifies identity aspects linked to the schooling of migrant students. The experience of these students varies according to the time they have lived both in Mexico and in the United States, their family conformations and their future perspectives; however, most teachers do not notice this, recognizing them as different from the academic difficulties that they present, without recognizing their potentialities. Even so, the transit between curricula and their transnational multicultural experiences, constitute them identitarianly from reflection, comparison, recognition of diversity, generational integration and multiple territorial belonging.

Key words: students, migration, identity, school.

Fecha de recepción: 11 de octubre de 2019

Fecha de dictamen: 28 de noviembre de 2019

Fecha de aprobación: 14 de enero de 2020

## INTRODUCCIÓN

La migración es un fenómeno social que impacta en la construcción identitaria de los sujetos, debido a que conforma desde referentes distintos a los convencionales, la vida familiar y social, lo que “involucra arraigos y reconstrucciones de entornos simbólicos y cognitivos en el seno de culturas dinámicas y escenarios políticos inhóspitos” (Mier, 2002:2).

Estos desplazamientos influyen en las formas de ser y estar de niños y jóvenes en los contextos sociales en que incursionan y de manera específica, por las diferentes escuelas en que transitan, estas últimas, espacios que la propia sociedad ha institucionalizado para que los sujetos se formen y construyan sus identidades (Popkewitz, 2009).

En el caso del retorno transgeneracional a México, es decir, “la llegada de los descendientes de los migrantes” (Durand, 2004:105), es necesario revisar la historia reciente de la migración mexicana a Estados Unidos, a partir de la fase rodinos (Durand, 2000), que nos permite identificar la constitución de un flujo migratorio importante, marcado por la ley Simpson Rodino en 1987, que estimuló dicha movilidad.

Esta ley permitió que trabajadores mexicanos, llegados antes de 1982 a Estados Unidos, legalizaran su situación migratoria y, en esas condiciones –a pesar de que también estipulaba mecanismos para endurecer el control de las fronteras–, esposas e hijos nacidos en México pudieron trasladarse a ese país (muchos de ellos careciendo de un estatus legal de residencia). En esa década y mitad de la siguiente, la migración indocumentada fue exponencial, creándose fuertes redes migratorias que posibilitaron idas y retornos entre ambos países y el crecimiento de familias con estatus migratorio mixto.

Una década más tarde (a partir de 1995) este fuerte desplazamiento poblacional fue frenado (aunque no detenido del todo), ante un periodo de deportaciones masivas en Estados Unidos que se extiende hasta hoy y que se caracteriza por:

El crecimiento progresivo y sostenido de las expulsiones con una orden de remoción [...] La Ley de Reforma de la Inmigración Ilegal y Responsabilidad de los Inmigrantes de 1996, la Ley Antiterrorista y de Pena de Muerte Efectiva de 1996 y la Ley Patriota de 2001, expandieron los poderes del gobierno federal y las policías locales para arrestar, detener y deportar a los inmigrantes, y ampliaron las ofensas por las cuales éstos podían ser deportados (Izcará y Andrade, 2015:8).

Además, en 2008 se implementó “el programa Comunidades Seguras, una iniciativa antimigrante coordinada por fuerzas policiales federales, estatales y locales, con la

Agencia de Inmigración y Aduanas” (Villafuerte y García, 2017:42), que intensificó las deportaciones.

En este contexto, entre 2000 y 2011, el número de migrantes expulsados con una orden de deportación desde Estados Unidos a México creció 95%, pasando de 150 644 a 293 966 personas (Department of Homeland Security, 2011). Esto siguió en aumento, ya que “entre 2010 y 2014 se realizaron 1.6 millones de repatriaciones de connacionales desde Estados Unidos” (Jacobo, 2016), es decir 400 000 por año.

En este contexto, donde el empleo se dificulta para los migrantes sin documentos de residencia en Estados Unidos y se expulsa con una orden de remoción tanto a adultos como a infantes; y ante situaciones familiares que obligan a volver a México, se ha incrementado el retorno forzado o voluntario de familias o parte de éstas.

En este escenario, escuelas ubicadas en zonas expulsoras de población en México, ahora están recibiendo a estudiantes migrantes, convirtiéndose en espacios con diversidad cultural, enfrentando nuevos y diferentes retos difícilmente comprendidos, debido a que estos centros escolares se gestaron y consolidaron desde el metadiscurso de la racionalidad unívoca que caracterizaba a los estudiantes y sus necesidades formativas como homogéneas, herencia del pensamiento de la Ilustración “que intentó uniformizar y –en última instancia– silenciar una multiplicidad de culturas, identidades y narraciones bajo la canonización del racionalismo cartesiano y del criticismo kantiano” (Dietz, 2001:21).

Dicho metadiscurso instituido como imaginario social (Castoriadis, 1989), es tensionado por los estudiantes migrantes, quienes requieren otro tipo de procesos educativos que los Estados nacionales aún no logran ofrecer dificultando con ello el sentido, la permanencia y logros educativos de los estudiantes migrantes (Franco 2014; Jacobo, 2016; López, 2000, 2005; Valdez, 2012, 2018; Zúñiga, 2013), cuestión que impacta en sus conformaciones identitarias. Esto, a pesar de propuestas que plantean a los Estados nacionales “comprender las necesidad de educación de los migrantes y desplazados y efectuar una planificación acorde, aprovechando su potencial y preparando a los docentes de éstos, para abordar la diversidad y las condiciones de vida difíciles” (Unesco, 2019:268).

## **IDENTIDADES DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO Y TEÓRICO**

El propósito de este trabajo es identificar aspectos identitarios de estudiantes migrantes inscritos en una escuela secundaria mexicana, reconociendo que estos jóvenes intentan mantener su registro de vida transcultural, a pesar de la censura escolar respecto a las

identidades construidas más allá del Estado nacional. Por ello, advertimos que además de asumir los requerimientos que marca la escuela (asistencia, tareas, evaluaciones, disciplina, etcétera), mantienen expresiones juveniles características de la transición etaria en que se sitúan y significan su realidad recuperando en lo posible sus experiencias transnacionales. De esta manera, “la identidad se define y negocia en los diferentes contextos de poder y siempre en relación con otros actores sociales” (Weiss, 2013:9).

Respecto al planteamiento metodológico, la investigación es de corte cualitativo, lo que nos permitió comprender prácticas y discursos de los actores sociales. Empleamos la etnografía, recuperando las diversas capas de sentido que conforman el hecho social (Geertz, 2006). Las observaciones realizadas y las entrevistas generaron datos que nos posibilitaron conocer aspectos identitarios de sujetos con experiencias en Estados Unidos y México.

En nuestra estancia de investigación en la secundaria técnica Lázaro Cárdenas, la observación nos permitió reconocer, en la institución, la vida cotidiana de los actores educativos. Realizamos observaciones de clase, en el receso y a la salida de la escuela; además, efectuamos entrevistas a seis alumnos migrantes, un ex alumno, una madre de familia migrante y una profesora,<sup>1</sup> esta última, tuvo a su cargo el Programa Educación Básica sin Fronteras, lo que le permitió conocer la realidad de los estudiantes migrantes y apoyarlos.

En el aspecto teórico, trabajamos la noción de identidad en la construcción del sujeto migrante, advirtiendo que éste atraviesa fronteras nacionales que se delimitan más allá de lo político, también desde lo étnico, cultural, económico, social etario y subjetivo.

Reconocemos que la migración de retorno “implica que las familias tomaron decisiones estratégicas enmarcadas en complejas coyunturas sociales, políticas y culturales” (Valdez, 2012:19, 22), que impactaron a sus hijos, que estaban integrados a la vida estadounidense: “Cuando llegué de la escuela me dijo mi mamá que nos veníamos a México, dijo que era necesario, que lo habían platicado [el padre y ella], porque ya no había mucho trabajo. Fue algo que no podía entender” (e, 3ro. 1). La decisión de los padres tiene efectos en la construcción identitaria de los estudiantes

<sup>1</sup> Las citas tienen las siguientes claves: en el caso de los estudiantes se inicia con e, posteriormente se agrega el grado (1ro., 2do. o 3ro.) y el grupo (a o b para 1ro. y 2do.). En el caso de 3ro., que tiene solamente un grupo, entrevistamos a dos estudiantes del grupo y para citarlos empleamos un número para cada uno (1 o 2). A los demás actores educativos los citamos así: al joven que ya terminó sus estudios en esa secundaria como exalumno, como profesora reconocemos a la docente y a la madre de familia como madre.

debido a que desde lo subjetivo experimentan situaciones de ruptura y comienzo, experiencia de cruce hacia otras formas de vida.

Por ello, la noción de identidad nos permitió reconocer la forma en que se configura el sujeto que atraviesa fronteras. Dubar (2002) refiere que no hay una identidad acabada sino identificaciones contingentes que construyen al sujeto desde el doble juego: diferenciación-generalización; es decir, entre sus particularidades y los referentes sociales que lo conminan a actuar; y apunta que las diferenciaciones son generadas por la subjetividad y los vértices que se crean en la interacción como puntos de similitud que constituyen la generalización. Existe una articulación entre particularidad de la experiencia y la impronta de lo colectivo, entre marcas de una tradición y posiciones cambiantes del sujeto.

Así, las identidades de los estudiantes migrantes se gestan desde referentes sociales que les permiten relacionarse con los otros según los espacios que habitan, en un proceso de territorialización, considerado como “recurso básico de apropiación (simbólico-cultural) del aquí” (Haesbaert, 2011:16). Esto es posible debido a que aprenden a apropiarse de elementos sociales y culturales en los lugares e instituciones en que han estado (entre ellas la escuela), respondiendo mediante sus experiencias previas, condiciones de vida e interpelaciones.

Es evidente que no hay identidad sin alteridad, pues nuestro referente es el otro, “la contradicción designa la relación antagónica entre lo que yo soy *para los otros* –mi determinación simbólica– y lo que yo soy *para mí mismo*” (Žižek, 1998:166). En esta tensión, lo simbólico está inmerso en el otro que me conmina a constituirme desde sus referentes, sin embargo, el sujeto se mantiene en un proceso de construcción, en un intento de completud asumiendo posiciones de sujeto –Dubar (2002) con el “para sí” y “para el otro”; y Giménez (2007) con el autorreconocimiento y el heterorreconocimiento.

El heterorreconocimiento es importante porque “el otro me otorga la primera definición de mí” (Bajtín, 2000:19). Este reconocimiento se da entre los estudiantes migrantes en dos niveles (en el nosotros y en los otros) de manera compleja entre tensiones y contradicciones debido a que en Estados Unidos los padres, parientes y paisanos constituyen el nosotros que les transmite rasgos culturales y sociales, mientras que los otros (del vecindario e instituciones estadounidenses) los ven como latinos, mexicanos, chicanos, construcción social producto de la migración, desde una alteridad diferenciada y estigmatizada a partir de la clase social y la etnia. En su retorno a México esto es diferente ya que los reconocen como “nuestros”, pero con rasgos “agringados o anorteñados”.

Ambas definiciones permean en el autorreconocimiento. El desplazamiento los perfila hacia situaciones inéditas e incluso contradictorias, aprendiendo a vivir como refiere Pacheco (2003:201), “desde la comunidad local hasta las ciudades globalizadas de Norteamérica; desde el monolingüismo hasta el inglés transnacionalizado, desde los dioses prehispánicos hasta los *mass media* de la posmodernidad. Pisan el borde y de ahí se desplazan”.

“Al cruzar una frontera, se modifican las coordenadas de referencia de lo que es uno y lo que son los otros” (Ariza, 2000:52). La interacción depende de los contextos en que se sitúan, por ello, sus relaciones resultan del contacto con la alteridad desde la diferencia. Lo complejo es que estos estudiantes llegan de los suburbios de la zona metropolitana cosmopolita de Nueva York, a un municipio rural mexicano.

#### LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA: LUGARES DONDE SE CONSTRUYEN LAS IDENTIDADES

En los Valles Centrales de Puebla, a las faldas del volcán Popocatepetl, se ubica el municipio de San Buenaventura Nealtican, población rural con raíces nahuas. Las principales actividades económicas son en el sector primario que representa 67.7% (agricultura, ganadería y en menor medida la extracción de piedra)<sup>2</sup> (Inafed, 2009). Aunada a las actividades económicas referidas, las remesas de los migrantes contribuyen a la economía del municipio.

La migración en Nealtican se originó a finales de la década de 1980, en la fase rodinos, cuando la región de los Valles Centrales se articula a la fuerte migración generada en la Mixteca Poblana, conformándose redes migratorias que posibilitaron un circuito entre Nealtican y la zona metropolitana de Nueva York, existiendo en la actualidad un 7% de población con experiencia migratoria hacia Estados Unidos.

En este poblado realizamos la investigación en la secundaria técnica Lázaro Cárdenas, donde asisten 47 alumnos migrantes distribuidos en los tres grados escolares, representando 6% del total del alumnado. De estos estudiantes, 56% tiene ciudadanía estadounidense y 44% son migrantes mexicanos que retornaron de Estados Unidos. De ellos, sólo 24 realizaron estudios en *kindergarten*, 14 *elementary school*, cinco *high junior* y cuatro el primer año de *high school* (sin concluirlo). Estos estudiantes llegaron

<sup>2</sup> En Nealtican, el sector secundario representa 14.9%, en el que se encuentran los trabajadores de las blockeras y tortillerías; y el sector terciario representa 17.4%, en el que se ubican los comerciantes y prestadores de diversos servicios (Inafed, 2009).

a México en diferentes momentos y se incorporaron a diversos niveles educativos, por lo que cada uno tiene una experiencia distinta en duración, procesos e interacciones escolares tanto en Estados Unidos como en México, lo que impacta en su formación y construcción identitaria.

Sobre la organización familiar, 38 estudiantes llegaron a México con su padre y madre, manteniéndose la familia nuclear, lo que apoyó el proceso de transición de los hijos de un país al otro, siete regresaron con uno de sus padres, éste desempeñó un papel importante de mediación social, y dos regresaron sin sus padres a la casa de un pariente (tíos o abuelos), cuestión que les originó cierta dificultad para incorporarse al nuevo espacio de residencia.

En todos los casos, al migrar, los padres tomaron en cuenta la escolarización de sus hijos: “Yo trataba de estar más ahí [en Estados Unidos] porque sabía que mis hijos podían salir adelante, traté de mantener a mi esposo lo más que se pudo para que ellos tuvieran un futuro bueno” (madre); “El comportamiento en Estados Unidos es muy liberal, por eso mi papá dijo mejor que se vaya a estudiar a México” (e, 2do. b); “Nos venimos de Estados Unidos y llegamos a Hidalgo, al pueblo de mi papá, pero la escuela no estaba bien, entonces mejor nos venimos acá para tener un mejor estudio porque en esa secundaria habían pocos alumnos y se salía temprano, a veces no teníamos clases una semana” (e, 1ro. a). “A los padres les interesa que estudien sus hijos para después tener un mejor trabajo. Se interesan, vienen a preguntar por qué no tuvieron clases o a pedir que apoyen a sus hijos” (profesora).

Observamos que la educación es significativa para los padres al tomar decisiones que implican sobrellevar inconvenientes con tal de mejorar las condiciones de escolarización de sus hijos y reconocen que mientras la escuela ofrezca mejores procesos de enseñanza, sus hijos adquieren conocimientos y valores para la vida y para el futuro laboral.

Por su parte, los hijos señalan que la escolarización les permite aprender conocimientos útiles y seguir estudiando, pero sobre todo constituye un espacio de encuentro con sus pares: “Sí, vengo a aprender cosas que me van a servir, pero también me siento bien con mis amigos” (e, 3ro. 1). En relación con la identidad, ser estudiante les confiere una identificación socialmente valorada, incluso instituida, ya que en México constitucionalmente toda persona tiene derecho a la educación, garantizándola hasta el nivel superior (Cámara de Diputados, 2019). Además, la moratoria social<sup>3</sup> sigue siendo aceptada.

<sup>3</sup> Margulis (2001) refiere que, sobre todo, a partir de la segunda mitad del siglo XIX se propicia la prolongación del periodo educativo de los jóvenes, de esta manera se asume una moratoria social que se articula con la escolarización antes de la inserción al trabajo. En la actualidad, se mantiene esta idea como rol socialmente aceptado.

Respecto de la escuela a la que llegan estos estudiantes, ésta se encuentra a cuatro calles del centro de Nealtican, es un lugar amplio, con un edificio escolar de dos plantas que forma un cuadrángulo con la dirección, la prefectura,<sup>4</sup> los talleres, laboratorio, la biblioteca y los baños. Al centro de este cuadrángulo se ubica la plaza cívica y una cancha de básquetbol. Junto a este espacio hay patio y jardín; en la parte trasera se encuentra un campo que ocupan los estudiantes para jugar fútbol.

Los alumnos visten de manera obligatoria el uniforme escolar y permanecen en la secundaria de 8:00 a 15:00 h, en ese tiempo tienen siete asignaturas por día. La rutina escolar se establece en la entrada al salón de clase de uno a uno de los profesores que de manera apretada dan su clase, debido a que en 50 minutos pasan lista, revisan tareas y realizan la actividad académica programada. En algunas materias, los alumnos se trasladan a los talleres o al laboratorio.

En general, en la secundaria permea la inflexibilidad del plan de estudios que “no permite el desarrollo creativo de las culturas juveniles” (Weiss, 2005:147), con ello, no se toma en cuenta la heterogeneidad de expectativas, intereses y necesidades,<sup>5</sup> pasando por alto códigos y prácticas culturales que viven los estudiantes dentro y fuera de la institución.

En estas condiciones, la jornada escolar suele transcurrir entre las diversas clases que tienen los estudiantes (aunque en algunas ocasiones si falta un maestro se mantienen en el aula sin ninguna actividad académica) y el receso; en el cual comen su torta, tacos u otro alimento. Se reúnen, platican y algunos juegan fútbol.

Una vez que concluyen las clases, salen de la escuela apropiándose de la calle. Se observa entonces a grupos de jóvenes que con mochila al hombro charlan o se desplazan hacia el centro de Nealtican o a sus casas. La escuela es un espacio de interacción importante para ellos, donde se identifican desde lo etario y desde las experiencias que viven juntos (Levinson, 2002) dentro y trasmuros. En esta rutina, las y los estudiantes inmigrantes se integran a las prácticas escolares y a la vida juvenil del pueblo.

<sup>4</sup> La dirección y la prefectura están frente al edificio donde están los salones, esto permite que, a manera de panóptico, haya control del alumnado.

<sup>5</sup> Esta rigidez obstaculiza que los alumnos migrantes desarrollen formas de expresión propias que no sólo tienen que ver con la lengua, también con temas, experiencias y formas de relación y es que “los discursos de las instituciones sociales han definido a los jóvenes como sujetos pasivos, clasificándolos en función de las competencias y atributos que la sociedad considera deseables en las generaciones de relevo” (Reguillo, 2005:15).

## EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES TRASNACIONALES

Estructuramos el análisis en cuatro rubros: el primero es la posición que los profesores sostienen con los estudiantes migrantes; el segundo la forma en que estos estudiantes se legitiman; el tercero la reflexión y comparación que realizan de las prácticas educativas; y el cuarto, la sociabilidad-socialización y las marcas discriminatorias que se ciernen sobre ellos. Como herramientas de intelección empleamos la diferenciación-generalización, el autorreconocimiento-heterorreconocimiento y territorializarse, en la conformación identitaria.

Respecto a la posición que los profesores sostienen, encontramos que las prácticas escolares homogéneas se instauran en las aulas, propiciando que lo instituido sea legitimado y de esta manera se sojuzga a los estudiantes migrantes al no ceñirse a esas determinaciones. “La escuela no tolera la pedagogía del estudiante migrante: pregunta, cuestiona, te pide que le expliques más, te habla de tú y como el profesor no está acostumbrado, lo primero que hay es una negación, tú no sabes leer y escribir, esa es la primera negación” (profesora).

La alteridad (profesor) que ejerce el poder, pone una barrera para mostrar la diferencia pero desde una supuesta carencia: *no sabes*. Esta actitud plantea desde relaciones de poder, que el poder saber, es jerárquico y coercitivo (Foucault, 2006). La autoridad sustenta la custodia del conocimiento científico, instrumento para mantener la estructura vertical (los que determinan quién sabe no permiten que los subordinados tengan la misma condición que ellos); con esto limitan y contienen otras lógicas de conocer y comprender el mundo, los saberes sometidos (Foucault, 2006) que pudieran poner en tensión la hegemonía construida institucionalmente. En estas condiciones, el discurso institucional afecta el reconocimiento de estos estudiantes a quienes se les niegan o se les cuestionan saberes y formas de ser: “Me dice el maestro de matemáticas que debo hacer las operaciones como aquí, sino está mal y yo lo sé de otra forma” (e, 3ro. 1), “No puedes decir lo que piensas nada más por que sí, te tiene que autorizar el profesor y a veces no le gusta lo que dices” (e, 3ro. 2).

La relación entre el estudiante migrante y la mayoría de los profesores es tensa, “Te ignoro y te maltrato, o sea, niegan esa identidad desconocida y terminan etiquetándolos: no sabe, es irreverente, grita mucho y el estudiante deja esa enorme sonrisa y la espontaneidad que traía al principio” (profesora). Esto muestra que la relación entre profesor y alumno se advierte desde la visión de alteridad, identificando al otro como un extraño que llega a alterar lo establecido, y en respuesta marca las normas impuestas desde el poder, para que el alumno transforme su comportamiento y se adapte a la estructura institucional: “cuando llegué pensé que era igual que allá y les

pedía a los maestros que me explicaran más, pero no, siguen su clase. Sólo dos maestros me han apoyado y mis compañeros me prestan sus cuadernos” (e, 1ro. b).

El interés de los profesores es someter a los estudiantes a la disciplina de la escuela y a los roles instituidos. Como respuesta, el estudiante migrante “cae en el anonimato o se camuflajea para que sea aceptado, termina adaptándose a la personalidad de cada profesor” (profesora). Pero también existen casos, por la forma en que están estructurados los tiempos de cada asignatura en la secundaria (50 minutos) y grupos numerosos (entre 42 y 48 por grupo), que los profesores no logran reconocer en su grupo a los estudiantes migrantes: “Hay maestros que no saben que yo soy de los Estados Unidos” (e, 2do. a). Y con ello abonan a invisibilizarlos negando el heterorreconocimiento.

El profesor tiene el papel de transmisor, quien posee el saber legítimo y da la palabra a los discípulos, según lo considere oportuno y necesario en relación con los propósitos formativos. En este sentido, el docente advierte como injerencia lo que los estudiantes migrantes intentan plantear como saberes, un ejemplo es en las clases de inglés, donde los alumnos tienen una mayor apropiación funcional de la lengua: “Me doy cuenta de que el profesor de inglés no pronuncia bien las palabras, traté de decirle como se pronuncian, pero se molestó. Ya no me deja participar. Mejor ya no le digo” (e, 1ro. a).

Pese a lo anterior, el espacio escolar es un lugar que los alumnos migrantes ocupan para legitimarse desde su identificación como estudiantes (generalización identitaria) y desde su singularidad (diferencia). Por ello, revisamos la forma en que realizan este acto de posicionamiento social, que es el segundo punto que desarrollamos en este apartado.

Estos jóvenes se legitiman con los actores educativos (profesores, alumnos y directivos), al acatar los roles que les asigna la escuela e ir mostrando sus conocimientos y formas de aprender. De manera procesual incorporan a la realidad educativa del salón de clases, su particular construcción social de estudiantes, negociando lo que son con lo que se les conmina ser. Esto es posible cuando logran participar y pueden compartir sus conocimientos: “Allá empleábamos la tecnología, usábamos programas. Aquí presento mis trabajos ocupando esos programas y la maestra de geografía dice sí, está bien” (e, 2do. b); “Mis compañeros me dicen ayúdame en la tarea de inglés y les digo cómo deben hacerla” (e, 1ro. b); “Cuando nos dicen de un proyecto, yo participo con el equipo, me gusta colaborar, busco información, hago esquemas, también damos ideas, podemos trabajar y salimos con buenas calificaciones” (e, 1ro. a). Estos testimonios plantean que los estudiantes en la primera oportunidad demuestran y aplican lo que saben como forma de actuar desde su experiencia migratoria, cuestión que impacta de manera positiva en sus identidades.

Ante la agencia que estos estudiantes manifiestan, identificamos rasgos que los caracterizan en el ámbito escolar: sus formas de trabajar y aprender: “Allá trabajábamos juntos, opinábamos y presentábamos nuestros resultados” (e, 3ro. 2); otro rasgo es el uso de herramientas digitales: “Trabajábamos con las computadoras, en las mañanas las traían en unas mesitas con ruedas y nos las repartían, tenían programas de matemáticas” (e, 1ro. a); “Usas el proyector para mostrar tus resultados” (e, 3ro. 2); “Hicimos un libro digital” (e, 2do. b).

El bilingüismo funcional es otro rasgo que poseen: “Yo me puedo comunicar en español, mi mamá me hablaba en español y en Estados Unidos me dictaba palabras, además tenía clases de español en la escuela, ahora el inglés lo practico en mi casa, leo y veo series, hablo con mis primos que se quedaron” (e, 2do. b). La disciplina corresponsable también es un rasgo que los caracteriza: “Los maestros allá te explican que lo que hiciste no está bien, entiendes que hay que respetar para estar bien todos, creo que así debe ser” (e, 1ro. a).

Las experiencias adquiridas en más de un contexto les permiten reflexionar, comparar y actuar estratégicamente, usando algunos recursos que les posibilitan seguir aprendiendo. Y, en su construcción identitaria, dos cuestiones se advierten: una, el reconocimiento que tienen de los otros por lo que saben y hacen; y dos, mostrarse ante ellos desde la diferencia y la generalización. Con ello, la identificación que asumen como *estudiantes* aparece como una generalización que los identifica con sus compañeros de clase; y desde la diferencia, son reconocidos por sus experiencias en más de un contexto sociocultural.

El tercer punto que nos ocupa es la reflexión y comparación que los estudiantes realizan de manera recurrente de las prácticas educativas que se habilitan en las escuelas donde ellos han estudiado. La reflexión y la comparación son actos cognitivos que permiten la construcción de la realidad de una manera analítica.

En su narrativa, los estudiantes confrontan los procesos de enseñanza (de conocimientos, actitudes y habilidades prácticas y cognitivas) aprendidos en Estados Unidos con los de México, lo que nos permite reconocer que poseen una formación reflexiva (Honoré, 1980) empleando reiterativamente puntos de comparación: “Allá sabíamos un poco más, me gustaba más allá, aquí me aburro, aquí sólo son interesantes las clases cuando aprendo las cosas nuevas. Yo me acostumbré a trabajar distinto, allá ocupábamos todos los días la computadora” (e, 3ro. 2). “Allá nos enseñaban de una manera que no nos aburríamos y si no podías tenías tutor, no te atrasabas y aprendíamos con muchos recursos” (exalumno). “Teníamos clase de lectura, nos daban libros para nuestra edad. Me gusta leer, también los domingos en la escuela cuando había junta vendían libros que no pasaban de 10 dólares. A los papás les recomendaban

libros que podíamos leer. Yo me traje mis libros, veinte" (e, 2do. b). "Acá escribimos más, allá no nos dictaban" (e, 1ro. b).

Los estudiantes comentan sobre las distintas formas de enseñanza que han tenido en una y otra escuela, advirtiendo el tedio en las actividades que se realizan en la secundaria Lázaro Cárdenas y enfatizando que existen mejores formas de aprender.

Respecto al cuarto punto, sociabilidad-socialización<sup>6</sup> y marcas discriminatorias, advertimos que la relación de los estudiantes transmigrantes con sus compañeros se realiza en términos generales de manera cordial. En las actividades académicas, deportivas y sociales se integran fácilmente, intentan aprender las prácticas escolares y articuladas a ellas, las prácticas juveniles dentro y fuera de la escuela (algunas de estas acciones toleradas y otras reprimidas por la institución educativa). De esta manera, se crea una sociabilidad desde lo gregario que permite vivir y disfrutar la convivencia entre pares sin que por ello dejen de existir ciertas tensiones: "La compañera de atrás me dice mira así se escribe o me presta su libreta para que no me atrase" (e, 1ro. b). "Acá podemos tener amigos, estar en la calle platicando, van a mi casa, me siento bien con ellos" (e, 2do. a). "En la escuela con los amigos escuchamos música, platicamos, salimos, a veces vamos al internet, como que se presta para estar juntos" (e, 1ro. a).

Sin embargo, también escuchan denostaciones: "Un compañero me dijo, no parece que seas gringo, es que él piensa que en Estados Unidos todos somos blancos y altos como en las películas" (e, 3ro. 1): "Una compañera se burla de mí porque pronuncio mal el español, pero yo le digo cuando hables inglés voy a ver si lo puedes pronunciar bien" (e, 2do. a).

Por otro lado, la socialización como relación intergeneracional, desde el control de los adultos sobre los estudiantes, se advierte como una acción permanente que los jóvenes asumen de manera activa, resignificándola desde sus propias subjetividades (Weiss, 2013): "Desconocía muchas cosas, lo que no debes hacer, mejor debes conocerlas para no meterte en problemas" (e, 3ro. 2); "Con el tiempo sabes cómo trabaja cada maestro y qué hacer en cada clase" (e, 2do. a).

Las y los estudiantes migrantes van aprendiendo a relacionarse en la escuela a tratar de integrarse a las prácticas escolares de socialización y, con ello, los rasgos

<sup>6</sup> En este estudio nos apropiamos de la construcción que Weiss (2013) refiere sobre sociabilidad recuperando el planteamiento de Simmel, como el gusto de estar juntos, ser gregarios como forma de posibilitar un colectivo lúdico y de la socialización que tiene que ver, apunta Weiss, con la relación intergeneracional que marca formas aceptables, en este caso de ser estudiante de secundaria.

discriminatorios que tienen que ver con “violencia simbólica”<sup>7</sup> (Bourdieu y Passeron, 2014:44), se naturalizan, hasta pasar imperceptibles, pero no por ello dejan de ser marcas que van a repercutir en sus identidades.

Un aspecto que comparan y que es consustancial al ámbito de la sociabilidad y socialización es la interacción entre los compañeros y el papel del profesor en los conflictos que se presentan en el aula. “Yo veo que en mi salón hay compañeros que le pegan mucho a las niñas. A veces les digo a los maestros y no me hacen caso. Allá si había problemas entre estudiantes la maestra platicaba con ellos, entendían que estaba mal y se comprometían a dejar la violencia. Acá los maestros no te hacen caso, no resuelven el problema” (e, 3ro. 1).

Este aspecto tiene que ver con el reconocimiento y la convivencia con la alteridad. Ellos en su estancia en Estados Unidos estuvieron inscritos en espacios multiculturales que les permitieron convivir con los otros y aprender de éstos a partir de la mediación de los profesores: “En el grupo en el que ingresé hablaban diferentes lenguas, éramos diferentes. Nos llevábamos bien. A la escuela llegaba gente de todas partes. Es como tener un cacho del mundo. La maestra nos enseñó a aprender de la cultura de los otros” (exalumno). “Éramos de muchos países, diferentes en costumbres, pero iguales” (e, 1ro. a).

La idea de “iguales” parece que era retórica de los profesores ya que en el propio reconocimiento de la alteridad que les permitió relacionarse con estudiantes de otras culturas, vivieron discriminación y segregación por su origen étnico que al relacionarse con la clase social los hizo vulnerables, incluso un estudiante migrante llegó a sentir despectivo el reconocimiento que los otros le hacían como mexicano: “Mi niño seguido me lo ofendían, mami me dicen mexicano, hasta que le dije tú no eres mexicano, tú naciste en Estados Unidos, y por qué no me habías dicho, porque no era necesario, tú eres una persona común y corriente como todas y nadie debe ofenderte” (madre).

Advertimos que el otro realiza un desplazamiento de sentido de lo que es ser mexicano con ser migrante, pertenecer a otro grupo étnico y ser pobre. Esto impacta en la relación social debido a que media la violencia simbólica en el heterorreconocimiento.

Algunos estudiantes señalan que en las escuelas de Estados Unidos habían compañeros que los ofendían, por ello llegaron a sentirse marginados y señalados por

<sup>7</sup> Bourdieu y Passeron refieren que la violencia simbólica se ejerce de manera indirecta y que “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza ejerce violencia simbólica (2014:44).

su origen: "Unos morenos eran violentos, mejor no te metas con ellos, porque ven menos a los mexicanos" (exalumno); "Yo no me sentía diferente, habían de muchos países pero estaba bien, sólo cuando llegué a la clase de puro inglés<sup>8</sup> vi que me notaban diferente, como que no me tomaban en cuenta" (e, 1ro. a). Es entonces cuando la mediación de los profesores se gesta para intentar que se respeten los alumnos posicionando un discurso intercultural, que más que ser una forma de convivencia era una utopía, un buen propósito a lograr en un contexto de segregación racial. Así, la sociabilidad de estos jóvenes se construyó, sobre todo, desde la identificación con jóvenes de su misma condición (migrantes latinos).

Los estudiantes refieren que les gustaba más la escuela en Estados Unidos, pero es evidente que se sienten mejor al interactuar con sus compañeros en México, debido a que encuentran un mayor reconocimiento entre pares. La convivencia con sus compañeros es parte del reencuentro con la cultura transmitida por sus padres en la diáspora: "Muchas cosas mi mamá hacía allá, por eso no veo extraña la forma de actuar de mis compañeras" (e, 3ro. 1).

Advertimos que la integración familiar, escolar y generacional de estos estudiantes, sedimenta la idea de pertenencia a México, por eso, es trascendente el sentido que tiene para ellos "territorializarse"<sup>9</sup> (Haesbaert, 2011:11) en la comunidad de sus padres: "Me siento mexicana porque aquí estoy con los compañeros, con mis amigas, mis familiares, a veces me siento norteamericana porque viví allá y recuerdo la vida de allá y me comunico por internet y les hablo a mis tíos, a mi hermano. Pero estar aquí, me hace sentir parte de aquí" (e, 1ro. b). "Allá me sentía pues de allá, sabía que era mexicano, pero no me sentía mexicano, me sentía más americano, más de allá. Y ahora me siento más mexicano, más de lo que pensé que podía yo sentir. A veces valoro lo que experimenté allá, a lo que me acostumbré, estaba bien vivir allá. Aquí y allá es igual, pero con otro toque" (exalumno). Advertimos que los estudiantes migrantes tienen la capacidad de integrarse a su lugar de residencia, incluso se identifican socialmente: "Ahora me siento mexicano, más de lo que pensé".

Como estudiantes conviven con sus amigos viviendo la cultura juvenil en la escuela, las fiestas, en los espacios deportivos, etcétera, incluso proponiendo y apropiándose

<sup>8</sup> Los estudiantes señalaron que primero llegaron a clases bilingües, donde los maestros les enseñaban en español e inglés y de manera procesual los fueron integrando a las clases donde únicamente se hablaba inglés.

<sup>9</sup> La territorialización como acto inherente a la especie humana, es el proceso que sitúa de forma objetivada la realidad. Por ello es necesario verla como un todo inserto en la diversidad y en la dinámica temporal (Haesbaert, 2011:11).

de música, tecnología, modas, etcétera. “Con mis amigos platicamos de música, de películas, vamos a fiestas, me la paso bien” (e, 3ro. 1). Esto como parte de la sociabilidad.

Estos estudiantes muestran la capacidad de situarse como agentes sociales. Sus identificaciones los territorializan, lo que les permite integrarse y ser reconocidos como parte de la comunidad, no obstante, las diferencias siempre serán una marca en la sociabilidad.

Por otro lado, estos estudiantes (a pesar del desplazamiento que viven), al amparo de sus padres o familiares, logran tener una territorialidad mínima vinculada con una apropiación simbólico-cultural del espacio a partir de la inserción en la vida social e institucional en los lugares que habitan (Haesbaert, 2011:11), sin dejar de pasar por alto que este proceso de inserción al territorio está determinado en gran medida a la segregación que viven por la condición social y étnica en que están insertos.

La condición espacial tiene un gran peso en la identidad de estos sujetos, debido a la tensión que experimentan al ser sacados abruptamente del territorio en el que habitaban y al territorializarse en el nuevo lugar. En esta situación, se sitúan en un tercer espacio, la multiterritorialidad o multiterritorialización en un permanente movimiento y devenir (Haesbaert, 2011:303) que desde una toma de conciencia, les permite adquirir un sentido relacional del mundo, al tener la vivencia de diferentes territorios que les zumban en la cabeza, pero también les permiten buscar un orden lógico, un sentido de la realidad, abriendo el espectro de la vida social, cuestión que posibilita una identidad flexible y en constante reconocimiento de la alteridad desde la inserción simbólica a más de un territorio.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

El espacio construido, usado, estructurado y estructurante, en el que se inscriben los estudiantes migrantes, “se constituye en referente para las posiciones y los posicionamientos sociales, que determina la praxis de la vida cotidiana, las identidades y los proyectos biográficos que simultáneamente trascienden el contexto social de las sociedades nacionales” (Pries, 1997:34). Esto permite a estos jóvenes (sin estar exentos de grandes dificultades) una identidad abierta, flexible y reflexiva. En este espacio de las multiterritorialidades, la escuela se constituye como un lugar que tiende a moldear bajo un currículo nacional. En este sentido, el estudiante migrante aprende a estar en la escuela acatando la normatividad, pero también tratando de actuar sobre ella, a partir de sus diferencias.

La socialización con los profesores y el director se genera desde la subordinación, cumpliendo los roles que les demanda la estructura escolar. En la medida en que asumen los lineamientos son aceptados integrándose a la vida de la secundaria, sin dejar de intentar en el pequeño espacio de posibilidad, mostrar y hacer valer sus diferencias.

La identificación con sus pares (sus compañeros) en México se conforma por los actos, discursos y significados que comparten (ser estudiantes, el rango de edad, las prácticas sociales juveniles y las costumbres familiares) generando una sociabilidad, sin que se eliminen sus diferencias emanadas de la experiencia de vida en Estados Unidos, son “los otros” nuestros, es decir, tienen el mismo origen cultural, pero con experiencias en más de un Estado nacional.

El espacio mundo incide en sus identidades, la multiterritorialidad que experimentan de manera compleja y en ocasiones abrupta construye a un sujeto que tiene que “aprender” a resituarse objetiva y simbólicamente, esto va a permitir una habilidad de integración ante la alteridad y el entorno, reconociendo otras formas de ser y estar en el mundo y con ello asumir sus propias maneras de inscribirse al aquí y al ahora.

Todas las identificaciones conforman de manera compleja la identidad de estos estudiantes. En sus procesos escolares, se vuelven estratégicos para incursionar en la escuela mexicana donde son reconocidos como diferentes, y a pesar de ello, su tránsito entre más de un currículo, sus experiencias multiterritoriales y multiculturales les permiten una construcción identitaria desde la reflexión, la comparación, el reconocimiento de la diversidad y los conocimientos en más de un contexto nacional, aspectos importantes que lamentablemente la escuela mexicana invisibiliza e incluso en ocasiones niega y objeta a pesar de que la institución educativa es un referente importante en el proceso de inclusión a la vida social y cultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ariza, M. (2000). *Ya no soy la que dejé atrás. Mujeres migrantes en República Dominicana*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. Ciudad de México: Taurus.
- Bourdieu, P. y J. Passeron (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Cámara de Diputados (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: *Diario Oficial de la Federación*.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Department of Homeland Security (2011). *2011 Yearbook of Immigration Statistics* [[http://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/immigrationstatistics/yearbook/2011/ois\\_yb\\_2011.pdf](http://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/immigrationstatistics/yearbook/2011/ois_yb_2011.pdf)].

- Dietz, G. (2001). "Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional", en De Pardo Javier (ed.), *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Bellaterra.
- Durand, J. (2000). "Tres premisas para entender y explicar la migración México-Estados Unidos", *Relaciones*, núm. 83, "Migración y sociedad", El Colegio de Michoacán, pp. 27-43.
- (2004). "Ensayo teórico sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente", *Cuadernos Geográficos*, XXXV(2), pp. 103-116.
- Foucault, M. (2006). *Defender la sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2014). "Los estudiantes inmigrantes: sujetos emergentes del derecho a la educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV(1), pp. 93-131.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México: CNCA/ITESO.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. México: Siglo XXI Editorial.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Inafed (2009). *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. Estado de Puebla*. Nealtican. México: Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal.
- Izcarra, S. y K. Andrade (2015). "Causas e impactos de la deportación de migrantes centroamericanos de Estados Unidos a México", *Estudios fronterizos*, XVI(31), pp. 2-24.
- Jacobo, M. (2016). "Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales", *Sinéctica*, núm. 47, pp. 1-12.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. México: Aula XXI/Santillana.
- López, G. (2005). "Niños, socialización y migración a Estados Unidos en Michoacán", Conferencia internacional "Perspectivas mexicanas y estadounidenses en el estudio de la migración internacional". México: UNAM/Princeton Conference.
- (2000). "Richard y sus amigos. Sociometría de las relaciones en la escuela: Michoacán y Chicago", *Relaciones*, núm. 83, XXI(2), pp. 121-138.
- Margulis, M. (2001). "Juventud; una aproximación conceptual", en Burak Donas (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*. San José: LUR.
- Mier, R. (2002). "Migración e infancia. De los cuerpos confinados a la invención de la experiencia", Foro Invisibilidad y conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México. México.
- Pacheco, L. (2003). "El Sur Juvenil", en Pérez Islas, José *et al.* (coords.), *Nuevas miradas sobre los jóvenes*. México: Instituto Mexicano de la Juventud, pp. 195-220.
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Pries, L. (1997). "Migración laboral internacional y espacios sociales transnacionales: Bosquejo teórico empírico", en Macías S. y F. Herrera, *Migración laboral Internacional*. Puebla: BUAP, pp. 17-53

- Reguillo, R. (2005). *Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras*. México: ITESO.
- Unesco (2019). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Santiago: Unesco.
- Valdéz, G. et al. (2018). “Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonoreño”, *Región y sociedad*, xxx(72), pp. 1-30.
- Valdéz, G. (2012). “Introducción”, en Valdéz, Gloria (coord.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*. Hermosillo: El Colegio de Sonora, pp. 13-38.
- Villafuerte, D y C. García (2017). “La política antinmigrante de Barack Obama y el programa Frontera Sur: consecuencias para la migración centroamericana”, *Migración y desarrollo*, xv(28), pp. 39-64.
- Weiss, E. (2005). “Retos y perspectivas de la educación secundaria en México”, en Weiss E. et al., *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. París: Unesco/IIEP.
- (2013). “Introducción”, en Weiss, E. (coord.), *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Žižek, S. (1998). “La identidad y sus vicisitudes: la lógica de la esencia de Hegel como una teoría de la ideología”, en Buenfil, Rosa Nidia (coord.), *Debates políticos contemporáneos en las márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés.
- Zúñiga, V. (2013). “Migrantes internacionales en la escuela mexicana: desafíos actuales y futuros de política educativa”, *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, núm. 40, pp. 1-12.