

University of Nebraska - Lincoln

DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln

Faculty Publications: Department of Teaching,
Learning and Teacher Education

Department of Teaching, Learning and Teacher
Education

2008

Alumnos Transnacionales: Las Escuelas Mexicanas Frente a la Globalización

Víctor Zúñiga

Universidad de Monterrey, vazgonzalez@itesm.mx

Edmund T. Hamann

University of Nebraska-Lincoln, ehamann2@unl.edu

Juan Sánchez García

Escuela Normal "Miguel F. Martínez", juansg@intercable.net

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub>



Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), [Demography, Population, and Ecology Commons](#), [International and Comparative Education Commons](#), [Latin American Studies Commons](#), [Social and Cultural Anthropology Commons](#), and the [Teacher Education and Professional Development Commons](#)

Zúñiga, Víctor; Hamann, Edmund T.; and Sánchez García, Juan, "Alumnos Transnacionales: Las Escuelas Mexicanas Frente a la Globalización" (2008). *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 97.

<https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/97>

This Article is brought to you for free and open access by the Department of Teaching, Learning and Teacher Education at DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln. It has been accepted for inclusion in Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education by an authorized administrator of DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln.

Josefina Vázquez Mota
Secretaria de Educación Pública

José Fernando González Sánchez
Subsecretario de Educación Básica

María Edith Bernáldez Reyes
Directora General de Materiales Educativos

Juan Martín Martínez Becerra
Director General de Desarrollo de
la Gestión e Innovación Educativa

Elena Ortiz Hernández Pupareli
Directora Editorial

Ernesto Adolfo Ponce Rodríguez
Coordinador General de Innovación

José Aguirre Vázquez
Coordinador Nacional del
Programa Escuela Segura

Lilia Dalila López Salmorán
Coordinadora Nacional de Programas Educativos
para Grupos en Situación de Vulnerabilidad

María Teresa Calderón López
Coordinadora de Vinculación Académica



Alumnos transnacionales

Escuelas mexicanas frente a la globalización

Víctor Zúñiga
Universidad de Monterrey

Edmund T. Hamann
Universidad de Nebraska-Lincoln

Juan Sánchez García
Escuela Normal "Miguel F. Martínez"
Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO

Alumnos transnacionales

Escuelas mexicanas frente a la globalización

Coordinación

María Esther Padilla Medina

Cuidado de la edición

Héctor Monges Morán

Jorge Humberto Miranda Vázquez

Fotografía

Jesús Ordoñez Abrín (archivo DGDGIE)

Servicios editoriales

Humberto Vega Mendoza

Diseño: Jorge Isaac Guerrero Reyes

Corrección de estilo y pruebas finales: Tonatiuh Arroyo Cerezo

Revisión de traducción: Luis Miguel Rivero López

Primera edición: 2008

DR © Secretaría de Educación Pública, 2008

Argentina 28, Colonia Centro Histórico,

CP 06020; México, DF

Impreso en México

Distribución Gratuita (prohibida su venta)

Índice

Prólogo	9
Reconocimientos	10
Introducción: Transnacionalización de las escuelas	13
Parte I: Los alumnos transnacionales: herramientas conceptuales	
Capítulo 1: Pertinencia del estudio de los alumnos transnacionales en México y su conceptualización	23
Capítulo 2: Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional	39
Parte II: El riesgo escolar de los alumnos transnacionales	
Capítulo 3: Reflexiones sobre el fracaso escolar y los alumnos transnacionales en las escuelas de México	61
Capítulo 4: El debate sobre el fracaso escolar de los alumnos de origen latinoamericano en las escuelas de Estados Unidos	79
Parte III: Las escuelas y los alumnos transnacionales	
Capítulo 5: Casos y visiones de los alumnos transnacionales de Nuevo León	95
Capítulo 6: Pensando en Cynthia, su hermana y Rosa: implicaciones educativas de alumnos transnacionales en Estados Unidos y México	113
Capítulo 7: La fragmentación de la trayectoria escolar: una tipología preliminar de los alumnos transnacionales en las escuelas de México	137
Capítulo 8: Escuelas nacionales, alumnos transnacionales	157
Parte IV: Las familias	
Capítulo 9: Dispersión de las familias transnacionales	179
Conclusiones	191
Referencias	197



Prólogo

La Subsecretaría de Educación Básica (SEB), a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, se ha dado a la tarea de impulsar una mayor equidad en la distribución de las oportunidades de educación, así como apoyar la calidad del sistema educativo, mediante la ampliación de la cobertura y la innovación en la atención a la población inmigrante y emigrante en México; de manera particular, a los niños y niñas nacionales y extranjeros —en edad de educación básica— que se internan en el país, para residir temporal o definitivamente en las ciudades fronterizas —tanto en el norte como en el sur—, y en los municipios o zonas de mayor índice de vulnerabilidad social. Para ello en la Coordinación Nacional de Programas Educativos para grupos en Situación de Vulnerabilidad (PEGSV) se crea, en enero de 2008, el *Proyecto Educación Básica sin Fronteras. Atención educativa intercultural a estudiantes de educación básica inmigrantes y emigrantes*.

El reto es grande, y es necesaria la articulación de programas y planes que desde ejes de intervención específicos promuevan la transformación de las condiciones que crean ambientes desfavorables para el bienestar de los alumnos, ejemplo de ello es la conjunción de esfuerzos entre el citado proyecto y el *Programa Nacional Escuela Segura* para diseñar el presente volumen, el cual da cuenta de las diversas circunstancias que enmarcan el fenómeno migratorio de niños y niñas con experiencia educativa entre México y Estados Unidos; en este sentido, el libro *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización* ha sido concebido principalmente para que maestros, directivos y funcionarios de la educación conozcan, reflexionen y tomen decisiones que apoyen en el diseño de políticas públicas y en la implementación de estrategias pedagógicas pertinentes a las condiciones de vida de dicha población; ha sido concebido, también, como un llamado a la responsabilidad y a la imaginación (política, pedagógica y social). No obstante, está abierto a otros lectores interesados en conocer sobre este proceso emergente que los autores exploran, describen, catalogan y analizan con herramientas metodológicas y conceptuales.

La Subsecretaría de Educación Básica expresa su reconocimiento a los autores, pues gracias a su aportación, fue posible realizar el material que tiene en sus manos, el cual será un apoyo fundamental en las acciones encaminadas a la profesionalización docente en migración del *Proyecto Educación Básica sin Fronteras*.

Reconocimientos

El contenido de este libro es fruto de un esfuerzo colectivo; no hubiese sido posible sin el apoyo, ideas, dedicación y entusiasmo de muchas personas que participaron en el proyecto que, en su momento, intitulamos *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*, financiado por el CONACYT. Deseamos que sea la publicación de este volumen, la ocasión para agradecer a los principales participantes.

En primer término, reconocemos el trabajo que desarrollaron con nosotros, a lo largo de 30 meses, los miembros del Seminario sobre Educación y Migración Internacional de la Universidad de Monterrey: Anabela Sánchez y Miguel Reyes, profesores del Departamento de Humanidades, así como Michâel da Cruz y Sylvain Coduri, estudiantes de la Universidad de Aix, en Provence. Anabela constituyó una pieza importantísima como coordinadora de las encuestas en ambos estados. Nuestro reconocimiento por su energía, capacidad organizativa y don para trabajar con múltiples personas.

Miguel, por su parte, nos abrió muchas puertas en Zacatecas, apoyó decididamente la realización de entrevistas y compartió con nosotros su extraordinario sentido del humor (negro). Michael y Sylvain, al tiempo que nos apoyaron con sus ideas en las reuniones semanales del seminario y colaboraron muy activamente en las encuestas, terminaron puntualmente sus tesis de maestría, como producto de este trabajo. La inteligencia y generosidad de Blanca Cruz, quien administró, documentó, archivó y unió todas las fases del proyecto —desde el principio— es motivo para nosotros de una profunda admiración y amistad. De igual manera, damos las gracias a Vilma y a Francis por sus múltiples atenciones.

En segundo lugar, reconocemos que las puertas de las escuelas de Nuevo León nos fueron abiertas gracias a la Maestra Yolanda Blanco, en su momento Secretaria de Educación de ese estado (SENL), a quien expresamos nuestro respeto. A su vez, la profesora Melba Martínez, directora del *Programa de Educación a Migrantes*, y todos los miembros de su equipo participaron muy activamente como enlace entre la SENL y los investigadores, al tiempo que fueron muy valiosos colaboradores a lo largo de la fase más intensiva de la encuesta. Expresamos también nuestro agradecimiento a Karina Treviño, quien con su inteligencia y talento hizo posible que la logística de nuestro trabajo se desplegara con mucha eficacia. A los principales coordinadores de campo, también queremos dejar constancia de nuestro reconocimiento, especialmente a Guillermo Berrones, Aurelio Zúñiga, Abel Millán, Víctor Hugo Alemán, Emérico Gutiérrez y Joaquín Hurtado, así como a los 22 encuestadores y 4 capturistas que participaron en esta fase.

En Zacatecas, en tercer lugar, contamos con la suerte de conocer colegas de la Secretaría de Educación y Cultura, quienes no solamente nos brindaron su apoyo y asesoría, sino también su aliento, amistad y franqueza: la maestra Martha Brisia Reyes, quien fungió puntual y entusiastamente como coordinadora general de la encuesta, con el apoyo invaluable de los profesores Platón Ocaña y José Luis de la Cruz.

Igualmente, expresamos nuestro reconocimiento a los 42 encuestadores que cubrieron todas las regiones escolares de Zacatecas, y a los cuatro capturistas que participaron en la fase final de la recolección de datos. Con aprecio especial, recordamos a quienes nos acompañaron a esa entidad para el desarrollo de las entrevistas, en donde —de nueva cuenta— compartimos la experiencia de conversar con los alumnos transnacionales, con Karina Treviño y Guillermo Berrones, y se unió a nuestro equipo Susan Bockrath (*la jefa de jefas*).

No queremos dejar de agradecer, en cuarto lugar, las sugerencias e ideas que a lo largo de estos años hemos venido recibiendo de Regina Cortina, Jorge Durand, Patricia Gándara, Rubén Hernández-León (el hermano menor de Víctor Zúñiga), Luis H. Huerta, Harriet Romo, Ángela Valenzuela, Roger Waldinger y Min Zhou. Nos han criticado, pero nunca desalentado.

Un quinto agradecimiento está dirigido, con afecto, a los maestros y alumnos de las escuelas primarias y secundarias de Nuevo León y Zacatecas, quienes tan hospitalariamente nos recibieron; en particular, nuestra amistad por todos aquellos alumnos y maestros que generosamente nos dieron su tiempo para entrevistarlos, charlar, conversar e intercambiar, pues es a ellos a quienes principalmente dedicamos este libro.

Por último, los tres autores expresamos a Susan, Yolanda y Patricia —nuestras esposas— que esta aventura de investigación, iniciada formalmente en Monterrey, en agosto de 2004 —pero imaginada por Edmund (“Ted”) T. Hamann desde 1998— no hubiese sido tan significativa en nuestras vidas, si ellas no nos hubiesen acompañado. Quede testimonio de nuestro agradecimiento, que dedicamos también a nuestros hijos e hijas, quienes con su cariño nos hacen confiar en que es posible un futuro mejor para todos los niños y jóvenes del mundo.



Introducción

Transnacionalización de las escuelas

Víctor Zúñiga/ Edmund T. Hamann/ Juan Sánchez García

Los autores de este volumen nos hemos propuesto, principalmente, poner al lector o lectora en contacto con un conjunto de hechos que hace un par de décadas eran raros o muy raros en México y, prácticamente, en todos los países del mundo: a) los niños van a la escuela, b) cruzan fronteras nacionales y las vuelven a cruzar. La rareza está en la conjunción de ambos sucesos.

Que los niños vayan a la escuela no es un fenómeno nuevo. Es un hecho al que están acostumbradas algunas sociedades desde hace más de 150 años —desde la creación del Estado moderno— y otras, como la mayoría de las sociedades latinoamericanas, desde la segunda mitad del siglo XX. Que los niños crucen fronteras, tampoco es un fenómeno nuevo. Saskia Sassen (1999) lo observa en la Europa del siglo XVIII y XIX: “Cientos de miles de hombres, mujeres y niños...” (p. 7), pero mucho antes, las cosas no eran muy diferentes: pensemos en los infantes judíos, quienes, junto con sus padres, fueron expulsados de España en el siglo XVI (Bernand y Gruzinski, 2005). No obstante, esos niños no se movieron de un sistema escolar a otro simplemente porque, en esas fechas, las sociedades receptoras no poseían un sistema escolar como el que ahora conocemos.

Hacia finales del siglo XIX y la primera mitad del XX, niños y niñas migraron con sus padres (o nacieron en los países de destino de sus progenitores) de Europa a Estados Unidos, Canadá, Venezuela, Argentina o Brasil; de España, Italia y Portugal a Alemania, Bélgica, Francia u Holanda; de la India y Pakistán a Gran Bretaña; de China y Japón a Perú, Estados Unidos y Canadá. Entraron en las escuelas de los países receptores de inmigrantes; de ahí que, en la mayoría de los casos, los planteles educativos se convirtieran en los vehículos privilegiados de los Estados-nación para socializarlos, acomodarlos y, finalmente, integrarlos a la sociedad en la que se desarrollarían como adultos (Dewey, 1902; Fass, 2007).

En ese sentido, el hecho de que los niños participen de la migración internacional y se inscriban en las escuelas no constituye un suceso nuevo (Perlmann y Waldinger, 1999).

Lo novedoso está, entonces, en el fenómeno de que crucen fronteras y las vuelvan a cruzar, al tiempo que se inscriben en las escuelas. Si un adulto contemporáneo, hoy día, nos relata que hizo su escuela primaria en Austria; luego asistió a la escuela secundaria en Uruguay y terminó su preparatoria en Canadá, tenemos muchas probabilidades de que el personaje en cuestión sea hijo de algún diplomático. De otra suerte, no nos explicamos su movilidad internacional y educativa.

Aquí, destacan dos cosas: primero, que el papel de la escuela en la formación y trayectoria del niño nunca había tenido tanta importancia como la tiene ahora y, segundo, que la dinámica que Smith y Guarnizo (1998) llaman *transnacionalismo desde abajo* ha crecido como fenómeno social. Según los autores, el transnacionalismo de las clases subordinadas responde a una estrategia familiar y de grupo que les permite disminuir su vulnerabilidad económica; las familias de clases populares se están moviendo, se comunican, hacen compras y viven en diferentes países y comunidades para lograrlo. Por esa razón es que encontramos niños hijos de trabajadores y miembros de clases populares que participan en esa movilidad, siguiendo a sus padres y familiares, acarreados por fuerzas y cambios económicos tan poderosos, como los que dieron origen a las migraciones masivas del campo a la ciudad en el siglo XIX europeo y el XX latinoamericano.

Estos niños asisten a las escuelas en dos países, y el orden de su matrícula no tiene un formato particular (por ejemplo: de México a Estados Unidos), sino que su movilidad es bidireccional; de esa manera es que nos encontramos en las escuelas mexicanas que los alumnos no tienen una respuesta única a la pregunta: ¿a qué país sientes pertenecer?

Este libro hace un inventario de esos hechos, describe y clasifica trayectorias de niños nacidos en México que iniciaron su escolaridad en este país, la continúan en California, pasan luego a Utah y regresan de nuevo aquí; de niños nacidos en Estados Unidos que inician su escolaridad en Texas, luego vienen a México para estudiar un par de años escolares y regresan a Texas, aunque la trayectoria no termina ahí, porque nosotros los encontramos de nuevo en México; de otros niños que nacieron en Estados Unidos, vienen a México, en donde se inscriben por primera vez a la escuela, vuelven de nueva cuenta a Estados Unidos para continuar su escolaridad y luego, otra vez, regresan a México, y también de los que van y vienen de un país al otro en el mismo año escolar. Esos niños son de quienes damos cuenta en estas páginas.

Cabe señalar, sin embargo, que no nos contentamos con mostrar la existencia de los fenómenos descritos, sino que también hicimos un intento, aunque provisional, de situarlos en algunos marcos interpretativos que orientaran la acción social y educativa.

El primero de esos marcos es el de las teorías de la socialización (Durkheim 1956, 1938; Mead, 1972; Berger y Luckmann, 2003). Gracias a estas importantes teorías sociológicas y antropológicas, sabemos que los individuos internalizan universos sociales que, a su vez, internalizaron sus padres y ancestros, mediante dinámicas institucionales de inculcación, principalmente familiares y escolares (con la participación de otras instituciones, como las iglesias o cuerpos médicos, entre otros).

Para que el proceso de socialización, como lo sostienen Berger y Luckmann, sea exitoso, es importante que las nuevas generaciones internalicen el mundo social como un mundo que no tiene rivales; esto hace posible que el de las generaciones anteriores sea integrado en el cuerpo, la mente y el *ethos* de los niños como *el mundo*. Los alumnos que se están educando en varios sistemas escolares fragilizan esta perspectiva; su socialización los pone en contacto con mundos simbólicos rivales que se les presentan por vía de agentes socializadores legítimos: maestros, currículos, materiales, exámenes. Cada uno de estos universos sociales es presentado a los niños como mundos contundentes, cerrados, inevitables y legítimos. El niño (hijo o alumno) puede resistirse a la acción socializadora, pero su resistencia termina cediendo ante el prestigio institucional de lenguajes, símbolos, rituales, modos de vida, visiones y contenidos que le son inculcados.

Ahora bien, podemos advertir que si la migración escolar es unidireccional (origen-destino), lo más probable es que el mundo simbólico de destino logre dominar al de origen, y el niño o niña termine —aunque sea fragmentadamente— asumiendo ese mundo como suyo propio. Decimos “fragmentadamente” haciendo alusión a la literatura estadounidense sobre el tema de la “asimilación segmentada” de las segundas generaciones de inmigrantes (Rumbaut, 1994; Zhou, 1999), concepto que aduce al hecho de que los hijos de inmigrantes que pertenecen a minorías excluidas por las sociedades receptoras nunca logran integrarse plenamente al mundo social o se integran, pero en su condición de excluidos (Spener, 1988).

¿Qué sucede cuando los niños y niñas se socializan en dos o más sistemas escolares que rivalizan entre sí, ambos con prestigio, ambos legítimos, ambos con instrumentos de inculcación eficaces?, ¿qué sociedad asumen como propia los alumnos que entran, por su migración escolar internacional, en contacto con mundos simbólicos diversos y, en cierta medida, contradictorios?, ¿estos niños y niñas están atrapados *entre dos mundos* o son *de dos mundos*? (Petron,

2004). Viven en el “tercer espacio” de la frontera (Anzaldúa, 1987) y merecen lo que Giroux (1991) llama la “pedagogía de la frontera”.

Ciertamente, las preguntas anteriores tocan dimensiones centrales del proceso de socialización de las nuevas generaciones, una de las cuales parecería tener cierta relevancia: la de las identidades nacionales. Sabemos que las escuelas han sido los instrumentos privilegiados de la formación de los Estados-nación (no son los únicos, pero sí probablemente los más eficaces). A través de la socialización escolar, los alumnos terminan sabiéndose y sintiéndose “mexicanos”, “irlandeses”, “filipinos”, por mencionar algunos ejemplos, logrando con ello la integración a una “comunidad imaginada” (Anderson, 1991) llamada nación, la cual está por encima —y a veces reemplaza y aplasta— las identidades regionales, religiosas o étnicas.

De ese modo, las preguntas sobre la socialización de los niños que cruzan fronteras se transforman en interrogantes sobre el futuro de las identidades nacionales, dando paso probablemente a lo que Habermas (1993) llama “identidades post-nacionales”.

Un segundo marco de interpretación de estos hechos puede tomar como punto de partida un concepto resbaladizo, pero útil: el de “contextos”. El uso de esa noción ha resultado fructífero para los estudiosos de la infancia y la adolescencia (French y otros, 2000; Way y Chu, 2004), pero también para quienes están interesados en las relaciones entre migración y educación (Suárez-Orozco y Todorova, 2003; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001). Lo que sabemos es que: a) los procesos de aprendizaje no están dissociados de los contextos (sociales, culturales, religiosos, urbanos, entre otros) en donde se desarrollan y b) la descontextualización de los contenidos, procesos, métodos y actividades escolares trae consigo consecuencias negativas para los alumnos.

En otras palabras, primero: se aprende en un contexto, y segundo: el contexto —de pobreza, violencia, migración, segregación, dependencia, inseguridad— incide fuertemente en los procesos de aprendizaje propios de la escuela (Silas, en prensa). En consecuencia, un estudio como el nuestro conduce a preguntas pertinentes que tienen que ver con los contextos en los que los alumnos migrantes internacionales aprenden: ¿cuáles son las discontinuidades curriculares, lingüísticas, afectivas (*peer discontinuities*), pedagógicas, de contenido y recursos que experimentan?, ¿qué necesitan ellos de las escuelas, en ambos sistemas escolares?, ¿saben las instituciones educativas lo que estos alumnos necesitan?, ¿desarrollan habilidades metacognoscitivas que les permiten saber cómo negociar con lo inhabitual?, ¿crean estrategias de transición entre lenguas inculcadas en las escuelas?, ¿las escuelas los apoyan en la adquisición de esas habilidades y despliegue de esas estrategias?, ¿les ayudan a sintetizar la diversidad de contextos y de procesos escolares?, ¿cómo definen su “hogar”,

viviendo en contextos geográficos plurales?, ¿cómo resuelven el dilema de “estamos aquí de paso o residimos”, tanto desde el punto de vista semiótico, como desde el de los recursos necesarios para resolverlo?, ¿logran una alfabetización múltiple?, ¿saben negociar con contextos plurales?

Por último, un tercer marco puede ser provisto por el análisis crítico de las funciones de la escuela emprendido por Ángela Valenzuela (1999; Gasko y otros, 2008). La autora y colaboradores han transitado del concepto de “escolaridad sustractiva” al de “ciudadanía sustractiva”. La primera permite comprender cómo la institución y los actores escolares sustraen de los alumnos de minorías sociales y étnicas —migrantes o no— o de estratos subordinados, las herencias culturales que reciben de sus padres, abuelos y del grupo social de referencia.

Sustraen las lenguas habladas en los hogares, pero no sólo eso, también las formas de relacionarse, de crear confianza, de entender lo que es la educación. A cambio de ello, la escuela descuida al alumno, lo abandona. No es una sustracción que vaya acompañada de una suma; no es propiamente un intercambio: “Sustraer para luego acumular”. El resultado de todo eso es una privación educativa y cultural que deja a los alumnos en condiciones de alta vulnerabilidad.

Trasladando esa perspectiva teórica al concepto de *ciudadanía*, entramos en el campo que mejor se relaciona con los estudios que nosotros realizamos. Los alumnos que nacieron en Estados Unidos son estadounidenses por nacimiento y mexicanos por derecho de sangre. Probablemente, imaginan su futuro en Estados Unidos. Ahora, los encontramos en las escuelas de Nuevo León o Zacatecas: ¿qué les añade, en términos del ejercicio de sus propias ciudadanías, la educación que reciben en México y las escuelas de Estados Unidos en su desarrollo ciudadano, en caso de que su futuro se desenvuelva en este país?, ¿ambos sistemas están formando para la plena ciudadanía o sustrayendo componentes fundamentales de la formación ciudadana?

Ilustremos lo antes dicho de la siguiente manera: un ciudadano es alguien que tiene opiniones sobre la sociedad política a la que pertenece, adopta posturas más o menos argumentadas. ¿Cómo pueden las escuelas, según el diseño que actualmente tienen, cumplir con la responsabilidad de formar ciudadanos? Analicemos nuevamente: un ciudadano es quien conoce sus derechos y sabe cómo ejercerlos. ¿Qué sucede con un alumno que nace en México, pero que realiza la mayor parte de su escolaridad en Estados Unidos, y luego regresa a México para terminar la educación básica? ¿Cómo puede ser políticamente adulto? ¿Es ciudadano?, ¿de dónde?

Estos marcos interpretativos provisionales y no exhaustivos nos conducen por una vía heurística que guía los análisis; sin embargo, éstos no son pun-

tos de partida, sino más bien de llegada (transitorios). La investigación sobre los alumnos transnacionales adoptó desde un inicio una metodología inductiva; estábamos explorando un campo nuevo de investigaciones, un fenómeno emergente; preferimos proceder por aproximaciones sucesivas, inventariando hechos, clasificando trayectorias, describiendo casos; luego, reflexionando sobre los hallazgos para afinar preguntas, buscar conceptos, empezar a ofrecer algunas interpretaciones.

El lector observará en los textos incluidos en este volumen las huellas de ese proceso en espiral. Así, la primera parte ofrece dos textos de la tesis de doctorado de Juan Sánchez García. En ellos, el autor se interroga sobre la pertinencia de estudiar a los alumnos transnacionales y, luego, ofrece un primer herramienta teórico, provisional, que sirve para dibujar las primeras pinceladas del cuadro.

En la Parte II, Víctor Zúñiga reflexiona y debate sobre el fracaso escolar (de los alumnos “latinos” en Estados Unidos y de los estudiantes transnacionales en México). Con ello, trata de enmarcar el estudio dentro de una de las preocupaciones de política educativa más importantes en ambos países: las de apoyo y compensación a los educandos en “riesgo”. Esta segunda parte da pautas para relacionar lo que parece que no está relacionado: la trayectoria de esos alumnos en las escuelas de Estados Unidos, y la que tienen en las escuelas de México. Son estudiantes vulnerables por razones diferentes a las de otros grupos sociales. Los textos incluidos en esa sección difieren en su manufactura. El primero es una transcripción de un taller ofrecido a profesores de las escuelas normales básicas de Nuevo León y guarda su aire oral; el otro es un artículo publicado en 2003, que sintetiza un debate y lo pone a disposición de lectores mexicanos interesados en el tema. La estructura de ambos textos no impide, nos parece, el logro del objetivo: mostrar que lo que pasa en Estados Unidos no está disociado de lo que pasa en México, en materia de escolaridad.

Con esas primeras herramientas conceptuales (Parte I) y de política educativa (Parte II), iniciamos la presentación de nuestro inventario de hechos. En la parte III, centramos nuestra atención en la escuela, presentando dos análisis de casos (Capítulos 5 y 6), una tipología (Capítulo 7) y un análisis crítico (Capítulo 8). Esos textos también son de diferente factura. El Capítulo 5 es una ponencia presentada en el Fórum Universal de las Culturas, Monterrey 2007; el Capítulo 6, un artículo publicado en el *Journal of Latinos in Education*, en 2006; el 7 es un texto inédito, originalmente escrito en inglés para su posterior publicación; decidimos traducirlo y ponerlo a disposición

de los lectores en español. El último, el Capítulo 8, es un artículo publicado recientemente (2008).¹

Finalmente, terminamos explorando, al menos en un aspecto —la dispersión geográfica—, a las familias de los alumnos transnacionales. Esta Parte IV amerita muchos más análisis y reflexiones. Mucho más de lo que nuestras investigaciones (centradas en la escuela) pueden dar. En el último capítulo concluimos que estos alumnos pertenecen a un segmento de la sociedad mexicana mucho más diseminado geográfica e internacionalmente —más diaspórico—, que los demás segmentos de la sociedad. Las cifras lo muestran.

Los alumnos a quienes dedicamos este libro poseen geografías mentales, familiares y sentimentales mucho más extendidas que el resto de sus compañeros. Esto coincide con lo que Juan Guerra (1998) —autor estadounidense con herencia mexicana—, ha escrito sobre las comunidades transnacionales, explicando que poseen una geografía plural y mostrando que los líderes informales de estas comunidades son quienes conocen dos, tres o más lugares que, en conjunto, dan lugar a esta transnacionalidad comunal.

Este volumen ha sido concebido, principalmente, para que maestros, directivos y funcionarios de la educación conozcan, reflexionen y tomen decisiones; su realización también constituye un llamado a la responsabilidad y a la imaginación (política, pedagógica y social). No obstante, está abierto a otros lectores interesados en conocer procesos emergentes, como el que intentamos explorar, describir, catalogar y analizar con herramientas metodológicas y conceptuales que tenemos a la mano.

1 Agradecemos la gentileza y generosidad de los directores de las revistas *Estudios Sociológicos* de El Colegio de México, *Journal of Latinos in Education* y *Revista Internacional de Derecho y Ciencias Sociales*, por permitirnos reproducir estos trabajos en el presente volumen.



Parte I

Los alumnos transnacionales:
herramientas conceptuales



Capítulo 1

Pertinencia del estudio de los alumnos transnacionales en México y su conceptualización

Juan Sánchez García

Este Capítulo forma parte de la tesis doctoral: “El retorno de menores migrantes a escuelas de Nuevo León. Trayectorias escolares, identidades transnacionales, dinámicas de inclusión-exclusión y trabajo docente”.

Punto de partida

En Estados Unidos, maestros y directivos cada año escolar están reportando un número creciente de alumnos que “desaparecen” después de las temporadas vacacionales; algunos regresan y otros no, trayendo consigo —meses después— problemas en los servicios educativos de este país.

En México, hay alumnos que vivieron y estudiaron por un tiempo en el vecino país del norte y regresaron para incorporarse a las escuelas; en la mayoría de las ocasiones, sus maestros y directores no saben que asistieron a planteles estadounidenses. Este fenómeno representa un problema para los sistemas educativos de ambos países. Los alumnos transnacionales resultan ser personas *invisibles*, ya que poco se sabe de su procedencia y movilidad en las escuelas de los dos países.

La noción de invisibilidad, planteada por Delaunay (1997), en términos de ausencia y confusión del fenómeno de migración de mujeres y adolescentes, pone en relieve una falta de visión, por parte de quienes atienden los servicios educativos y de los científicos sociales, que requiere ser estudiada, explicada y atendida. De eso trata este estudio: sobre el retorno de migrantes transnacionales a escuelas de Nuevo León.

Esta investigación intenta acercarse a las potencialidades y no tanto a las carencias de ese fenómeno social, abriendo nuevas posibilidades de estudio sobre la migración escolar.

La migración internacional se caracteriza por ser un fenómeno complejo, que juega un papel importante en la vida de millones de personas; incluye aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, los cuales no pueden ser reducidos a una sola dimensión. La migración México-Estados Unidos ha sido un fenómeno histórico que se ha caracterizado por las asimetrías del país metrópoli y del periférico.

En la actualidad, la migración internacional se amplía y diversifica en el contexto de la globalización. De acuerdo con investigaciones realizadas en la Universidad de Harvard (Suárez Orozco, 2001), la era de la globalización cuenta con tres pilares: tecnologías de información y comunicación, el surgimiento de mercados globales y economías de conocimiento intensivo post-nacionales y un nivel sin precedentes de migración y desplazamientos de personas. En este último aspecto se focaliza la presente investigación y, particularmente, en la migración México-Estados Unidos.

Un estudio sobre la educación de menores migrantes es necesaria para conocer las trayectorias escolares y explicar las identidades transnacionales que se conforman en los alumnos mexicanos que han estudiado en Estados Unidos. Además, se requiere estudiar las dinámicas de inclusión y exclusión que se presentan en los planteles educativos de ambos países, y la función del trabajo docente en la atención para migrantes escolares.

La situación de los alumnos inmigrantes en Estados Unidos está determinada por tres factores, según Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001-2003): Los recursos financieros de los padres, el estatus legal y la proximidad del país de origen. De acuerdo con los resultados de esta investigación, aquellos estudiantes que son pobres, ilegales y cuyo lugar de origen es más lejano a la nación de acogida son más proclives a tener problemas educativos y sociales. Algunos de los alumnos estudiados cuentan con una o dos de las características descritas.

Las escuelas son instituciones de socialización y asimilación de la cultura y, por lo tanto, espacios privilegiados para la observación de los fenómenos sociales. Específicamente, este trabajo se centra en el retorno de niños y adolescentes, quienes habiendo tenido la experiencia de vivir y estudiar en Estados Unidos regresan a las escuelas mexicanas para continuar con sus aprendizajes. A continuación, se presentan algunas razones para realizar este estudio:

- a) Comprender aspectos muy poco conocidos del fenómeno migratorio México-Estados Unidos.

- b) Profundizar sobre un aspecto central de la migración internacional: la migración de retorno.
- c) Plantear una mejor explicación de lo que es la transnacionalidad y sus consecuencias.
- d) Proveer herramientas de mejoramiento para la educación de menores migrantes, los procesos de aprendizaje de los alumnos y la formación de maestros.
- e) Ofrecer la oportunidad de ser un instrumento en el diseño de políticas escolares para atender a los alumnos transnacionales en México.

A continuación se explica cada una de las anteriores argumentaciones:

a) *Comprender aspectos muy poco conocidos del fenómeno migratorio México-Estados Unidos*

En la actualidad, la globalización ha traído muchas situaciones que están cambiando la realidad social del planeta. La interdependencia entre las naciones es mayor, aumenta cada día y no dejará de hacerlo. De acuerdo con el Informe de la UNESCO, denominado *Nuestra diversidad creativa* (Pérez de Cuéllar, 1999), en el escenario mundial se realizan cotidianamente movimientos migratorios sin precedentes que traspasan las fronteras de los países y los continentes, que crean las condiciones para poner en relieve las diferencias culturales, reflejando la desigualdad en el mundo.

Según la información consultada en el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la población mexicana nacida en México y residente en Estados Unidos ha cambiado considerablemente en los últimos años: en 1970 era de 760 mil personas; en 1990, se modificó a 4 millones 766 mil y en 2000 se estimaba en 8 millones 527 mil. En 2006, se calculaba que más de 11 millones de personas de origen mexicano viven en Estados Unidos. De esa manera, se puede advertir que ha aumentado sustancialmente el volumen del flujo que se ha presentado, tanto personas con documentos como de quienes no cuentan con ellos, modificando a las sociedades de estos dos países.

La migración mexicana está cambiando los espacios públicos, las instituciones sociales, las escuelas, los trabajos y los negocios en Estados Unidos. Además, la nación estadounidense se está convirtiendo en el segundo lugar de hispanohablantes en el mundo, después de México. Bajo esas circunstancias, se necesita saber cómo está cambiando el patrón de migración en el vecino país

del norte y también en el nuestro. En la actualidad, se requieren nuevas maneras de atender los problemas relacionados con el fenómeno de la migración que aborden la diversidad cultural, uno de los principios fundamentales del desarrollo humano y de la nueva ciudadanía.

En términos generales, se puede afirmar que las personas buscan en la migración un camino que los conduzca a mejores condiciones de vida. A partir de la década de los noventa, cambió el modelo migratorio tradicional de México a Estados Unidos. Ahora, ya no se trata únicamente de una migración de adultos en búsqueda de trabajo, particularmente de hombres, sino que también existe una migración de menores de edad; es decir, de niños, adolescentes y jóvenes que están inscritos en los sistemas educativos de uno o de los dos países y que buscan superarse académicamente.

El reto de esta época, en lo que respecta al fenómeno migratorio México-Estados Unidos, es conocer y explicar las condiciones en que se desenvuelven los estudiantes en dos sistemas escolares en los contextos económicos, políticos y sociales presentes. Eso implica definir las necesidades sociales e identificar los aspectos que mejor contribuyan al logro de los propósitos educativos, pero también obliga a trascender los límites de las concepciones económicas de la globalización para plantear alternativas desde la perspectiva del desarrollo sustentable con equidad y justicia social.

b) Profundizar sobre un aspecto central de la migración internacional: la migración de retorno

A diferencia de los migrantes que llegan de muchos otros países para establecerse en Estados Unidos, se consideraba que los mexicanos tenían siempre como horizonte el retorno a su nación (Espinoza, 1998) (Durand y Arias, 2000) pero esa situación se encuentra en análisis actualmente.

De 1848 a la fecha, los cambios económicos y socioculturales en ambos lados de la frontera hacen de la migración de México a Estados Unidos un fenómeno de características muy particulares, donde impera un proceso social de grandes volúmenes, que data de cerca de 160 años y que se ha caracterizado por las diferencias y desigualdades entre las dos naciones. Durante ese tiempo, el perfil de la migración mexicana se ha convertido en un fenómeno muy complejo y un aspecto importante para estudiarlo es, precisamente, la migración de retorno.

El crecimiento demográfico de la población hispana en Estados Unidos, según datos de la Oficina del Censo Norteamericana, realizados en 1996 se han calculado de la siguiente manera: en 1945 era el 2.5%; en 1995 re-

presentaba el 10.2%, y para 2050 se pronostica que se presentará en 24.5%. En ese sentido, se puede pensar en que los cambios de la migración hispana y, particularmente, México-Estados Unidos es un proceso de largo plazo y de crecimiento acelerado.

De acuerdo con una proyección realizada por Carola Suárez-Orozco (2001), en el Harvard Immigration Program: uno de cada cinco niños en Estados Unidos es hijo de inmigrantes, y se calcula que para 2040, uno de cada tres entrará en esta descripción. Eso traerá diferentes significados sociales que implican el diseño de estudios en el campo del conocimiento de las ciencias sociales, tanto en la Unión Americana como en México.

Por otra parte, se observa que cada vez son más las familias de migrantes transnacionales que habitan tanto en México como en Estados Unidos. En ambos países se constituyen redes sociales, como se hizo evidente en el trabajo *Return to Aztlan* (Massey y colaboradores, 1987), en cuanto a los modos de organización del proceso migratorio. Para muchos migrantes mexicanos, esas redes estructuradas funcionan como hogares para la recepción de los nuevos migrantes, apoyo económico y moral para cruzar la frontera y la realización del viaje, además de que significan una oportunidad para encontrar trabajo.

En lo que respecta a menores de edad, se calculaba que, en 1998, vivían en Estados Unidos 880 mil 410 niños nacidos en México. De esa manera, un número importante y creciente de niños y adolescentes nacidos aquí se mueven entre los dos países y participan de la dinámica migratoria que caracteriza a la época posterior a la Immigration Reform and Control Act (IRCA), puesta en marcha en 1987.

Según el INEGI, en 2000, la población migrante de retorno de Estados Unidos, se calculaba que era de 260 mil 650 personas. Esa cifra es significativa, pero no existe un dato preciso en las instituciones públicas del Gobierno Mexicano que ayuden a explicar el fenómeno del retorno y, particularmente, del regreso escolar. Por esta razón se justifica y es necesario un estudio de este tipo.

c) Plantear una mejor explicación de lo que es la transnacionalidad y sus consecuencias

La migración es uno de los procesos sociales que participa de manera determinante en la conformación de ámbitos interculturales y transfronterizos. “El transnacionalismo se desdibuja a partir de tres elementos principales: la globalización del capitalismo, con sus efectos desestabilizadores en los países más industrializados; la revolución tecnológica en los medios de transporte y comu-

nicación, y las transformaciones políticas globales, como la descolonización y la universalización de los derechos humanos” (Guarnizo y Smith, 1999; p. 87).

La transnacionalización se presenta como enfoque que explica los procesos sociales que suceden en las fronteras, donde las identidades son cambiantes, y con ellas se modifican las dinámicas de inclusión y exclusión de las sociedades. En las nuevas esferas de la diáspora latina (Worthman y colaboradores, 2002), específicamente de la migración mexicana hacia Estados Unidos, la condición del migrante internacional se desarrolla dentro de lo que Hamann (1999) ha denominado *transnacionalismo desde abajo*, el cual se refiere a las maneras en que millones de personas con su mano de obra y servicios contribuyen a los procesos de globalización insertos en la economía capitalista.

En el contexto de la nueva diáspora de migración a gran escala y con diversos destinos, los mexicanos se desenvuelven en dos naciones, diversas regiones y distintos contextos socioculturales. Por tal razón, es necesario conocer y explicar mejor el fenómeno de la migración México-Estados Unidos y las características del transnacionalismo y sus consecuencias en las sociedades de ambos países.

Con este estudio, se busca conocer los rasgos principales de los alumnos migrantes transnacionales, los cuales no han sido debidamente estudiados en México. Es de suma importancia observar las consecuencias del fenómeno para comprender y mejorar los procesos de atención educativa a esta población. De la misma manera, la información proporcionada por alumnos y maestros puede ser de utilidad para conocer algunos aspectos culturales, educativos y sociales relacionados con la migración México-Estados Unidos.

28

d) Proveer herramientas de mejora para la educación de menores migrantes, los procesos de aprendizaje de los alumnos y la formación de maestros

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha reconocido el carácter multicultural de la sociedad mexicana desde 1992; sin embargo, es hasta la elaboración del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* que se plantean los razonamientos para que, en el sistema educativo nacional, los mexicanos se reconozcan como diversos y que el hecho de vivir en un país multicultural enriquece a las personas y a las sociedades.

Por su parte, el *Programa Binacional de Educación Migrante* (PROBEM) ha sido un esfuerzo de México y Estados Unidos para contribuir a mejorar los servicios dirigidos a los menores migrantes, pero en un diagnóstico realizado en distintas entidades federativas del país se ha observado que no han sido

suficientes las acciones destinadas hacia la atención de ese tipo de alumnos. Además, se advierte que, en muchos casos, el fenómeno es prácticamente desconocido por las autoridades educativas, los maestros mexicanos y la población en general.

Otro aspecto a considerar es el referido a los procesos de aprendizaje de los alumnos. Por las características propias de los escolares migrantes internacionales, se ha encontrado que es una población expuesta a situaciones de riesgo y sistemas de exclusión, como: la deserción y reprobación escolares. También se pueden presentar condiciones que dificultan sus aprendizajes por encontrarse ante la oportunidad de adquirir y desenvolverse en dos idiomas distintos (inglés y español), y pertenecer a dos sistemas educativos diferentes (estadounidense y mexicano).

Debido a lo anterior, un estudio que explore las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje en menores migrantes es importante para establecer estrategias didácticas para su atención y mejor aprovechamiento escolar.

En lo que respecta a la formación de maestros, se ha indagado sobre la inexistencia de espacios curriculares en los planes de estudio de las escuelas normales en México que destaquen la atención a escolares migrantes. De la misma manera, no han sido planteados adecuadamente los cursos de capacitación para los docentes en servicio que trabajan con niños que han tenido la experiencia migrante internacional.

Se requiere estudiar este fenómeno para su entendimiento y tratamiento pedagógico en la formación, capacitación, actualización y especialización de los maestros mexicanos y estadounidenses.

e) Ofrecer la oportunidad de ser un instrumento en el diseño de políticas escolares para atender a los alumnos transnacionales en México

Las propuestas sociales de organismos internacionales como la UNESCO (1997) conciben la educación como un elemento de cohesión y un factor importante para la integración social, si se toma en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y se evita, a su vez, que funcione como un vector para la exclusión social.

En muchos países de América Latina, dentro de los cuales México no es la excepción, los sistemas educativos funcionan como mecanismos de exclusión social, y no se han convertido en factores de integración en la diversidad de las culturas. En las sociedades multiculturales actuales, la diversidad es, a menudo,

un hecho de la vida cotidiana, al cual hay que tratar en las escuelas con inteligencia y sensibilidad.

Al estar inmersos en la globalización, la revolución de los medios de comunicación y el aumento de sus posibilidades de acceso, los estudiantes pueden estar mejor preparados que las generaciones anteriores para apreciar la variedad de los valores culturales y maneras sociales de expresión; sin embargo, esa situación no se puede plantear a partir de una generalización.

Para un futuro a corto y mediano plazos, se pronostica que el número de mexicanos menores de edad que dividen su educación en escuelas estadounidenses y mexicanas irá en aumento.

Niños y adolescentes se mueven en dos modelos educativos distintos, y esto puede ser benéfico no tan sólo para la población escolar migrante, sino también para los sistemas escolares, a pesar de las escuelas son instituciones sociales que están conformadas para responder a los fines de los Estados nacionales.

Zúñiga plantea la hipótesis de que, aun en esta etapa de globalización económica y de internacionalización de las prácticas sociales, las políticas educativas de cualquier país tienen una visión nacionalista y homogeneizante. Las escuelas, afirma este investigador social, siguen siendo “instituciones mono-culturales, monolingües, mononacionales” (2005: p. 24). Lo anterior se constituye como un obstáculo ante el contexto de la globalización. Pueden existir sociedades globalizadas, pero son escasas las instituciones educativas que avanzan en el sentido de la conformación multicultural y la diversidad étnica y social.

En el ciclo escolar 2003-2004, la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León (SENL) reportó una matrícula de 704 mil 604 alumnos en educación primaria y secundaria. Por su parte, el Departamento de Educación Migrante de la misma dependencia informó que en el ciclo escolar anterior se atendió a una población escolar de 840 alumnos migrantes. Aunque los datos proporcionados sobre este rubro reportan un servicio educativo a este tipo de estudiantes, se estima que la población de escolares migrantes internacionales en Nuevo León es superior, y que no han sido suficientemente atendidos.

Esos educandos mantienen una *existencia invisible* para muchos de sus maestros, directivos y autoridades educativas; son considerados *fantasmas atrapados en dos mundos* (Johnson: 2005), según un reportaje realizado a una maestra de Waco, Texas.

A través de la explicación del fenómeno de la migración escolar internacional, será posible proyectar políticas educativas binacionales que permitan acuerdos entre México y Estados Unidos para mejorar la atención a meno-

res migrantes, mediante planes y programas que involucren a las instituciones y organismos públicos y privados.

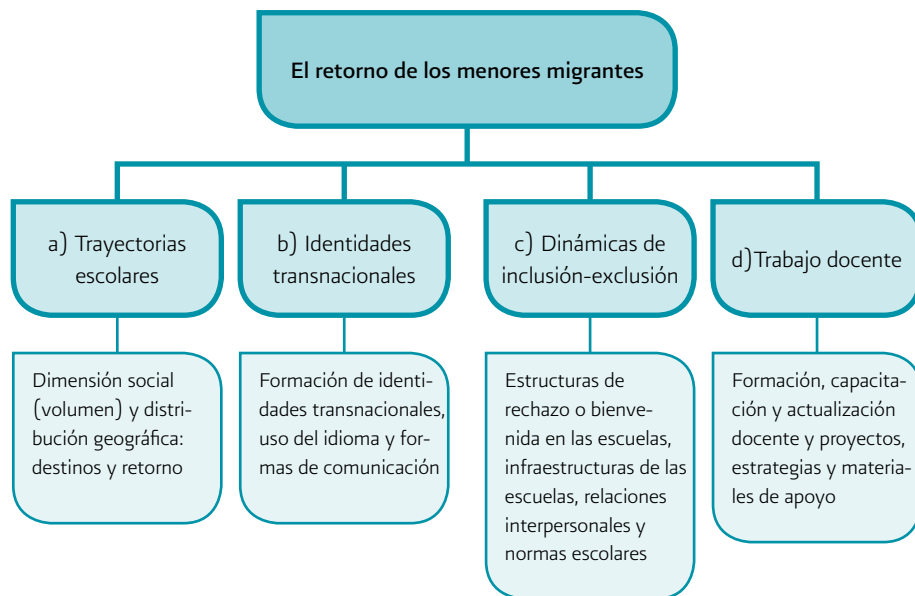
¿Qué se va a estudiar?

De acuerdo con una investigación presentada al CONACYT por la UDEM (2003), en la cual se adscribe este trabajo: “La migración de México a Estados Unidos ha dejado de ser un fenómeno exclusivamente laboral para convertirse, entre otras cosas, en una migración escolar. Niños y adolescentes mexicanos, nacidos en México, en volúmenes cada vez mayores, se mueven entre dos sistemas escolares. Algunos (1) inician su escolaridad en México, para luego continuarla en Estados Unidos; otros, a la inversa (2), empiezan su escolaridad en Estados Unidos para después continuarla en México; encontramos igualmente (3) alumnos *transeúntes*; es decir, aquellos que pasan una parte del ciclo escolar en Estados Unidos y otra en México, año tras año. Finalmente, están también (4) los que abandonan la escuela tempranamente como resultado de la migración” (s/p).

Como antecedentes de estudios sobre la migración interna e internacional en México y su relación con la educación, se encuentran las investigaciones de Zúñiga y Reyes, quienes sostienen: “La migración, en cualesquiera de las formas o tipos, implica necesariamente un intercambio desigual de símbolos (bienes culturales) entre el lugar de origen y de destino” (1988: p. 112).

Continuando en esa línea de investigación, la propuesta intenta estudiar las trayectorias escolares de los alumnos mexicanos que regresan a México después de un periodo en Estados Unidos, y de haber iniciado su escolaridad en ese país o que pasan cada año escolar, un lapso en México y otro en la Unión Americana (alumnos *transeúntes*). El propósito también es comprender los cambios transculturales de los menores migrantes, así como las dinámicas de inclusión y de exclusión, esto es, el análisis de aceptación o rechazo de grupos sociales en la formación de representaciones sociales como la identidad.

El presente esquema muestra las categorías e indicadores que forman parte del estudio del retorno de menores migrantes:



Trayectorias escolares

El cambio más significativo del patrón migratorio puede considerarse con el establecimiento de las familias migrantes, de tal manera que la presencia de las mujeres, niños y ancianos representa una población que no se había previsto en el escenario de la migración hacia Estados Unidos. Con respecto a los estudios sobre niños y adolescentes, se percibe que la migración escolar internacional en grandes cantidades es un fenómeno reciente, y la tendencia es que va en aumento.

Una investigación reciente (Zúñiga, 2001) afirma que el futuro de la migración de México a Estados Unidos no estará representado por el establecimiento definitivo de un contingente cuantioso de mexicanos en el extranjero, sino por el nacimiento de una sociedad migrante binacional que utilizará las ventajas comparativas de los dos países. De esa manera, un estudio sobre las trayectorias escolares de migrantes transnacionales puede ofrecer una visión complementaria del fenómeno migratorio para México y Estados Unidos.

El examen de las trayectorias escolares implica conocer los recorridos que realizan los alumnos, tanto en escuelas mexicanas como estadounidenses. En ese sentido es necesario estimar la dimensión social; es decir, el volumen de cuántos estudiantes que se encuentran actualmente en escuelas nacionales han tenido experiencia de haber vivido y estudiado en Estados Unidos y trazar la distribución geográfica: ¿hacia dónde van y a dónde regresan? Por tal motivo,

se requiere conocer la cantidad de menores migrantes internacionales y los lugares donde estudian al presente en México, y la experiencia que tuvieron en las escuelas de Estados Unidos.

Identidades transnacionales

Comprender la formación de las identidades transnacionales significa tomar en cuenta lo que Anderson (1993) consideraba como *comunidades imaginadas*, que en el contexto de la globalización se hacen más evidentes.

Este trabajo se focaliza en las identidades de los niños y adolescentes que se están formando en dos naciones y en múltiples contextos regionales. Los migrantes escolares transnacionales siguen vías de desarrollo muy diversas; forjan identidades complejas y plantean varias situaciones que vuelven imposible pensar en generalizaciones fáciles y planteamientos certeros.

Una característica importante de los procesos sociales que se dan en las fronteras tiene que ver con la presencia de procesos de inclusión y de exclusión sociales, apoyados en las identificaciones conformadas en los distintos ámbitos de los países. La frontera entre México y Estados Unidos tiene un componente estratégico no sólo por lo que significa compartir 3 mil 100 kilómetros de extensión, sino por sus intensos procesos económicos, sociales, culturales, así como por sus interacciones, que se expresan en los más de 3 millones de cruces transfronterizos.

Las escuelas inscritas en el territorio nacional y los procesos que se mediatizan a través de las mismas pueden ser claves para la construcción de la identidad con las comunidades de origen de los migrantes desde la inclusión, o también sitios donde se desarrollen dinámicas de exclusión y discriminación. Uno de los problemas principales es la falta de información que se tiene sobre el uso del idioma como factor que influye en la conformación de identidades transnacionales. Además, no hay evidencias que permitan conocer de qué manera los educandos transnacionales mantienen comunicación con familiares y amigos de Estados Unidos.

La estrategia de este proyecto es examinar las implicaciones de los estudios contemporáneos sobre el transnacionalismo, en la práctica de las escuelas públicas mexicanas e indagar sobre cómo los menores migrantes cambian sus comportamientos en las comunidades de ingreso y de retorno.

En el trayecto de la migración de menores mexicanos, éstos existen en *dos mundos*, donde en ocasiones no se establece la pertenencia o la identidad, “no son de aquí ni son de allá”. Un asunto principal es detectar la manera en que las escuelas aparecen como instituciones mediadoras y pueden contribuir a que

los estudiantes transiten hacia otras formas de interacción social. Dado el caso, se puede coincidir con los planteamientos de Bourdieu (1998), en el sentido de que el sistema escolar sirve de manera específica a las estructuras sociales o se puede estar en desacuerdo con sus ideas, planteando otro asunto distinto, considerando la posibilidad de que los sujetos pueden ser generadores de cambios en las estructuras en que se conforman las sociedades.

Dinámicas de inclusión y de exclusión

De acuerdo con estudios de Carola Suárez-Orozco y Marcelo Suárez-Orozco (2001), los niños inmigrantes en Estados Unidos llegan con actitudes positivas; sin embargo, en el desarrollo de sus mentes son susceptibles a “una imagen social negativa”, en relación con muchas de sus experiencias en su nueva nación.

Las escuelas son las instituciones donde los niños migrantes hacen el primer contacto con la nueva cultura. Los datos obtenidos del libro *Children of Immigration* sugieren que los alumnos cuyos padres desarrollan competencias biculturales obtienen ventajas de las oportunidades que se les presentan. Factores como la clase social, la raza, el género y las interacciones con otros grupos aparecen juntos para conformar la forma de pensar sobre la migración en Estados Unidos.

De la misma manera, esta investigación propone hacer el análisis de las formas de bienvenida o rechazo que se dan en las escuelas mexicanas, ante los alumnos que se han socializado en la cultura estadounidense. Del mismo modo, se pretende estudiar las relaciones interpersonales que tienen los alumnos transnacionales con sus maestros, compañeros, amigos y familiares, para saber si esas relaciones se plantean como un problema o como una ventaja en las escuelas mexicanas.

Es conveniente saber en qué medida la experiencia escolar en Estados Unidos se puede definir como un riesgo o una oportunidad. Por otra parte, a partir de la información obtenida sobre las normas escolares, como la disciplina, los exámenes y la reprobación escolares, se pueden llegar a percibir las estrategias que caracterizan dinámicas de inclusión o exclusión en las escuelas.

Lo anterior puede hacer evidente dificultades relacionadas con la deserción, el abandono temporal, la reprobación, el maltrato infantil, las inadecuadas estrategias de aprendizaje y de enseñanza y la incompreensión ante las necesidades de educación especial, entre otros aspectos.

Trabajo docente

La formación de maestros es una actividad relacionada con el ideal del ciudadano que se desea en una sociedad. Esta tarea implica una visión hacia el futuro, y se complementa con las funciones de capacitación y actualización del magisterio en forma permanente. En ese orden de ideas, el trabajo docente es una respuesta ante las necesidades sociales que requieren preparar a los sujetos para los contextos actuales de la globalización, así como una búsqueda hacia el mejoramiento profesional del magisterio. Pese a esto, esas situaciones ideales no se perciben con la evidencia suficiente en el trabajo desempeñado por maestros de escuelas mexicanas, particularmente quienes trabajan con menores migrantes.

La práctica pedagógica forma parte de la dinámica social y cultural que se desarrolla en las instituciones escolares, así que es indispensable conocer cuáles son las actividades compensatorias que se llevan a cabo en los centros educativos mexicanos para aceptar o rechazar los efectos de la escolarización desarrollada en otra nación a través de planes, estrategias y materiales de apoyo.

En esta línea, la presente investigación intenta aportar elementos para el análisis de las prácticas docentes desarrolladas en la educación para menores migrantes, por lo que es necesario entender y explicar cómo se generan y se transmiten los saberes docentes y analizar la relación enseñanza-aprendizaje de estudiantes con experiencia transnacional.

Para concretar este primer capítulo, la pregunta central es ¿cómo se puede conocer y explicar el fenómeno del retorno de menores migrantes de México-Estados Unidos a las escuelas de Nuevo León? Además de este planteamiento, se presentan algunos cuestionamientos derivados: ¿cuáles son las características de la migración México-Estados Unidos? ¿Qué se sabe, cuáles son y cómo se realizan las trayectorias escolares de los menores mexicanos en México y los Estados Unidos? ¿De qué manera influye el transnacionalismo en la formación de identidades de los menores migrantes? ¿Cómo se han presentado las dinámicas de inclusión y exclusión de alumnos migrantes en escuelas mexicanas? ¿De qué manera se lleva a cabo el trabajo docente con migrantes escolares en México? ¿Qué tipo de políticas educativas se pueden plantear para mejorar la atención de estudiantes migrantes transnacionales?

¿Por qué se justifica esta investigación?

La explicación y el análisis son estrategias del conocimiento que permiten reflexionar sobre asuntos sociales; a través de éstas es posible acercarse al por qué

y el cómo de los problemas educativos. Un punto importante a considerar es la necesidad de que se realicen análisis interdisciplinarios desde las distintas perspectivas: sociológica, antropológica, económica, política y demográfica, en cuanto a la relación entre la educación y la migración.

La investigación aquí expuesta tiene como propósito acercarse y contribuir al esclarecimiento de los obstáculos que se presentan en el proceso de migración México-Estados Unidos, sin que eso signifique su agotamiento ni el establecimiento de conclusiones; en todo caso, se avanza en el aporte de elementos para su interpretación.

Aunque existen muchos estudios sobre el fenómeno de la migración desde distintas disciplinas, no hay evidencia empírica de que las migraciones de menores, considerando aspectos sociológicos y antropológicos, hayan sido estudiadas significativamente en México.

Los debates en torno a la migración internacional se han centrado en cuestiones económicas y políticas. En los últimos años, las remesas enviadas por los migrantes y el voto en el extranjero han sido temas que han ocupado la agenda de análisis de expertos y líderes de opinión. Por otra parte, con excepción de la educación bilingüe, la discusión sobre la migración se ha centrado, preferentemente, en los adultos y se han dejado a un lado a los niños, adolescentes y jóvenes.

La exploración científica del retorno de escolares mexicanos migrantes resulta original, ya que se trata de un fenómeno reciente y poco conocido. A través del mismo, se pretende ofrecer información valiosa para comprender mejor la formación de identidades transnacionales y conocer y valorar las dinámicas de inclusión-exclusión que se desarrollan en las escuelas mexicanas. No menos importante es evaluar la manera en la que se ha desarrollado el trabajo docente en la educación para menores migrantes.

Este proyecto de investigación se enfoca en las necesidades de los diferentes niveles del sistema educativo nacional, para conocer y valorar las propuestas planteadas en la educación para migrantes; además, puede servir como base para orientar la toma de decisiones antes, durante y después de aplicar los programas de educación básica y diseñar políticas públicas y reformas curriculares en ese sector.

De alguna manera, resulta evidente que los estudios realizados sobre la educación mexicana se encuentran en construcción constante. En este campo de exploración, las puertas están abiertas para los trabajos de los especialistas pero, particularmente, para los estudiantes de posgrado representa un área de oportunidad para el desarrollo de alternativas hacia la implementación de pro-

puestas educativas fundamentadas en el desarrollo sustentable, en el sentido de asegurar a las próximas generaciones un contexto mejor.

Esta investigación no tiene como propósito llegar a resultados concluyentes, sino que, fundamentalmente, aporta algunos elementos de reflexión para comprender y explicar la situación actual de la educación para niños migrantes, combinando enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos. Consideramos importante que en este tipo de estudios se incorporen perspectivas binacionales e interdisciplinarias como parte de las estrategias teóricas y metodológicas. Pensar y estudiar migraciones internacionales con perspectivas nacionalistas puede dificultar la comprensión de los fenómenos, cualquier esfuerzo indagatorio realizado tiene que ser analizado desde una perspectiva más abierta.



Capítulo 2

Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional

Juan Sánchez García

Este Capítulo forma parte de la tesis doctoral: “El retorno de menores migrantes a escuelas de Nuevo León. Trayectorias escolares, identidades transnacionales, dinámicas de inclusión-exclusión y trabajo docente”.

Planteamiento

En este marco teórico se incluye una perspectiva multidisciplinaria del fenómeno migratorio, que permite un abordaje desde distintos ángulos y disciplinas, por lo que en este espacio se retoman conceptos y teorías de autores que han trabajado desde diferentes aproximaciones en el estudio del retorno de alumnos migrantes transnacionales.

Para el desarrollo de este apartado, se revisó la literatura existente y las teorías vinculadas con el objeto de análisis; se valoraron los distintos enfoques que se han seguido en investigaciones antecedentes, y se incorporaron los elementos más relevantes para este estudio. En general, esta aproximación teórica comprende cuatro elementos: el transnacionalismo, la formación de identidades transculturales, las dinámicas de exclusión e inclusión en las escuelas y la educación para alumnos migrantes transnacionales.

En el primer punto, que se refiere al transnacionalismo, se establecen las propuestas para el estudio de la migración internacional. Además, se caracteriza a la migración México-Estados Unidos desde la historicidad, la masividad y la vecindad. También se explican las redes sociales, los nuevos destinos de la migración mexicana hacia Estados Unidos, la idea del retorno a México y algunos planteamientos que existen sobre el enfrentamiento al transnacionalismo, como una nueva realidad en las escuelas.

Con respecto de las identidades transnacionales, se presentan las maneras en que éstas se conforman, tomando en cuenta factores sociales, étnicos y culturales. Asimismo, se explican las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, y se abunda sobre el concepto de *imagen social negativa*, desarrollado en el proyecto de migración de la Universidad de Harvard. Por último, se analizan las cuestiones referentes a la formación de identidades transnacionales.

Sobre las dinámicas de exclusión e inclusión existe un apartado donde se estudian los mecanismos de bienvenida o rechazo sociales, particularmente en las instituciones educativas; se examinan las aportaciones relacionadas con la reproducción social y la distinción cultural. La zona de desarrollo próximo y la resiliencia se muestran como dinámicas que favorecen los procesos de inclusión en las escuelas y en la sociedad.

Con respecto a la educación para migrantes transnacionales, se hace una revisión sobre los implícitos del multiculturalismo y la educación intercultural; se examinan las propuestas de intervención pedagógica relacionadas con la educación en la diversidad, la pedagogía crítica para la acción educativa y social. Finalmente, se exponen ideas sobre la autoformación docente y el *ethos* profesional.

Transnacionalismo

La migración es uno de los fenómenos sociales más importantes de este tiempo. Implica movimientos de personas en el interior de las naciones y desplazamientos al exterior de las mismas. En la migración internacional, se incluyen los flujos de ingreso y egreso de los sujetos de una nación hacia otra, los cuales involucran movimientos de entrada y salida a un país y la posibilidad del retorno al lugar de origen.

De este modo, es necesario considerar que existen, de acuerdo con los planteamientos de Durand y Massey (2003), elementos esenciales para su comprensión, entre los que se encuentran las fuerzas estructurales de atracción y expulsión de los países, las características de los sujetos que responden a esas fuerzas y las redes que conectan las zonas de origen y destino de la migración.

Para realizar un examen más preciso acerca del fenómeno de la migración internacional, se requiere pensar que las fuerzas estructurales de atracción o expulsión mencionadas tienen un papel importante en el contexto de las asimetrías de las naciones desarrolladas y dependientes, como la de México con Estados Unidos.

En este punto, hay que tomar en cuenta las aspiraciones y deseos de los sujetos que los mueven a dejar su país de origen. Por otro lado, existen redes sociales que ponen en contacto los lugares de procedencia y destino de la migración (Massey y colaboradores, 1987). Todos los elementos señalados son indispensables para lograr una comprensión más amplia de la migración internacional en los inicios del siglo XXI.

La migración internacional originada desde México posee, a diferencia de otras del mismo género, características singulares. Así lo señalan Durand y Massey: “Si se toma en cuenta que las tres premisas de historicidad, vecindad y masividad son el núcleo esencial y, hasta el momento, inmutable de la migración México-Estados Unidos, se puede concluir que la definición exacta y precisa de este flujo es la de un proceso social masivo y centenario, en un contexto de vecindad asimétrica” (op. cit: p. 60).

Como se observa, la migración entre México y Estados Unidos es un fenómeno centenario y probablemente el flujo migratorio contemporáneo con mayor antigüedad en el ámbito mundial. La última fase de este siglo inició con la puesta en marcha de la *Immigration Reform and Control Act* (IRCA), y se ha calificado como la etapa de la legalización y la migración clandestina.

IRCA permitió que 2 millones 300 mil mexicanos regularizaran sus documentos migratorios, para contar con la oportunidad de trabajar y residir de manera legal en Estados Unidos.

En la década pasada México, Estados Unidos y Canadá firmaron un Tratado de Libre Comercio (TLC) que aspiraba a una mejor cooperación internacional; sin embargo, la relación de las dos primeras naciones siempre ha sido conflictiva y dispar; en cambio, con Canadá ha tendido a ser más equitativa, y en muchas ocasiones han operado como aliados en la política internacional y en el mercado regional.

México y Estados son vecinos en cuatro estados de la Unión Americana —California, Arizona, Nuevo México y Texas— y seis mexicanos —Baja California y Sonora, en el oeste; Chihuahua y Coahuila, en el centro, y Nuevo León y Tamaulipas, por el este—, y es esta línea fronteriza la que, de alguna manera, ha determinado su relación.

El censo en Estados Unidos de 2000, por ejemplo, reportó que 20.6 millones se identificaban como hispanos o latinos de origen mexicano. De este modo, la población *latina* pasó a ser la primera minoría, superando por muy poco a los afroamericanos. De acuerdo con los datos sobre el conteo de población y vivienda realizado por INEGI, en 2005, la población total de México alcanzó los 103 millones, pero se estima que un poco más de 11 millones —de sujetos nacidos en México— radican en Estados Unidos.

Contrariamente a lo que se piensa, no migran solamente las personas más pobres de sus respectivos países, sino todos aquellos que disponen de medios para intentarlo. También lo realizan profesionistas e individuos pertenecientes a las clases medias urbanas (de hecho, el *Binacional Study on Migration* 1997 sugiere que uno de cada seis migrantes mexicanos residentes en Estados Unidos son profesionales) y gente de clase acomodada, pero, en general, investigaciones recientes reconocen que las migraciones tienen un impacto enorme y positivo, tanto para quienes emigran como para los receptores de migración.

Como lo habían demostrado desde hace tiempo los autores de *Return to Aztlan* (Massey y colaboradores, 1987) entre los migrantes mexicanos el hecho de establecerse en el extranjero rara vez denotaba un rompimiento con la vida social de sus comunidades de origen. Una de las principales aportaciones de ese trabajo fue demostrar cómo las redes sociales se mantenían y reforzaban mediante la constante circulación de gente, bienes y capital entre ambos puntos del proceso migratorio. “Las redes migratorias son conjuntos de lazos interpersonales que conectan a los migrantes con otros migrantes que los precedieron, así como con no migrantes en las zonas de origen y destino, mediante nexos de parentesco, amistad y paisanaje” (Durand y Massey, Op cit: p. 31).

42 Tal parece que los patrones de la migración se repiten, ya que el proceso migratorio sigue comportándose de manera muy semejante. Aunque pasan las décadas y los siglos: los migrantes se concentran en algunas ciudades, luego las redes sociales se encargan de incrementar y facilitar el flujo, posteriormente la segunda generación tiene ciertas dificultades para adaptarse y la tercera suele estar integrada de manera casi natural en la estructura económica, social y racial del país de acogida.

En estas páginas reconocemos que los niños y adolescentes de esta investigación forman parte de redes sociales bien estructuradas y pertenecen a un tipo determinado: primera, segunda o tercera generación.

Durante los últimos años, los lugares hacia donde se dirigen los mexicanos en Estados Unidos corresponden a lo que se ha llamado *la nueva diáspora latina* (Murillo y Villenas, 1997) y (Hamann, Worthman y Murillo, 2002), que tiene relación con los nuevos destinos presentados por Zúñiga y Hernández-León (2005a). Los mexicanos eligen como destinos tradicionales California, Texas, Illinois, Arizona, Florida y Nuevo México, pero recientemente han optado por otros: Georgia, Colorado, Maine, Nebraska, Oregon, Iowa, Kansas, Massachusetts, Carolina del Norte y del Sur y Tennessee.

Por otra parte, la condición de migrante está marcada por una fuerte nostalgia que provoca separarse del lugar de nacimiento. “Si pensamos en el tiempo de larga duración, la migración mexicana a Estados Unidos, como otros procesos, se ha caracterizado en realidad por una tensión constante entre el

establecimiento y el retorno; dos alternativas siempre posibles, condicionadas por coyunturas estructurales, pero siempre definidas por los proyectos, necesidades, deseos y, sobre todo, por los recursos económicos, sociales y culturales de los migrantes” (Espinosa, 1998: p. 37).

De esta manera, el retorno es un proceso que puede tener diferentes fases entre las que se presentan: un tránsito fronterizo recurrente (trabajadores temporales) o los individuos que viajan por placer o descanso (residentes en Estados Unidos), quienes imprimen la parte dinámica al proceso migratorio transnacional entre ambas naciones.

Espinosa estudió dos variables que han sido poco investigadas con respecto de la migración México-Estados Unidos: las políticas de género dentro del ámbito doméstico y el problema de la pertenencia cultural. Una perspectiva centrada en el género ayuda a entender, entre otras cosas, el papel jugado por la mujer en el proceso de establecimiento en Estados Unidos, mientras que la idea de pertenencia cultural permite comprender la persistencia del retorno entre los migrantes mexicanos, sobre todo entre los hombres.

En la actualidad, la migración de mexicanos a Estados Unidos ya no obedece solamente al flujo de jóvenes de sexo masculino en búsqueda de trabajo. Ahora se está presentando la situación de que familias enteras se están yendo al vecino país. Un caso específico, que es el objeto de estudio de esta investigación, es la migración de niños y adolescentes, quienes, junto con sus padres, se van a vivir a Estados Unidos, lo que genera el fenómeno de la transnacionalidad, cuyos antecedentes de estudio en México iniciaron en la década de los ochenta (Zúñiga y Reyes, 1988; Zúñiga, 1988; Zúñiga y Reyes, 2006).

Particularmente, la etapa posterior a IRCA ha creado las condiciones para la formación de una sociedad transnacional. La aparición de la transnacionalidad se puede explicar debido a distintos cambios que se han presentado en la migración mexicana, entre los que destacan: la regularización de la situación legal de los migrantes, la migración familiar, la creación de redes sociales complejas, la aprobación de la doble nacionalidad, la aparición de nuevos destinos, entre otros.

Si bien en Estados Unidos se sabe que más de 11 millones de personas son de origen mexicano, no se tiene la estimación exacta de cuántos de ellos son niños y adolescentes que regresan a México. En nuestro país, no se encontró evidencia de que el INEGI o CONAPO tengan registros acerca de la migración infantil y juvenil, por esa razón es necesario llevar a cabo exploraciones de ese tipo.

Con referencia a la atención de niños mexicanos en Estados Unidos, se sabe que acuden a escuelas públicas, en su gran mayoría, y que este sistema

educativo (Spener, 1988) los prepara para desempeñar roles sociales, políticos y económicos para el funcionamiento de la sociedad estadounidense. En México existe el *Programa Binacional de Educación Migrante*, dependiente de la SEP, que realiza acciones para atender a menores migrantes.

Si bien es cierto que los niños y adolescentes que viven y estudian en Estados Unidos y regresan a escuelas mexicanas han recibido atención educativa; para la mayor parte de las autoridades educativas, directivos y maestros de ambos países, su existencia dentro de los dos sistemas educativos se presenta como si fuera *invisible*, ya que se desconocen sus características y la forma de atenderlos adecuadamente.

En nuestro país, las escuelas se enfrentan a nuevas realidades para las que no han sido diseñadas. Desde finales del siglo XIX, las instituciones educativas mexicanas han actuado al servicio del Estado, para formar ciudadanos de una sociedad nacional. “Aun en estos tiempos en los que muchos actores educativos hablan de internacionalización de la educación, la formación multicultural y otros motivos de apertura cultural, la realidad general de las escuelas —en Estados Unidos, como en cualquier otra nación— es que los arquitectos de la política educativa no han querido tocar el profundo tótem que está enterrado en cada una de las escuelas, y que hace que éstas sean instituciones eminentemente nacionalistas; es decir, “monoculturales, monolingües y mononacionales” (Zúñiga, 2005: p. 24).

Dentro de esta concepción nacionalista de las escuelas mexicanas, la condición del migrante transnacional, especialmente el que participa en una diáspora como la de nuestros connacionales, no cabe, porque su posición es precisamente y, con frecuencia, la que señala Hamann (1999): el transnacionalismo. Este antropólogo estadounidense no hace referencia al transnacionalismo de los grandes capitales, sino a uno que se produce desde abajo, desde aquellas personas que se mueven entre dos países con diversos contextos sociales y culturales.

En este tipo de transnacionalismo, característico de los tiempos actuales, los sujetos desarrollan capacidades que les permiten pasar de ser reproductores de estructuras a transformadores de las mismas (Osorio, 2005). Un problema general en este nuevo contexto es la carencia de información sobre cómo el transnacionalismo está afectando la vida cotidiana de los migrantes. El gran dilema que se presenta (Zúñiga, 2005) es que ya hay sujetos transnacionales, pero no se cuenta con sistemas educativos que realmente atiendan esta situación.

Por su parte, Harriet Romo (1996) ha señalado que los menores inmigrantes mexicanos juegan un papel importante en Estados Unidos, como parte de

la población cuyos miembros se convertirán en ciudadanos y se encontrarán en posibilidades de trabajar durante los próximos años.

En lugar de ver a los migrantes como *problemas*, como algunos investigadores y creadores de políticas sociales estadounidenses los quieren ver, esta investigadora sugiere que se reconozcan como sujetos que quieren tener una mejor vida para ellos y sus familias. En ese intercambio cultural transfronterizo que se presenta en la formación de las identidades de los niños migrantes, se forman también los futuros ciudadanos que vivirán en dos países.

El conocimiento de la migración internacional y, particularmente, los estudios sobre menores migrantes transnacionales deben avanzar; para que esto sea posible es imperativo que los estudiosos sociales se esfuercen más por familiarizarse con las principales teorías contemporáneas de migración internacional y formulen diseños de análisis capaces de poner a prueba sus principales planteamientos, para que puedan contrastarse con la realidad social que enfrentan los sujetos que viven en dos naciones.

Identidades transnacionales

Los procesos involucrados en la formación de la identidad están determinados por la estructura social y la manera en que los individuos se relacionan en un contexto dado. De acuerdo con Berger y Luckmann: “La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (2003: p. 215). La noción de *identidad mexicana* despersonaliza a los sujetos y los provee de rasgos especiales para conformar su identidad. La identidad es el sentimiento individual y de pertenencia a un grupo social. Tanto los individuos como los grupos tienen identidades. Bajo el término *inmigrantes mexicanos* en Estados Unidos, suelen agruparse los epítetos: latinos, hispanos, indocumentados, chicanos, pochos, cholos, entre otros.

Para continuar con este aspecto relacionado con la formación de identidades, a continuación se explicará lo referente a la relación entre pensamiento y lenguaje y cómo se vincula el aprendizaje de un segundo idioma con la identidad.

Primero, se puede entender que la oralidad está ligada a la identidad personal y social. Por medio del lenguaje se puede interactuar con las personas e interpretar el mundo; entonces, éste es un elemento esencial de la formación de la identidad social.

Para Vygotsky (1999), el pensamiento y el lenguaje del niño están subordinados al pensamiento y lenguaje sociales. El niño adquiere la mayor parte de

sus ideas y de su vocabulario a partir de las instituciones socializantes. “El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la nativa. El niño puede transferir al nuevo lenguaje el sistema de significados que ya posee en el propio.

Lo contrario también resulta cierto: una lengua extranjera facilita el dominio de las formas superiores de la nativa. El niño aprende a considerar su idioma como un sistema particular entre muchos, para observar sus fenómenos bajo categorías más generales; esto lo conduce al conocimiento de las operaciones lingüísticas. Goethe ha dicho con acierto: “El que no conoce un idioma extranjero, no conoce verdaderamente el suyo” (p. 68).

El lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo y en la conformación de la identidad. Al respecto, este psicólogo señala que el desenvolvimiento intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento; es decir, el lenguaje. Claramente afirma que la verdadera dirección del desarrollo de éste no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual.

Para comprender el lenguaje de los otros no es suficiente entender las palabras, sino interpretar el pensamiento. No obstante, esto no es suficiente, también se deben conocer las motivaciones. El análisis psicológico de Vygotsky sostiene que una expresión no está completa, hasta que no se alcanza este plano del conocimiento de las motivaciones de los sujetos y sus pensamientos.

Continuando con las aportaciones de este autor, se debe tomar en cuenta que las interacciones sociales con compañeros y adultos más conocedores constituyen el medio principal del desarrollo intelectual de los sujetos. Según Vygotsky, el conocimiento no se sitúa ni en el ambiente ni en el niño; más bien se localiza dentro de un contexto cultural y social determinado. En otras palabras, los procesos mentales como recordar, resolver problemas o planificar tienen un origen sociocultural.

Si un niño nace en una familia y en una comunidad en que florecen varios idiomas, habrá muchas probabilidades que crezca bilingüe (es decir, que hable dos lenguas) o multilingüe (que hable más de dos), como algunos casos de los alumnos transnacionales.

Para adquirir un segundo idioma es indispensable interactuar con otros hablantes, con el propósito de comunicarse en la nueva lengua. Es interesante señalar lo siguiente: “El niño parece estar equipado para aprender varias lenguas al mismo tiempo, con tal de que el ambiente sea lo bastante rico y les ofrezca las interacciones lingüísticas necesarias” (Meece, 2000: p. 224); es decir, como se confirma en las prácticas cotidianas, los niños tienen el potencial de aprender varios idiomas, si el entorno en el cual se desarrollan es favorable.

La polémica de aprender el inglés en Estados Unidos como segunda lengua ha sido debatida durante años. Esta controversia entre el monolingüismo y el bilingüismo pone en evidencia el debate entre la formación de la identidad nacional (una lengua, una historia, una patria, una lealtad), contra la identificación transnacional (varias lenguas, varias historias, varias lealtades, varias nacionalidades). De esa manera, el idioma configura un medio para reconstruirse una identidad: la revaloración de lo que se tiene de mexicano o estadounidense o, incluso, México-estadounidense.

La identidad social es la que se atribuye a un grupo sobre la base de características comunes sobresalientes; es el sentimiento de pertenencia a un colectivo donde la influencia del idioma es notoria.

Por otro lado, se debe reconocer a la educación bilingüe como una perspectiva o manera de definir los propósitos mismos de la escuela y, partiendo de esta concepción, los procedimientos para organizar la instrucción de los niños.

Lo que caracteriza a la instrucción bilingüe es que, durante la clase, se usan al menos dos idiomas, generalmente la lengua materna del alumno y la segunda lengua (que están adquiriendo).

Existen motivos sociales y pedagógicos para enseñar en dos idiomas, de acuerdo con Judith Meece (2000): “En primer lugar, al niño le resulta más fácil adquirir conocimientos del contenido académico si se le imparte en una lengua que conoce. Segundo: tiende a conservar su lengua y cultura maternas, y puede aprender inglés en un programa bilingüe. Tercero: para dominar el inglés, necesita sumergirse en contextos significativos donde se hable ese idioma”.

A excepción de algunos pedagogos críticos (Macedo, Dendrin y Gounari, 2005), quienes han estudiado el papel de la lengua como medio para permitir a los alumnos formar sus identidades, la mayoría de las investigaciones sociales han fallado a la hora de involucrarse con el análisis que establezca la relación entre lenguaje, identidad transnacional y las consiguientes consecuencias pedagógicas, por lo que trabajos de investigación que examinen esa problemática son necesarios.

Otro concepto que se puede considerar en el estudio de la formación de identidades es el referente a la explicación de la relación con la etnicidad, desarrollado en Estados Unidos. Meece señala: “La identidad étnica es el sentido de identidad en relación con la pertenencia a un grupo racial o étnico” (2004: p. 281). En su trabajo de investigación ha encontrado una relación entre el proceso de formación de la identidad étnica y su influencia en el sentido de competencia y la autoestima de los alumnos de minorías en Estados Unidos.

En ese país, el contexto escolar influye en el autoconcepto y autoestima de los niños y adolescentes provenientes de grupos étnicos minoritarios; sin em-

bargo, estudios recientes revelan que los niños y adolescentes de minorías no muestran baja autoestima ni autoconcepto negativos, pero el proceso de crearse una identidad puede resultarles extremadamente complicado y doloroso. “En conclusión, la creación de la identidad en las minorías étnicas supone encontrar el equilibrio entre el propio grupo y la cultura dominante” (Ibídem: p. 283).

El proceso de crearse una identidad étnica comienza desde el nacimiento. La formación de las identidades étnicas, raciales, nacionales son posteriores porque implican la intersección en espacios fuera de los hogares: la escuela, los espacios públicos, las iglesias, entre otros. Por esa razón no es difícil pensar que los niños y adolescentes sufran una crisis de identidad, que a menudo se deben a un suceso que provoca sentimientos de humillación, inferioridad y rechazo.

En el proceso de formación de una identidad étnica, los adolescentes pasan del extremo de una asimilación total a la segregación, antes de alcanzar una solución personal. Los alumnos que pertenecen a minorías tienen cuatro formas de resolver ese tipo de problemas (Meece, 2004). Primero: pueden adoptar las normas, actitudes y conductas de la cultura dominante, rechazando las de su grupo; es decir pueden asimilarla. Segundo: pueden convertirse en miembros marginales de la cultura dominante y vivir en ella. Tercero: pueden rechazarla totalmente y asociarse sólo con su grupo racial o cultural. Finalmente, pueden mantener vínculos con ambas culturas y pasar de una a otra en un proceso llamado cambio de código.

Los alumnos migrantes transnacionales, por su parte, ante el hecho de enfrentarse a un doble proceso de exclusión, tanto en las escuelas estadounidenses como en las mexicanas, han desarrollado cierta versatilidad cultural que les permite moverse —no sin dificultades— entre esos dos estados nacionales, construir arraigos en ambos lados de la frontera y renegociar su pertenencia y sus identidades complejas en espacios transfronterizos.

Rippenberg y Stautd (2003) plantean la manera en la que los alumnos de educación elemental de El Paso, Texas, y de Ciudad Juárez, Chihuahua, se localizan en ambientes de aprendizaje en los que los valores nacionalistas y los contextos históricos crean una importante plataforma para la adquisición de la ciudadanía y la identidad.

De acuerdo con estudios de Carola y Marcelo Suárez-Orozco (2001), los niños inmigrantes en Estados Unidos llegan con actitudes positivas, pero en el desarrollo mental son susceptibles a “una imagen social negativa”, en muchas de sus experiencias de su nueva nación.

Las escuelas son las instituciones donde los niños migrantes hacen el primer contacto con la nueva cultura. Los datos obtenidos del libro *Children of Immigration* sugieren que los menores cuyos padres desarrollan competencias

biculturales obtienen ventajas de las oportunidades que se les presentan. De acuerdo con resultados de este estudio, factores como la clase social, la raza, el género y las interacciones con otros grupos trabajan juntos para conformar la manera de pensar sobre la migración en ese país.

Las escuelas son los grandes espacios de contacto cultural entre los recién llegados y los ciudadanos establecidos anteriormente. Lo que ocurre en las aulas determina en gran parte el futuro de los niños y adolescentes mexicanos que vivieron y estudiaron en Estados Unidos y que regresan a escuelas mexicanas. La escuela se convierte en el principal agente de socialización y de conformación de la identidad social y, en este caso, transnacional.

Los estudiantes transnacionales construyen las identidades que les permitirán entrar en diferentes partes, como el hogar, las escuelas, convivir con sus compañeros y, posteriormente, acceder al mundo del trabajo. Esos alumnos tienen una identidad que no tan sólo se adapta a las escuelas, sino que pueden convertirse en líderes de la comunidad, como es el caso de dos menores neoleonenses que este estudio detectó como destacados, y que contribuyen con aspectos sociales en apoyo a sus municipios.

El uso de tecnologías de información y comunicación y el empleo de las vías de transporte han facilitado a las nuevas generaciones de migrantes mexicanos el contacto con sus lugares de origen y con muchos otros de los elementos culturales que dejaban en el lado sur de la frontera. Esa situación ha propiciado que los migrantes transnacionales puedan experimentar la sensación de habitar dos mundos o estilos de vida simultáneamente.

Es necesario tomar en cuenta las consideraciones de Torres (2001), en el sentido de que la formación de la identidad de los alumnos transnacionales es un proceso agónico o en éxtasis, con una mezcla compleja y confusa de dolor y placer, que incluye el otorgamiento de sentido en el nivel individual, pero que también puede proclamarse en el social.

Dinámicas de exclusión e inclusión en las escuelas

Es clara Sylvia Schmelkes cuando afirma contundentemente que la educación básica en México es excluyente (2002) y racista (2006). Esta investigadora hace referencia al sentido en que se percibe la educación intercultural, la formación de valores en la escuela, y puede aplicarse también a la atención de menores migrantes transnacionales. En una realidad social como la de México son bien conocidos los procedimientos de exclusión que están relacionados en el ámbito educativo con la desigualdad social.

La exclusión resulta un síntoma de todos los problemas sociales y comprenderla constituye una vía para entender el significado de lo social. La exclusión pone en tela de juicio la organización y el funcionamiento de las sociedades, su situación presente y el futuro que les depara. Sería imposible tratar de explicar la exclusión, sin tomar en cuenta el conjunto de dimensiones: económicas, políticas, sociales y culturales. La exclusión es algo que ataca a los sujetos y sus relaciones sociales (Karsz, 2004).

En la actualidad, muchos agentes sociales —en distintos países— luchan contra las desigualdades económicas y las inequidades sociales, pero éstas no están sólo en el interior de las naciones, también se dan entre ellas, y la tendencia, conforme pasa el tiempo, indica que va en incremento, por eso es importante pensar el problema de la exclusión, considerando esas escalas.

Al hacer referencia sobre la exclusión, se requiere mencionar la orientación de Michel Foucault (2002), quien señaló que los sistemas de exclusión se apoyan en una base institucional y que éstos van acompañados de una serie de prácticas. Una de las instituciones en que se manifiesta claramente la exclusión es la escuela, a través de las prácticas pedagógicas y los mecanismos con los que se apoyan: libros, materiales didácticos, infraestructura escolar, entre otras cuestiones.

50

Cuando Foucault examina el orden social, enfatiza: “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican” (p. 45). Las instituciones son instancias de poder, cuyo papel consiste en conformar la realidad social, dar existencia oficial a las relaciones sociales, consolidarlas y legitimarlas.

Los migrantes transnacionales son excluidos en México y en Estados Unidos, debido a las condiciones socioeconómicas y culturales. Cuando están en el país del norte reciben un trato diferenciado, mediante un conjunto de prácticas de exclusión como: la discriminación, el racismo y la xenofobia, entre otras. Cuando regresan a México también se les trata diferente por su condición de migrantes. Otra modalidad importante de esta tendencia se presenta cuando se les permite coexistir en Estados Unidos, pero se les priva de derechos humanos y de la participación en determinadas actividades sociales.

En las escuelas mexicanas, la exclusión se presenta, en primer lugar, por la incapacidad de percibir el fenómeno de la migración escolar transnacional. Autoridades gubernamentales, educativas y el magisterio en general no tienen conciencia de la condición de migrantes ni de lo que eso representa para millones de mexicanos.

En algunas escuelas mexicanas no se les da acceso a estudiantes que vienen de Estados Unidos, porque llegan de diferentes lugares y en tiempos en que

ya se inició el ciclo escolar. Además, en algunos casos documentados en este trabajo se les coloca en grados inferiores que no corresponden a su edad ni nivel de estudios. De esa manera, muchos estudiantes transnacionales están predestinados a sufrir exclusión por parte de directivos, maestros y compañeros de clase.

En el caso de los maestros y los compañeros, prevalecen estereotipos y prejuicios sobre la migración que afectan el trato con aquellos alumnos que tuvieron la experiencia de haber vivido y estudiado en Estados Unidos.

El resultado de todas esas prácticas de exclusión en las escuelas mexicanas es que se observa una población estudiantil vulnerable, en situación de riesgo, cuyos miembros pueden ser candidatos a la reprobación y deserción escolares.

La institución escolar, de acuerdo con Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1998), es la que más legítima y reproduce la jerarquía sociocultural. De acuerdo con estos autores, la escuela, lejos de reducir las desigualdades sociales, contribuye a reproducirlas. La neutralidad proclamada de las enseñanzas conduce, en realidad, a la exclusión de las clases dominadas y refuerza la legitimidad de las dominantes.

La enseñanza sirve de manera específica e insustituible a las estructuras sociales. “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que resulta una imposición, por un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (p. 45). La institución escolar es, más que ninguna, la que legitima y reproduce la jerarquía cultural, a través de la acción pedagógica. La escuela sirve de instrumento de legitimación de las desigualdades sociales. Lejos de ser liberadora, es conservadora y mantiene la dominación sobre las clases subalternas; además, en la obra de Bourdieu se pueden analizar dos temas recurrentes, relacionados con la escuela: los mecanismos de la dominación y la lógica de las prácticas de agentes sociales, en un espacio social inequitativo y conflictivo. Este sociólogo francés examina el orden social a partir del paradigma de la dominación; la realidad social se concibe como un conjunto de relaciones de fuerza entre clases históricamente en lucha.

En *La distinción* (2000), Bourdieu señala que los sujetos sociales se diferencian por las distinciones que realizan para expresar su posición de clase social. El análisis de las relaciones entre el gusto y la clase social conduce a un análisis social del criterio que permite una descripción de los estilos de vida y una descripción de las clases sociales.

Las dinámicas de exclusión de la realidad social no son los únicos procesos que se desarrollan entre los sujetos y las estructuras. También existen mecanismos de inclusión que se requiere examinar; en este caso, cuando se estudia la migración escolar transnacional. Para continuar con las propuestas pedagógi-

cas para apoyar a los alumnos migrantes transnacionales, desde la perspectiva de la inclusión, es esencial profundizar en dos alternativas pedagógicas y sociales desarrolladas con reciente aplicación en las escuelas: la zona de desarrollo próximo y la resiliencia.

El concepto de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (2003), que es la brecha entre las actividades cognitivas que el niño puede realizar por su cuenta y lo que puede hacer con la ayuda de otros. Los adultos guían y apoyan el desarrollo intelectual de los infantes. A través de la supervisión social que les ofrecen, pueden funcionar en un nivel superior del desarrollo; es decir, en la zona del desarrollo próximo. Esta propuesta pedagógica es una metáfora para ayudar a explicar cómo se produce el aprendizaje social y participativo. La distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la resolución independiente de problemas y el progreso potencial determinado por la resolución de dificultades, bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces.

El potencial de aprendizaje del menor puede valorarse a través de esta zona, concepto muy importante para ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La zona de desarrollo próximo posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno, trabajando en forma independiente o sin ayuda, mientras que existe un límite superior, al que el estudiante puede acceder con ayuda de un docente capacitado. Al potenciar las competencias y facultades de los alumnos migrantes transnacionales con la intervención de maestros o compañeros, se establecen dinámicas de inclusión que no tan sólo se presentan en el contexto de los salones de clase, sino que trascienden en todo el contexto social y cultural de los sujetos.

Para continuar con las propuestas pedagógicas sobre la atención a migrantes escolares desde la perspectiva de la inclusión, es necesario explicar las recientes aportaciones de la *resiliencia* y el significado de los tutores para fomentarla. En primer lugar, “la palabra resiliencia designa la capacidad del acero para recuperar su forma inicial, a pesar de los golpes que puede recibir y de los esfuerzos que puedan hacerse para deformarlo” (Martínez Torralba y Vásquez-Bronfman, 2006: p. 30). La resiliencia trata, entonces, de una capacidad que resulta de un proceso dinámico. En la mayor parte de las ocasiones es el contacto con otra persona lo que permite tejer una resiliencia. Cuando se cuenta con el apoyo de una persona, se inicia un proceso de resiliencia.

Aunque el concepto *resiliencia* no es nuevo, su aplicación en la escuela sí es reciente. Mediante este proceso se trabaja la afectividad y la socialización de personas que han sufrido situaciones traumáticas. La resiliencia, según uno de sus principales promotores, Boris Cyrulnik, “es el arte de navegar en los torrentes” (2002: pp. 212-213). La resiliencia es un proceso en el desarrollo de

una persona que se ubica en el conocimiento del contexto y la historia de la cultura en que desenvuelve.

La capacidad que desarrollan las personas para resistir el sufrimiento requiere de apoyo. Para muchos migrantes transnacionales, los maestros, compañeros, amigos y sus familiares son verdaderos tutores de resiliencia. Los tutores de resiliencia pueden convertirse en algo importante en la vida de miles de migrantes transnacionales.

La mayor parte de esas figuras no tienen conciencia de su labor y practican sus enseñanzas como una forma solidaria, en que la entrega humanitaria se basa en los valores del amor y la compasión; sin embargo, existen tutores de resiliencia que pueden tener una misión institucional como mediadores de la zona de desarrollo próximo.

Los maestros y compañeros de clase de los alumnos transnacionales pueden estar preparados para brindarles apoyo a quienes lo requieran, sobre todo a aquellos que por su condición de migrantes han tenido experiencias traumáticas y de sufrimiento en los países en los que ha vivido y estudiado.

Por otra parte, García Canclini, en su libro *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad* establece una perspectiva transdisciplinaria para el estudio cultural, en el contexto de la globalización. Este autor señala: “La sociedad, concebida antes en términos de estratos o niveles, o distinguiéndose según identidades étnicas o nacionales, es pensada ahora bajo la metáfora de la red. Los incluidos son quienes están conectados, y sus otros son los excluidos, quienes ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión” (2004: p. 73).

Efectivamente, la diferenciación antropológica, la desigualdad social y la desconexión de las tecnologías de información y comunicación son modos de exclusión, pero también pueden convertirse en dinámicas de inclusión social de los sujetos en este nuevo milenio.

Mary Petron (2004), en su tesis doctoral sobre maestros mexicanos con experiencia transnacional, afirma: “Para la mayoría de los alumnos es difícil establecer la transferencia entre las escuelas, y entre escuelas localizadas en dos países es doblemente difícil” (p. 189. Tr. del autor).

Las dinámicas de exclusión y de inclusión de los estudiantes transnacionales están ligadas al conjunto de las relaciones sociales; entre los excluidos y los incluidos no se explican en un solo sentido, sino que están presentes en los proyectos de nación, las relaciones de dominación y de subordinación, los modelos económicos, los aspectos culturales e ideológicos que están presentes en toda la sociedad, y que tienen una significativa expresión en las escuelas. El estudio de la migración transnacional requiere un enfoque sociocultural y pedagógico

que incluya las explicaciones no tan sólo desde una sola óptica, sino que se analice desde la perspectiva dialéctica de la exclusión-inclusión.

Educación para migrantes transnacionales

Hacia principios de los noventa, se ha venido apreciando un mayor consenso social, en cuanto a la idea de que México es un país multicultural. Este reconocimiento no puede dejar a las instituciones educativas intactas, las cuales fueron diseñadas desde el Porfiriato como órganos del Estado al servicio de la homogeneización —disminución de la diversidad.

Este nuevo ideal del siglo XX trae consigo una nueva perspectiva de la escuela. Ahora, se espera que en los planteles educativos se valoren las diferencias, se repare en cómo éstas permiten aprender mejor unos de otros. Asumir el respeto por el otro desde lo que el otro es resulta fundamental para ir erradicando toda forma de discriminación y racismo, condición esencial para convivir con los *diferentes* en un país que, por fortuna, ya reconoce su diversidad (Schmelkes, 2002).

54

Las realidades multiculturales, cada vez más reconocidas en las escuelas mexicanas, constituyen espacios privilegiados, pues las diferencias culturales, en cuanto a realidades cotidianas aceptadas socialmente, abren oportunidades para demostrar cómo lo diverso enriquece.

En un mundo complejo dentro del contexto de la globalización, las sociedades multiculturales son cada vez más frecuentes de encontrar. Las teorías acerca del multiculturalismo (Torres, 2001), tan predominante en el campo de la educación en los últimos veinte años, en Estados Unidos y en América Latina, han surgido como una respuesta a una manera de identificar la importancia de múltiples identidades en la educación y en la sociedad.

En suma, las teorías del multiculturalismo están estrechamente conectadas con la política, la cultura y la educación. A través de estas teorías, se favorece la creación de una atmósfera multicultural, cuando se respetan las formas en que interactúan los alumnos y se aceptan en el aula.

Por otra parte, la propuesta de la educación intercultural se relaciona con la formación para la vida y el trabajo en las sociedades de la actualidad. La educación intercultural se ha convertido en “una necesidad inaplazable para todos los educadores actuales y futuros” (Besalú, 2002: p. 10).

El interculturalismo es una acción que parte del respeto por las culturas diferentes, busca y practica el diálogo desde la igualdad y tiene una visión crítica de todas las culturas, incluyendo la propia. Se puede apreciar que el enfoque

intercultural representa un avance al desarrollo presentado por los fondos de las teorías del multiculturalismo.

Las sociedades que se proyectan hacia el futuro serán étnica y culturalmente más diversas que la actual, donde la escuela deberá cumplir con la tarea de preparar a los futuros ciudadanos para vivir en esta sociedad, formarles para diversidad, por encima de todas las diferencias, y para esto es necesario repensar todo el contenido y los objetivos de la educación. El estudio realizado por Miquel Siguan (2003) con adolescentes en España ha confirmado ampliamente la hipótesis de que las perspectivas de futuro de los adolescentes inmigrados están determinadas, en primer lugar, por su modo de integración en el sistema escolar, entendido éste como un modo de preparación para un ejercicio profesional posterior, y que para muchos de ellos esta integración es deficiente. En este sentido, se puede conectar la idea de preparar el ejercicio profesional con la de educar en la diversidad.

Casi siempre, debido al origen diverso de los estudiantes migrantes, son percibidos como un problema en las escuelas, en lugar de apreciarlos como una oportunidad de atención para estas instituciones y la sociedad. Las investigaciones recientes señalan que las escuelas y los sistemas educativos pueden mejorar su rendimiento bajo circunstancias multiculturales y diversas, si aprenden a integrar la migración y las expresiones de la diversidad como un recurso, en lugar de lamentarse acerca de las dificultades que se generan desde esos puntos de vista.

Aunque la educación intercultural representa una alternativa hacia los procesos de discriminación y desigualdad entre las naciones, es necesario reconocer que en los procesos de integración en los países de acogida y dentro de los países de origen suceden dinámicas complejas, y se enfrentan a obstáculos propios de la desigualdad en el intercambio cultural. Guillermo Bonfil Batalla (2003), desde una perspectiva antropológica, establece que en cualquier situación de contacto cultural disímil se encuentra con cuatro ámbitos en la cultura de cualquier pueblo dominado: “Un ámbito de cultura autónoma, donde los elementos culturales y las decisiones son propios del grupo; un ámbito de la cultura apropiada, donde las decisiones son propias pero los elementos culturales no, porque no se ha adquirido la sensibilidad necesaria para producirlos; un ámbito de la cultura enajenada donde los elementos culturales son propios, pero las decisiones son ajenas, y un ámbito de la cultura impuesta donde los elementos culturales y las decisiones son ajenas al grupo. Todo esto forma la cultura real, la cultura en que la gente se mueve” (p. 195).

Siguiendo las aportaciones de este autor, también afirma que los pueblos dominados, en este caso de culturas diferentes, como puede aplicarse en la relación México-Estados Unidos, desarrollan básicamente tres procesos en

cualquier situación de dominación. Un primer proceso es de resistencia cultural, que se manifiesta como un espacio de autonomía. Un segundo proceso es de apropiación; es decir, esa capacidad de poner bajo control, bajo la decisión del propio grupo, elementos culturales ajenos. El tercer proceso es de innovación, que resulta de la capacidad de producir cambios en la propia cultura para ajustarse al cambio de la situación de dominación.

Frente a esos rasgos de las culturas dominadas existen sus equivalentes de las culturas dominantes. Por un lado, está el desarrollo de imposición que significa la introducción forzada de elementos de la cultura dominante en la dominada. Un segundo proceso es de exclusión o negación, esto es, la prohibición de ciertas prácticas propias de la cultura dominada, y un tercer proceso de expropiación, mediante el cual el grupo dominante busca apropiarse de elementos que originalmente son patrimonio de las culturas y los grupos dominados.

Ante los proyectos de imposición —que también pueden aplicarse a la relación asimétrica México-Estados Unidos— y de expropiación de las culturas realmente existentes que son producto de una historia, la alternativa sería un esquema que pretendiera aumentar y consolidar el ámbito de la cultura propia de cada grupo, esto significaría que permitiera reforzar la capacidad de decisión y los ámbitos en los que cada grupo con una cultura distinta pudiera ejercer su autonomía.

En ese sentido, se requiere valorar una de las aportaciones pedagógicas más importantes que ha dado Latinoamérica al mundo: la obra de Paulo Freire (1979). Este pedagogo brasileño destaca las prácticas pedagógicas diseñadas para crear lo que él llama la *pedagogía del oprimido*. Sus estructuras pedagógicas están diseñadas para la liberación, promoviendo las posibilidades individuales y colectivas para la reflexión y la acción. A través de la comunicación dialógica, se conmina a los maestros a trabajar el capital cultural del oprimido para permitir “leer” el mundo, tanto en el contexto inmediato como en el más amplio. Para Freire, los educadores que ignoran el capital cultural, el lenguaje y el estilo de vida del oprimido, practican una forma de invasión cultural.

Por su parte, Peter McLaren (2003), en un examen de la pedagogía crítica, advierte: “Los maestros necesitan reconocer no sólo los discursos que informan sus prácticas de enseñanza, sino los que organizan su visión del futuro y la política diaria, tanto dentro como fuera del ámbito del salón de clases o de la escuela” (p. 11). McLaren utiliza el término *habilitamiento* para referirse al proceso por el cual los estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata, con el fin de ampliar su comprensión de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar los supuestos dados por válidos acerca de la forma en que viven.

Para continuar con este espacio para argumentar la educación para migrantes transnacionales, se requiere explicar los conceptos de autoformación docente y *ethos* profesional (Yurén, 2005). Se sostiene en este estudio que en la atención para niños y adolescentes migrantes es importante la autoformación docente, entendida como un proceso que se desarrolla durante toda la vida y que incluye una formación inicial, la capacitación en el servicio, la actualización permanente y la especialización en los contenidos de aprendizaje de los maestros. Por otra parte, el *ethos* se refiere a la actitud y valores desarrollados por los maestros en su desempeño profesional.

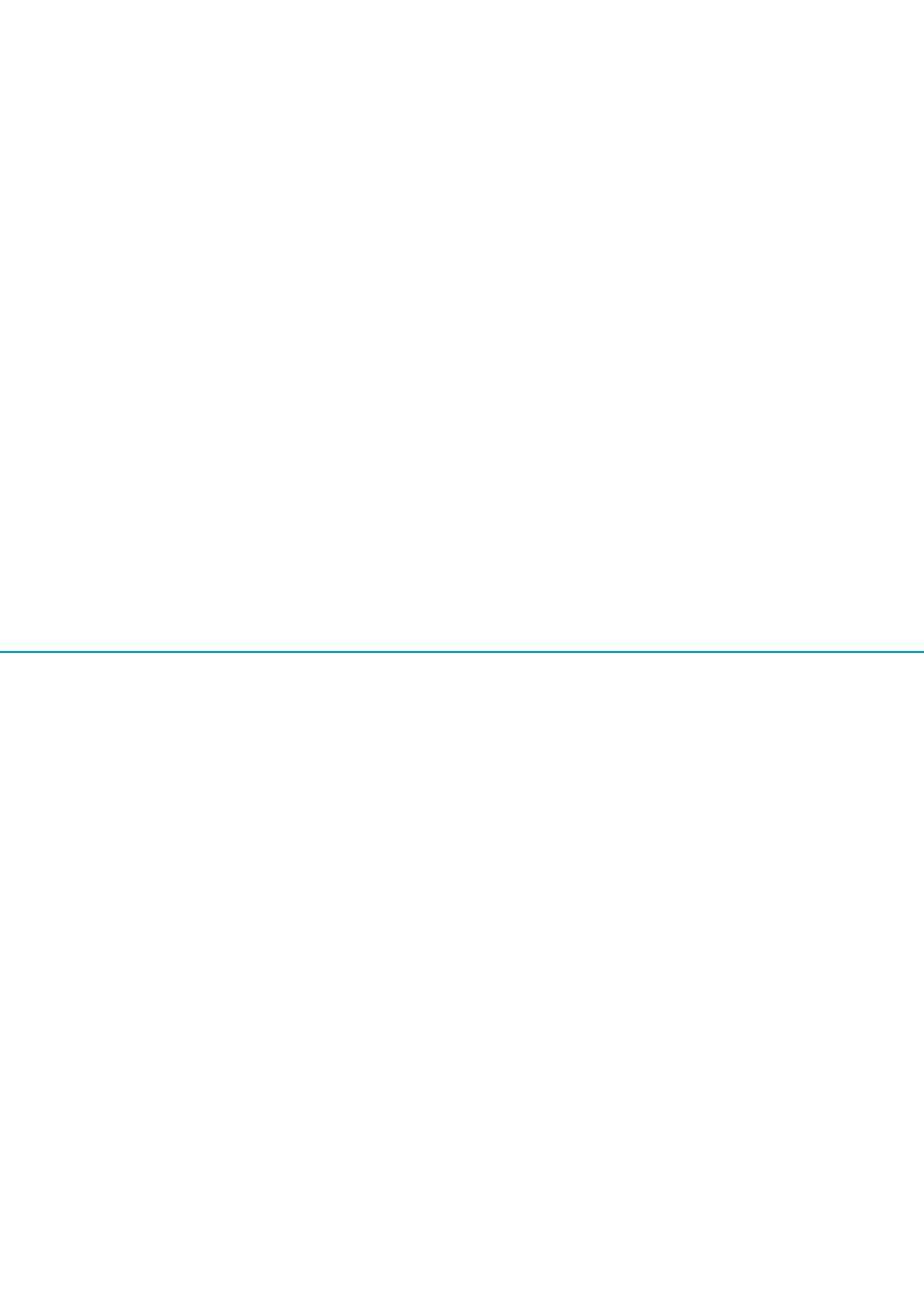
La autoformación docente se comprende como la capacidad del sujeto para hacerse cargo de su desarrollo y formación, de manera dependiente e independiente del sistema escolar. El *ethos* profesional es el conjunto de elementos éticos, la motivación, el cuidado acerca de la manera de conducirse y el ideal al que aspiran los maestros, puesto en relación de los problemas del campo profesional y las prácticas orientadas a ejercer la profesión.

En el debate acerca de la educación para migrantes transnacionales en México se debe discutir la manera en que se desenvuelve la autoformación docente y cómo se manifiesta el *ethos* profesional, pues en la autoformación de un docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal manera que pueda inducir la citada transferencia, hasta lograr el límite superior de ejecución que se busca.

De ese modo, no puede prescribirse desde fuera un pedagogía que deba seguir el profesor; no hay una vía única para promover el aprendizaje de los migrantes transnacionales, y es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto sociocultural y la educación en la diversidad decida qué es conveniente hacer en cada situación.

Como lo plantea Juan Carlos Tedesco (2004), pensando en el contexto de la sociedad del conocimiento, tanto desde el punto de vista estrictamente pedagógico, como desde el conjunto de las actividades sociales, el docente estará llamado a jugar un papel central en las transformaciones sociales del futuro.

Edgar Morin, promotor del estudio del pensamiento complejo, advierte: “Sin duda alguna, el gran desafío hoy es educar *en y para* la era planetaria” (2005: p. 64). Existe una interrelación entre el devenir de la complejidad de las sociedades multiculturales, la educación intercultural, la pedagogía de la diversidad y la autoformación docente y el *ethos* profesional que permite un mejoramiento en la atención de migrantes transnacionales en el contexto actual, bajo las propuestas de las sociedades del conocimiento y la globalización.



Parte II

El riesgo escolar de los alumnos transnacionales



Capítulo 3

Reflexiones sobre el fracaso escolar y los alumnos transnacionales en las escuelas de México

Víctor Zúñiga

Taller dirigido a maestros de las Escuelas Normales: “Miguel F. Martínez”, “Pablo Livas” y “Serafín Peña”, del estado de Nuevo León, el 5 de junio de 2007.

Alumnos en riesgo, ¿de qué?

La propuesta es diseñar una Asignatura Regional que centre la atención en lo que llamamos *alumnos en riesgo*; de hecho, nosotros no los nombramos de esa manera, sino la Secretaría de Educación Pública, a través de la normativa relacionada con las Asignaturas Regionales; podemos cambiarles el nombre, sabiendo que nos referimos a eso, pero lo que pretendemos es diseñar un par de cursos para dotar a los alumnos normalistas con mayores capacidades que puedan atender a esos estudiantes.

La primera petición es reflexionar, en conjunto, sobre el asunto del fracaso escolar, pero antes es necesaria una hoja de papel para empezar a preparar la mesa redonda que quisiera entablar con ustedes.

Mientras progresa la exposición, deben pensar en un caso particular de algún alumno que haya sido significativo para ustedes, durante los años de servicio y trabajo docentes, por el éxito escolar que lo caracteriza, y se pregunten, aunque sea de manera espontánea: ¿qué fue lo que hizo que lograra ese logro?, ¿por qué lo obtuvo? Luego reflexionen sobre otro alumno que se caracterice por el fracaso y que se pregunten a que se debe. Al término de la mesa, intercambiaremos las notas sobre ambos casos.

Mi exposición probablemente evoque algunos elementos que puedan ser de interés para ustedes. Le pediría a cada uno, que de manera breve, por razón de tiempo, narraran los dos casos.

Dicho esto como preámbulo de la mesa redonda, pasaré a mi exposición. Empecemos de nueva cuenta con la categoría oficial de *alumnos en riesgo* y preguntémosnos ¿en riesgo de qué?

Ésa es la primera pregunta, y la respuesta debe de situarse en la escuela: se trata del riesgo de que fracasen en ella. El uso del concepto *fracaso* es particularmente malintencionado, en el buen sentido del término.

Utilizo la noción *fracaso escolar* para asociarla con la de *riesgo*, porque es particularmente mi interés que destaquemos el asunto del fracaso escolar (en inglés, *school failure*), sin eufemismos. La categoría del fracaso no la usamos con frecuencia quienes nos interesamos en la educación; a las autoridades educativas rarísima vez las he escuchado usarlo —si no es que nunca.

Entonces es con toda la intención que la primera parte de este taller se dirija a entronizar la categoría, hay que hablar de *fracaso*, y el primer riesgo es *fracasar*, pero no es el peor, el mayor de todos es ser definido como un fracasado por los otros. Cuando los padres, maestros o compañeros definen a un alumno como fracasado; cuando un estudiante lo cree, es decir, asume interiormente que es un *fracasado* y que el fracaso es su culpa, entonces ha sucumbido al peor de todos los riesgos.

Vamos ahora a los indicadores del fracaso que, por lo pronto, son dos. Primeramente, un alumno fracasa cuando abandona temprano la escuela (lo que dramáticamente se sigue llamando “deserción escolar”, un concepto autocomplaciente que se construye desde el discurso escolar).

También fracasa cuando repite un grado. Éste es el segundo indicador, y le llamamos “reprobación escolar”, lo que conduce al rezago educativo. En Nuevo León, abandonan la escuela primaria antes de terminar sexto grado aproximadamente 7.5 % de los alumnos, hecho escandaloso en un estado casi totalmente urbanizado, industrializado, con múltiples opciones de empleo. El hecho de que 7 de cada 100 abandonen la escuela antes de sexto grado es imperdonable, y luego entre el sexto y primero de secundaria abandona la escuela otro 10% y durante la secundaria, 12% adicional; o sea que 3 de cada 10, ya sumados, no logran terminar la escolaridad básica.

Después en el tránsito de secundaria a preparatoria ya perdimos la mitad en Nuevo León, pues solamente 5 de cada 10 ingresan en la educación media superior.

En el paso de la preparatoria a la universidad, perdemos 7 de cada 10; desde luego, ya no estamos hablando de la escolaridad obligatoria, sino de la adicional para quienes pueden, entonces 3 de cada 10 que iniciaron la primaria acceden a la educación superior —en Nuevo León—, y eso está muy bien, en comparación con lo que pasaba en 1980, pero sigue siendo escandaloso que

3 de cada 10 niños en este estado no termine la educación básica, en pleno siglo XXI. Reprueban, repiten, abandonan, y éstos son los dos indicadores del fracaso, los cuales están asociados entre sí.

Explicaciones tautológicas del fracaso escolar

Vamos ahora al análisis de las explicaciones tautológicas del fracaso escolar que se usan en el discurso académico. ¿Qué solemos decir?, pues que un niño dejó la escuela porque su familia es pobre, entonces necesita trabajar, y ante esas causas externas, no hay algo que hacer.

¿Por qué esta explicación es tautológica? Porque equivale a decir: como el alumno es muy pobre, tiene que ir a trabajar y no puede asistir a la escuela; esto es muy obvio; es como si se dijera: abandonó la primaria porque se murió, entonces cómo puede venir —ahí está la obvia—. La verdadera pregunta es ¿de qué manera la escuela no se adapta a un niño, cuya familia tiene urgencias económicas?

De acuerdo con el discurso escolar, solemos decir que los padres no perciben la importancia de la educación. Vamos a suponer ese caso, que los padres jamás han ido a la escuela y que no perciben la importancia de la misma, por lo tanto no hacen que el alumno asista, y éste empieza a faltar, reprueba, repite y abandona.

Observen que esto es tautológico también. El padre nunca ha estado en la escuela, tiene un contacto muy limitado con ella, y obviamente no percibe su relevancia; entonces, los hijos no vienen, es obvio. La pregunta central es ¿por qué la escuela no tiene una relación positiva con esos padres? Voy a ilustrar esto con algunos ejemplos para demostrar lo absurdo del discurso y aquilatar la verdadera pregunta ¿por qué los padres que no han tenido un contacto con la escuela, no perciben la relevancia de la misma y, por esa razón, no animan a sus hijos a continuar con su escolaridad?

Imaginen que les preguntara si ustedes aprecian la cultura tibetana o la lengua quechua, me escandalizara porque no las aprecian, y luego les dijera: ¿Cómo es posible que esto no tenga relevancia para ustedes, que no consideren la importancia del quechua, una lengua tan importante en Perú y Bolivia. Ustedes me dirían: ¿qué importancia tendría para un mexicano, si nunca va a ir a Perú o a Bolivia? Bueno, esto es análogo al caso de un padre con un contacto limitado con la escuela.

Ahora, permítanme una digresión. Cuando uno está profundamente familiarizado con un mundo cultural, parte siempre de la hipótesis de que para

nosotros, quienes estamos familiarizados con ese mundo todo es obvio, como ustedes y yo lo estamos con el medio escolar; es más, de eso vivimos, a eso nos dedicamos, es el mar en que nos movemos, entonces tenemos la impresión de que cualquiera comprende lo mismo que nosotros.

Eso también sucede en las universidades. Los profesores universitarios están tan familiarizados con el mundo universitario que no pueden “ver” que los estudiantes de primeros semestres no son capaces de leer los códigos universitarios, andan desorientados. ¿Por qué los docentes no pueden ver esa desorientación? Porque el mundo universitario es obvio para ellos, y creen que si es obvio para ellos, será obvio para el resto.

Las tesis de Jean-Pierre Terrail

Para profundizar más sobre las explicaciones tautológicas que se construyen desde la escuela, me voy a permitir sintetizar las tesis de Jean Pierre Terrail (2003). El autor empieza reconociendo que la escuela está sufriendo una saturación de propósitos desproporcionada: tiene que dar educación física, hacer que los alumnos quieran estar sanos; además, debe desarrollar la personalidad del joven, su sensibilidad artística, hacerlo un buen ciudadano que sea respetuoso de las reglas; y luego la escuela tiene probablemente que educar sexualmente, y así sucesivamente. Es un cuento de nunca acabar. Lo que el autor reconoce con esto es que las escuelas están pasando por un periodo de desorientación; los actores escolares se preguntan: ¿cuáles son los propósitos de la escuela?

Lo que Terrail señala a sus lectores es que las escuelas nacieron porque la humanidad inventó la escritura; si no hubiera escritura, no habría escuelas. Éstas son instituciones que dan acceso a la escritura, en el sentido más complejo del término; es decir, en el sentido de la *cultura escrita*.

Como ustedes saben, a lo largo de milenios, la humanidad no tuvo escritura. Ésta es un invento reciente y, sin duda, el más revolucionario que la humanidad haya realizado. La escritura tendría 6 mil 500 años más o menos, no apareció en su forma alfabética, sino utilizando otros sistemas menos poderosos que el alfabético que transmitimos a las nuevas generaciones.

Lo que plantea Terrail es el propósito central de las escuelas como transmisoras de la cultura escrita, y añade que eso no está sujeto a debate ni a votaciones. La cultura escrita es un bien que debe transmitirse. ¿Por qué es una cultura? Les recuerdo que las matemáticas forman parte de la cultura escrita; de hecho, no hay matemáticas sin escritura.

Maestra participante: Pero en las matemáticas, los conceptos básicos serían $5+2$, ¿no le parece?

Eso sí, ahí, hasta ahí, pero luego, 354, 284 x 3 mil 242, ¿se puede resolver esto con el lenguaje hablado! Cualquiera diría, espérame, déjame tomar un papel o la calculadora, porque si no está escrito, ya no puedo resolverlo. Y si pensamos en 400 cifras de una contabilidad, eso resulta imposible. Dicho sea de paso, la escritura por milenios estuvo reservada a los contadores del príncipe; así lo establece Terrail, la escritura era dominio de los contadores, era casi su patrimonio, por eso no la soltaban a los demás, estaba hecha para llevar las cuentas, la numeración, que es una forma de escritura.

Por esas razones, este arte del pensamiento escrito fue monopolio de los poderosos, los sacerdotes, los escribanos y contadores de la nobleza y los altos mandos militares, ellos eran los únicos que tenían acceso al pensamiento escrito. En algunos párrafos, Terrail sugiere que, frecuentemente, los dueños del arte de la escritura la sofisticaban cada vez más, para que cada vez menos individuos tuvieran acceso a ella: piensen en la escritura china, japonesa, antes de las reformas que se llevaron a cabo a mediados del siglo XX.

A lo largo de milenios, muy pocos tuvieron acceso a la escritura, y los subordinados estaban limitados a la cultura oral. No es sino hasta hace unos 200 años que empezamos a hablar de que todos los humanos tenemos derecho a acceder a la cultura escrita; eso que llamamos *universalidad de la educación* (escolar) significa que todos los humanos tenemos derecho a acceder a la cultura escrita. Por tanto, siguiendo a Terrail, la función primordial de la escuela es darle acceso a las nuevas generaciones a este pensamiento.

Cuando decimos que la escolaridad obligatoria es de 12 años, significa que el acceso a la cultura escrita justamente se toma alrededor de 12 años. Quien entra en la universidad, se supone, es alguien que ya accedió a ella. El que no accede está destinado a las labores menos calificadas del mercado laboral; por no decir que está excluido del mismo. Su destino es ser el conserje, la señora que ayuda en el aseo doméstico en la casa, el campesino, el chofer de negocios pequeños, el velador, entre otros.

Retomemos la pregunta: ¿por qué la escritura es una cultura? Porque privilegia la forma, en lugar del contenido. Lo hace porque carece de herramientas no verbales para transmitir las ideas. Observen ahora que estoy hablando con ustedes, actúo como profesor, uso toda esa teatralidad propia de los maestros que facilita la comunicación; aquí no está solamente la materialidad de la voz,

no únicamente el sonido, hay inflexión, gestualidad, volumen, reiteración; todo eso al servicio del contenido de la comunicación.

En contraste, la escritura no cuenta con esos recursos, es seca, por ello requiere de la forma (mayúsculas, minúsculas, signos de puntuación, corte de párrafos, ortografía, reglas de sintaxis, entre otros). El texto privilegia la forma, porque se necesita para garantizar (aunque nunca pueda asegurarse) la transmisión del contenido. Por eso, cuando escribimos, repensamos de nuevo o nos regresamos, retomamos el verbo usado, el tiempo gramatical, la concordancia de plurales, el orden del adjetivo. Cuidamos la forma, pues.

Además de la maestría en el uso de la forma, el acceso a la cultura escrita también implica una secuencia (argumentativa, retórica, lógica, entre otras) porque al escribir el pensamiento se objetiva; es decir, se desgaja del sujeto.

Lo que Terrail enfatiza es que la voz guarda materialidad del individuo hablante, mientras que las grafías son autónomas de aquél. Para complicar aún más las cosas, la escritura y la lectura suspenden el quehacer cotidiano, separan al sujeto de los otros; ustedes tienen esa experiencia como profesores; cuando dan clases, observen, uno está hablando y luego sigue explicando, y va uno al pizarrón y sigue hablando, y luego se da cuenta de que lo que se escribió no corresponde con lo que se quería comunicar, porque para escribir es necesario parar de hablar, aunque sea una suspensión de segundos. Así, la escritura supone una ruptura con el quehacer cotidiano, la escritura inevitablemente tiene un rasgo contemplativo. Es por ello que Terrail muestra por qué la escuela saca al individuo del quehacer mundano, para meterlo en un contexto artificial, porque de otra suerte no adquiriríamos el arte de escribir.

¿Qué tienen que ver todas estas reflexiones de Terrail con las explicaciones tautológicas del fracaso escolar y con las explicaciones que desde la escuela se dan del mismo a los alumnos? Centrar la función de la escuela en lo esencial, la transmisión de la cultura escrita, da pie para entender que los estudiantes que provienen de grupos sociales con poco acceso a la escritura; es decir, cuya herencia cultural es esencialmente oral, están más alejados de la cultura escrita y, en consecuencia, tienen que superar más obstáculos para acceder a ella.

El argumento es éste: hijo, nieto, sobrino de músicos, mayores facilidades para acceder a la cultura musical. Veamos desde esta perspectiva otras dos explicaciones tautológicas del fracaso escolar. Una que refiere a la inteligencia y otra a la motivación. La primera supone que los alumnos que fracasan (reprueban o abandonan) es porque no pudieron (no son suficientemente inteligentes); la segunda remite a la motivación; los que fracasan es porque no estaban suficientemente motivados, no le echaron ganas, pues.

Ambas son tautológicas, porque la inteligencia se mide en función de la maestría en el uso de la escritura (decimos habilidad verbal escrita y habilidad matemática, que como veíamos, también es escrita). Entonces, los poco inteligentes son aquellos que tienen poco acceso a la escritura, a sus formas, a sus secuencias argumentativas.

“¿Dónde quedó el asunto, fue primero el huevo o la gallina?”, nos preguntaríamos. Por eso, los grupos privilegiados en todas las sociedades concentran a los niños “inteligentes”, mientras que en los grupos subordinados (con mucho menor acceso a la cultura escrita) se enrarecen los “inteligentes”.

Extraña cosa. Los defensores de la inteligencia como explicación del éxito escolar (niños talentosos, alumnos genios) suponen frecuentemente que ésta es genética. Y ésta, según los genetistas, sigue la lógica del azar. Por eso, personas originarias de familias pobres tienen buena voz, así como la tienen personas de familias ricas; el azar no respeta clases sociales. Extraño pues resulta que el éxito escolar se concentre en las familias favorecidas, y el fracaso entre los que provienen de familias y grupos desfavorecidos.

Maestra participante: Ahí nada más reportaría a los alumnos con necesidades educativas especiales. Ellos tienen limitantes profundas. A mí me pasó como maestra, tuve una niña que me jalaba los pelos y nunca llegó a leer, y las maestras de gabinete me dijeron, lograste todo esto, pero no que leyera porque la niña no va a leer nunca.

67

Es correcto, desde luego que sí, pero son casos derivados de lesiones cerebrales, de defectos orgánicos, como el de los sordos profundos de nacimiento. Pero estos casos, felizmente, son muchísimo menos que el saldo tan grande de fracaso escolar que observábamos al principio.

Maestra participante: Y, aun así... aprenden.

Aun así aprenden, pero ya estamos en situaciones especiales que sí se explican biológica o genéticamente; pero no nos hace entender por qué sólo 50% llega a la preparatoria; no nos explica algo sobre ese 6% que abandona la educación primaria en Nuevo León, no nos da para entender por qué 30% no logra ter-

minar la secundaria ni mucho menos basándonos en la tesis tautológica de la inteligencia.

Vamos ahora a la segunda explicación: a la de la motivación. Terrail lo apunta de una manera sarcástica: “Nadie nace desmotivado”. Aquí, el discurso escolar pontifica: suponiendo que todos los alumnos (o casi todos) pueden acceder a la cultura escrita, hay que reconocer que algunos no quieren.

Ahí la tautología es banal. No aprenden porque no están motivados, y no están motivados porque no aprenden. Otra vez: ¿en dónde está la causa y en dónde el efecto? Los estudiantes no nacen motivados ni desmotivados, es la escuela la que los va incentivando, conforme sienten que avanzan o que los va desmotivando conforme los desalienta, humilla y margina.

Si concedemos que nadie nació desmotivado —nadie—, entonces algo produjo el desaliento. Si el menor siente el placer del progreso en su aprendizaje, si va adquiriendo maestría en la lectura, la escritura, la aritmética; si el profesor le trasmite la pasión por aprender, entonces se va motivando; si, por el contrario, va recibiendo retroalimentaciones cada vez más perversas y desalentadoras, pues va perdiendo entusiasmo, entonces llega a tercero de secundaria, primero de secundaria, segundo de secundaria con una actitud cínica (una cultura antiescolar). Entonces, el profesor dice: “Pues es que no está motivado”. ¡Bonita cosa, pues! La escuela se lava las manos.

68

Volvamos al planteamiento: el fracaso escolar está relacionado con la distancia que hay entre la herencia cultural familiar y la cultura escrita; entre más grande es esa distancia, más probabilidades tiene un alumno de fracasar, así es, por eso, un alumno tarahumara hijo de padres analfabetas que entra en una escuela en español, tiene muchísimas más probabilidades de fracasar que un hijo de un médico y de una maestra de secundaria nativos de Monterrey (una ciudad cubierta de mensajes escritos, en calles y avenidas, que por estúpidos que sean, están hechos con letras).

Ahora bien, ¿cuál es el recurso con el que cuenta el niño tarahumara para ser exitoso en la escuela? Pues justa y exclusivamente la cultura heredada de su familia, una cultura valiosa, pero distante de la cultura escrita. Paradójicamente, ese niño, para acceder a la cultura escrita, tiene que aprovechar lo que posee, su lengua y su cultura, y a partir de ahí acceder a la cultura escrita (no estoy diciendo nada que no haya sido dicho por Paulo Freire, nada más que lo digo con otras palabras).

Cuando un niño ha crecido alejado de la cultura escrita, lo que tiene es su lenguaje, el habla, la del niño campesino, la del niño indígena, la del niño pobre de la ciudad, la de los niños mexicanos cuando llegan a las escuelas de

Houston, de Atlanta, Tennessee o Nueva York, esa lengua es su mejor recurso para acceder a la cultura escrita.

Ahora sí estamos entrando en el corazón del dilema. Volvamos al punto de partida: un alumno en riesgo es aquel que tiene altas probabilidades de fracasar en la escuela. ¿Quiénes tienen altas probabilidades de fracasar?¹ Los alumnos que provienen de estratos sociales cuyas herencias culturales están alejadas de la cultura escrita, porque la función esencial de la escuela no es otra que transmitir la cultura escrita. Ahora bien, paradójicamente, los alumnos que heredan culturas distantes de la escrita, lo único con lo que cuentan para ser exitosos en la escuela es justamente lo que heredan de sus padres: la cultura oral que les transmiten. Es a partir del habla, la narración, las descripciones que ya hacen —gracias a que sus madres hablaron con ellos y ellas—, que pueden transitar de lo oral a lo escrito.

Aquí, justamente, es donde descubrimos el nudo del fracaso escolar: las escuelas, por lo general, le niegan a los alumnos de estratos favorecidos la herencia cultural que poseen, la excluyen, la minimizan y, en algunos casos, sistemáticamente la desprecian. Así se opera, en escuelas mexicanas, lo que Ángela Valenzuela (1999) observó en las de Houston: la escolaridad sustractiva.

La escuela sustrae, vía la exclusión o el repudio, las culturas de los grupos sociales subordinados, heredadas por los niños y niñas que llegan a esos centros educativos: hijos de campesinos, de indígenas, de marginados urbanos, de trabajadores migrantes internacionales.

No es algo intencional, sino la operación sistemática de la ignorancia que tenemos los educadores. Mientras maestros y directivos, planificadores y diseñadores curriculares sigan usando las explicaciones tautológicas —las cuatro que hemos criticado en este taller—, seguiremos haciendo funcionar la escolaridad sustractiva definida por Valenzuela: “La escuela sustrae de los niños de clases subordinadas las culturas que heredaron en sus hogares y, a cambio no reciben algo, excepto que terminan convencidos de que son *cabezas duras, incompetentes para los estudios, flojos, carentes de motivación* o, en el mejor de los casos, *rebeldes*.”

1 Esto puede explicar el éxito que tiene la lectura en voz alta en muchas escuelas. Este método vincula la oralidad (la sonoridad de la voz, su materialidad) con los signos escriturales que son tan abstractos.

¿Cómo evitar el fracaso escolar?

Lo primero que propone Terrail es modificar las creencias de los maestros —también las prácticas, pero de eso hablaremos en los últimos momentos de este taller.

Mientras los maestros sigan creyendo firmemente que algunos alumnos pueden y otros —muchos— no; mientras sigan convencidos de que hay estudiantes por “naturaleza” que no están motivados para el aprendizaje escolar, mientras sigan sosteniendo un discurso autocomplaciente que explica el fracaso de los alumnos, dejando a la escuela fuera de toda responsabilidad, las desigualdades escolares no van a cambiar.

El problema con el que nos enfrentamos es que las creencias no cambian fácilmente; más bien, frecuentemente son las últimas cosas que se modifican; en las escuelas cambiamos los rituales, las rutinas, los contenidos, los formatos, los horarios, las actividades y los mecanismos de evaluación, pero casi nunca las creencias.

La primera premisa a proponer a los educadores es la de la *educabilidad* universal, que no es otra cosa que el convencimiento de que todos los niños pueden acceder a la cultura escrita; unos más rápido, unos con ciertos métodos, otros con más dificultades, pero todos, excepto los casos especiales que planteó la maestra hace un rato (niños con serios problemas cerebrales, auditivos, entre otros). En términos de Terrail, todo alumno que habla, piensa, y si piensa, entonces hace uso de la lógica abstracta (en ese punto el autor es muy crítico con las perspectivas de Piaget, pero no nos da tiempo de abordar este análisis crítico que quedaría para otra ocasión; en todo caso, para usar los términos de Terrail, sabemos desde Espinoza, que la palabra “perro” no muerde, entonces es abstracta; asimismo, todo niño que narra, usa secuencias unidas por las palabras “y entonces”, usa lógica abstracta, con ello está preparado para acceder a la cultura escrita).

De esa primera premisa se deriva una segunda. Si concedemos que todo alumno es capaz de adquirir la cultura escrita, entonces cada vez que un estudiante fracasa, los profesores, el currículo, los materiales, directivos y autoridades escolares fracasan.

La segunda premisa es el convencimiento de que el fracaso de un alumno es el fracaso de la escuela. Tenemos que pasar de un discurso autocomplaciente que dice: “El alumno no pudo”, a uno profesional que diga: “No pudimos con este alumno”, a la manera de los médicos, pues ellos no dicen: “Este paciente se murió porque no se pudo sanar”, sino: “A este paciente, lastimosamente, no lo pudimos salvar”. Ciertamente, hay alumnos con severas problemáticas emocionales, depresivas, como los hay hiperactivos, masoquistas, víctimas de violencia grave

en sus familias o psicóticos, con quienes los maestros difícilmente pueden trabajar; sin embargo, esto no nos explica las tasas de reprobación y de abandono escolar con las que iniciamos este taller. Las más de las veces, se trata de graves errores de la escuela, que terminan desalentando a los estudiantes.

Modificar esas premisas es urgente, porque hoy, como nunca antes, el fracaso escolar tiene consecuencias desastrosas en la vida de una persona. ¿Qué pasa con un niño que no termina la escuela? ¿Cuál es el futuro que tiene? Ningún futuro. Futuro económico, nulo; futuro político, nulo; futuro social, nulo (o casi).

Maestra participante: Su futuro es ser un *narco* potencial.

No, tampoco lo mandemos a la delincuencia, también habrá narcos altamente escolarizados, no lo sé; lo que podemos decir es que va a ser el velador, el ayudante de plomero, pero no un plomero muy exitoso, porque para eso necesita conocimientos, saber hacer cálculos, echar rayas y elaborar todo un sistema de plomería. Si fracasa en la escuela, a lo sumo será el ayudante del plomero. En el discurso escolar de Estados Unidos, esto que decimos es más evidente: quien no termina *high school* está destinado a la marginación social; su futuro es muy limitado, es algo catastrófico para la integración económica en la vida adulta. Recuerdo que les preguntaba a maestros de sexto grado, en la escuela Revolución Proletaria —ubicada en una zona de las más pobres de Monterrey—, en 1981, ¿cómo se imaginaban el futuro escolar de sus alumnos —de sexto de primaria—? ¿Hasta dónde creían que iban a llegar? Me respondían: “Hasta la universidad”. Yo tomaba nota, pero al tiempo pensaba: ¿cómo creen en eso los maestros? ¡Creen que van a llegar hasta la universidad! En aquellos años, no había ni secundarias suficientes para darles acceso.

El propósito de aquella investigación de 1981 era ver cómo se relacionaban las instituciones escolares con los hijos de campesinos que estaban llegando a las ciudades principales del país, como resultado de la quiebra del minifundio (el ejido).

Una de las conclusiones más tristes de ese trabajo fue que observé que los profesores, en su actividad docente, usaban las mismas premisas que se usan para trabajar en una escuela con niños de clase media urbana —hijos de padres universitarios— para laborar en las escuelas de los barrios pobres, habitados por campesinos expulsados de muchas regiones de San Luis Potosí, Zacatecas, Tamaulipas, Coahuila y el mismo Nuevo León. Premisas únicas, para alumnos

tan diferentes. “Premisas únicas”, inculcadas por las escuelas normales, al servicio de la “escuela única”, daban por resultado “creencias únicas”, que impiden ver las realidades de los propios alumnos. Por ello, los profesores me respondían que sus alumnos, hijos de ex campesinos, terminarían ingresando en la universidad.

Además de las creencias, vienen las prácticas pedagógicas. Muchas habría que modificar, en un contexto en el que ya los profesores no quieren cambiar —y les doy la razón, después de tantas supuestas reformas— o no pueden porque no tienen verdaderamente el control de su propia práctica.

En fin, admitiendo este contexto tan poco favorable a la transformación de las prácticas pedagógicas, me permito sugerir dos cambios que podrían revertir la tendencia al fracaso escolar de los alumnos en riesgo.

El primer cambio tiene que ver con trastocar (revolucionar) la tabla de prioridades del maestro, del director, del inspector. Hoy en día, la tendencia es privilegiar a los dotados, a los que tienen buenos resultados, a los que muestran interés y tienen buen desempeño y, en consecuencia, ir excluyendo a los atrasados, los *lentos*, los *débiles* —término que usó Juan Carlos Tedesco, en reciente conferencia dictada en Monterrey.²

Trastocar esa tabla de prioridades es precisamente hacer que la escuela y sus actores se comprometan más con los *débiles*; son ellos los que tienen un mayor riesgo de fracasar en la escuela.

El segundo cambio tiene que ver con algo que enfatizó Juan Carlos Tedesco en su exposición: la responsabilidad de los profesores, directivos y otros actores escolares debe ser colectiva, no individual y, por ende, los actores escolares deben de trabajar en equipo. El éxito o fracaso de los alumnos depende de lo que hicieron los profesores de grados anteriores y de lo que están haciendo simultáneamente los otros actores escolares, mientras un profesor atiende a su grupo. Un profesor puede alentar, reconocer, apoyar a los más *débiles*, pero no puede hacerlo bien, si el resto de los miembros de su equipo escolar se dedica a desalentarlos.

2 Conferencia dictada por Juan Carlos Tedesco, en la Universidad de Monterrey, en el marco de la Cátedra *Laboris en Educación*, verano 2008.

Los alumnos migrantes internacionales: ¿alumnos en riesgo? ¿En riesgo de qué?

Lo primero que quiero decirles es algo que nos tomó por sorpresa en los estudios recientes que hicimos en Nuevo León y Zacatecas con alumnos que habían estado en las escuelas de Estados Unidos.

Quizá es ésta una buena manera de empezar a conversar con ustedes sobre el punto central del taller: ¿estos alumnos están en riesgo? Y si están, ¿en riesgo de qué? Nosotros partíamos de nuestras lecturas de la literatura estadounidense sobre el tema de los alumnos *latinos*, en donde se refleja que les está yendo muy mal en las escuelas, tienen experiencias negativas y, para decirlo con nuestro lenguaje, son estudiantes, según las estadísticas, que tienen los mayores riesgos de reprobación y abandono.

Pues no, éstos que encontramos en las escuelas de Santiago, Los Herrera, Monterrey, Apodaca, Fresnillo, Jerez, no dijeron que los profesores de “allá” habían sido buenos con ellos. Es más, muchos guardan recuerdos muy positivos de su relación con los maestros de las escuelas de Estados Unidos; asimismo, nos dijeron que les había ido bien en esos planteles, y una gran mayoría expresaron su deseo de regresar.

Sí hubo quienes nos relataron la marginación, la exclusión y la discriminación de la que fueron objeto; de la violencia interétnica que se sufre, de las dificultades de adaptación —sobre todo en los primeros meses—; sin embargo, no fue ésta la tónica dominante de sus relatos. Lo preponderante fue que habían tenido buenas, muy buenas, y hasta excelentes experiencias.

Maestra participante: Pero que los traten bien, no quiere decir que les enseñen bien.

Ésa es una observación grandiosa, maestra, la cual le agradezco mucho. Vamos a dejarlo por el momento en esto: estos alumnos —algunos nacidos en México y otros en Estados Unidos— tuvieron, por lo general, una experiencia escolar que ellos aprecian, no que deploran. Esto no quiere decir que aprendieron, estoy de acuerdo con usted. Estoy también dispuesto a discutir esa idea tan fuerte en algunos maestros que encontramos en las escuelas de Nuevo León y Zacatecas, en cuanto a que los docentes mexicanos son mejores que los de Estados Unidos.

Maestra participante: Hacemos más con menos.

Es una buena hipótesis, pero no nos conduce al punto de partida que quisiera proponerles, que es el siguiente: los alumnos que estuvieron en Estados Unidos no están en riesgo, por haber sufrido trayectorias escolares penosas o humillantes; éste no parece ser el caso; sin embargo, tengo que reconocer que el estudio que realizamos en Nuevo León y Zacatecas tiene una limitación muy fuerte, sucede que nosotros entrevistamos alumnos que estaban en las escuelas, y no sabemos algo acerca de los que estudiaron en Estados Unidos y luego interrumpieron su escolaridad, como producto de los movimientos migratorios de sus padres y familiares.

Eso hace que tengamos una película más optimista sobre esa historia. Aun con estas limitaciones, el punto es aceptar que para la mayoría de los alumnos transnacionales —que no han abandonado la escuela—, la experiencia escolar en Estados Unidos les resultó fructífera y agradable. Por lo tanto, su vulnerabilidad no proviene de una vivencia tortuosa o denigrante en ese país.

Entonces, ¿qué riesgos enfrentan? A lo largo de este taller, he sostenido la tesis sociológica general que establece que el fracaso escolar es, generalmente, producto de la distancia que hay entre la cultura escrita —propia de la escuela— y el capital cultural heredado por el alumno, a través de su familia. En el caso de los alumnos transnacionales, podría ser que esta tesis se haga más compleja.

La probabilidad de fracaso puede estar asociada con las circunstancias que describiré a continuación muy rápidamente, para dar por terminado el taller y emprender el intercambio.

- a) Los alumnos que encontramos tienen un contacto con la cultura escrita, muchos de ellos leen y escriben en inglés, han sido alfabetizados en ese idioma y están familiarizados con el alfabeto occidental. Otros han sido parcialmente alfabetizados en español, luego parcialmente en inglés y, de nueva cuenta, retoman la lectoescritura en español. En todo caso, están familiarizados con la escritura —en una y otra lengua—, y seguramente han adquirido las competencias lectoescritoras que se necesitan para acceder al inglés y al español escritos.

No obstante, esto se puede complicar cuando los actores escolares no reconocen que esas competencias ya han sido adquiridas por el alumno. No las reconocen, porque las adquirieron en inglés; a lo que me refiero es que en las escuelas de México, probablemente hacemos lo mismo que

en las de Estados Unidos: el alumno que llega de México a un plantel de Estados Unidos, como aprendió a leer y escribir en español, así como las matemáticas en español, es clasificado en las escuelas como *rezagado* escolar, y no va a seguir las clases regulares. El riesgo es que en las escuelas de México terminemos haciendo lo mismo.

- b) En relación con lo anterior, observamos que, con frecuencia, muchas veces los estudiantes que llegan de Estados Unidos a nuestras escuelas son *invisibles*; son mucho más visibles los niños hablantes de lenguas: mixteca, zapoteca, otomí y náhuatl.

Eso ocurría con mayor regularidad cuando se trataba de zonas escolares en donde no hay alta intensidad migratoria. Los niños transnacionales se pierden, porque se apellidan como nosotros, se visten como los demás niños, no poseen ningún diferenciador externo o quizá sí lo tienen, pero los profesores y directivos no los distinguen.

En la primera escuela en la que iniciamos la fase piloto de la encuesta, en un municipio de Nuevo León, semiurbano, llegamos y le dijimos a la directora que íbamos a aplicar un cuestionario en los salones para ver si existían alumnos que hubieran estado estudiando en Estados Unidos. La directora nos aseguró que no había. Entonces, justificamos nuestra presencia diciendo que no había problema, que simplemente lo confirmaríamos.

Luego, en el salón de sexto grado, le comunicamos lo mismo a la maestra. No era un grupo grande, la profesora tenía posibilidades de conocer personalmente a cada uno de sus alumnos. Ella nos aseguró también que no había alguno que proviniera de escuelas “americanas”.

La sorpresa fue inmediata para ella, cuando se enteró de que tenía en su salón una alumna que había estudiado en Oklahoma —estaba en sexto—, el segundo, tercero, cuarto y quinto grados; de hecho, hablaba mejor el inglés que el español.

La cuestión esencial aquí es que si la escuela no los ve, entonces no hay absolutamente ninguna posibilidad de emprender estrategias didácticas que les ayuden a esos alumnos. Es como si una maestra ignorase que tiene en su grupo un estudiante con problemas de sordera. En tal caso, considera que es distraído, carente de interés, sobre todo si no responde a las preguntas. Si la maestra no “ve” su sordera, es imposible que pueda tomar medidas mínimas para ayudarlo. Ésa es una fuente de vulnerabilidad para los alumnos transnacionales, pasan inadvertidos, son *invisibles* y, en consecuencia, no existen.

- c) Paradójicamente, esos mismos estudiantes, quienes en las escuelas mexicanas con frecuencia son *invisibles*, han pasado por planteles estadounidenses en donde se maximiza su visibilidad: son definidos como *hispanos, latinos, de bajo dominio del inglés, hispanoparlantes, miembros de una minoría*, todas categorías socioescolares que definen —y en ocasiones estigmatizan— su posición en el universo educativo y social.

Lo anterior, aunque no sea automático, aumenta la vulnerabilidad y pone al alumno en condiciones de riesgo; doble riesgo, en realidad: por un lado, la *invisibilidad*, por el otro la *alta visibilidad*.

- d) Añádase a lo anterior la fuerza de las tendencias nacionalistas en las escuelas mexicanas. Cuando los estudiantes son visibles, porque el maestro está atento, la escuela exige el documento de transferencia o porque la escuela está ubicada en un poblado con alta intensidad migratoria (donde muchos niños se van y muchos regresan), entonces se corre el riesgo de percibir a esos niños como *menos mexicanos* que el resto, porque hablan el español de manera diferente, tienen hábitos diferentes o porque ignoran importantes datos de la historia oficial de México y de su geografía.

Esa forma de exclusión, aumenta la vulnerabilidad del menor, podría representar un factor de reprobación. Lo más importante, quizá, es que los “fondos de conocimiento” (ver el Capítulo 7 del presente volumen), la acumulación de experiencias escolares y no escolares que estos niños logran durante su paso por las escuelas de Estados Unidos no es percibido por las escuelas mexicanas (esto no siempre es así, pero hay cierta tendencia en ese sentido), como un recurso del aprendizaje, como un logro, como una fortaleza, sino como una tara, un obstáculo, un defecto.

- e) Para completar el cuadro, parece ser que una tendencia más o menos generalizada en las escuelas de México es la extraña decisión que toman algunos directores de hacer que el alumno que llega de Estados Unidos repita año (que ya ha cursado, exitosamente, en una escuela del país vecino). La repetición de un año escolar, en este caso, es una decisión probablemente basada en la creencia de que los alumnos que estudian en aquel país, en términos de contenidos aprendidos, están más *atrasados, débiles*, que los que estudian en México.

¿Esto es cierto o falso? No lo sé, lo que sí sabemos es que es una creencia entre profesores y directivos, y con eso basta para que el alumno se vea en la obligación de repetir el curso (con su consecuente retraso). En todo caso, es una decisión tomada sin más fundamento que una creencia. Lo que veo es que esta determinación se parece a la que toman los distritos escolares de Estados Unidos, cuando un padre de

familia llena la ficha de inscripción; si se afirma ahí que en la casa del alumno se habla una lengua diferente al inglés, entonces, de manera automática, el distrito escolar establece que éste va a tener una escolaridad de segunda (llamada por sus siglas en inglés ESL —*English as a Second Language*—).

Sé de un caso patético al respecto: los padres de una hermosa niña que acaba de entrar en primer grado de primaria en Los Ángeles, California, son profesores de la Universidad de California en Los Ángeles. El padre es mexicano y la madre estadounidense. Cuando la inscribieron, en la ficha registraron que en la casa de la niña se habla inglés y español. Resultado: se va por la vía de ESL (algo parecido a repetir el año).

- f) Otra cosa que quiero hacer notar sobre los alumnos transnacionales es que se forman en dos sistemas escolares de diferentes países, y desarrollan competencias que no tienen los estudiantes mononacionales; los primeros están capacitados para adquirir destrezas lingüísticas, pero también de otro tipo, de muchos tipos.

Ted Hamann, quien trabaja en una escuela de educación que forma maestros en Nebraska, observaba lo siguiente: “En Nuevo León, las autoridades educativas están hablando del paso a la cultura digital para todos los niños y maestros, y los alumnos que estuvieron 3 o 4 años en Estados Unidos ya llegan con cultura digital, porque ahí las computadoras son como las galletas aquí. Hay que aprovechar eso como recurso, pues las competencias de un niño transnacional tienen que ser vistas como eso, y no como taras u obstáculos”.

Cierro este punto diciéndoles que cuando nosotros entrevistamos a una maestra, la de Ciudad Guadalupe, dijo: “La alumna, como estuvo allá, no sabe geografía”, y eso es lo que hay que evitar, y decir: “No sabe geografía de México, maestra”, pero sí de Estados Unidos, y si sabe de otro país, pues qué mejor. Ese saber geográfico lo puede aplicar en México, quizá no sabe dónde está el río Pánuco, pero sí donde se localiza el Missisipi, entonces tiene los conocimientos escolares necesarios para pasar la materia, y hay que reconocerle esas competencias. Una cosa es no saber quién es Miguel Hidalgo, y otra no saber historia.

- g) Por último, la movilidad geográfica (ver Capítulo 7) y la dispersión familiar (ver Capítulo 9) son dos rasgos de los alumnos transnacionales que aumentan su vulnerabilidad.



Capítulo 4

El debate sobre el fracaso escolar de los alumnos de origen latinoamericano en las escuelas de Estados Unidos

Víctor Zúñiga

Artículo publicado en 2003, en la *Revista Internacional de Derecho y Ciencias Sociales I* (3):115-130.

Planteamiento

Este ensayo centra toda su atención en un solo pero crucial aspecto de este inmenso y complejo fenómeno que es la educación escolar de los niños y adolescentes mexicanos y de origen mexicano en Estados Unidos: su fracaso en el modelo educativo estadounidense.

Para los fines de esta reflexión, conviene insistir en que la trayectoria de esos estudiantes se limita al persistente hecho de que muchos de ellos fracasan: reprobaban, abandonan tempranamente la escuela, no van a las universidades, no ganan honores académicos, los envían a grupos de *educación especial*, obtienen calificaciones bajas o muy bajas, reciben certificados escolares de bajo valor en el mercado laboral.

No obstante, su escolaridad no se limita al fracaso, pues muchos otros procesos de carácter demográfico, cultural, psicológico, institucional y jurídico entran en juego a lo largo de su historia escolar, aunque esa percepción sea y continúe siendo por mucho tiempo el centro del debate, es por eso que el propósito del presente trabajo es sintetizar y evaluar esa polémica, lo mismo académica que política.

Los bajos niveles de éxito escolar de los estudiantes denominados latinos en Estados Unidos es objeto de una creciente preocupación por parte de académicos, políticos, maestros, directivos de escuelas, padres de familia, e incluso de los medios de comunicación; de hecho, la prensa de Illinois, California,

Georgia y Carolina del Norte celebra el éxito académico o universitario de algún joven de apellido García o Hernández, como si eso fuera algo extraordinario.

En contraste con lo mencionado arriba, no se puede afirmar que la academia mexicana o las instituciones públicas de este país —con honrosas excepciones— hayan hecho de la trayectoria escolar trunca o fragmentada de los niños y adolescentes migrantes internacionales objetos de observación, análisis, discusión y, menos aún, de preocupación. Más bien, parecería que en México la atención principal de los organismos públicos de educación no está centrada en el éxito o fracaso escolares de esos estudiantes, sino en el riesgo de que pierdan, por culpa de la migración, sus tradiciones, valores e identidad nacionales (cosa rara).

Mientras en Estados Unidos la aflicción se centra en el fracaso escolar, en México lo relevante es la nacionalidad. Esta paradoja será nuevamente abordada al final de este trabajo. Por ahora, centremos la atención en el fenómeno del fracaso, reiterando que éste es objeto, casi exclusivamente, de la preocupación estadounidense y, en consecuencia, el debate al que nos referimos es únicamente el de esa nación.

La preocupación por el fracaso escolar en Estados Unidos

¿Por qué la preocupación predominante en Estados Unidos es el fracaso escolar de los alumnos latinos? O, si se prefiere, ¿por qué la atención en Estados Unidos se centra en el fracaso que tiene la escuela con esos estudiantes? La respuesta a esa pregunta se puede encontrar en una inteligente frase de Gary Orfield, escrita en 1998: *“Unlike most other industrial societies, the United States has a weak system of social welfare provision... Only the schools exist as a major instrument for bringing the society together and giving substance to the central dream—equal opportunity for all”* (p. 277).

Si atendemos a lo que señala Orfield, se aclara el porqué el foco de atención en la opinión pública de la Unión Americana está puesto predominantemente en el éxito o fracaso que los alumnos tienen en esa institución, que probablemente sea el único instrumento que permite a las nuevas generaciones participar de manera efectiva en la vida social estadounidense. Dicho de manera más enfática: quien fracasa en la escuela, en una sociedad como la de Estados Unidos, fracasa socialmente. La única opción que queda ante esa situación es la *integración* en el fondo de la sociedad (*integration to the bottom*), en las posiciones de más bajo estatus social, económico y, por ende, político.

A diferencia de lo que sucede en las sociedades de América Latina, en donde los canales institucionales de integración social son heterogéneos y mul-

tifuncionales —familias, redes de parentesco, iglesias, paisanaje, grupo étnico, gremios profesionales, entre otros—, en Estados Unidos la escuela tiene bajo su responsabilidad casi la totalidad del proceso de socialización, lo que significa que si la escuela fracasa en su cometido, las consecuencias para la vida social son desastrosas.

El apego a las leyes, el respeto a las libertades individuales y a la propiedad privada, la civilidad, el prestigio del sistema político, la búsqueda de la igualdad, entre otras muchas características de esa sociedad, dependen del éxito que las escuelas tengan con las nuevas generaciones. En otras palabras: el Estado en un país como Estados Unidos no puede darse el lujo de abandonar a sus escuelas; si éstas no cumplen al menos medianamente con su cometido, la existencia misma del Estado se ve comprometida. No es sólo que una economía con el liderazgo y la potencialidad de esa nación requiera de mano de obra altamente calificada y competitiva, es también, y primeramente, que la escuela es el instrumento capital para integrar a esta sociedad tan extraordinariamente diversa.

¿En qué se basa la opinión especializada en Estados Unidos para afirmar que los alumnos latinos presentan altos niveles de fracaso escolar? Todos los autores observan bajos registros de escolaridad —más bajos aún, en la población de origen mexicano— (Jasinski, 2000), y advierten también altos grados de reprobación, elevados porcentajes de niños de origen latinoamericano que son enviados a programas de educación especial, elevadas tasas de abandono escolar durante la preparatoria y los más bajos porcentajes de transición a la educación superior.

Según los datos recolectados por NABE —*National Association for Bilingual Education*— (Loera, 2003) los alumnos latinos siguen siendo los que tienen menos probabilidad de recibir educación preescolar, de estar inscritos en los programas para niños talentosos (*Gifted & Talented Program*), y los que tienen mayores riesgos de reprobación y de abandono escolar, antes de terminar la educación obligatoria (K-12).

Mientras esto sucede, según datos proporcionados por NABE, son cada vez más los padres de familia latinos que están conscientes de que la única posibilidad que tienen sus hijos de interactuar socialmente de manera exitosa es accediendo a la educación superior.

La explicación dominante del fracaso escolar de los alumnos latinos y sus efectos

¿Cómo se explica el fracaso escolar de esos estudiantes en las escuelas de Estados Unidos? No es difícil localizar la explicación que domina en el discurso educativo estadounidense porque suele ser la más socorrida y compartida por tomadores de decisiones, líderes de opinión, autoridades de distritos escolares, consejos escolares de las ciudades y los condados, maestros y padres de familia. Según ellos, este fenómeno es producto de las deficiencias del lenguaje (*communication gap*) derivadas del simple hecho de que los niños y sus padres solamente hablan español (o mixteco o maya o zapoteco) o de la terquedad de muchas familias de origen mexicano en seguir utilizando su idioma como lengua doméstica.

En consecuencia, la diferencia de lenguaje —bajo nivel de inglés o brecha lingüística— es la razón que explicaría el pobre desempeño de los niños mexicanos o de origen mexicano en Estados Unidos. Lo que equivale a decir algo tan sencillo como esto: cuando esos alumnos hablen inglés como cualquier otro niño angloamericano —diría algún director de escuela—, entonces estará en condiciones de lograr el éxito académico, pero como tardan en adquirir la lengua —diría el mismo director—, se retrasan en su formación escolar y, en consecuencia, no les va bien.

Como se observa, esa concepción pone todo el acento en el aspecto más visible del fenómeno, y tiene la característica de que deja tranquilas las conciencias de quienes tienen la responsabilidad de ofrecer oportunidades educativas a los alumnos: la escuela y los educadores no pueden hacer gran cosa, excepto que los niños hablen, lean y escriban inglés en el menor tiempo posible. Para ello, desde luego, deberán renunciar —los niños y sus padres— a su lengua materna. Ahora bien, como muchos estudiantes y padres de familia se resisten a eso, la escuela, muchas veces —según esta versión de las cosas—, no puede hacer mucho para mejorar el rendimiento de ese grupo.

La explicación institucionalmente dominante ha servido de base conceptual para justificar numerosos programas, presupuestos e instituciones muy activas y bien intencionadas en Estados Unidos (Spener, 1988). La categoría socioescolar que sirve de fundamento a todo ese conjunto de programas es la *Limited English Proficient*, de donde se derivan las LEP classes y los LEP students.

La noción ha servido, en particular, de trampolín, en más de una decena de entidades federativas, a los programas conocidos como ESOL (*English as a Second Language*), cuyo objetivo es reducir la brecha lingüística en el menor

tiempo posible, y hacer que los alumnos se incorporen al plan de estudios principal de la escuela, una vez que el nivel de inglés sea el deseado.

Curiosamente, muchos de los maestros (66%) que trabajan en los programas ESOL nunca han aprendido una segunda lengua; son monolingües y su actividad básica es ofrecer programas dirigidos a alumnos cuyo idioma original no es el inglés (Varisco de García y García, 1996). Adicionalmente, cabe considerar que casi 75% de los estudiantes clasificados en la categoría LEP, en las escuelas públicas de Estados Unidos, habla español en sus casas (Romo, 1996).

En relación con esa concepción dominante del fracaso escolar y su socio más inmediato, que es el movimiento conocido como English Only, conviene resaltar una de las más paradójicas contradicciones a las que conduce: se trata del hecho de que cuando estos niños experimentan la presión académica, la cual implica comprender, hablar, leer y escribir en inglés en el menor tiempo posible, se ven obligados a renunciar al español durante los primeros años de la escolaridad obligatoria.

Ese precepto es presentado ante los ojos de los escolares y de sus familias como condición necesaria y suficiente del éxito educativo. Una vez que la escuela logra su cometido —reemplazar el español por el inglés por razones “estrictamente escolares”— los mismos alumnos, pero ahora en los últimos años de la escolaridad obligatoria (décimo a duodécimo año) se inscriben en los cursos de Español como Segunda Lengua, y los maestros angloamericanos que los ofrecen les hacen ver que su español es incorrecto y que lo deben mejorar por razones “estrictamente escolares”.

Al respecto, veamos el testimonio de Eugene E. García (2001), quien fue director de la Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs, en el Departamento de Educación de Estados Unidos, durante la administración del presidente Clinton, pues resulta ejemplar y probablemente muy paradigmático: *“Like my brothers and sisters, I attended my first day of school as a predominantly Spanish speaker. More correctly, I was a Spanish/English bilingual speaker, the English came from my older brothers and sisters, who had learned English in a variety of settings, including their schools. My school’s and teacher’s practice... was one of neutrality with regard to my native language. For many of my aunts and uncles who had attended school, their experience was one of subtraction and replacement. That is, schools and teachers insisted that they stop speaking Spanish and replace it with English... Whether the policy was subtractive or neutral, educational endeavors that I encountered never considered my language ability outside of English as a resource until I reached high school. At that level and beyond, knowing another language was considered an advantage. I was even requested by my Spanish teachers to help the disadvantaged English speakers acquire Spanish.*

But even then, my Spanish was not the Spanish of academic prestige. My Spanish was considered inferior to that of the teachers, most of whom had learned Spanish as a second language and who could not be understood well either in their Spanish-language classroom or in any Spanish-language community, including those in my own hometown. It is still difficult for me and many other Hispanics in the United States to understand these contradictions: Spanish is not good when you are young, but it is good when you are an adult; your native Spanish is not good, but those of nonnative speakers who are less communicative than you is good. Something is wrong with this picture” (p. 55-56).

Lo que no pudo testimoniar García es lo que muy probablemente le sucede a los alumnos mexicanos migrantes internacionales que retornan a las escuelas mexicanas en Michoacán, Jalisco, Nuevo León, Chihuahua, Zacatecas o Durango. No lo pudo hacer porque nació en Nuevo México y jamás tuvo la posibilidad de retornar a las escuelas mexicanas, como lo hacen año tras año numerosos estudiantes mexicanos.

Lo que sucede en las escuelas públicas de nuestro país convierte lo irónico (“something is wrong with this picture”), en grotesco. En las escuelas mexicanas, el proyecto escolar de sustracción de la lengua se produce exactamente igual, pero al revés: de lo que se trata es de quitarle al niño el inglés y reemplazarlo por el español. Cuando retornan los alumnos migrantes internacionales sufren otra presión escolar al catalogarlos como “pochos”, exigiéndoles que hablen bien el español y que dejen de combinarlo con el inglés.

De la misma manera que las escuelas estadounidenses, en México hablar inglés en los primeros años escolares, especialmente si se pertenece a clases sociales desfavorecidas, no es percibido como una ventaja, sino como una prueba de la “pérdida de la identidad nacional”. Así, en el contexto mexicano, el inglés no es bueno si se es niño y, sobre todo, pobre. Empieza a ser extraordinariamente bueno cuando se es adulto y, preferentemente, rico.

Explicaciones alternas que muestran la debilidad de la explicación dominante

La visión dominante en Estados Unidos sobre el fracaso escolar de los latinos no solamente trae consigo efectos perversos, sino que además parece enfrentarse a un número importante de hallazgos de investigación, producto del trabajo de científicos sociales estadounidenses. En esta sección se hace un breve recuento de dichos resultados y se muestra cómo las conclusiones a las que llegan los autores ponen en tela de juicio la validez misma de la explicación dominante centrada en la brecha lingüística.

Un primer grupo de autores ha observado que, muy frecuentemente, los alumnos hijos de migrantes mexicanos, quienes por razones obvias tienen niveles muy bajos de inglés al ingresar a la escuela, llegan a tener mejor desempeño escolar que los latinos nacidos en Estados Unidos, con padres nacidos también en ese país (Kao y Tienda, 1995; Rumbaut, 1999); es decir, la segunda generación se las ve aún peor en materia educativa que los recién llegados de México, Guatemala, El Salvador u Honduras.

Adicionalmente, Ángela Valenzuela (1999) muestra y analiza los mecanismos escolares que hacen que el grupo que enfrenta los problemas más graves en las escuelas estadounidenses no sean los niños y adolescentes nacidos en México o Centroamérica, sino los estadounidenses de origen mexicano, los niños y jóvenes de la segunda generación. Son éstos quienes presentan los indicadores más bajos, comparados con casi cualquier otro grupo étnico.

Conforme nuevas investigaciones sigan confirmando esas conclusiones, quedará seriamente debilitada la tesis de la brecha lingüística, en la medida en que, al menos para el caso de los alumnos de origen latinoamericano, la situación que se observa es exactamente la opuesta: entre más grande es la brecha —los niños provenientes de los países de origen—, menor fracaso escolar se observa.

Un segundo grupo de estudios ofrece más evidencias acerca de que los alumnos bilingües, más frecuentemente que los monolingües, desarrollan habilidades escolares muy útiles, las cuales favorecen el éxito escolar, especialmente en niveles superiores de escolaridad (Rodríguez, 1996; Portes y Shauffler, 1990; Bankston y Zhou, 1995; Cazden y Snow, 1990); esos estudios, en algunos casos, buscan debilitar una visión muy característica de ciertos medios escolares estadounidenses en donde se sigue aceptando como moneda corriente la idea de que ser monolingüe es mejor que bilingüe.

En pocos contextos educativos del mundo se podrán encontrar esfuerzos académicos para demostrar que el uso de dos o más lenguas es una ventaja académica. Estados Unidos es uno de esos extraños entornos, en donde se han hecho esfuerzos por demostrar la bondad de hablar varias lenguas.

Un tercer conjunto de investigaciones concluye que las escuelas de la Unión Americana en donde los alumnos migrantes mexicanos logran los mejores aprovechamientos son aquellas en las cuales se conoce, valora y apoya la lengua y la cultura originales de los educandos, y en donde las preocupaciones de las familias migrantes son consideradas prioridades escolares (Alexander-Kasparik, 1993). Estas observaciones apuntan hacia nuevas hipótesis que deberán ser puestas a prueba mediante estudios comparativos, hipótesis según las cuales las estructuras de *bienvenida*, los procesos de inclusión-exclusión, así como las definiciones de lo que es el centro y la periferia dentro de las escuelas y en torno

a ellas son procesos mucho más importantes para definir el fracaso o el éxito de un estudiante, que el nivel de inglés inicial (Gitlin y otros, 2003).

En ese mismo tenor, un cuarto conjunto de estudiosos ha dado testimonio de lo que sucede en escuelas experimentales, en donde los alumnos mexicanos aprenden en igualdad de condiciones que sus compañeros angloamericanos y afroamericanos y en donde son tratados como pares. Son las experiencias descritas por Calderón (1996), en las cuales se observa que las diferencias lingüísticas y culturales pueden convertirse en un motor de éxito académico, y no la fuente del fracaso.

Un quinto grupo de estudios de carácter longitudinal, como los realizados por Gibson (1997), muestran que la lengua materna del menor y el nivel de adquisición del inglés al inicio de la escolaridad no permiten predecir el logro o fracaso académicos futuros.

Lo anterior significa, primeramente, que hay estudiantes que inician su escolaridad con muy bajos niveles de inglés y hablando una lengua diferente al inglés y que, sin embargo, tienen trayectorias escolares muy exitosas; al mismo tiempo, hay alumnos que, por el contrario, son angloparlantes e inician su escolaridad con altos niveles de inglés —comparados con sus compañeros— y que, sin embargo, tuvieron trayectorias escolares trucas, fragmentadas o con bajo desempeño.

En segundo lugar, eso significa que la explicación dominante, según la cual la brecha lingüística es la que explica el fracaso escolar y las políticas educativas que de ahí se deriven, tiene pocos fundamentos, pues si el nivel de adquisición del inglés al entrar en la escuela no predice el futuro académico de los niños, entonces ése no es el factor clave que explicaría el fracaso de los niños y adolescentes mexicanos y de origen mexicano en las escuelas estadounidenses, sino otros procesos que nada tienen que ver con el inglés y su aprendizaje.

Un último grupo de investigaciones conducidas por Jasinski (2000) llega, entre otras conclusiones, a advertir: *“Once socioeconomic factors were controlled, White non-Hispanic students were less likely than Hispanic students to continue with their education beyond high school”*.

Por obvio que parezca, cabe insistir que los White non-Hispanic students, a quienes se refiere el autor, hablan inglés como lengua materna y, por tanto, no pueden ser catalogados como LEP students; sin embargo, como concluye el Jasinski, controlados los factores socioeconómicos, se confirma que no tienen más probabilidades de ingresar en la educación superior; dicho en otras palabras, los angloamericanos pobres —que sí hablan inglés— enfrentan, posiblemente, condiciones escolares menos prometedoras que los latinos pobres, quienes no lo han aprendido al ingresar en la escuela.

Desde luego, todos esos estudios no vienen a echar por tierra la tesis de la brecha lingüística, aunque no deja de ser una condición desventajosa para los estudiantes mexicanos el hecho de que la enseñanza que se les ofrece no sea en su lengua materna.

Condiciones muy similares, en términos lingüísticos, experimentan los niños y adolescentes de estratos medios altos y altos en las grandes ciudades de México, y en muchas de las ciudades fronterizas. Las escuelas *bilingües* a las que se inscriben, en realidad son centros educativos monolingües (en inglés), por lo que casi toda la enseñanza se les brinda en un idioma extranjero. No por ello tienen bajos niveles de desempeño escolar, altas tasas de abandono y bajos porcentajes de transición a la educación superior; por el contrario, los egresados de dichas escuelas, en México, por su posición social y por el hecho de estar en posibilidad de leer, hablar, entender y escribir una segunda lengua, tienen posiblemente ventajas sobre otros menores en el momento de ingresar en los estudios superiores.

En consecuencia, hay importantes razones para pensar que la tesis de la brecha lingüística no sólo es muy limitada, sino que además esconde las bases, procesos, mecanismos y contextos mediante los cuales se construye el fracaso escolar. Éstos se ven enmascarados o ensombrecidos por la cosa más evidente: la diferencia entre la lengua familiar y la escolar.

A manera de conclusión: una hipótesis

Hemos intentado mostrar en este ensayo, en primer lugar, que la explicación dominante del fracaso escolar de los niños mexicanos y de origen mexicano en Estados Unidos carece de sustentos científicos; en segundo, que justifica prácticas educativas contradictorias, perversas y ridículas y, en tercero, que esta explicación muchas veces esconde las *bases* reales del fracaso académico, que en realidad es un conjunto de procesos, mecanismos institucionales, prácticas y discursos escolares que empujan a los alumnos a la deserción, en lugar de dirigirlos al éxito educativo.

¿Cuáles son esos procesos, bases y mecanismos que preparan, alimentan y facilitan el fracaso escolar de los niños mexicanos y de origen mexicano en las escuelas estadounidenses? Sin duda, deben ser muchos y muy variados, de acuerdo con las regiones y planteles, además de ser muy complejos y frecuentemente contradictorios (ver mecanismos simultáneos de inclusión-exclusión escolar en Gitlin y otros, 2003), pero todos tienen que ver, de alguna manera, con el hecho determinante de que las escuelas, como instituciones estatales, han sido diseñadas para formar ciudadanos que vivan, se desarrollen y sean

leales a única y exclusivamente a una sociedad nacional. Ésta es la hipótesis que proponemos como conclusión.

Aun en estos tiempos en los que muchos actores educativos hablan de la internacionalización de la educación, la escuela multicultural y otros motivos de apertura en este tema, la realidad general de los planteles académicos —en Estados Unidos y en cualquier otra nación— es que los arquitectos de la política educativa no han querido tocar el profundo tótem que está enterrado en las aulas, y que hace que las escuelas sean instituciones eminentemente nacionalistas (siguen siendo instituciones monoculturales, monolingües y mononacionales).

Dentro de esa concepción, la condición del migrante internacional, especialmente el que participa en una diáspora como la mexicana, no cabe, porque su posición es precisamente la que señala Hamann (1999): la del transnacionalismo, pero no el de los grandes corporativos, sino uno que se produce desde abajo, el del trabajo; no es el transnacionalismo de la ONU, como tampoco el de los grandes capitales multinacionales, sino el de la mano de obra que se mueve permanentemente entre dos naciones, múltiples regiones y diversos contextos culturales.

El gran dilema que se nos presenta es, precisamente, que ya hay individuos transnacionales, pero no tenemos escuelas ni maestros ni objetivos ni diseños curriculares ni libros ni cuadernos ni directivos escolares que sean realmente transnacionales ni programas que formen a niños y jóvenes para ser exitosos en diversos contextos sociales.

Para ilustrar el modo en el que la vocación nacionalista y monocultural de las escuelas es probablemente la fuente del fracaso escolar de los niños y adolescentes que se mueven en múltiples contextos culturales y nacionales —hipótesis que se propone a manera de conclusión—, se ofrecen aquí notas de campo de una observación antropológica, realizada en una escuela de Georgia, en donde muchos niños mexicanos y centroamericanos se han inscrito en los últimos años.

Los datos muestran claramente qué es lo que produce una escuela mononacional y unicultural. El relato permite mostrar el infructuoso —y hasta ridículo papel— que jugó una maestra mexicana frente a adolescentes migrantes, en ese lugar, al tratar de cumplir con los objetivos que establecen los centros educativos al servicio de sociedades nacionales y al reproducir ciertos mitos:

Llegamos al salón de clases, el tema de la exposición era el *Thanksgiving Day*. Maestra mexicana, alumnos mexicanos entre 12 y 14 años, la mayoría recién llegados a Georgia, toda la clase en inglés. Para desarrollar el tema, la profesora utiliza un material didáctico que le entregaron previamente. Un material en inglés que tenía como propósito transmitir

a los alumnos el significado y el origen de esa celebración tan importante en la tradición estadounidense.

La docente inicia la sesión explicando cuándo se lleva a cabo y en qué consiste: *“The fourth Thursday of November is Thanksgiving”, “Americans like to eat a big dinner on Thanksgiving”, “Most people eat turkey”, “Traditional desserts are apple pie and pumpkin pie...”*, descripción que, por cierto, la obliga a traducir *“turkey”*, primeramente como “pavo”, posteriormente como “guajolote”, y finalmente como “cócono”, con el fin de que los niños de Michoacán, Jalisco y Durango puedan seguir la narración.

A continuación, tenía que explicar no sólo cómo se celebra esa festividad, sino el origen histórico-mítico que le da sustento. Procedió, para ello, a leer el texto que le habían suministrado en la administración escolar: *“In the year 1620, a little ship came to America. It was called the Mayflower. There were one hundred people on the ship”*, a lo que añadió en inglés —toda la clase tenía que ser en ese idioma—: “Así como en México, ¿se acuerdan?, llegaron los españoles, más o menos en la misma época (sic), y venían en *La Niña, La Pinta y La Santa María*”.

La traducción resultaba finalmente comprensible para los alumnos, si olvidamos el pequeño detalle del siglo de diferencia. Pero el texto continuaba y la traducción simbólica se complicaba cada vez más: *“The people were called Pilgrims. They came from England. The Pilgrims wanted to have their own church. They could not have their own church in England...”* La maestra completó: “Así como los españoles, que vinieron a traer la verdadera fe a los indios mexicanos, vinieron a fundar la Iglesia católica y pusieron muchos templos y catedrales”.

El texto sigue: *“The first winter in America was very cold. The Pilgrims did not have much food... The Pilgrims got sick. Many Pilgrims died. It was terrible time. In the spring, Indians came to visit. They were friendly. Two Indians could speak English! And say: hello!”*, lo que motivó que la profesora mexicana continuara explicando: “Como pasó en México, ¿se acuerdan?, ¿recuerdan cómo se llamaba la que sabía español? (Los niños guardan silencio.) ¿No se acuerdan? Se llamaba *La Malinche*, la que sabía español”. El texto continúa: *“The Indians showed the Pilgrims how to plant corn. The Pilgrims worked hard... They learned to hunt the turkeys that lived in the woods. When fall came, the Pilgrims were very happy because they had a lot of food for the winter. They made a big dinner. They invited the Indians to come and eat with them. The Indians brought deer for the dinner... They ate and ate for three days. The Pilgrims were thankful for the good things they had. This was the first Thanksgiving in America.”* La maestra, obligada por las circunstancias, no vaciló: “Así también pasó en México, cuando llegaron los españoles, ¿se acuerdan qué es lo que les dieron los indios? (Los alumnos guardaban silencio.) No les dieron guajolotes ni maíz. ¿Qué es lo que les ofrecieron?, pues les dieron oro y plata a cam-

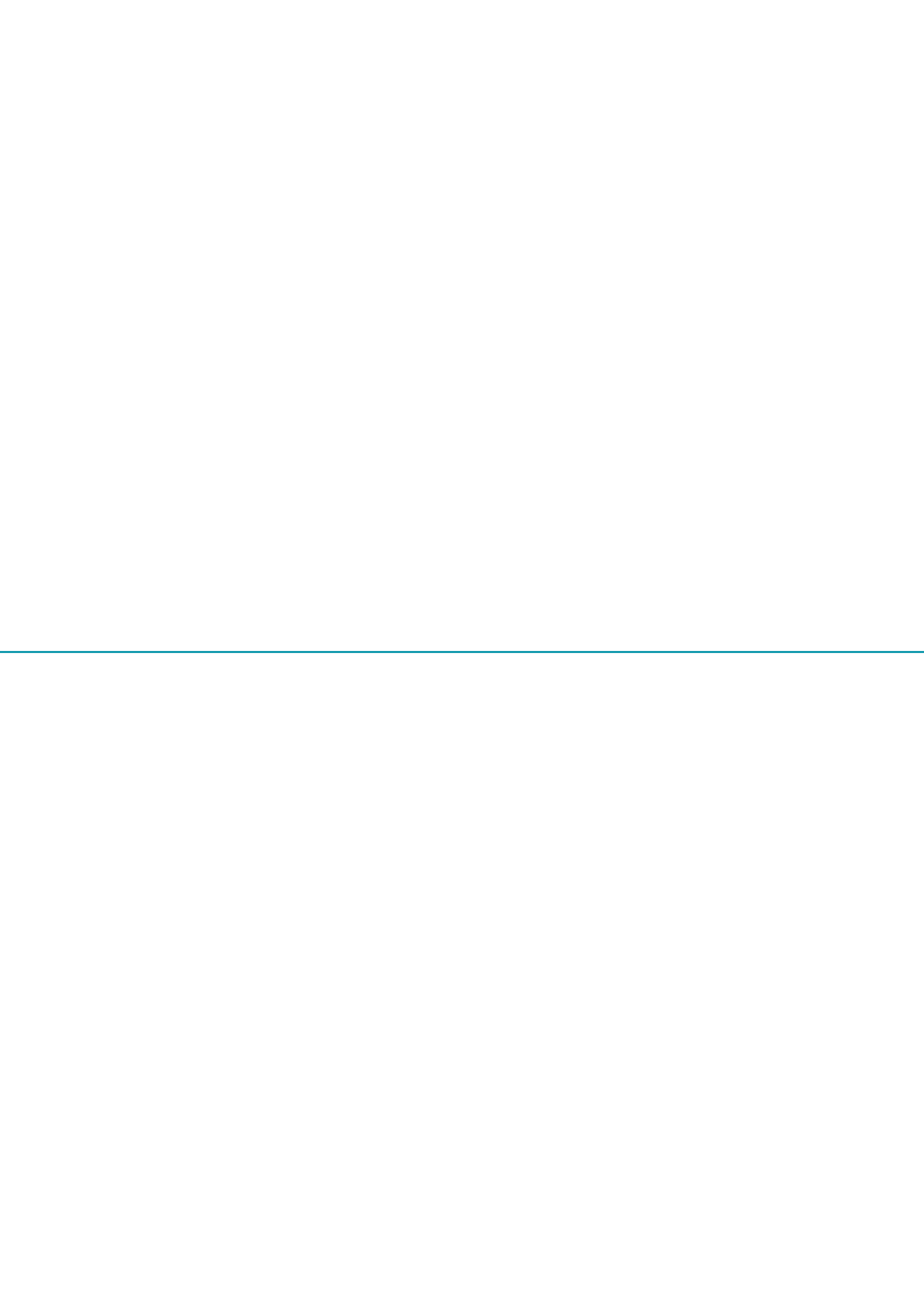
bio de espejos y ropa. ¿Se acuerdan? Y también le dieron gracias a Dios, como lo hacemos en las posadas. Por eso, aquí, los americanos comen pavo, como nosotros también comemos pavo. ¿Cuándo comemos pavo? ¿No se acuerdan? Comemos pavo en Navidad”. Es en ese momento un alumno finalmente levantó la mano y añadió: “En mi casa, en Nochebuena, comemos tamales”, y la lección terminó.

Es precisamente en el centro de ese dilema por el cual, y con la mejor voluntad, el *Mayflower* se convierte en *La Niña*, *La Pinta* y *La Santa María*, en el que están ubicados los alumnos migrantes internacionales, no sólo cuando están inscritos en las escuelas de Estados Unidos, sino seguramente también cuando regresan a las mexicanas.

La condición básica para su inserción efectiva en la sociedad estadounidense implica abandonar los elementos de identidad nacional que les fueron inculcados en las escuelas mexicanas (los españoles no vinieron a México a fundar una nueva Iglesia, sino a conquistar a los mexicanos, lo que trajo consigo la evangelización, al menos esto nos enseñan aquí).

90 Esa condición de inserción —el abandono de las identidades inculcadas— puede ser recibida con todo el peso de la legitimidad institucional por aquellos niños y adolescentes migrantes, cuyo contacto con la sociedad de origen es nulo o débil, y para quienes la opción de retorno no solamente es vista como una opción de baja probabilidad, sino que además es indeseable —me refiero a los niños vietnamitas, norcoreanos, entre otros—, pero difícilmente puede ser vista como legítima y tener éxito institucional para alumnos que tienen una alta probabilidad de retorno y mantienen un contacto frecuente y profundo con la sociedad de origen, como es el caso especial y prácticamente único de los niños mexicanos en Estados Unidos.

En las notas de campo, la maestra aparece como una persona inepta y hasta ignorante; sin embargo, no es más que la presa de una telaraña institucional que ha sido construida bajo el principio de que la unidad nacional sólo es posible mediante la uniformización cultural.



Parte III

Las escuelas y los alumnos transnacionales



Capítulo 5

Casos y visiones de los alumnos transnacionales de Nuevo León

Juan Sánchez García

Ponencia presentada en el Fórum Universal de la Culturas, Monterrey, NL, el 6 de octubre de 2007.

La migración de menores de edad resulta ser un fenómeno *invisible* para muchas personas e instituciones y, aun para científicos sociales (Delauney, 1997; UNICEF, 2007). Este trabajo se enfoca en el estudio de escolares mexicanos, quienes, habiendo vivido y estudiado en Estados Unidos, regresan a escuelas de Nuevo León. Forma parte de una investigación pionera sobre alumnos transnacionales, desarrollada por la Universidad de Monterrey (2003). El propósito es explicar las trayectorias de esos estudiantes y analizar las dinámicas de bienvenida o rechazo que se presentan.

Para desarrollar este análisis, un equipo transdisciplinario colaboró desde las perspectivas sociológica, antropológica y pedagógica. Se utilizaron los enfoques cuantitativos y cualitativos como posiciones complementarias. Entre algunos de los principales hallazgos se encuentran: (a) el fenómeno de la migración escolar transnacional presenta trayectorias diferenciadas y fragmentadas; (b) los alumnos mexicanos migrantes internacionales conforman identidades transnacionales; (c) en las escuelas mexicanas se establecen dinámicas de inclusión y exclusión. Finalmente, se presentan opciones de política educativa para la atención de alumnos transnacionales en México.

Planteamiento

Ángelo y Giovanna son dos hermanos que vivieron y estudiaron en San Antonio, Texas. Su papá vive en Estados Unidos, y su mamá en la zona metro-

politana de Monterrey. La escuela donde estudian está enclavada en una zona marginada, con problemas de violencia y drogadicción.

De acuerdo con lo que ellos mismos comentaron, tienen bajo rendimiento escolar. La directora del plantel y la maestra de grupo confirmaron esa situación. Ángelo, además, presenta problemas de interacción con sus compañeros. Giovanna quiere regresar a Estados Unidos y viajar a Italia para conocer la tierra de su padre. Ángelo simplemente desea regresar a donde viven sus otros hermanos, en San Antonio.

Ramón asiste a una secundaria de un municipio rural de Nuevo León, con alto grado de actividad migratoria hacia Estados Unidos. Toda su vida ha pasado parte del año escolar en Estados Unidos y la otra en México. Ramón ha vivido y estudiado en: Nebraska, Maryland, Texas, Florida y Dakota del Norte. Todos los años regresa a su pueblo, en México. Algunos de sus compañeros se burlan de él porque no habla bien español. En las escuelas de Estados Unidos se siente a gusto porque el inglés lo entiende “perfecto”. A Ramón no le gusta usar el uniforme escolar, sus maestros piensan que es rebelde y desobediente. Cuando se le preguntó por las escuelas de los dos países, respondió: “A mí no me gusta aquí, en esta escuela. Me quiero ir *pallá*”. Cuando sea mayor de edad, él piensa vivir en Florida y regresar a su pueblo mexicano en las fiestas de Navidad.

Brenda es una estudiante de tercer año de secundaria. Nació en Veracruz. Durante su estancia en Estados Unidos, vivió en Utha y Washington. Cuando fue entrevistada, tenía dos días de haber entrado en una escuela mexicana. Tu vieron que pasar tres meses para que fuera admitida. Esta alumna habla inglés con dominio y se expresa correctamente en español. Una de sus aficiones es tocar el violín. Con respecto de su identidad, se considera “méxico-americana”, porque ha vivido en los dos países. En la entrevista que se le hizo, comentó que en dos ocasiones se sintió discriminada en Estados Unidos. Cuando ingresó en la escuela mexicana, alguno de sus compañeros quiso burlarse de ella, pero lo puso en su lugar. Brenda es una muchacha muy positiva. Cuando crezca quiere estudiar leyes, y probablemente vivir en Canadá.

Estas tres historias tienen algo en común que no fue explicado en los párrafos anteriores, pero que forma parte de sus vidas: estos niños tienen *una existencia invisible* para muchos de sus maestros, directivos, autoridades educativas y la población en general. Son menores con experiencia migrante internacional. Vivieron y estudiaron en Estados Unidos y regresaron a México para continuar su educación.

Los alumnos transnacionales resultan ser personas excluidas e invisibles (UNICEF, 2006), ya que poco se sabe de su procedencia y de su movilidad en las escuelas de los dos países. Esa noción de *invisibilidad*, planteada por Delau-

nay (1997), en términos de ausencia y confusión del fenómeno de migración de niños y adolescentes, pone en relieve una falta de visión por parte de quienes atienden los servicios educativos y de los investigadores sociales, que requiere ser estudiada, explicada y atendida.

Aquí mostramos algunos de los resultados del estudio realizado en Nuevo León sobre la migración de retorno y la integración en las escuelas mexicanas de alumnos que estuvieron inscritos en escuelas estadounidense.

Los datos obtenidos sobre este fenómeno son inéditos en México. Forma parte del análisis: *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza: inclusión-exclusión en las escuelas mexicanas y transnacionalismo de los menores migrantes mexicanos* de la Universidad de Monterrey, coordinada por el doctor Víctor Zúñiga, con el apoyo del doctor Edmund T. Hamann (Universidad de Nebraska-Lincoln), como investigador asociado. Recibió fondos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Como estrategia metodológica, se combinaron los enfoques sociológicos, antropológicos y pedagógicos, bajo el principio de complementariedad. Además, este estudio representa un esfuerzo binacional. En términos del número de alumnos, la muestra quedó compuesta por 14 mil 473 niños del primer grado de educación primaria al tercero de secundaria de 174 escuelas de Nuevo León.

Se aplicaron cinco tipos de cuestionarios: a) cuestionario oral colectivo; b) cuestionario general para alumnos de cuarto y quinto grado de educación primaria o primero y segundo de secundaria; c) cuestionario anexo dirigido a los alumnos con experiencia migrante que estudiaron en escuelas de Estados Unidos; d) cuestionario específico para alumnos de sexto grado de educación primaria o tercero de secundaria, y e) cuestionario anexo dirigido a los alumnos con experiencia migrante transnacional que estudiaron en escuelas de Estados Unidos.

De manera adicional, se realizaron 75 entrevistas a estudiantes transnacionales; algunas fueron individuales y otras colectivas, según el deseo de participar de los alumnos. Además, 41 maestros fueron entrevistados sobre la atención de menores migrantes con experiencia transnacional.

Trayectorias escolares

Las trayectorias escolares son los desplazamientos que han tenido los alumnos en los destinos hacia Estados Unidos y México, y sus estancias en escuelas de ambos países.

El primer aspecto a considerar en relación con la trayectoria escolar de los escolares transnacionales es el volumen de ese fenómeno. Para lograr ese objetivo, en la encuesta aplicada se seleccionó una muestra representativa que permitió calcular estimaciones para el universo con un error de más-menos 5%.

Ese ejercicio responde a la primera pregunta relacionada con este aspecto del estudio, a saber: ¿cuántos alumnos inscritos en las escuelas de Nuevo León son transnacionales?, esto es: ¿qué tan frecuentes son las trayectorias escolares que se denominan transnacionales?

En 2004, se realizó el trabajo de campo en escuelas primarias y secundarias de Nuevo León, incluyendo instituciones públicas y particulares. Del total de alumnos encuestados, se encontraron 242, quienes habían tenido la experiencia de haber vivido y estudiado en Estados Unidos.

De esa muestra se proyecta que a finales de 2004 había entre 9 mil 371 a 8 mil 401 alumnos transnacionales inscritos en escuelas de ese estado que habían tenido la experiencia transnacional y que estudiaron en planteles educativos estadounidenses, cantidad que representa 1.7 % de la matrícula del año escolar 2004-2005. El dato resulta relevante, ya que Nuevo León se considera un estado fronterizo, con bajo grado de intensidad migratoria, de acuerdo con estudios del Consejo Nacional de Población.

98

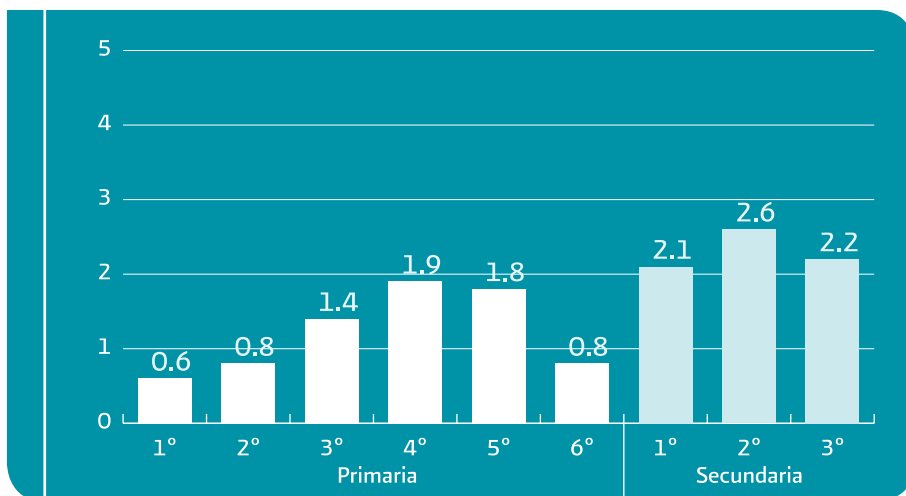
Por otra parte, utilizando los registros de las encuestas aplicadas a los menores de Nuevo León, se puede observar que la proporción de los estudiantes transnacionales varía de acuerdo con la edad y el grado cursado (Zúñiga y Hamann, 2006). La Gráfica 1 muestra que la proporción de niños con experiencia transnacional en las escuelas de Estados Unidos aumenta en los grados superiores.

Los estudiantes de primaria de los primeros tres grados promedian uno de cada cien, con experiencia escolar en Estados Unidos. Los de cuarto a sexto de primaria tienen 1.5% del predominio, y dos de cada cien de educación secundaria han tenido experiencia previa en escuelas estadounidenses.

Sobre los grados estudiados por los estudiantes transnacionales en Estados Unidos, los resultados fueron los siguientes: 28.6% estudiaron jardín de niños; 28.1% estudió primer grado de educación primaria; 22.7%, segundo; 22.6%, tercero; 18.2%, cuarto; 15.8%, quinto; 14.3%, sexto; 7.4%, primer grado de educación secundaria; 3.4%, segundo y solamente 1.5%, tercero.

La mayoría (58.7%) de los escolares con experiencia en planteles educativos estadounidenses había estudiado durante un año o menos, comparados con 16.9% que estuvo por dos años; 12.7% pasó de tres a cinco, y 11.5% ha estado en escuelas de Estados Unidos por más de seis años.

Gráfica 1. Alumnos de Nuevo León
Porcentaje de estudiantes transnacionales por grado



Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT Nuevo León, 2004.

Muestra de alumnos: Primero de educación primaria-tercero de educación secundaria.
(N= 14,473)

Cabe mencionar que no hubo diferencia significativa, en cuanto a la variable de género, en términos generales y, en específico, en la distribución de la muestra. Particularmente, en lo que se refiere al promedio de alumnos y alumnas, resultó muy equitativa y tuvo el mismo comportamiento en la distribución de los grados estudiados y el tiempo que estudiaron en escuelas de Estados Unidos.

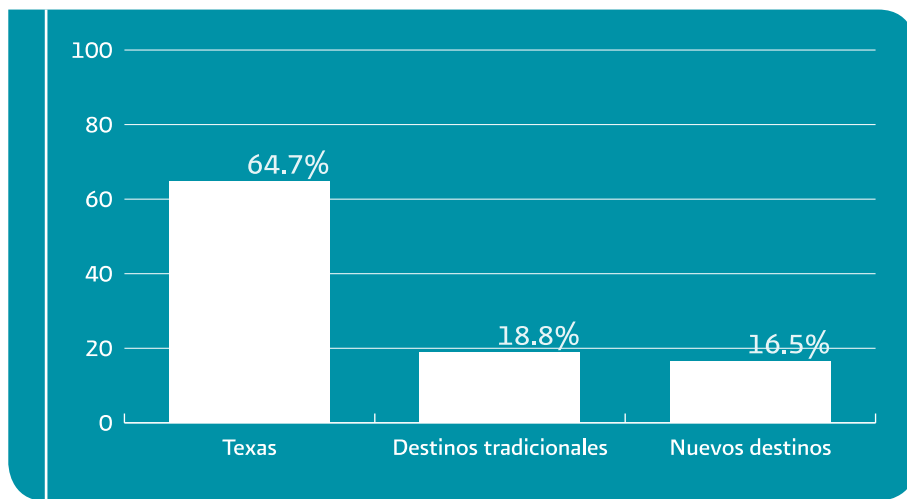
Principales destinos en Estados Unidos y el dilema del retorno a México

Nuevo León tiene una historia y una geografía ligada con Texas. En la encuesta, este estado resultó como el principal destino de la migración neoleonesa hacia Estados Unidos. Esta investigación detectó que 65% de los alumnos encuestados estuvieron en escuelas de esta entidad. Esto contrasta con los destinos tradicionales: Illinois, California, Arizona, Florida y Nuevo México, donde 20% asistió a la escuela en estos sitios (Gráfica 2).

Poco menos de 20% de los escolares transnacionales estudiaron en los sitios a los que se les ha denominado *nuevos destinos*: Alabama, Colorado, Georgia,

Indiana, Kansas, Massachusetts, Michigan, Minnesota, Oregon, Indiana, Kansas, Nueva York, Carolina del Sur y del Norte, Tennessee y Washington.

Gráfica 2. Alumnos transnacionales en Nuevo León
Destinos en Estados Unidos



Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT Nuevo León, 2004.

Submuestra de alumnos de cuarto a sexto de primaria y de primero a tercero de secundaria con experiencia transnacional (N=203)

Se pueden observar trayectorias diferenciadas y complejas, aunque por razones históricas y de vecindad, Texas es el destino principal. También se comprueba que existen lugares tradicionales y nuevos destinos hacia Estados Unidos. De lo anterior se desprende que, en Nuevo León, la migración escolar hacia Estados Unidos forma parte de redes sociales (Durand y Massey, 2003) muy bien estructuradas.

También existen destinos tradicionales y se encuentran presentes los *nuevos* (Zúñiga y Hernández-León, 2005a), los cuales coinciden con la llamada *nueva diáspora latina* (Worthman, Murillo y Hamann, 2002), que corresponden a las tendencias de las recientes migraciones.

Lo anterior resulta interesante, ya que a pesar de que Nuevo León es un estado que atrae la migración interna, también confirma que se tienen movimientos migratorios internacionales importantes, fundamentalmente debido a aspectos laborales, y coincide con lo que Zúñiga (1995) advierte con respecto del futuro de la migración del estado, que se mueve en dos sentidos: primero, como receptor de inmigrantes y, segundo, como expulsor de individuos hacia

otras entidades de la nación y hacia el extranjero, principalmente hacia Estados Unidos.

Cuando se les preguntó a los menores que si les gustaría regresar a estudiar a Estados Unidos, 75% de los encuestados dijo que sí, y 25% expresó que no. Este deseo puede estar asociado con las imágenes favorables de las escuelas y los maestros estadounidenses. Los estudiantes encuestados de sexto año de primaria y tercero de secundaria con experiencia en escuelas de Estados Unidos, al preguntarles sobre la posibilidad de volver a estudiar en escuelas de Estados Unidos, indicaron lo siguiente: 55.8% consideró que era posible, y 38.5% respondió que estaba seguro de que volvería, mientras que 5.8% dijo que no sabía.

Como se puede apreciar, estas dos informaciones anteriores demuestran que los alumnos pertenecen a dos sistemas educativos, y que la preferencia de los alumnos está dirigida hacia las escuelas estadounidenses.

Para explicar las razones del retorno de los menores migrantes a México, se realizó un análisis sobre lo que escribieron en las encuestas y lo que expresaron en las entrevistas. Después de haber revisado la información, se establecieron cuatro categorías que explican este fenómeno: a) Cuestiones familiares y económicas; b) Realización de estudios; c) Problemas legales; y d) Sentimientos y emociones.

A partir del análisis de estas respuestas y explicaciones, se puede concluir sobre el retorno de los alumnos transnacionales a México, que en ninguno de los casos es una decisión personal, sino que tiene que ver con las decisiones de los padres u otros familiares (Hamann, Zúñiga y Sánchez, 2006).

Las cuestiones relacionadas con la situación económica fueron las más frecuentes, también existieron explicaciones sobre los estudios realizados por algún familiar, las situaciones legales (dos casos de deportación) y otras que se refieren a sentimientos y emociones.

El retorno a México casi siempre implica la separación de la familia y la división de los miembros. Estas situaciones no están exentas de dolor y sufrimiento, causando traumas que no siempre se pueden superar. Espinosa (1998) ha presentado avances sobre el estudio del retorno a México con nuevas variables, como la política de género y la pertenencia cultural. Aquí se puede conocer más sobre las razones del retorno de migrantes escolares, desde la expresión propia de los actores sociales (Hamann y Sánchez, 2006), con una mirada distinta a la presentada por otros migrantes, generalmente adultos y del género masculino.

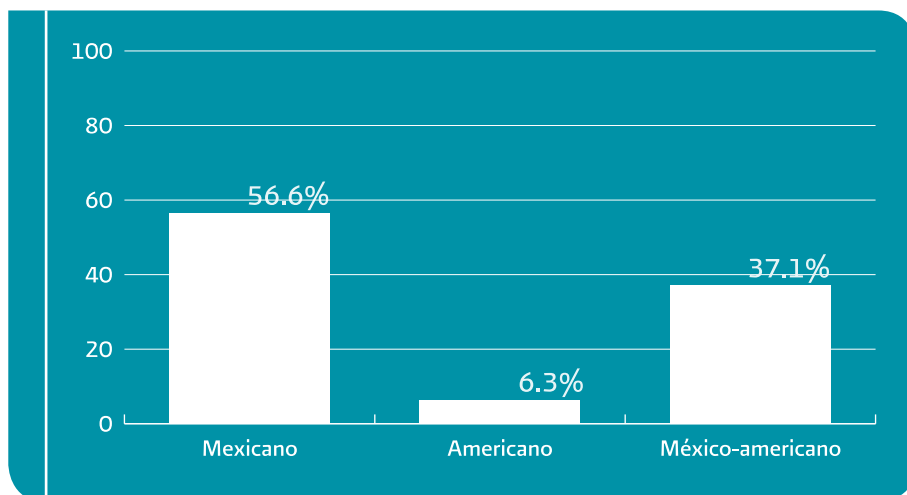
Identities transnacionales

La identidad es un proceso que se construye en los sujetos con pertenencia a un grupo social (Berger y Luckmann, 2003). Tanto los individuos como los grupos conforman sus identidades. Los alumnos mexicanos migrantes internacionales desarrollan identidades múltiples, con diferentes formas de interacción social en dos naciones. En esta sección, se explica lo relacionado con la formación de identidades transnacionales.

Los alumnos migrantes que vivieron y estudiaron en Estados Unidos conforman identidades transnacionales en diversos puntos situacionales. Pueden cambiar los códigos de un punto a otro y usar diferentes formas lingüísticas y comportamientos. En las encuestas, se preguntó a los estudiantes sobre su identidad nacional (Gráfica 3).

Un poco más de la mitad (56.6%) se identificó como mexicanos; 37.1% como México-americanos y sólo 6.3% como estadounidenses. Los alumnos transnacionales se pueden dividir según el país o países en que más se identifican. Aquellos que tuvieron la experiencia de vivir en Estados Unidos, por lo menos cuatro años, constituyen 69 % como México-americanos; como mexicanos 18%; y como estadounidenses 13%.

Gráfica 3. Alumnos transnacionales en Nuevo León
Identidad nacional



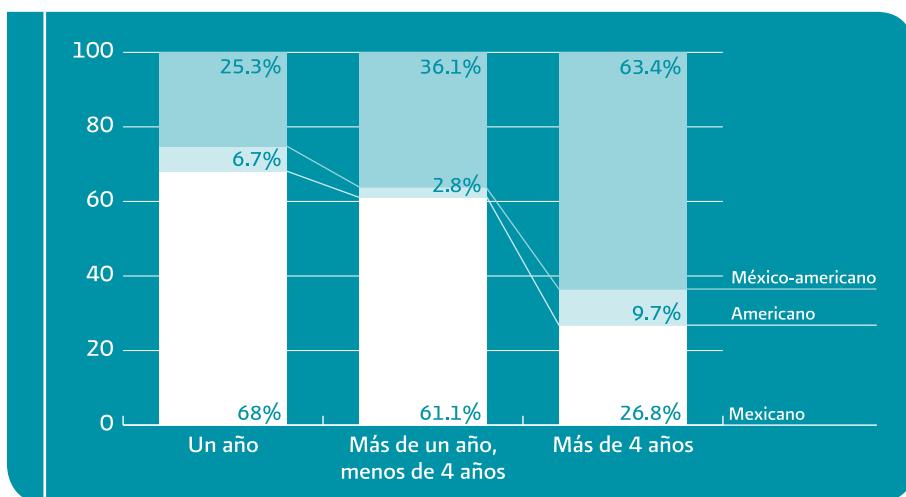
Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT Nuevo León, 2004.

Submuestra de alumnos de cuarto a sexto de primaria y de primer a tercero de secundaria con experiencia transnacional (N=203)

Los alumnos transnacionales que pasaron más de cuatro años se identifican como mexicanos, 35%; como México-americanos, 34%, y como estadounidenses, 31%. Eso significa que hay muchos alumnos estadounidenses y México-americanos que se identifican como estudiantes transnacionales que asistieron a escuelas mexicanas, lo que permite plantearse preguntas acerca de la completa integración que se pueda dar dentro de las mismas.

El lugar de nacimiento, el número de años viviendo en Estados Unidos y la asociación de la preferencia por el inglés o el español fueron correlacionadas en la expectativa en que las nacionalidades y los estudiantes transnacionales se identificaban (Zúñiga y Hamann, 2006). Como puede apreciarse en la Gráfica 4, la identidad México-americana fue más preferida por aquellos que pasaron más de un año en Estados Unidos.

Gráfica 4. Alumnos transnacionales en Nuevo León
Identidad nacional, según tiempo en Estados Unidos



Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT Nuevo León, 2004.

Submuestra de alumnos de cuarto a sexto de primaria y de primero a tercero de secundaria con experiencia transnacional (N=203)

De acuerdo con la información que se obtuvo de las entrevistas, la identidad nacional también se puede comprender por el lugar de nacimiento, el tiempo que pasan en Estados Unidos o en México y el lugar donde se encuentran: si nacieron en Estados Unidos, se sienten estadounidenses; si nacieron en México, son mexicanos. Si pasan más tiempo en Estados Unidos, se identifican más como estadounidenses y si el tiempo que pasan en México ha sido ma-

yor, se consideran mexicanos. Si están en los Estados Unidos, se hacen llamar estadounidenses, y si se encuentran en México, se dicen mexicanos. Además, los alumnos transnacionales se consideran méxico-americanos, cuando tienen la doble nacionalidad; cuando van y vienen cada año de Estados Unidos a México, y viceversa, y cuando se encuentran cruzando la frontera. Existe un fenómeno interesante que ocurre en algunos municipios del norte de Nuevo León, donde se acostumbra que los niños nazcan en Estados Unidos y a los pocos días de su nacimiento los traen a México para registrarlos y, de esa manera, lograr obtener la doble nacionalidad.

Levitt y Schiller (2006), en un estudio acerca de las perspectivas internacionales sobre la migración, definen que hay dos formas del transnacionalismo, una forma de ser y otra de pertenecer: “Si los individuos participan en relaciones y prácticas sociales que atraviesan fronteras, como una característica regular de su vida cotidiana, exhiben entonces una forma transnacional de ser. Cuando la gente reconoce esto de manera explícita y subraya los elementos transnacionales de quiénes son ellos, también expresan una forma transnacional de *pertenecer*” (p. 200).

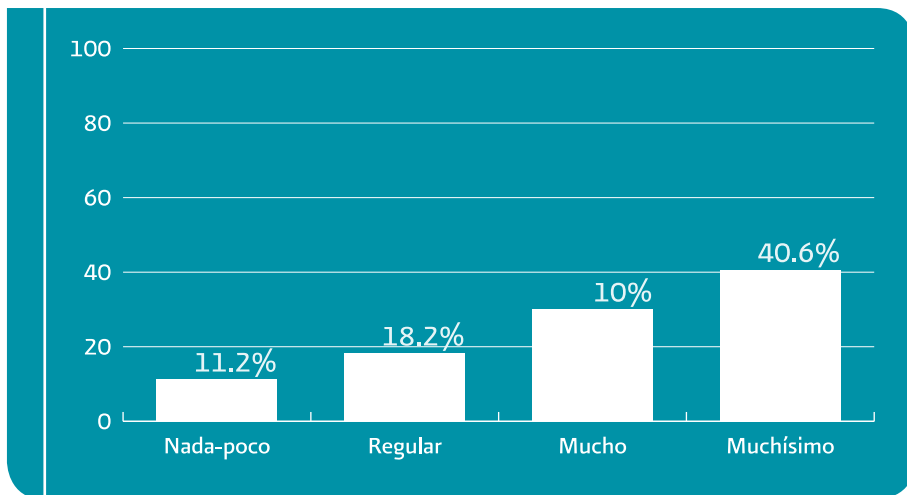
Resulta claro que el cruce transfronterizo de los alumnos migrantes y su vínculo social de dos naciones conforman identidades transnacionales de ser y pertenecer, aunque estas dos experiencias no siempre van de la mano ni están exentas de conflictos individuales ni sociales; sin embargo, las identidades transnacionales parecen ser más adaptativas en esta era de la globalización y de interculturalidad que en otros tiempos.

Dinámicas de inclusión y exclusión en las escuelas

Las dinámicas de inclusión y exclusión son procesos complejos que se presentan en las sociedades. La escuela es una institución social donde se pueden observar. Con respecto a las preferencias hacia las escuelas de México o de Estados Unidos, los alumnos transnacionales expresaron en las encuestas los siguientes aspectos: al preguntar acerca de si les gustaron o no las escuelas en los Estados Unidos (Gráfica 5), sólo uno de diez dijo que no le gustó nada o le gustó un poco.

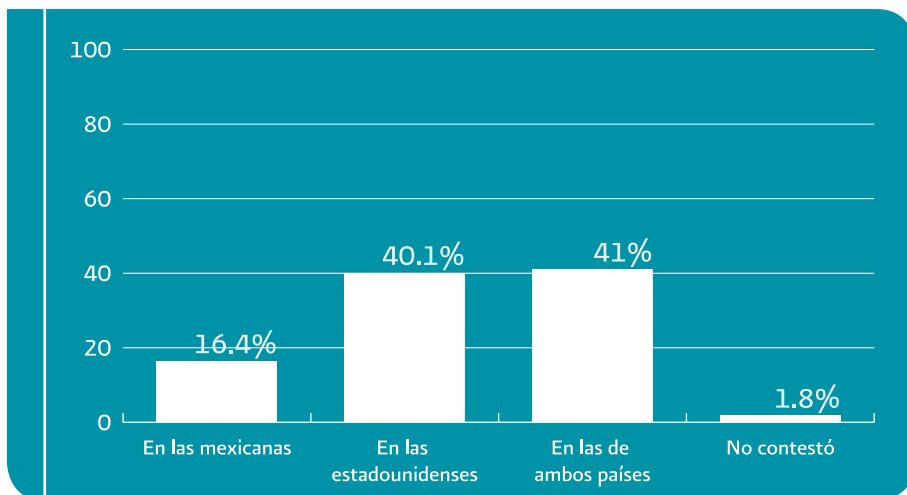
En contraste, 30% afirmó que les gustó mucho, y 40% fue más enfático al decir que les gustó muchísimo. Con respecto a la pregunta ¿en qué escuelas se aprende más? (Gráfica 6), los menores respondieron que en las mexicanas 16.4%, en las estadounidenses 40.1%, en las de los dos países 41% y 1.8% no contestó.

Gráfica 5. Alumnos transnacionales en Nuevo León
¿Te gustaron las escuelas de Estados Unidos?



Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT Nuevo León, 2004.
Submuestra de alumnos de cuarto a sexto primaria y de primero a tercero de secundaria con experiencia transnacional (N=203)

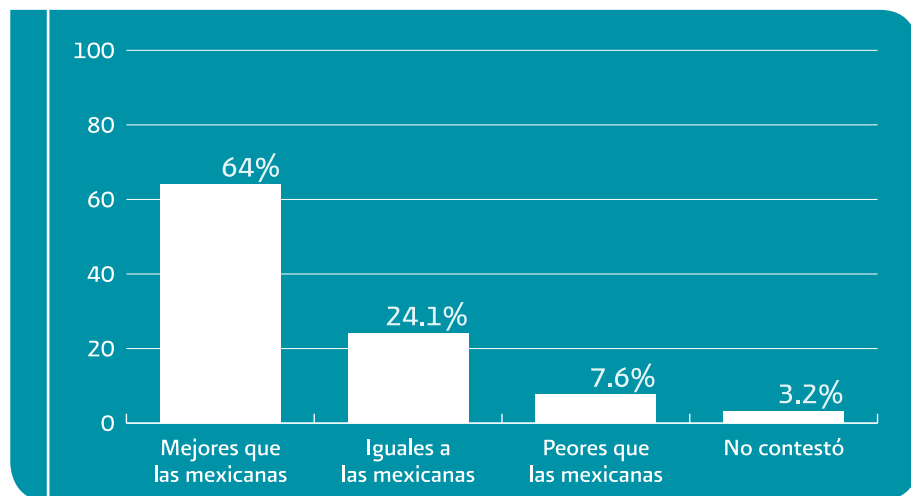
Gráfica 6. Alumnos transnacionales en Nuevo León
¿En cuáles escuelas se aprende más?



Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT Nuevo León, 2004.
Submuestra de alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria con experiencia transnacional (N=52)

Para contrastar la opinión de los alumnos migrantes, a continuación se presentan las opiniones de los alumnos que no han tenido la experiencia migratoria hacia Estados Unidos. En la pregunta ¿cómo son las escuelas en Estados Unidos? (Gráfica 7) los niños expresaron que peores que las mexicanas 7.6 %; iguales a las mexicanas 24.1%; mejores que las mexicanas 64% y 3.2% no contestó. Esta visión favorable de las escuelas estadounidenses, tal vez tenga relación con la apreciación positiva que existe en la representación social que muchos mexicanos tienen sobre la manera de vivir en Estados Unidos.

Gráfica 7. Alumnos de Nuevo León
¿Cómo son las escuelas en Estados Unidos?



Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT Nuevo León, 2004.

Submuestra de alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria (N=3,238)

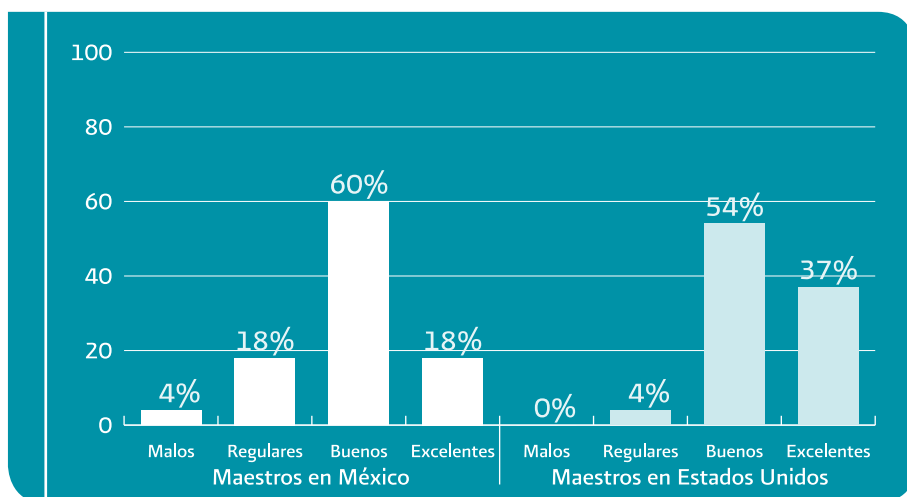
Sobre la aspiración para continuar con los estudios es significativamente notoria la diferencia entre los alumnos transnacionales con aquellos que no han tenido la experiencia migratoria internacional, mientras que para los transnacionales la aspiración es estudiar preparatoria, 5.8 %; una carrera técnica, 26.9%, y la universidad 67.3%; por su parte, los alumnos no transnacionales no desean continuar estudiando, 3.3%; estudiar la preparatoria, 14%; carrera técnica, 26.3%, y universidad, 56.3%.

El trabajo desarrollado por los maestros es muy importante en la educación para menores migrantes transnacionales. Como se puede constatar en esta parte de la investigación, el trabajo docente tiene una visión favorable de parte de los alumnos en ambos países; sin embargo, en México existe una

problemática en cuanto a la autoformación docente y el *ethos* profesional (Yurén: 2005) que incluye los procesos de formación, capacitación y actualización de los maestros, así como su desempeño laboral.

En la comparación directa que los alumnos transnacionales hacían de las escuelas estadounidenses y las mexicanas en la encuesta (Gráfica 8), el patrón de encontrar a las escuelas estadounidenses más favorable persistió especialmente en lo referente a los maestros; 37% de los estudiantes consideraron a los docentes de Estados Unidos como excelentes, comparados con 18%, de los mexicanos. En la segunda categoría de buenos maestros, 54% correspondió a los estadounidenses y 60% a los mexicanos. Sumando las visiones de los transnacionales, 94% describen a los maestros estadounidenses como excelentes o buenos, y 78% a los mexicanos en estas dos categorías.

Gráfica 8. Alumnos transnacionales en Nuevo León
Evaluación de maestros de México y Estados Unidos



Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT Nuevo León, 2004.

Submuestra de alumnos de 6o primaria y 3o secundaria con experiencia transnacional (N=52)

Esta observación para ambos sistemas es positiva, pero tiene una preferencia significativa en favor de los maestros estadounidenses. Diez por ciento de la muestra clasificó a los profesores mexicanos como regulares, y otro 4% los clasificó como malos. Ninguno evaluó a los docentes estadounidenses como malos, y sólo 4% dijo que eran regulares o buenos.

En términos generales, los estudiantes transnacionales de Nuevo León ven a las escuelas estadounidenses ligeramente más favorables. Esta síntesis comparativa acerca de su integración en las escuelas mexicanas puede analizarse en dos niveles (Zúñiga y Hamann 2006). En un nivel, dicen que la mayor parte de los alumnos ven la escuela como un buen lugar donde estar, y a los maestros como buenos también. En otro nivel, posiblemente eso significa que los estudiantes están dispuestos a integrarse en ambos ambientes, tanto en México como en Estados Unidos.

Parece evidente que se necesitan diferentes estrategias para la capacitación y actualización en la atención a migrantes. Entre las personas entrevistadas, tres maestros explicaron que tuvieron la experiencia de participar en intercambios en Estados Unidos. Una maestra expresó su deseo para irse a trabajar a ese país, pero dijo que se iba a esperar porque piden muchos requisitos. Con respecto a las formas de trabajo docente, se tiene una percepción entre los profesores mexicanos de que los contenidos y metodologías en Estados Unidos son más fáciles, y que en México se trabaja con más profundidad.

En el análisis sobre la educación migrante existe una problemática más general. Un profesor hizo una panorámica de la situación educativa en México, en forma crítica y certera, poniendo énfasis en que no se está preparado para atender a los escolares migrantes ni a los regulares:

“No estamos preparados para eso, no estamos preparados ni para nuestros alumnos. Nuestros niveles de reprobación son excepcionalmente altos, de deserción también. Nuestras técnicas educativas son antiquísimas. Tenemos una grave resistencia para cambiar, para incorporar nuevas técnicas que puedan facilitarles realmente el aprendizaje a los muchachos. Ellos no son el problema, tiene que ver con que la educación en México tiene problemas. Eso concluiría yo”.

De acuerdo con las entrevistas, en Estados Unidos cuentan con profesores de apoyo para atender a los alumnos transnacionales, pero en México no. Allá tienen computadoras, y en algunas escuelas mexicanas no se cuenta con ellas. El motivo por el que algunos alumnos regresan es la desintegración familiar. “El fracaso de algunos estudiantes —explicaron dos maestros entrevistados— se debe no a la condición de ser migrantes, sino a la desintegración familiar”.

Como apoyo a esa aseveración, se comentó que dos alumnos que atienden tienen problemas porque los padres se están divorciando. También en las entrevistas se dijo que a los docentes de planta de secundaria se les dificulta reconocerlos, porque no interactúan mucho con ellos y físicamente tienen los mismos rasgos que cualquier estudiante mexicano.

Conclusiones

La migración internacional y sus implicaciones socioculturales guardan una estrecha relación con la democratización de las oportunidades educativas. Como lo explica Terrail (2003), el fracaso escolar está asociado con un futuro al margen de la sociedad. Los alumnos transnacionales (nacidos en México o en Estados Unidos) forman parte de dos sistemas educativos que “los integran” para vivir en una sola nación, por lo que resulta necesario preguntarnos si existe cobertura, equidad y acceso a la educación de esos alumnos en las dos naciones o requerimos modelos innovadores que atiendan a ese sector de la población, que va en aumento.

Sobre la pregunta central de esta investigación, ¿cómo se puede conocer y explicar el fenómeno del retorno de alumnos transnacionales de México-Estados Unidos a las escuelas de Nuevo León?, se ha avanzado en su respuesta, ya que a través de este estudio se está contribuyendo al análisis del proceso de migración transnacional de niños y adolescentes. Reconocer la existencia de los alumnos transnacionales es un inicio; sin embargo, la investigación revela que las escuelas mexicanas tienen limitadas capacidades para responder a necesidades e intereses de los estudiantes transnacionales. Estudiar en Estados Unidos y después regresar a escuelas mexicanas, y particularmente de Nuevo León, puede significar una búsqueda de espacios de socialización e integración en la sociedad que, en muchas ocasiones, se convierten en procesos de acomodación, sin asimilación en los contextos sociales.

Zúñiga y Sánchez (2007) han dado a conocer una propuesta encaminada a presentar opciones de política educativa en México sobre alumnos transnacionales. A continuación, se presentan esas propuestas derivadas de este trabajo de investigación ante este Fórum Universal de las Culturas Monterrey 2007:

1. Desde una perspectiva general, es urgente un acuerdo migratorio entre México y Estados Unidos, con el fin de establecer las condiciones de un mejoramiento en las condiciones de vida de millones de personas en ambos países.
2. La migración escolar transnacional es un fenómeno que se continuará incrementando en los próximos años y, por lo tanto, requiere de mayor atención.
3. Si bien se ha avanzado en el *Programa Binacional de Educación Migrante* a nivel nacional y local, hace falta desarrollar programas, estrategias y acciones específicas para la atención a los alumnos transnacionales que incluyan: un diagnóstico de la situación, la

localización y atención debida a la población, el mejoramiento en la formación, capacitación y actualización de docentes, las adecuaciones curriculares en las instituciones educativas y la implementación de una propuesta de educación intercultural para migrantes transnacionales dentro de una perspectiva de educación para la diversidad.

4. Diseñar e impartir asignaturas regionales en las instituciones formadoras de docentes, en donde se incluya el conocimiento y análisis de la realidad de los alumnos transnacionales y los diseños curriculares y didácticos que se derivan de dicha realidad.
5. Establecer lineamientos para las autoridades educativas de Nuevo León, que favorezcan la bienvenida a los alumnos transnacionales en las escuelas, así como la inclusión y valorización de sus experiencias educativas en Estados Unidos. La experiencia transnacional debe ser concebida institucionalmente como fortaleza, y no como un problema. Una primera acción en este sentido es evitar que los alumnos transnacionales sean obligados a repetir un año escolar que ya cursaron en Estados Unidos, por decisiones de autoridades escolares.

Asimismo, se deben diseñar currículos de transición, especialmente para los alumnos que llegan por primera vez a una escuela de Nuevo León (transición lingüística, pedagógica, de contenidos y de sistemas de evaluación).

6. Los alumnos transnacionales, en muchos casos, especialmente aquellos que por nacimiento son estadounidenses, tendrán un futuro transnacional. Es necesario adecuar los propósitos curriculares, contenidos y evaluaciones a esta realidad, preguntándose ¿de qué manera la escuela neoleonesa puede serles útil para hacer que su trayectoria escolar sea exitosa y su futuro laboral más prometedor, tanto en México como en los Estados Unidos?
7. Aprovechar el impulso del fenómeno transnacional escolar que se está dando en Nuevo León, para internacionalizar la dinámica de las escuelas. Los alumnos y profesores que poseen experiencias internacionales pueden ser aliados muy creativos para el logro de estos propósitos. En particular, considerar que conocer mejor Estados Unidos y Canadá no los hace ser menos mexicanos, sino mexicanos más capacitados para enfrentar las realidades económicas, políticas y culturales presentes y futuras, en un contexto de globalización y regionalización de la economía.

Una reflexión final: cuando se pidió a Ángelo —alumno transnacional que se presentó en la introducción de este trabajo— que relatara una imagen positiva que recordara de los Estados Unidos, describió lo siguiente: “Cuando hacía calor, nuestra mamá ponía la alberca para refrescarnos, es que allá sí hacía mucho calor, y sí, fuimos a refrescarnos. Pero cuando ya hacía calor, yo y mi hermana nos fuimos a caminar y a caminar y... así. Taba la carretera, y nos poníamos a caminar. No estaba tan lejos la escuela, taba cercas” (sic).

Las escuelas pueden ser espacios de socialización y de reconocimiento histórico-cultural. Una posible interpretación de “cercanía” de las escuelas que relata Ángelo implica aproximarse a la noción de la pedagogía de las fronteras de Giroux (1996). En esta pedagogía, la explicación del fenómeno educativo no se encuentra en la delimitación de los espacios y los tiempos, sino que significa traspasar las barreras del conocimiento y del (des)conocimiento para comprender mejor, en este caso, el fenómeno de la transnacionalidad de los alumnos que se encuentran en las escuelas mexicanas.



Capítulo 6

Pensando en Cynthia, su hermana y Rosa: implicaciones educativas de alumnos transnacionales en Estados Unidos y México

Edmund T. Hamann/ Víctor Zúñiga/Juan Sánchez García

Artículo publicado en *Latinos in Education*, Copyright © 2006, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hamann, Edmund T., Víctor Zúñiga y Juan Sánchez (2006). Traducido del inglés por Juan Sánchez García.

En tanto que las fuerzas contradictorias desencadenadas por la economía de la globalización continúen el estira y afloja en contra de las estructuras tradicionales que, en el pasado, han dado significado a la ciudadanía y la filiación nacional, puede ser que la decisión más lógica de los transmigrantes, y aun de los inmigrantes permanentes sea la de rechazar activamente la filiación a una sola entidad nacional.

—David Gutiérrez (1999, p. 327)

Cynthia, su hermana y Rosa

Recientemente, el Instituto Nacional de Migración de México anunció que 22 mil 55 menores de 18 años fueron deportados a México en 2005, 63% de incremento respecto de los más de 13 mil menores deportados en 2004 (Dellios, 2006).

El semanario *Education Week* hace poco publicó tres páginas de un reportaje a profundidad sobre algunos distritos de California, donde estaban contratando tutores en México para trabajar con estudiantes migrantes que están la mayoría del año escolar en Estados Unidos, pero que pasan un mes o más en México, durante la temporada navideña (Lutton, 2006). Aquí no se está afirmando que la mayoría de los estudiantes en México con experiencia escolar en Estados Unidos sean deportados; tampoco se dice que la mayoría

sean binacionales y que se mueven entre ambos países de manera regular, legal y razonablemente predecible; tampoco que prevalezca un tercer tipo de estudiante transnacional.

Los estudios revisados y presentados no hacen comentarios de la proporcionalidad. Pero sí observamos que lo que reporta el Gobierno de México y la noticia del semanario, no obstante, destacan que el transnacionalismo de las minorías es un asunto sobresaliente que se está incrementando en los Estados Unidos y en México, así como que esa vieja idea que conceptualiza a este movimiento como unidireccional (de México a los Estados Unidos) está fuera de lugar. Ésta es una revisión de la literatura publicada sobre educación y transnacionalismo, particularmente aquella que se refiere al tema de estudiantes cuyas trayectorias escolares se han desarrollado en ambos países, Estados Unidos y México.

Para este estudio se utilizan unas viñetas (de hecho, notas de trabajo de campo recién editadas) para ilustrar e introducir nuestros propósitos. Las historias de Cynthia, su hermana y Rosa parten de una investigación en desarrollo, que involucra a los tres autores de este análisis (además de otros autores).

Esta investigación, de mayores dimensiones, implicará la visita a más de 300 escuelas mexicanas en los estados de Nuevo León y Zacatecas, la aplicación de encuestas a más de 20 mil estudiantes y la realización de entrevistas con más de 100 alumnos en escuelas mexicanas, que previamente estudiaron en Estados Unidos.

Sólo existen dos hallazgos principales que nos gustaría compartir con ustedes, en este momento. A partir de los análisis de los datos del trabajo de campo realizado en Nuevo León (donde las visitas a las escuelas y la aplicación de las encuestas se realizaron en 2004), 2.1% de los menores que cursaban del cuarto grado de primaria al tercer año de secundaria habían tenido experiencia previa en escuelas de Estados Unidos, lo que sugiere que en los planteles educativos de Nuevo León existen 10 mil estudiantes como éstos. Las alumnas mencionadas, Cynthia, su hermana y Rosa, son tres de ellos. Nuestro segundo hallazgo es que estas niñas no son un caso atípico.

(Octubre de 2004/Nuevo León, México.)

Todo resulta ser un poco más que incongruente para Cynthia. Hoy inició como cualquier otro día escolar para ella y su hermana, o al menos parecía ser como cualquier otro día en la escuela, desde que habían comenzado la primaria, en una zona rural de Nuevo León, dos años antes. Antes de esto, Cynthia y su hermana habían estudiado en una escuela elemental, en Oklahoma, pero, ahora, con el permiso de su maestra, se había salido del salón de clases para platicar con nosotros en la sala

de maestros. Ella utiliza el cambio de código lingüístico entre inglés y español, cuando compara las experiencias desarrolladas en las escuelas mexicanas y estadounidenses, mientras habla conmigo, un antropólogo educativo *gringo* de Rhode Island y mi colega, un estudiante de doctorado de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Nosotros no le solicitamos alguna respuesta en inglés. Mi colega, quien dirige la conversación, se siente más cómodo hablando en español pero Cynthia, adivina, al oír mi español con acento y lleno de errores, que puede cambiar al inglés. De su escuela en Tulsa, explicó en inglés: “*I always talk in English over there*” (“yo siempre hablo en inglés allá”).

Cuando le pregunté si había alguien aquí con quien hablara en inglés, contestó primero que “no,” pero después aclaró: “*My sister knows English, too*” (“mi hermana también sabe inglés”). Después, agregó que ella y su hermana todavía hablan en inglés entre sí, luego dijo: “*The principal said that my (her)mana is not going to pass, and then she stay in third grade*” (“el director dice que mi hermana no va a pasar el año, que se va a quedar en tercero”).

Aclarando un poco más, descubrimos que la hermana de Cynthia había repetido tercer año en México porque, como Cynthia lo había comprendido, durante el primer año en nuestro país, el español de su hermana no había sido lo suficientemente bueno para aprobar el ciclo. Cynthia, por otra parte, había pasado sin problemas de cuarto grado en Oklahoma al quinto grado en México.

El siguiente año, Cynthia iniciará sus estudios de secundaria en otra escuela de una ciudad cercana. A pesar de que estos son los grados requeridos en México como obligatorios de la educación pública, como buena y dedicada estudiante (de acuerdo con su propia caracterización y la de su maestra), Cynthia espera continuar la preparatoria. Ella explicó: “Quiero estudiar más”.

Quando le pregunté: “*What do you want to study? What things interest you?*” (¿qué quieres estudiar? ¿Qué te interesa?), ella respondió: “*I want to be a teacher in English*” (quiero ser maestra de inglés). Le pedí que aclarara dónde lo haría. Ella respondió: “*Maybe, I’ll go back to Tulsa*” (“es posible que vuelva a Tulsa”).

Después, le pregunté si todavía tenía familia ahí, y contestó que sí. Le pregunté si aún los veía. Ella dijo: “No,” pero aclaró que hablaban mucho por teléfono. No le pregunté si la falta de documentos le impide regresar a Oklahoma o mantiene a sus primos, sin poder venir a este país. Tomando en cuenta que ella nació en México (y se mudó a Oklahoma cuando tenía dos años), parece probable que no pueda cruzar la frontera legalmente (como puede hacerlo su hermana menor, quien nació en Estados Unidos). Sospechamos que sus primos en Oklahoma tampoco tienen documentos. Esto puede explicar la respuesta negativa

que dio Cynthia, con respecto de la posibilidad de que ellos vengan a Nuevo León (notas de campo de Hamann, octubre de 2004).

(Diciembre de 2004).

Hoy conocí a Rosa, una estudiante de primer grado de secundaria que ingresó a la escuela en México, apenas el 28 de septiembre.

Ella aceptó ser entrevistada por nosotros solamente si la conversación se llevaba a cabo en inglés (lo que significaba que yo dirigiría la plática, y no Juan). Rosa nació en San Luis Potosí, pero se fue a Estados Unidos cuando tenía tres años. El resto de su escolaridad (incluyendo el séptimo grado del último año) lo realizó en Estados Unidos, en cuatro distintos distritos de Texas. Los problemas familiares explican la movilidad, incluyendo el regreso a México (su padre violó una ley menor, pero suficientemente grave para ser deportado, en vez de ir a la cárcel, y su familia lo siguió). Los problemas familiares también explican por qué Rosa cursó dos semanas del quinto grado al vivir en Houston (mientras vivió con sus primos). La niña dijo que hablaba en inglés con sus hermanos, todos ellos menores. También explicó que sus padres les hablan por lo general en inglés, tanto a ella como a sus hermanos, aunque entre ellos se hablan en español.

Aquí en Nuevo León, Rosa está reprobando todas las materias, excepto inglés, educación artística y educación física. Por otra parte, su maestro de inglés parece agradecer su ayuda en clases. Ella no tiene amigos en la escuela. Se describe a sí misma como tímida, es la única en la secundaria que ha estado en una escuela de Estados Unidos (aunque muchos alumnos han migrado de otros estados de la República Mexicana). Ella recordó que había perdido unos marcadores, pues algunos de sus compañeros se los robaron. La clase de educación artística requiere que cada quien traiga sus propios materiales. Ella comentó que ahora estaba preocupada por su amplia dotación de crayones (notas de campo de Hamann, diciembre de 2004).

Desde luego, no conocimos bien a Cynthia o a Rosa. Solamente pasamos cerca de una hora con cada una de ellas. Tampoco conocimos directamente a la hermana de Cynthia, aunque dos colegas nuestros sí lo hicieron, durante la aplicación de un cuestionario a su grupo de cuarto grado. Tampoco conocimos bien a la directora o maestros de Cynthia y su hermana, aunque tuvimos una conversación agradable con varios de ellos durante cerca de dos horas, compartiendo el almuerzo.

Aceptamos sus opiniones cuando explicaron en las conversaciones que su escuela tenía capacidad limitada para responder a estudiantes que llegan con

mejores destrezas para el inglés, que para el español (como la hermana de Cynthia). También aceptamos lo dicho por los maestros, quienes, a excepción de uno que había tenido experiencia en Estados Unidos, aseguraban no contar con la experiencia o capacitación profesional que los ayudara a apoyar de mejor manera a los estudiantes transnacionales. Atendimos la descripción que hicieron de Cynthia como una alumna con fortaleza, posiblemente del tipo de niña que prospera donde quiera que se encuentre, mientras que su hermana parece enfrentar mayores dificultades.

Tampoco conocimos bien a los maestros de la escuela de Rosa, aunque entrevistamos a uno cerca de una hora. Él explicó que el verdadero reto para su escuela era la problemática social de la comunidad. Muchos de los compañeros de Rosa provienen de familias nacionalmente móviles, de Puebla, Oaxaca, Veracruz, y su posición económica es frágil. En ese tipo de ambiente, lleno de inconvenientes, el perfil único de Rosa como estudiante *transeúnte* transnacional es *invisible*, con excepción del maestro de inglés, quien la considera como un recurso ocasional de apoyo para la pronunciación.

A pesar de que no conocimos bien a Cynthia ni a su hermana ni a Rosa, ofrecemos en este trabajo perfiles de ellas por varias razones. Las menores constituyen evidencia empírica en México de un fenómeno que hemos llamado alumnos *transeúntes* (Hamman, 2001). En 2001, realizamos un estudio conjetural para desarrollar nuestra definición, observando, como ejemplo, que en las entrevistas realizadas en Georgia a una nueva comunidad de latinos, por Hernández-León, Zúñiga, Shaddock y Villarreal (2000), una cuarta parte de los adultos entrevistados esperaban que ellos y sus familias ya no estuvieran viviendo en esa comunidad tres años después.

Nos preguntamos que, si se iban, ¿a dónde lo harían? En el artículo publicado en 2001, hicimos memoria de una adolescente latina de 13 años que Hamann conoció en una zona rural de Kansas, como parte de su investigación de maestría (Hamman, 1995), cuando acompañaba a un asistente de investigación nacido en México, en una visita al hogar de la joven. El asistente trataba de averiguar por qué la muchacha se había ausentado de la escuela; el padre de la niña le explicó que se le mantenía en casa para que le ayudara como intérprete para encontrar trabajo, pues si él no podía encontrar trabajo, la familia tendría que cambiarse, quizá regresar a México. La joven era *desplazable, transeúnte*.

Aquí, nuestro énfasis ha cambiado un poco del mencionado en 2001. Los casos reales de Cynthia, su hermana y Rosa no tratan de la dislocación como posibilidad, sino de la dislocación transnacional, como un hecho consumado. Cynthia, su hermana y Rosa ofrecen un rostro humano de lo que parece ser una dinámica común que va en incremento: estudiantes que no siguen la expectativa que predomina en Estados Unidos de que los alumnos nacidos fuera

del país son estudiantes inmigrantes. Dado que ellas regresaron a este país (al menos por ahora), Cynthia y Rosa no son inmigrantes. La inmigración implica una reubicación permanente que, a su vez, afecta el cálculo de lo que los alumnos necesitan.

La práctica común de la escolaridad en los Estados Unidos (y en cualquier parte) está atada a supuestos de asimilación y desarrollo de la ciudadanía (Cohen 2000; Commission on the Reorganization of Secondary Education, 1918; Conant, 1959; Durkheim, 1956; Hornberger, 2000; Levinson y Holland, 1996; Olneck, 1995; Tyack, 1974), que difícilmente coinciden con las circunstancias de vida de los alumnos transeúntes transnacionales y su visión del mundo. Para los estudiantes permanentemente ubicados en Estados Unidos, la escuela puede ser un factor clave para la socialización, un factor de aculturación y, aún más, de asimilación (Gibson, 1997) que prepara a los menores para una vida adulta viable en Estados Unidos.

Es posible que Cynthia, su hermana y Rosa no pasen su vida adulta en Estados Unidos,¹ o no solamente en ese país; sus biografías ya incluyen un retorno (en los casos de Cynthia y Rosa) o una emigración (en el caso de la hermana de Cynthia) a México.

118

Posiblemente, Cynthia, su hermana y Rosa necesitan estar preparadas para una vida adulta en Estados Unidos (que cuestiona sobre qué tan capacidades están las escuelas mexicanas para formar a la juventud que tiene estas trayectorias), tal vez deban prepararse para una vida adulta en México, pero de la misma manera necesitan estar listas para una vida adulta en ambos países.

Dejando a un lado las consideraciones sobre su vida adulta, en esta etapa ellas necesitan escuelas que puedan responder bien al hecho de que han tenido experiencia de vida y escolar en distintos lugares.

Una razón final para poner atención en Cynthia, su hermana y Rosa es introducir un estudio de método mixto que empezamos, gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la fundación nacional para la ciencia de México. Los propósitos de ese estudio mayor son estimar el número de estudiantes mexicanos en dos estados con experiencia en escuelas de Estados Unidos; entender cómo se desempeñan esos estudiantes en los planteles mexicanos; aprender acerca de la educación en Estados Unidos, a través de una población que no tiene fácil acceso a los estudios realizados en ese país, y considerar, de manera fenomenológica, cómo es que los estudiantes

1 Aquí estamos dejando de lado, temporalmente, los roles del poder, la identidad y la estratificación social. Cada uno de estos temas es importante; son mencionados más adelante.

transeúntes transnacionales observan su propia educación en ambos lados de la frontera.²

Ya que Cynthia, su hermana y Rosa, hasta el momento, parecen tener, cada una, diferentes trayectorias educativas, hacer un esbozo de las tres nos recuerda que la población de alumnos *transeúntes* transnacionales es heterogénea, un punto congruente, aunque no obvio, con la literatura revisada que conforma este artículo.

Al describir a estudiantes mexicanos en México que han tenido experiencia escolar en Estados Unidos, Trueba pregunta: “¿Cómo se ajustan estos niños a México y de vuelta a las escuelas mexicanas? Para aquellos que regresan a México por un extenso periodo, ¿cuál es el impacto de los cambios socioeconómicos, políticos y culturales que han experimentado, al involucrarse en la vida cotidiana mexicana?” (1999; p. 267). En forma complementaria, Mahler (1998; p. 84) ha preguntado si los hijos de adultos que realizan movimientos transnacionales también llegan a ser transnacionales. Esas interrogantes son las que se presentan en este artículo y que forman parte de un estudio más amplio.

¿Por qué Cynthia, su hermana y Rosa se cambiaron de lugar? Transnacionalismo desde abajo y juventud

119

En la sección anterior usamos los términos *transnacional* y *transeúnte* para caracterizar a Cynthia, su hermana y Rosa. El diccionario Webster define la palabra transnacional como “extendiendo o yendo más allá de las fronteras nacionales”. Tomamos la noción de *transeúnte* de la cita de Hackenberg (1995; p. 248), que se refiere al debate acerca de la persona *transeúnte*, en oposición a aquella que se encuentra establecida, debate continuo entre los círculos de investigación sobre migración internacional (por ejemplo, Chávez, 1988). Dicho debate se centra en cuándo —si los transnacionales llegan a una comunidad que los recibe— deben ser considerados miembros permanentes de su nuevo grupo social.

Al enfatizar el criterio *transeúnte*, conviene clarificar que no estamos rechazando la categoría de establecido (por ejemplo muchos de los recién llegados se están estableciendo como miembros permanentes de sus nuevos lugares de destino; ver González Baker, Bean, Latapí, y Weintraub, 1999; Gutiérrez,

2 Aunque nos referimos principalmente a la escolaridad cuando usamos el término educación, nuestro estudio analiza la manera en que los alumnos transeúntes transnacionales ven a cada país y cómo se identifican a sí mismos en términos de origen étnico y nacionalidad, de manera que se puede entender que la educación abarca más que solamente la experiencia escolar.

1999, y Massey, Alarcón, Durand y González, 1987), pero sí afirmamos que no todos se establecen permanentemente.³

En Oklahoma, Cynthia y su hermana no se establecieron permanentemente. De igual manera, Rosa no llegó de manera permanente a Texas. Una rápida revisión de estudios contemporáneos sobre el transnacionalismo revela la razón por la cual los estudiantes *transeúntes* transnacionales y las familias de las que forman parte son vulnerables a los cambios de residencia. La misma revisión destaca lo incompleto e inexacto de la conceptualización de la migración internacional, solamente en términos de inmigración y emigración; mucho después de haber iniciado un flujo migratorio, una porción persistente de migrantes internacionales, incluyendo algunos migrantes en edad escolar, parece que todavía registran movimientos, aún tienen ataduras binacionales y todavía no están totalmente establecidos en sus nuevos ambientes.

Para los *transeúntes*, “la vida no es un mundo que está ‘aquí’ o ‘allá’, sino al mismo tiempo ‘aquí’ y ‘allá’” (Smith, 1994; p. 17). Esto se debe parcialmente a las condiciones culturales y materiales en ambas comunidades de origen y de destino; sin embargo, el concepto emergente de *transnacionalismo desde abajo* (Smith y Guarnizo, 1998) también ayuda a explicar este flujo transnacional, al recordarnos de la acción y la toma activa de decisión, en la que se involucran los millones de familias e individuos que cruzan (y a menudo vuelven a cruzar) las fronteras internacionales, buscando equilibrar, sujetos a las limitaciones, sus aspiraciones, necesidades, riesgos, filiaciones, responsabilidades y conciencia de sí mismos y de sus circunstancias. Massey y colaboradores han llamado a este transnacionalismo semipermanente “cultura de la migración” (citado en Brettell y Hollifield, 2000; p. 16).

Los alumnos *transeúntes* transnacionales y otros miembros de sus familias corresponden a lo que Smith y Guarnizo (1998; p. 18) han denominado “la nueva clase trabajadora transnacional”, una clase que experimenta el transnacionalismo desde abajo; es decir, la decisión activa que toman los miembros de familias económicamente vulnerables para reducir su vulnerabilidad, adoptando estrategias que les permiten tomar ventaja de los recursos legales, económicos y culturales en más de un Estado-nación. Así, el transnacionalismo desde abajo también cataloga el avance de las fuerzas económicas globalizadoras y los cambios en las tecnologías de la comunicación, el transporte y legales, que, en su conjunto, son rasgos del contexto que configuran las decisiones de los migrantes transnacionales y sus visiones del mundo.

3 Hemos modificado en algunas partes el término “estudiante transeúnte” con el adjetivo adicional de “transnacional”. Técnicamente aunque estamos siendo redundantes cuando lo hacemos, nos parece que en ocasiones es un recordatorio útil.

Como Appadurai (1996) ha expuesto, la oportunidad actual para los inmigrantes recién llegados de mantener los lazos con sus países de origen no tiene precedentes. Uno puede pensar en los más de mil mexicanos, citados por Ainslie (1999), que regresan a Tehuixtla (un pueblo de 200 habitantes) para la temporada navideña, y que durante todo el año envían remesas.

Appadurai (1996; p. 4) ofrece ejemplos de *trabajadores huésped* turcos en Alemania que ven películas turcas, y chóferes de taxi paquistaníes en Chicago que escuchan casetes de los sermones grabados en mezquitas de Pakistán e Irán, reafirmando que la explosión contemporánea de los medios masivos de comunicación y la simultánea aceleración de los procesos históricos de la migración transnacional, en conjunto, han creado nuevas *esferas públicas de la diáspora*.

El autor añade que esas esferas públicas sin territorio confunden a las teorías que dependen de la continua prominencia del Estado-nación como el árbitro clave para los cambios sociales de importancia. No parece difícil aplicar estas descripciones de Appadurai a lo que Limón (1998), citando a Paredes, alude como *México mayor* (como ejemplo, la esfera pública sin territorio que incluye toda la porción de la Unión Americana, donde vive la gente de origen mexicano).

En Oklahoma, claramente se puede apreciar que los padres de Cynthia mantuvieron suficientes vínculos con Nuevo León, tanto que fue una región viable a donde regresar. En el caso de Rosa, parece ser que el status de su padre, como nacido en México en lugar de en Estados Unidos, es lo que la condujo a regresar a un país que dejó cuando era pequeña.

Aún así, el ejemplo de Appadurai (1999) y el estudio de Mary Petron (2003) sobre los maestros mexicanos que enseñan inglés en Nuevo León y que viajan a Monterrey y otras ciudades para conseguir “su dosis de Kentucky Fried Chicken” nos recuerdan que el transnacionalismo no sólo es de los inmigrantes que mantienen vínculos con sus países de origen, sino también de los migrantes que regresan trayendo consigo hábitos y costumbres adquiridas durante su estadía en el extranjero.

Ahora, en México, con sus actividades para mantener el idioma y sus llamadas telefónicas a los primos en Oklahoma, Cynthia y su hermana, aun como menores de edad, están ejercitando su acción para mantener los vínculos con su comunidad anterior, en Estados Unidos.

Reconocer el énfasis del transnacionalismo desde abajo en la acción-intervención, nos recuerda que los estudiantes transnacionales, o al menos

los adultos en sus familias, eligen quedarse, cambiarse de lugar y/u obtener información sobre oportunidades y estrategias de supervivencia.⁴

Al hacer eso, sus familias podrían desafiar la jerarquía social; sin embargo, los alumnos transnacionales y sus familias ejercitan la acción-intervención, sujetos a las limitaciones de las necesidades cotidianas de supervivencia, los impedimentos estructurales y el acceso parcial a la información mediante la cual entienden sus circunstancias y opciones. Desde abajo significa realizar una enunciación realista acerca del poder, donde se establece que aquellos que actúan desde abajo tienen menos poder, que aquellos que están actuando desde arriba. Aquellos que tienen que tomar decisiones desde abajo confrontan más horizontes limitados de oportunidades y más presión por las necesidades inmediatas. Eso plantea dificultades para una planificación a largo plazo y deja a los niños en condiciones de vulnerabilidad frente a los retos de los cambios de lugar.

Muchas veces hay explicaciones económicas o parcialmente económicas sobre el desarraigo o la movilidad de los estudiantes transnacionales. Ellos y/o sus familias son una parte de lo que ha sido dislocado por la expansión global del capitalismo. Para los padres de los alumnos transeúntes transnacionales hay dimensiones raciales particulares, al buscar trabajo como una minoría de recién llegados a una comunidad que los recibe (Goldring, 1996, 1998; Tienda, 1989). De esa manera, el desplazamiento puede mantenerse como una realidad circunstancial para muchos, como una condición a largo plazo del capitalismo global y no sólo en los lugares donde el capitalismo global está penetrando recientemente, pero también en los países desarrollados que reciben a personas de otras partes del mundo. Los adultos en las familias de los estudiantes transnacionales (y algunas veces los estudiantes mismos) tienen un alto índice de participación en la fuerza laboral, pero los trabajos a los cuales tienen acceso son casi siempre de bajo estatus y vulnerables a los cambios del ciclo económico y/o de aplicación de las leyes de inmigración.

Hackenberg y Kukulka (1995) documentaron ambas situaciones: la limitada duración del empleo y las prolongadas, pero no necesariamente permanentes estancias en las regiones de trabajadores recién llegados a las plantas empacadoras de carne en Kansas. En este estudio de caso, los empleadores usaban una estrategia para sustituir la mano de obra, ofreciendo mínimas oportunidades de avance y dando poco peso a la antigüedad.

Los trabajadores que buscaban mejores salarios o condiciones de trabajo eran fácilmente sustituidos por nuevos empleados. Cornelius (1989; p. 4)

4 Obviamente, las deportaciones no son voluntarias, pero, aun así, es evidente que ha habido un ejercicio previo de acción/intervención al elegir vivir de manera riesgosa en una situación que podría llevar a la deportación.

observó: “(La mano de obra inmigrante) puede ser llevada a bordo rápidamente cuando es necesaria durante periodos de alta producción o demanda de servicios, y desechada tan fácilmente cuando disminuye”. Spener escribió (1988; p. 138): “Un papel principal para los inmigrantes en los países post-industriales es servir como un amortiguador entre la población doméstica, específicamente la clase trabajadora nacida en ese país, y los efectos de la contracción periódica de la economía”.

En el tiempo en que los padres de Cynthia dejaron Oklahoma, había un gran número de noticias nacionales que documentaban cómo la recesión relacionada con la burbuja reventada de la bolsa de valores había forzado a regresar a algunos migrantes (por ejemplo, Recio, 2002; Robertson, 2002).

Ambos, Cornelius y Spener estaban describiendo manifestaciones de lo que los teóricos del sistema dual han llamado el sector secundario de la economía (Gutiérrez, 1999; Piore, 1979). La teoría del sistema dual postula que en el sector primario de la economía, los trabajos reciben un salario y son estables, y el nivel educativo de un empleado está correlacionado con el rango y compensación de su posición laboral. Debido a que la economía capitalista es cíclica, el sector primario ha creado un sector secundario desechable, que puede expandirse en periodos de auge y reducirse en lapsos de quiebra. Los trabajos en el sector secundario pueden ser razonablemente bien pagados, pero ofrecen poca seguridad social.

Además, en el sector secundario, el nivel escolar de un empleado no está correlacionado con su sueldo, categoría o seguridad laboral. El sector secundario protege al sector primario de las más agudas fluctuaciones económicas.

De esa manera, las familias que participan en el transnacionalismo desde abajo necesitan protegerse contra la vulnerabilidad económica del sector secundario. Stark (1991) sugirió que la minimización de riesgo es un propósito principal de las familias extendidas involucradas en la migración transnacional. Los estudios de caso de Ainslie (1999), Brittain (2002), Guerra (1998), Hagan (1994) y Valdés (1996) muestran evidencia consistente con esta teoría. Simplemente, Stark sugiere que debido a la alta vulnerabilidad de los nichos económicos disponibles para los transnacionales (en sus países de origen o como migrantes) una familia puede reducir su vulnerabilidad al extenderse. Esta estrategia permite aumentar las posibilidades de que algunos miembros de la familia puedan estar en circunstancias de prosperidad temporal suficiente (por ejemplo, consiguiendo trabajo en una fábrica de alfombras en Georgia) para apoyar a sus congéneres.

La estrategia depende de la continua prominencia de la familia o, incluso, de lazos ficticios de parentesco de aquéllos dentro la red social (asegurando la red interna de distribución de los recursos). De esta manera, quienes están en

los países de origen tienen un incentivo para asegurar el mantenimiento de una conexión con los hogares de los que han migrado transnacionalmente. Quizá esa conexión facilitó el regreso de los padres de Cynthia.

Massey y colaboradores (1987; pp. 184-185) afirman: “A pesar de que la migración temporal es numéricamente dominante, nuestro entendimiento sobre las redes sociales de migrantes y la forma en que operan sugiere que las migraciones recurrentes y establecidas son cruciales para apoyar la migración temporal y hacer que se extienda”. Así, la dinámica de algunos recién llegados que se establecen permanentemente apoya un sistema donde otros son residentes temporales o por lo menos no establecidos. La mejor respuesta al debate sobre las personas establecidas o transeúntes puede ser “ambos”, lo que significa que la presencia de estudiantes transnacionales en las escuelas mexicanas es predecible.

¿Qué es lo que Cynthia, su hermana y Rosa llevan a la escuela?

124

Cynthia, su hermana y Rosa conocen los ambientes escolares y de la comunidad en dos lenguajes (a pesar de que Rosa todavía no sabe español tan bien como su escuela lo espera). Ellas son bilingües, aunque no a la perfección y alfabetizadas en ambos países, de algún modo, han demostrado un interés continuo en mantener y desarrollar habilidades en inglés y esperan regresar en algún momento a Estados Unidos. A pesar de que han conocido un ambiente escolar mucho más elaborado y pleno en recursos (en términos materiales) comparado con el que actualmente se encuentran, por lo menos Cynthia parece tener una disposición favorable en este ambiente escolar. La disposición favorable de Cynthia en la escuela y el orgullo en su identidad académica como “lista” son orientaciones relacionadas sobre las cuales sus maestros pueden construir para asegurar que continúe su éxito académico. Habiendo quedado rezagada (por mudarse a México), el éxito académico de la hermana de Cynthia parece menos seguro y Rosa parece la más vulnerable de las tres.

Antropólogos de la educación han advertido que todos los estudiantes llevan a las escuelas varios “fundamentos de aprendizaje”, conocimiento adquirido, a través de la experiencia personal, de la familia y de la herencia cultural (González y colaboradores, 1995; Moll, Amanti, Neff, y González, 1992; Moll y González, 1997). Esos investigadores (y otros que los han imitado, por ejemplo Lee, 2004; Moje y colaboradores, 2004) han observado que, desde una orientación constructivista, una escolaridad eficaz enfatiza el reconocimiento y la construcción de los fundamentos de aprendizaje de los alumnos, así que

han desarrollado estrategias en la formación docente para capacitar a los educadores, de manera que puedan identificar dichos fundamentos del aprendizaje de sus estudiantes y ajustarlos de acuerdo con los planes de estudio.

Esa segunda parte es crucial; los maestros no sólo necesitan saber lo que los estudiantes llevan a la clase, también cómo responder a ese conocimiento y tener el criterio para hacerlo.

Mientras que una orientación positiva hacia las habilidades y ventajas es importante, no es sólo ventaja lo que estudiantes como Cynthia, su hermana y Rosa llevan a la escuela. Aunque no sabemos cuál era su situación migratoria cuando vivieron en Estados Unidos, vamos a imaginar por un momento que ellas y sus familiares eran indocumentados; Hagan (1994; p.160) sostiene: “La naturaleza precaria y clandestina de la vida indocumentada, con su constante ambigüedad, desalienta a los inmigrantes para realizar planes a largo plazo. De ese modo, la toma de decisiones se convierte en un proceso continuo, por el cual las decisiones se mueven de acuerdo con los cambios del conjunto de oportunidades, actitudes y relaciones sociales en ambos lugares: el hogar y la comunidad anfitriona” (1994; p. 160).

Hagan señala un punto crucial acerca de los adultos, que permite plantearnos preguntas en cuanto a cómo y qué tan bien los niños pueden ser protegidos por sus tutores —y por las suposiciones de sus escuelas— de los factores de estrés previamente referidos. Esa vulnerabilidad y vínculo tentativo relacionado con el lugar se refiere igualmente a los estudiantes indocumentados que a los estudiantes documentados que viven con padres o tutores indocumentados.

A pesar de que la decisión de la Suprema Corte de los Estados Unidos en el caso Plyler vs Doe (1982) prohíbe que las escuelas sean sitios donde se aplique la ley de inmigración, esto no protege a los menores fuera de las escuelas ni a sus familias. Además, esa protección parece estar en peligro; en 1992, una Corte más liberal la aprobó por una votación de 5 a 4.

Como se ha observado antes (Hamann, 2001, 2003; Zúñiga, 2000; Zúñiga y Hernández-León, 2005b) los miembros de la comunidad receptora y los recién llegados en los lugares donde se recibe la migración construyen e impugnan los entendimientos mutuos y de sus respectivos lugares, en la comunidad y en la sociedad en general. Desde esta negociación, hay ideas existentes en la esfera pública e interiorizadas por los receptores-anfitriones y los recién llegados que señalan algunos tipos de personas como de menor pertenencia. Los miembros de familias transeúntes transnacionales son muchas veces señalados de esa forma y, en sus estrategias para minimizar el riesgo de mantener vínculos con otro lugar, irónicamente contribuyen a esa construcción,

a pesar de que Cynthia y Rosa reportaron haber disfrutado de las escuelas en Estados Unidos.⁵

Pensando en la ciudadanía, no estrictamente en términos legales sino como el derecho a participar totalmente en la esfera pública y a pertenecer de lleno a una comunidad (Joseph, 1999), los alumnos transnacionales pueden enfrentar resistencia a sus demandas plenas de ciudadanía. Hemos aplicado previamente este concepto a otras regiones de Estados Unidos. Hamann (2001), Reyes (2000) y Serrano (1998) lo han documentado en estudiantes de Puerto Rico que regresan a la isla.

Esa dinámica claramente no se aplica en el caso de Cynthia. Nosotros hicimos un gesto desaprobatorio—una mueca (y después cambiamos el protocolo de visita a las escuelas), cuando la maestra de sexto año de Cynthia le aclaró a la clase que ellos podían cambiar la pregunta del cuestionario acerca de lo que pensaban sobre los estudiantes con experiencia en escuelas de Estados Unidos a: ¿qué es lo que piensan de Cynthia? Afortunadamente, sus compañeros de clase consistentemente contestaron que a ellos les caía bien y le daban la bienvenida. Quizá (y eso es puramente especulativo) a ellos les caía bien Cynthia porque hay una dinámica en la comunidad que percibe de manera favorable a los migrantes que regresan y a su relativa riqueza (ver Ainslie, 1999); sin embargo, Rosa parece estar sujeta a escepticismo e incluso hostigamiento por parte de sus compañeros.

Si los estudiantes transnacionales son vistos como mexicanos que no son auténticos y/o si ellos mantienen su demanda a una identidad estadounidense, a pesar de que están en México, parece plausible la emergencia de una identidad “nómada” (Joseph, 1999). Tal y como lo sugieren el caso de Rosa y la investigación en Puerto Rico, de lado de la comunidad que no es de Estados Unidos existen factores inhibitorios que limitan la disposición de algunos transnacionales de imaginarse a sí mismos como parte integrada a sus contextos actuales (Anderson, 1991; Chávez, 1994; Guerra, 1998).⁶ Ellos se convierten en estudiantes entre dos naciones, más que de dos naciones.

5 El punto aquí no es montar la culpa por las limitadas oportunidades que típicamente encuentran—desarrollan los estudiantes transeúntes transnacionales sobre las espaldas de esos mismos estudiantes. Más bien queremos destacar que la estrategia de minimizar riesgos, insertada en la idea del transnacionalismo desde debajo, puede dificultar la maximización de oportunidades, y clarificar que esto es así porque el desajuste entre las estrategias compensatorias de, en este caso, la estructura educativa de Estados Unidos y las estrategias requeridas por el transnacionalismo desde abajo.

6 Aquí, nuevamente, no estamos negando que muchos recién llegados están permanentemente establecidos en Estados Unidos. Más bien, nuestro enfoque está en aquellos que son incapaces de establecerse o están inseguros de que esta sería la opción menos riesgosa y más atractiva.

¿Qué es lo que Cynthia, su hermana y Rosa necesitan de la escuela?

La perspectiva de Appadurai sobre la notabilidad-prominencia en declive del Estado-nación contrasta con la de Smith y Guarnizo (1998; p. 9), quienes hicieron notar que en estudios sobre el transnacionalismo “es importante recordar que los agentes de las *naciones receptoras* siguen siendo actores relevantes”. Se supone que este punto también es válido para los agentes de los países “que los reciben de regreso”. Como Ripperberg y Staundt (2002) ilustraron sorprendentemente en su estudio comparativo de la educación cívica en El Paso y Ciudad Juárez, las escuelas son agentes del Estado, son lugares donde conscientemente se construye la identidad cívica. De este modo, surge una tensión central: el conflicto entre las entidades obviamente ligadas al Estado (por ejemplo, las escuelas) y los procesos y fenómenos obviamente transnacionales. En dicho conflicto, las escuelas mantienen su poder de transmitir o negar el acceso y la oportunidad, así que, en los casos de estudiantes transnacionales como Cynthia, su hermana y Rosa, las escuelas enfrentan una tarea paradójica: prepararlos para negociar bien este contexto nacional y otro más, aunque este último, por lo general no se supone que sea parte de dicha tarea.

Entonces, ¿qué es lo que la escuela puede enseñar para ayudar a los estudiantes involucrados en el transnacionalismo desde abajo? ¿Qué tipo de educación cívica necesitan? ¿Cómo deberían de ser modificadas la visión acumulada y la secuencia de los planes de estudio? ¿Qué deberían enseñar las escuelas para quienes necesitan negociar múltiples ambientes comunitarios (en dos países y por lo menos en dos lugares)? ¿Qué pueden enseñar para apoyar a los estudiantes que tendrán que negociar el *sector secundario* (Gutiérrez, 1999; Piore, 1979) o *el fondo* (Spener, 1988) de la economía de Estados Unidos (y quizás de los sectores con menos oportunidades de la economía mexicana)? ¿Qué deberían enseñar las escuelas a aquellos que enfrentan el reto adicional de la falta de autorización legal para trabajar o el derecho de ir a las universidades (Dyer, 1999)? ¿Cómo se podría aplicar de manera eficaz un currículum para estudiantes transeúntes transnacionales, considerando la alta movilidad de estos estudiantes, sus experiencias escolares inconexas y su acoplamiento tentativo a un lugar? ¿Qué tipo de alfabetizaciones deberían apoyar las escuelas para que las desarrollen los alumnos transnacionales? Para entender por qué alfabetizaciones está en plural es necesario considerar la definición de Guerra (1998; p. 58) de la alfabetización como plural y dependiente del contexto:

Las alfabetizaciones de (un) individuo varían de acuerdo con las circunstancias personales y sociales de su vida, así que cada quien es considerado como alfabetizado en ciertas situaciones y no en otras. Desde esa perspectiva, la meta no es dominar una forma particular de alfabetización,

sino desarrollar la habilidad para participar en una variedad de prácticas sociales que requieren que funcionemos en una plétora de escenarios y géneros para cumplir con diferentes necesidades y objetivos. En términos académicos significa que, identificar y entender una serie de normas asumidas universalmente ya no sólo no es posible, sino que tampoco tiene sentido.

Lamphere (1992) y Goode, Schneider y Blanc (1992) se refieren a las escuelas como “instituciones mediadoras” en las cuales las macrodinámicas como la migración transnacional, la estratificación económica y los procesos grupales de establecimiento de fronteras-límites (Barth, 1969) son representadas, rebatidas y dotadas con varios significados a nivel individual y comunitario. En las escuelas de Estados Unidos, para los estudiantes transeúntes transnacionales, esta mediación se manifiesta típicamente como un híbrido de invisibilidad y rechazo (por lo menos rechazo de esa parte ligada a, y necesaria para poder regresar a, México).

Adrienne Rich (en Rosaldo, 1989: p. ix) señala: “Cuando alguien con la autoridad de un maestro, digamos, describe el mundo y tú no estás ahí, ocurre un momento de desequilibrio psíquico, como si te vieras al espejo y no vieras algo”. Al negar la presencia misma de los estudiantes transeúntes transnacionales (etiquetándolos bajo otras categorías parcialmente descriptivas: *latino*, *migrante*, *aprendedor de inglés* [ELL, por sus siglas en inglés], limitado en su manejo del inglés [LEP, por sus siglas en inglés]) y/o al descartar sus obligaciones hacia los recién llegados que no van a ser permanentes, las escuelas colocan a los estudiantes transeúntes en una desventaja académica. En el libro *The Educational Welcome of Latinos in the New South* (Hamann, 2003) se describe qué tan importante era el reclamo de que “ellos están aquí permanentemente” para aquellos que, en una nueva comunidad receptora en Estados Unidos, abogaban por una respuesta sustantiva de las escuelas a los latinos recién llegados.

La pregunta correspondiente que puede ser ponderada, pero no contestada al considerar solamente a dos hermanas y a otra niña, es si los estudiantes transnacionales son igualmente invisibles en México, siendo que una parte importante de su experiencia y conocimiento esencialmente no es tomada en cuenta en términos de su praxis educativa. De acuerdo con el estudio de Reyes (2000) en dos preparatorias de Puerto Rico, ser un migrante que ha regresado confiere un estatus de segunda clase que implica no ser completamente puertorriqueño (una bofetada en la cara para aquellos que habían demostrado orgullo de ser puertorriqueños en las escuelas del continente, frente a los desafíos allá de no ser considerados exactamente estadounidenses). Claramente, esta dinámica de otorgarles un estatus más bajo, parecería posible en México,

explicando quizá el trato que dieron sus compañeros a Rosa, pero el caso de ella también ilustra la invisibilidad.

Cuando le preguntamos a los administradores de su secundaria si habían matriculado a estudiantes con experiencia escolar en Estados Unidos, respondieron que no creían que ése fuera el caso (pero con la autorización de la Secretaría de Educación de Nuevo León, pudimos aplicar la encuesta en los salones de clases).

Existe una distinción entre los retos sustanciales de aculturación a los que se enfrentan los estudiantes inmigrantes que llegan a una nueva comunidad, y los retos más caóticos enfrentados por los estudiantes cuyos padres son transeúntes transnacionales, y que no están completamente arraigados ni a la comunidad de origen ni a la que los recibe. Esos menores representan la noción de anomia planteada por Durkheim (1956), aun cuando impugnen su falta de arraigo.

Los alumnos transeúntes enfrentan retos adicionales de aculturación; ellos necesitan no sólo saber cómo negociar en este nuevo lugar (es decir, la comunidad que rodea a su actual escuela), sino en cualquier nuevo lugar, ya que lo más probable es que, tarde o temprano, se dirigirán a algún otro sitio.

Desde una perspectiva psicocultural, Bruner observó: “El aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y dependen de los recursos culturales” (1996; p. 4). Los alumnos transnacionales necesitan saber cómo identificar y acceder fácilmente a los recursos culturales que sustentan un horizonte amplio (o viable) de oportunidades en un nuevo escenario; necesitan retener y mejorar su capacidad y facilidad de acceder a los recursos culturales para negociar los lugares anteriores (es decir, los lugares en donde han vivido previamente y, dada la información que existe sobre migración circular y repetida, los lugares donde posiblemente vuelvan a vivir). El reto es desarrollar habilidades metacognitivas, con respecto de la negociación de múltiples sitios y culturas, pero al mismo tiempo, existe también el reto individual de negociar la identidad y la pertenencia a un grupo (Packer y Goicoechea, 2000).

Para explicar ese reto, sin rodeos, la hermana de Cynthia necesitaba que su escuela de Tulsa la preparara para la escuela de Nuevo León, lingüísticamente y en todas las áreas de contenidos. De la misma manera, Rosa necesitaba que sus escuelas en Texas (en diferentes distritos), colectivamente, la prepararan para un traslado repentino a Nuevo León, pero esas necesidades no fueron reconocidas o anticipadas; ambas, la hermana de Cynthia y Rosa tuvieron que repetir un año, un factor de riesgo asociado con el abandono de sus estudios.

Dos puntos relevantes para los estudiantes transeúntes transnacionales deberían surgir de la discusión siguiente: (a) un plan de estudios no inclusivo

puede crear y crea desventajas para los estudiantes transeúntes transnacionales y b) desarrollar un programa de estudios que responda a estos estudiantes requiere repensar la organización escolar, los planes de estudio, la pedagogía, las necesidades de los estudiantes y las relaciones del nexo maestro-estudiante-curriculum. Quizá se necesita articular una nueva política educativa binacional (Zúñiga, 2000).

De acuerdo con Freire (1970), los alumnos aprenden con más facilidad las ideas, hechos y perspectivas que los ayudan a describir y negociar su mundo. Heath (1983), Au y Jordan (1981) y otros han encontrado que el nivel de participación y desempeño de los estudiantes que no pertenecen a la cultura establecida-dominante mejoraba cuando el plan de estudios era ajustado a formas culturalmente conocidas-familiares e incluía materiales relacionados con sus comunidades y culturas. De esa manera, al punto en que los estudiantes transeúntes transnacionales en Estados Unidos y en México se encuentran con un programa que no capta ni sus realidades ni sus objetivos, ellos se encuentran en desventaja. Reyes (2000) destaca que los maestros de Puerto Rico, quienes eran migrantes de regreso, ofrecían mayor apoyo y empatía para los niños que habían regresado a su país. Ellos eran quienes mejor atendían lo que Vygotsky denominó “las zonas de desarrollo proximal” de los escolares (Erickson, 1987).

130

Debido a la naturaleza inconexa de la escolaridad de los niños transnacionales, es particularmente importante que ellos obtengan las destrezas para aprender a aprender, y que se ponga atención en el desarrollo de su individualidad e identidad, pero si los casos de Cynthia, su hermana y Rosa son representativos, no existe en las escuelas una especialidad desarrollada conscientemente que tome en cuenta esta necesidad. En su lugar, se responde a las dificultades con instrumentos tradicionales, como hacer repetir un año a la hermana de Cynthia y a Rosa, porque sus escuelas no estaban preparadas para estudiantes que se desempeñan mejor en inglés que en español.

No es difícil prever las muchas maneras en que la falta de un estatus legal podría perjudicar la experiencia escolar de estudiantes en Estados Unidos, de formas que serán importantes una vez que estos estudiantes hayan regresado a México (quizá como deportados). Claramente, una deportación es un suceso directamente traumático con esperadas consecuencias en la salud mental. (Mientras que los estudiantes no serán deportados de sus escuelas, las redadas en los lugares de trabajo y las actividades de prevención del crimen en sus barrios, pueden conducir a la deportación de los estudiantes.)

Al escribir sobre la inmigración a Estados Unidos, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) han destacado extensamente la manera en que ser separados prolongadamente de algunas de las personas que los cuidan, la tensión

del cruce ilegal de la frontera y la negociación de lo desconocido pueden traer consecuencias psicológicas para ellos.

No es clara la forma en que esos factores de estrés se aplican en el caso de Cynthia y su hermana, pero algunas manifestaciones de los mismos parecían ser aparentes en nuestra entrevista con Rosa.

Mahler (1998), Hagan (1994), Pugach (1998), Valdés (1996), Guerra (1998) y Boehm (2000) han realizado estudios, cada uno por su cuenta, que muestran que la obtención del estatus legal aumenta la movilidad binacional de los miembros de los grupos recién llegados, ofreciendo una implicación intrigante y diferente de lo que algunos estudiantes, como Cynthia, su hermana y Rosa, necesitan de las escuelas mexicanas.

Destacando nuevamente que la hermana de Cynthia nació en Estados Unidos y que por lo mismo tiene acceso legal a ese país, no es difícil imaginar que de acuerdo con la estrategia del transnacionalismo desde abajo, de minimizar el riesgo económico (Stark, 1991), algún día la familia extendida de la hermana de Cynthia tendrá la expectativa de que ella trabaje en Estados Unidos y les envíe las remesas.

Los hermanos menores de Rosa, nacidos en Estados Unidos, también podrían enfrentar una encomienda similar. En este escenario, ¿no sería de gran ayuda si la escuela mexicana de la hermana de Cynthia la preparara para mejorar la calidad del nicho económico al cual finalmente aspira?

Wong Fillmore y Meyer (1992) encontraron que a menudo existe un conflicto no articulado entre dos metas de los estudiantes de minoría lingüística, las cuales compiten entre sí: la meta de asimilación cultural contra la meta del pluralismo cultural. Mientras que los alumnos transeúntes transnacionales como Cynthia, su hermana y Rosa no están exactamente en la misma categoría que los de minoría lingüística, el paralelismo aquí señalado se sostiene. Para estos investigadores, el supuesto *asimilacionista* o nacionalista que prevalece en ambas escuelas, las de Estados Unidos y México (Rippberger y Staudt, 2002), es incompleto.

Aquellos que se encuentran en el lado *asimilacionista* pueden argumentar que al no pedir a los estudiantes de lenguaje minoritario (y estudiantes transnacionales) que dominen el mismo riguroso contenido que a los otros estudiantes, es una actitud discriminatoria. No estamos argumentando en contra de esto. Más bien insistimos en que, tal y como se da, resulta ser una preparación incompleta.

Otro reto curricular en la educación de los estudiantes transeúntes es figurar no sólo un programa de estudios que edifique sobre lo que los estudiantes ya saben, sino uno que sea consciente de las circunstancias que los alumnos trans-

nacionales negocian y que, probablemente, necesitarán negociar en el futuro. Utilizando el famoso término de WEB DuBois, Smith y Guarnizo (1998; p. 17) *la doble conciencia* que requieren y desarrollan para negociar los diferentes dominios que habitan y atraviesan.

Desde una perspectiva muy distinta, Parker, Ninomiya y Cogan (1999) recientemente se preguntaron si ha llegado el momento de desarrollar un currículum multinacional. Quizá dichos esfuerzos beneficiarían en particular a los estudiantes transeúntes. Aunque difícilmente sería el único punto en el cual enfocarse, una habilidad útil que dicho currículum podría promover sería la capacidad de “cambiar de cultura” (Clemens, 1999; p. 116).

¿Están las escuelas mexicanas preparadas para Cynthia, su hermana y Rosa?

Es importante recordar que Cynthia (aunque no su hermana ni tampoco Rosa) aparentemente está progresando en su escuela de Nuevo León, aunque es incierto si esta educación puede apoyar su meta de algún día ser maestra de inglés.

Hay cosas que las escuelas mexicanas realizan, que ayudan al éxito escolar de algunos estudiantes transnacionales (o al menos no obstaculizan su éxito). No obstante, a pesar del logro académico de Cynthia, las escuelas no parecen estar completamente preparadas para estudiantes como ella, su hermana y Rosa.

Jiménez, recientemente, escribió: “Durante un recién año sabático en México, conocí a un padre migrante de regreso que habló muy favorablemente respecto de la experiencia de sus niños en las escuelas de Estados Unidos” (2004; p. 18). Hay razones por las que este padre de familia tiene dicha impresión.

En torno a un indicador, las instalaciones físicas o, más integralmente, los recursos, las escuelas mexicanas usualmente tienen menos que su equivalente en Estados Unidos (Rippberger y Staudt, 2002). Eso no significa de manera intrínseca que la calidad de la enseñanza o el rigor del plan de estudios también sea desigual. Es más, en el prefacio de su libro sobre una investigación etnográfica de 10 años en una escuela secundaria mexicana, Bradley Levinson (2001; p. xv) destacó que en muchas áreas de contenido, los estudiantes mexicanos de cierto nivel de grado, parecen estar tratando un currículum más riguroso que sus homólogos en Estados Unidos.

Similarmente, en su estudio *Learning and Not Learning English*, Valdés (2001) destacó que los estudiantes de secundaria mexicanos recién llegados

de comunidades no rurales de México que había estudiado, usualmente tienen habilidades matemáticas más avanzadas que las que se ofrecen en Estados Unidos, y que por ello sus primeros años de matemáticas allá eran esencialmente tiempo perdido, al cubrir contenidos que estos estudiantes ya sabían; sin embargo, un programa de estudios más riguroso en México, cuando sucede, presenta sus propios riesgos para los alumnos transnacionales, ya que los que llegan a México, como Cynthia, su hermana y Rosa, podrían enfrentar contenidos para los que no están preparados.

Rosa y la hermana de Cynthia fueron detenidas en sus avances; sin embargo, la típica ventaja de Estados Unidos en cuanto a recursos sí importa, en términos de pedagogía y de impresiones. Pedagógicamente, los maestros mexicanos no pueden asumir que sus estudiantes tienen acceso a internet, al procesador de textos ni a otras herramientas tecnológicas para el estudio y la comunicación, aun en Nuevo León, que ha sido un pionero nacional en la promoción del acceso a la tecnología en las escuelas. La utilización de esos recursos en las escuelas estadounidenses puede estar limitada, pero son muchas en las que los estudiantes no tienen ningún tipo de acceso. Esto, entonces, significa que en México, particularmente en las primarias, no se continúa la familiaridad de los escolares transeúntes transnacionales con esas herramientas. (El *Programa de Informática Educativa*, desde 1994, se ha esforzado por asegurar que todas las escuelas secundarias de Nuevo León tengan computadoras que los alumnos puedan utilizar.)

La diferencia de recursos también importa en términos de impresión. Si las escuelas de Cynthia, en Tulsa, y la de Rosa, en Texas, eran como las primarias urbanas, supuestamente de pocos recursos, como las que se conocen en otras regiones de Estados Unidos (por ejemplo, el norte-centro, sur y noreste), aun así, tenían mucho más que las de Nuevo León.

Fuera de la conjetura especulativa basada en el cariño duradero de Cynthia por Oklahoma y de Rosa por Texas, no podemos decir de qué manera, psicológicamente, ellas entendieron y crearon significados de la disparidad de recursos entre los lugares de Estados Unidos y México, pero es plausible que dicha disparidad pudiera dar forma a la evaluación de un estudiante, de qué tanta y qué tipo de educación se ofrecía en el nuevo ambiente (Sizer y Sizer, 1999).

Maestros de Georgia que visitaban escuelas mexicanas vieron la escasez de recursos que hay ahí y se preguntaban qué tanta educación podría alcanzarse en un ambiente como ése (Hamann, 2003).

La cuestión de qué necesitan hacer los centros educativos mexicanos para apoyar de la mejor manera a Cynthia, su hermana y Rosa tiene sus propias y muy tangibles dimensiones, en términos de recursos, formación de maestros, adaptación lingüística o saber mejor cómo edificar a partir de las experiencias

de vida de dichos estudiantes, pero existe una importante dimensión existencial alrededor de cuestiones filosóficas más profundas, como ¿para qué deberían ser las escuelas?, que es un lado persistente y diferente de toda esta consideración. Joseph destacó: “La ciudadanía no es orgánica, sino que debe ser adquirida a través de la participación pública y psíquica” (Joseph, 1999; p. 3) y “las nociones de ciudadanía son infundidas con imágenes públicas, definiciones oficiales, prácticas habituales informales, anhelos nostálgicos, memoria histórica acumulada y cultura material, reconfortantes mitologías de reinención y lecciones aprendidas de rechazos anteriores” (Joseph, 1999; p. 5).

Citando a Luykx (1999), las escuelas son “fábricas de ciudadanos”, pero ¿qué tipo de ciudadanas y de dónde se supone que Cynthia, su hermana y Rosa van a llegar a ser?

Podemos darle un seguimiento a esa pregunta a partir de los puntos nacionalistas de origen: ¿qué es lo que México quiere de sus estudiantes transeúntes transnacionales? ¿Qué es lo que Estados Unidos quiere que resulte de las experiencias escolares de esta porción de su población, que se mueve de ida y vuelta entre Estados Unidos y México? Estas preguntas ruegan que se toque el punto de por qué importa identificar al estudiante transeúnte transnacional como un arquetipo; las respuestas nacionalistas a este asunto humanístico están intrínsecamente incompletas.

134

Cynthia, su hermana y Rosa no tan sólo son mexicanas ni estadounidenses; los procesos para la toma de decisiones educativas que provienen solamente de una u otra de estas perspectivas, invariablemente no son completamente sensibles-receptivos a quien estas niñas son y pueden llegar a ser.

Debido a que los estudiantes transeúntes transnacionales son menos tomados en cuenta que otras poblaciones escolares, se deduce que sus intentos por conseguir una ciudadanía completa pueden ser socavados por la manera en que la ciudadanía es construida en las escuelas de ambos países. Regresando al énfasis de Smith y Guarnizo (1998; p. 9) de que los estudios acerca del transnacionalismo necesitan considerar la continua prominencia de los agentes en los países receptores (es decir, las escuelas), de alguna forma regresamos a la tensión inherente entre el transnacionalismo y el Estado, entre el estudiante transeúnte y la escuela.

Spindler afirma: “Desde el punto de vista antropológico, la educación es transmisión cultural. La educación existe, desde esta perspectiva para reclutar nuevos miembros para la comunidad (usualmente, sus propios descendientes) y mantener el sistema cultural” (1982: p. 16). Por consiguiente, atender las oportunidades y necesidades presentadas por los alumnos transeúntes no es fácilmente consistente con el papel que desempeñan las escuelas públicas como definidoras y sustentadoras de la comunidad, pero si vamos a defender

(o tolerar) un orden económico neoliberal globalizador que genera el transnacionalismo desde abajo, entonces en nuestra capacidad como humanos y educadores (pero no como miembros de Estados-nación) tenemos que atraer la atención y la acción a las oportunidades y necesidades que presentan los estudiantes transnacionales y a las formas que podrían requerir de nosotros el repensar las nociones de comunidad y nación. Tenemos que pensar en Cynthia, su hermana y Rosa.



Capítulo 7

La fragmentación de la trayectoria escolar: una tipología preliminar de los alumnos transnacionales en las escuelas de México

Víctor Zúñiga/Edmund T. Hamann

Título original: "Transnational Students: Students in Mexico with U.S. School Experience". Traducido del inglés por Víctor Zúñiga.

Planteamiento

En noviembre de 2004, 247 alumnos habían desaparecido de las escuelas de Estados Unidos; más de 60% de ellos de las instituciones educativas de Texas. En diciembre de 2005, de nueva cuenta, otros 228 estaban en la misma situación. Su ausencia no tiene algo de alarmante, a todos ellos los encontramos en México. Específicamente, estaban inscritos en las escuelas primarias y secundarias de Nuevo León y Zacatecas.

En el primer estado, visitamos salones de 173 escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas, seleccionadas mediante un procedimiento aleatorio estratificado; en Zacatecas, hicimos lo mismo en 204 escuelas. A partir de estos resultados, estimamos que, en Nuevo León, había entre 9 mil 371 y 10 mil 357 alumnos con experiencia escolar previa en Estados Unidos y, en Zacatecas, entre 7 mil 310 y 8 mil 401.

Decimos que estos alumnos habían "desaparecido" de las escuelas de Estados Unidos porque precisamente el sistema educativo de ese país no está diseñado para recibir a alumnos que posteriormente continúan su escolaridad en México. Asimismo, podríamos decir: el sistema escolar de México no está concebido para recibir alumnos que previamente hubiesen estudiado en Estados Unidos. Ambas observaciones se pueden invertir y seguir siendo válidas: el sistema escolar de México no prepara alumnos que habrán de continuar su escolaridad en Estados Unidos ni éste último está bien preparado para recibir alumnos que estudiaron previamente en México.

En ambos países, los menores transnacionales se encuentran con instituciones que no han logrado plenamente responder a lo que ellos son ni a lo serán, posiblemente, en el futuro (binacionales, biculturales, bilingües).

Ninguno de los alumnos que encontramos en Nuevo León y Zacatecas estaba enfermo o maltratado; sin embargo, esto no significa que su singular trayectoria escolar no sea vulnerable y esté sometida a ciertos riesgos académicos. Al inicio de la investigación que sirve de fundamento de este trabajo se sabía muy poco de esa población escolar en México: ¿cuántos son?, ¿cómo les ha estado yendo en la escuela?, ¿tienen alguna atención institucional por su situación transnacional?, ¿es probable que continúen su trayectoria escolar transnacional?, ¿quiénes se preocupan por ellos?, ¿cómo negocian entre ambos sistemas escolares? Este artículo ofrece algunas respuestas iniciales a estas preguntas, basándonos en los testimonios de 475 alumnos.

Nuestro primer hallazgo es propiamente cuantitativo. Los estudiantes transnacionales parecen constituir una población escolar suficientemente grande, como para atraer la atención de observadores, investigadores y diseñadores de políticas educativas. Si en Nuevo León representan 1.7% del total de la matrícula (en 2004) y 2.0% de la de Zacatecas (en 2005), no resulta del todo injustificado suponer que la proporción media nacional podría estar en torno a 1.8%,¹ lo que significaría que —tomando como universo la matrícula nacional de primaria y secundaria del ciclo 2003/2004— el número de alumnos transnacionales en estos niveles educativos podría ser superior a los 400 mil.

Adicionalmente, en la muestra de Nuevo León encontramos 132 alumnos que habían nacido en Estados Unidos, por lo que son estadounidenses de nacimiento (y seguramente también mexicanos por la nacionalidad de sus padres). Algunos de ellos son alumnos transnacionales (iniciaron su escolaridad en Estados Unidos y la continúan en México; otros, vinieron a México para iniciar su escolaridad). En Zacatecas, encontramos 240 alumnos estadounidenses de nacimiento. En el primer estado representan 0.9% de la matrícula, mientras que en el segundo, más del doble: 2.1%. Si admitimos que la proporción promedio a nivel nacional es 1.2%, esto significaría que alrededor de 290 mil ciudadanos estadounidenses estarían inscritos en las escuelas primarias y secundarias de México.

Actualmente, en Estados Unidos no solamente la matrícula clasificada como latina está creciendo muy rápidamente, sino más específicamente los hijos de las familias inmigrantes de origen mexicano representan una de las poblaciones que crecen más aceleradamente en el sistema educativo de

1 Tomando en cuenta que Nuevo León es un estado con bajo grado de intensidad migratoria y Zacatecas con alto y muy alto grado (Tuirán y otros, 2002).

Estados Unidos (Crosnoe, 2005 p.269). Zehler y otros (2003) estiman que había 918 mil 600 alumnos inscritos en el sistema de educación obligatoria (K-12 grado), identificados como *English language learners* y que habían nacido en México.

Ahora bien, la presencia de inmigrantes de origen latinoamericano en algunas regiones de Estados Unidos, y su llegada a nuevos destinos en las últimas décadas (Zúñiga y Hernández-León, 2005a) tiende a oscurecer el fenómeno que estamos empezando a estudiar. Si la cuantificación de Zehler y otros para determinar el tamaño de la población escolar de alumnos nacidos en México inscritos en las escuelas de Estados Unidos es correcta y nuestra estimación también, entonces concluiríamos que aproximadamente un tercio del total de los alumnos transnacionales se están educando en México. Lo que resalta en nuestra investigación es que tanto en Estados Unidos, como en México, se están educando alumnos transnacionales en el sentido de que empezaron su escolaridad en otros países y regresarán a seguirse educando en las naciones de origen de sus padres. Esto es precisamente lo que Jo (2003) apunta —y con lo que nosotros coincidimos—: “Por tanto, la manera clásica de entender la ‘americanización’ en el sentido de que los inmigrantes deben abandonar su lenguaje y su cultura para adoptar el inglés como lengua y el estilo de vida estadounidense, no solamente es insuficiente para comprender la manera en que los migrantes transnacionales y sus hijos se transforman en ‘americanos’ hoy día, sino que también es una forma inapropiada de educarlos” (p. 35).

La historia no termina aquí. Es difícil sostener, tomando en cuenta los números de Zehler y nuestras estimaciones, que uno de los propósitos centrales de las escuelas mexicanas deba seguir siendo el cultivo del español y la mexicanización de las nuevas generaciones. Son muchos los niños inscritos (incluyendo aquellos que todavía no han emigrado) que se están formando transnacionalmente y para quienes la *mexicanización* de sus mentes no parece ser la mejor estrategia para prepararlos a enfrentar mejor la vida adulta.

En la primera parte de este trabajo (después de la sección metodológica) presentamos algunas tipologías de las trayectorias de los alumnos transnacionales, utilizando los rasgos más visibles de su “biografía” escolar: lugar de nacimiento, sentido de la trayectoria (en dónde iniciaron su escolaridad) y el número de veces que han mudado de un sistema escolar al otro. A su vez, en esa sección, se muestra en qué medida las tipologías construidas están asociadas con otras características de los alumnos.

En la segunda parte, nos centraremos más en las percepciones y visiones de los alumnos respecto a su experiencia escolar transnacional. ¿Cómo definen su paso por las escuelas de Estados Unidos? ¿Desean regresar a las escuelas de ese país? Esta sección prepara la presentación de nuestras conclusiones. En ellas

pretendemos sintetizar nuestra respuesta a la pregunta central que dio origen a la investigación: ¿quiénes son los alumnos transnacionales?, y partiendo de esta respuesta, por preliminar que sea, señalar que la existencia de esa categoría de alumnos debería ser objeto de atención científica y, en consecuencia, política.

Para resaltar la importancia de esa noción escolar, mostraremos cómo está relacionada con el concepto de “fondos de conocimiento”, en el sentido de que los alumnos transnacionales, de una manera más visible que otros alumnos, traen consigo fondos de conocimiento a las aulas de México o de Estados Unidos que pueden ser consideradas como recursos de aprendizaje, en lugar de obstáculos para educación.

Metodología y muestra

A pesar de la proximidad con Estados Unidos, la mayor parte de los municipios de Nuevo León no están clasificados como regiones con alta participación en los flujos migratorios internacionales. Solamente dos de los 51 municipios del estado están clasificados como de alto grado de intensidad migratoria (clasificación del CONAPO, Tuirán, Fuentes y Ávila, 2002). En ese sentido, Nuevo León presenta rasgos similares a otros estados del país, como Chihuahua, Aguascalientes, Coahuila, Tamaulipas y Sonora, en donde polos importantes de desarrollo industrial y agroindustrial constituyen focos de atracción de mano de obra, al tiempo que conviven con zonas rurales con poco dinamismo económico.

Las escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas, de Nuevo León en el año escolar 2004–2005, tenían una matrícula de 704 mil 604 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: 497 mil 795 en 2 mil 528 primarias y 206 mil 809 alumnos, en 782 secundarias. De ese universo, seleccionamos una muestra representativa y estratificada de 173 escuelas. La estratificación de la muestra tomó en consideración dos criterios: el grado de intensidad migratoria (de acuerdo con CONAPO) y la distinción entre zona metropolitana de Monterrey y el resto del estado. Este último indicador se consideró de mucha importancia para el estudio, debido a que una muestra representativa de escuelas seleccionada mediante el azar simple daría pocas probabilidades de ser seleccionadas las escuelas situadas en las regiones no metropolitanas, dada la alta concentración poblacional que caracteriza a Nuevo León.

La muestra, por tanto, garantizó la selección de escuelas rurales, dándoles una mayor probabilidad de ser elegidas. A su vez, la muestra contó con 22 escuelas privadas (6 primarias y 16 secundarias).

Zacatecas es un estado con 57 municipios, entre los cuales 42 están clasificados con alta o muy alta actividad migratoria internacional por el CONAPO. En ese aspecto, es una región de México que presenta ciertas similitudes con Michoacán, Guanajuato, San Luis Potosí y algunas regiones de Jalisco, estados con una larga tradición migratoria hacia Estados Unidos. La selección de la muestra de escuelas de Zacatecas siguió los mismos criterios utilizados en Nuevo León. El sistema escolar es más pequeño (280 mil alumnos en primaria y secundaria en el año escolar 2005-2006) y más disperso que el de Nuevo León. Se seleccionaron, en consecuencia, 218 escuelas (110 primarias y 108 secundarias) de las 4 mil 803 de todo el sistema educativo estatal.

Una vez elegidas, se escogían al azar los grupos en aquellos planteles que contaban varios grupos por grado. Así, se encuestaron 689 grupos en Nuevo León y 984 en Zacatecas, de primero a sexto grado de primaria, y de primero a tercer grado de secundaria. El total de alumnos encuestados en Nuevo León fue de 14 mil 444 y 11 mil 258 en Zacatecas; sin embargo, es importante señalar que los alumnos más pequeños (de los primeros tres grados de la primaria) no respondieron al cuestionario diseñado para el estudio. Pruebas piloto realizadas en escuelas de Nuevo León nos revelaron que la información que proporcionaban presentaba inconsistencias. Por esta razón, se decidió realizar una entrevista colectiva a los menores de estos primeros grados. Cuando el encuestador los visitaba, les preguntaba oralmente si alguno de ellos había estudiado en Estados Unidos. Cuando la respuesta era afirmativa, se confirmaba la información; luego se procedía a pedirle algunos datos adicionales (grado escolar cursado, país de nacimiento, estado en el que habían estudiado, entre otros).

En el resto de los grados, se aplicó un cuestionario a la totalidad de los alumnos presentes en el salón de clase. Luego, a quienes respondían afirmativamente a la pregunta: ¿alguna vez has estado estudiando en una escuela de Estados Unidos?, se les solicitaba que respondieran un anexo. Posteriormente, algunos escolares identificados como transnacionales fueron entrevistados, la entrevista fue grabada (algunas de éstas se realizaron en inglés, a solicitud del alumno). La información recabada en las encuestas a alumnos de cuarto a sexto de primaria y de secundaria constituye la base principal de los datos que serán presentados.

Como se puede advertir, tanto nuestro estudio cuantitativo (la encuesta) como el cualitativo (las entrevistas) nos ofrecen una base de datos copiosa, de la que un artículo no puede dar cuenta. Por esa razón, lo que se pretende en este espacio es presentar algunos resultados relevantes del estudio cuantitativo y usar los resultados de las casi 100 entrevistas transcritas para: 1) ilustrar

algunos de los resultados cuantitativos y 2) matizar algunos de ellos cuando esto sea necesario.

Nuestras investigaciones centraron su atención en el universo de alumnos que asisten a la escuela; esto representa una limitación porque no abarca a los niños y adolescentes que, por su edad, deberían asistir a la escuela y la han abandonado (entre los cuales pueden estar muchos migrantes internacionales). Sin duda, esta limitación de nuestro trabajo hace que la “fotografía” que aquí presentamos sea mucho más optimista de lo que hubiese sido si nuestro estudio hubiese tomado en consideración a los alumnos que abandonaron la escuela (¿o sería mejor decir, fueron abandonados por ella?).

Los alumnos transnacionales en Nuevo León y Zacatecas: una tipología preliminar

Como se anotó anteriormente, tomando en consideración nuestras bases de datos de los 14 mil 444 alumnos de Nuevo León y los 11 mil 258 de Zacatecas (todos los grados de primaria y secundaria), encontramos que 1.7% (NL) y 2.0% (Zac.) habían estudiado previamente en escuelas de Estados Unidos. Estas proporciones varían conforme avanzan los alumnos en su escolaridad; en los primeros grados de la primaria son cercanas a 1%; hacia el término de la primaria son iguales o superiores a 2%, alcanzando o superando 3% en algunos grados de secundaria (Zúñiga y Hamann, 2008).

Los alumnos transnacionales comparten dos características: estuvieron estudiando en escuelas de Estados Unidos y ahora están inscritos en planteles de México; sin embargo, esos rasgos comunes están acompañados de diferencias importantes que muestran la heterogeneidad de la experiencia escolar. Así, no es lo mismo iniciar la escolaridad en Estados Unidos para luego venir a México a continuarla, que iniciar en México, pasar uno o más años escolares en escuelas de Estados Unidos y regresar a México. Tampoco es lo mismo estudiar solamente un año escolar en un sistema escolar y el resto de los años en otro, que tener una experiencia escolar donde el alumno pasa periodos similares en ambos sistemas.

Algunos estudiantes transnacionales nacieron en México, iniciaron su escolaridad aquí, continúan en Estados Unidos para regresar posteriormente a nuestro país. Éste es el caso de Guadalupe (13 años), nacida en la ciudad de Zacatecas. A los 5 años se mudó con sus padres a Chicago, en donde estudió 6 años (uno de preescolar y cinco de escuela elemental). Posteriormente, regresó a Zacatecas. En el momento de la encuesta está inscrita en segundo de secundaria.

Otros, como Miguel y Mario, quienes nacieron en Estados Unidos, iniciaron su escolaridad en ese país y posteriormente se mudaron a México. Miguel nació en Oakland, California, en donde vivió siete años y cursó dos años escolares (uno de preescolar y el primer año de escuela elemental). A los 8 años llegó a la zona metropolitana de Monterrey, donde continuó sus estudios. En diciembre de 2004, cuando lo entrevistamos, tenía 12 años y cursaba el sexto grado de primaria. Miguel quería regresar a California y estaba convencido de que lo haría porque sus abuelos viven y trabajan allá. Se considera a sí mismo “americano”. Por su parte, Mario (10 años) nació en Nevada e inició su escolaridad en Estados Unidos (solamente un año de preescolar). Vino por primera vez a Zacatecas cuando tenía 6 años. A pesar de que se considera a sí mismo “mexico-americano”, no está seguro de que regresará a Estados Unidos.

Otros alumnos transnacionales nacieron en México, pero iniciaron su escolaridad en Estados Unidos, para luego regresar a México. Hay quienes, por su parte, nacieron en Estados Unidos y comienzan la escuela en México para, posteriormente, regresar a Estados Unidos. Esta variedad de trayectorias muestra que la experiencia transnacional no siempre es lineal ni homogénea. Considérese el caso de Jéssica, una alumna de 12 años, nacida en California. Cuando la encontramos en Zacatecas, estaba en primero de secundaria, pero había empezado sus estudios en Ferfield, California, posteriormente se inscribió en una escuela de una ciudad de Utah –de cuyo nombre no se acuerda–, de nueva cuenta regresó a California (esta vez a Oakland), antes de inscribirse en una escuela de Salt Lake City. La lista no se detiene ahí, estuvo también en Vallejo, California, y luego de nueva cuenta en Salt Lake. Su trayectoria escolar probablemente es más complicada, no lo sabemos: Jéssica ya no pudo seguir respondiendo el cuestionario porque no había suficiente espacio para poner todas las escuelas y ciudades en las que había estado.

Si muchos alumnos tienen que lidiar para repasar el complejo rompecabezas de su geografía escolar, algunos lo tienen que hacer para determinar el tiempo que han pasado en un sistema escolar y en el otro. Así, una alumna de tercer grado de secundaria en Nuevo León protestó porque no podía responder a la pregunta: ¿cuántos años escolares cursaste en Estados Unidos y cuántos en México? Nos escribió en el cuestionario: “Cada año (escolar) voy a Estados Unidos y luego regreso a México”. Entonces, ¿cómo podía realizar una suma de años en cada país? Todos los años escolares los había cursado en ambos países.

Algunos alumnos que encuestamos realizaron la mayor parte de escolaridad en Estados Unidos; otros, en México, y un tercer grupo es el que ha estado inscrito más o menos el mismo tiempo en ambos sistemas escolares. En este último caso, ninguna de las dos experiencias parecería ser la dominante. El

caso de Manuel —nacido en Rio Grande, Texas— ilustra bien el primero de los grupos. Él estaba inscrito en tercero de secundaria en Monterrey, cuando lo conocimos. Había estudiado un año de preescolar y seis de escuela elemental en Hampton, Carolina del Sur; el séptimo año en Athens, Georgia, y el segundo y tercero de secundaria en Monterrey. A pesar de que su experiencia es única (fue el único de nuestra muestra que había seguido la trayectoria Texas, Carolina del Sur, Georgia y Nuevo León), no es propiamente atípica (muchos alumnos transnacionales migran dentro de Estados Unidos antes de venir a México). Manuel considera que el inglés es su primera lengua y quiere regresar a estudiar en Estados Unidos, pero no sabe si realmente podrá hacerlo. Lo único que sabe es que sus padres no están muy interesados en volver a trabajar allá.

Otros escolares transnacionales no tuvieron biografías académicas tan fragmentadas y complejas. Son aquellos que han seguido una trayectoria más o menos lineal, porque el periodo de tiempo en Estados Unidos fue corto, de uno o dos años escolares, y éstos fueron reconocidos por las escuelas de México. Esos alumnos no tuvieron que enfrentarse con la sorpresa de repetir un año.

No obstante esta diversidad de experiencias, es posible ofrecer una tipología que tome en consideración algunos criterios clasificatorios de las trayectorias escolares. El primer criterio es el país de nacimiento. Éste tiene mucha importancia desde el punto de vista legal, de identidad colectiva y también sentimental para los alumnos transnacionales. Todos los que entrevistamos, aun los de menor edad, conocen las ventajas que les proporciona la nacionalidad estadounidense.

El segundo criterio es el número de veces que el niño ha cruzado la frontera. Denominamos trayectoria *no fragmentada* (de hecho, lo conveniente sería llamarla *menos fragmentada*) la que incluye uno o dos cambios de país —y en consecuencia de sistema escolar—. Un cruce de frontera es cuando el alumno nace en Estados Unidos, inicia su escolaridad en Estados Unidos y luego viene a México. Son dos, cuando el alumno nace en México, se va a Estados Unidos y luego regresa a las escuelas de nuestro país. En contraste, consideramos que la trayectoria está “fragmentada” (de hecho, “más fragmentada”) cuando los cruces de frontera y los cambios de sistema escolar son tres o más, en cualquier dirección. El tercer criterio de clasificación tiene que ver con el punto de inicio de la escolaridad. Consideramos que éste marca de alguna manera al alumno; cuando el niño o niña empieza la escuela en Estados Unidos, en una lengua diferente a la que se habla regularmente en su casa, posee una experiencia muy distinta a su primera experiencia escolar (usualmente un año de preescolar), si ésta se desarrolló en México.

Especialmente complejos deben ser los casos de los niños que nacen en México, inician su escolaridad en Estados Unidos y luego regresan a México. No menos difíciles deben de ser los casos de los niños o niñas que nacieron en Estados Unidos y se inician escolarmente en México, para luego regresar a Estados Unidos y posteriormente volver a México.

Los alumnos con trayectorias menos fragmentadas constituyen la mayoría de los alumnos transnacionales (97%, ver Tabla 1). El grado de fragmentación, sin embargo, difiere entre unos y otros. Así tenemos los que han cruzado solamente una vez la frontera escolar: los que nacieron en Estados Unidos, inician su escolaridad en ese país y luego vienen a México. Éstos representan 27% del total.

Por otro lado, están los que han cruzado una vez la frontera escolar, pero dos veces la frontera nacional; esto es, los que nacen en México, inician su escolaridad en Estados Unidos y luego regresan a las escuelas de México (29%).

Luego, tenemos los que han cruzado dos veces la frontera escolar porque iniciaron su escolaridad en México, la continuaron en Estados Unidos y posteriormente regresaron a México (35%).

Por último están los que la han cruzado tres veces porque: nacen en Estados Unidos, inician su escolaridad en México, después van a Estados Unidos y regresan de nueva cuenta a México (6%).

Tabla 1: Tipología de trayectorias escolares de los alumnos transnacionales de Nuevo León y Zacatecas (2004-2005)

País de nacimiento	Nacieron en México				Nacieron en Estados Unidos				Totales
	Menor fragmentación		Mayor fragmentación		Menor fragmentación		Mayor fragmentación		
Tipo de trayectoria									
País en donde iniciaron su escolaridad	México	EEUU	México	EEUU	México	EEUU	México	EEUU	
Nuevo León	36% (90)	35% (87)	1% (3)	0% (0)	7.6% (19)	19% (47)	0.4% (1)	0% (0)	100% (247)
Zacatecas	33% (75)	21% (48)	1% (2)	3% (7)	5% (11)	35% (81)	0.5% (1)	0.5% (1)	100% (226)
Ambos	35% (165)	29% (135)	1% (5)	1.5% (7)	6% (30)	27% (128)	0.3% (2)	0.2% (1)	100% (473)

Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT 2004-2005. Muestra alumnos de primaria y secundaria, NL=247; Zac=228 (nr=2).

Las trayectorias menos fragmentadas pueden subdividirse en dos grandes categorías, a) la de los alumnos que iniciaron su escolaridad en México (país en donde se ofrece educación en la lengua que se habla en el hogar); éstos representan 41% de la muestra y b) los que iniciaron su escolaridad en Estados Unidos (56%).

Por último, tenemos las trayectorias excepcionales (3% restante), las de los alumnos que han pasado o cruzado cuatro o más veces las fronteras escolares y presentan trayectorias muy fragmentadas. Unos nacen en México, otros en Estados Unidos. Unos inician su escolaridad en un país diferente al que nacieron, otros la comenzaron en el país de nacimiento, pero todos comparten la experiencia de haber tenido una escolaridad altamente fracturada. En esta última categoría están los que pasan parte de un año escolar en un país y la otra parte en otro.

Como se puede observar en la Tabla 1, Nuevo León y Zacatecas presentan una diferencia importante en términos del peso relativo de una de las trayectorias. En el caso de Zacatecas es más común observar alumnos que nacieron en Estados Unidos, iniciaron su escolaridad en ese país y luego vinieron a México. Esto, sin embargo, augura en el futuro una mayor movilidad entre los sistemas escolares porque estos alumnos poseen la nacionalidad estadounidense. De hecho, en Zacatecas, el porcentaje de alumnos transnacionales que nacieron en Estados Unidos es significativamente mayor al de Nuevo León (41% contra 27%).

Los diferentes tipos de trayectorias están asociadas con otras dimensiones de la experiencia escolar del alumno. Los estudiantes transnacionales nacidos en México realizan mayormente su escolaridad en México. Para realizar este cálculo, utilizamos la tasa de años escolares estudiados en Estados Unidos, mediante una simple división, en donde el numerador es el número años escolares en ese país y el denominador el total de años escolares estudiados. Así, por ejemplo, podemos comparar un alumno de tercer año de secundaria que cursó 3 años en Estados Unidos con un alumno de sexto grado de primaria que estudió también tres años; el primero tiene una tasa de escolarización en Estados Unidos menor (30%, contando un año de preescolar) que el segundo (casi 50%). Con esta definición, se elaboró la Tabla 2, con información proporcionada por los alumnos de cuarto a sexto de primaria y los de secundaria. No se usan las bases de datos de los alumnos de primeros grados de primaria, porque una gran mayoría de ellos presentan tasas de 66%, 50% y 33% (por ejemplo: preescolar y primer grado en Estados Unidos y segundo año de primaria en México; o preescolar y primer año en Estados Unidos y, segundo y tercero de primaria en México).

La Tabla 2 permite observar que los alumnos nacidos en Estados Unidos tienden a presentar tasas más altas de escolaridad en ese país; sin embargo, esa diferencia es mucho más notable en Nuevo León que en Zacatecas. Como se advertía en párrafos anteriores, en Zacatecas la proporción de alumnos nacidos en Estados Unidos es mayor, y algunos de ellos iniciaron su escolaridad en México. Esto muestra que la movilidad geográfica de los niños y adolescentes zacatecanos es probablemente mayor que la de los neoleoneses.

Tabla 2: Tasa de escolaridad en Estados Unidos de los alumnos transnacionales, según país de nacimiento

Estado	Nuevo León		Zacatecas		Ambos	
	Nació en México	Nació en EEUU	Nació en México	Nació en EEUU	Nació en México	Nació en EEUU
24% o menos	73%	36%	50%	43%	62%	40%
25-49%	17%	23%	29%	18%	23%	20%
50 o más	10%	40%	21%	39%	15%	40%
Total	100% (114)	100% (47)	100% (113)	100% (65)	100% (227)	100% (112)

Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT 2004-2005. Muestra alumnos de cuarto a sexto de primaria y secundaria. NL=203 (nr=42); Zac=185 (nr=7).

La tipología está asociada otros rasgos de los alumnos transnacionales, pero no con todos. Una observación interesante es que el deseo de regresar a estudiar a las escuelas de Estados Unidos no varía en función de la trayectoria del alumno; 78% de los alumnos nacidos en México desean regresar, este porcentaje es muy similar en el caso de los que nacieron en Estados Unidos (82%), lo que significa que el interés de continuar la escolaridad en esa nación no está asociado al país de nacimiento –y, por ende, la nacionalidad del alumno–, sino a la experiencia vivida en cada uno de los sistemas escolares, así como a las condiciones de vida que encuentran en México. La siguiente sección del artículo abordará aspectos relevantes de estas dimensiones.

Alumnos transnacionales: condiciones de vida y experiencia escolar

Las encuestas que realizamos no recogen información sobre la actividad económica de los padres de los estudiantes transnacionales (en México o en Estados Unidos), porque observamos en la fase piloto, en Nuevo León, que muchos de ellos lo ignoraban, especialmente los más pequeños; sin embargo, conocimos la diversidad de condiciones de vida en donde se desenvuelve su educación. Algunas familias transnacionales están viviendo en la zona metropolitana de Monterrey o en dos de las más importantes ciudades de Zacatecas (la ciudad de Zacatecas y Fresnillo).

Entre los que viven en la zona metropolitana de Monterrey, tenemos un grupo de alumnos que estaban inscritos en escuelas privadas (este grupo es mucho más pequeño en Zacatecas). Conociendo esto, podemos inferir que estos alumnos tienen padres con alta escolaridad (de hecho, en las entrevistas nos reportan padres médicos, maestros e ingenieros). Así, una alumna de tercero de secundaria en Monterrey nos explicaba: “Nos regresamos porque mi mamá es maestra de una escuela de Monterrey y tenía que regresar para jubilarse y no perder sus derechos de retiro”.

148 Por el contrario, en las zonas rurales (en donde encontramos a 40% de los alumnos transnacionales), especialmente en las pequeñas localidades de agricultura de subsistencia, los alumnos parecerían encontrarse en condiciones mucho más vulnerables y estudiando en escuelas con condiciones más precarias (INEE, 2004). Estas escuelas han sido objeto de análisis críticos (Palafox, Prawda y Vélez, 1994) y su población tiende a bajar o a recibir matrículas que fluctúan permanentemente en función de la migración de retorno, haciendo aún más difícil la actividad escolar en ellas (Muñiz, 2001). El director de una escuela en la cabecera municipal de Valparaíso, Zacatecas, lamentaba el futuro de algunas escuelas en localidades específicas del municipio. Predecía que iban a cerrar algunas de ellas por la disminución paulatina de la población escolar. Al tiempo, señalaba que los alumnos que vienen del “otro lado” necesitan mucha mayor atención y apoyo académico de los que una escuela rural, sin recursos, podía ofrecerles.

La mayoría de los escolares transnacionales viven con, al menos, uno de sus padres. Igualmente, es frecuente que vivan con sus hermanos y hermanas, con quienes compartieron sus experiencias en Estados Unidos; sin embargo, una proporción importante de la muestra de Zacatecas (37% de los alumnos transnacionales de cuarto a sexto de primaria y los tres años de secundaria) indica que los estudiantes transnacionales pasan periodos viviendo con

otros familiares (sus abuelos, primos, tíos y hasta con personas que no son parientes suyos).

La proporción es considerablemente alta, pero generalmente los periodos que viven alejados de sus padres tienden a ser relativamente cortos (entre 1 y 18 meses). Estas observaciones coinciden con lo que Valdés (2001) y Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) señalan en sus trabajos: la separación de padres e hijos es una de las características más relevantes de los procesos transnacionales y se convierte en una fuente de ansiedad y conflicto para los alumnos migrantes internacionales, no solamente durante la separación, sino también en el momento del reencuentro porque los padres necesitan redefinir su autoridad, al tiempo que requieren aprender nuevamente a vivir con sus hijos en el mismo hogar.

Algunos alumnos regresan (o vienen por primera vez) a México sin sus padres (su padre, su madre o, en muy pocos casos, ambos). Los motivos de esta singular migración están asociados a lo que Hagan (1994) y Reese (2002) observaron: los padres encuentran que el ambiente (escolar y de barrio) en el que están creciendo sus hijos en Estados Unidos es peligroso y/o indeseable moralmente. De hecho, una alumna de segundo de secundaria que había nacido en Houston, nos relató que su madre la había enviado a terminar la secundaria a Monterrey porque consideraba que: “El ambiente en México era mejor que el de Estados Unidos”. La alumna añadió: “Yo no estoy de acuerdo con mi mamá, pero ¿qué le hago?”, y nos expresó su deseo de regresar a Texas cuando termine la preparatoria en Monterrey. En el momento de la encuesta, vivía con su abuela.

Otros casos en Zacatecas fueron mucho más dramáticos. Una niña de 11 años nos relató cómo encontró a su madre muerta en Chicago, mientras su padre trabajaba en Wisconsin. No recordaba qué fue lo que pasó, excepto que la habían enviado en una camioneta, en compañía de su hermano menor, desde Chicago hasta la ranchería en la que vivía su abuela, en Zacatecas (a quien no conocía). Suponemos que el viaje fue proporcionado como un servicio del Consulado de México en Chicago, pero hasta el momento de la encuesta, la niña no sabía del paradero de su padre. En otras entrevistas, encontramos niños que regresaron (o vinieron por primera vez) a México, porque sus padres fueron deportados.²

Los anteriores no son casos aislados, el Instituto Nacional de Migración reportó 22 mil 55 casos de menores de edad que fueron deportados a México

2 Sabemos que la deportación es un evento altamente traumático para los niños; en nuestras entrevistas nunca lo abordamos directamente, solamente se tocaba el tema cuando el alumno entrevistado de manera espontánea lo relataba.

en 2005; un incremento de 63% respecto de 2004, año en el que se observaron 13 mil menores deportados (Dellios, 2006).

No es el propósito de esta sección del artículo caracterizar la experiencia escolar transnacional como una trayectoria de disturbios y conflictos. Más bien, lo que se busca es mostrar la cosmología de los alumnos transnacionales. Ellos y ellas están concientes de que sus hermanos, hermanas, abuelos, tíos, primos y muchos parientes viven, trabajan y estudian en muy diferentes lugares. Ellos saben que pertenecen a una red geográfica extensa que es parte de su experiencia de vida y un elemento valioso de su capital social. Esta visión modela sus experiencias más tempranas.

Es por ello, quizá, que muchos eligieron para sí mismos la etiqueta de “mexico-americanos”. Más tiempo han pasado en Estados Unidos, más tienden a sentir como propia esa identidad nacional plural, independientemente del país de nacimiento (ver Tabla 3).

Todos los alumnos transnacionales aceptaron de buena gana responder los cuestionarios en español (lo cual no tiene por qué sorprendernos, están habituados a recibir materiales en este idioma en las escuelas en las que estaban inscritos). Al tiempo, todos declararon que habían aprendido a hablar y escribir el inglés con diferentes niveles de dominio. Algunos de ellos solicitaron que la entrevista fuera en inglés, afirmando que se sentían más cómodos.

Tabla 3: Alumnos transnacionales en Nuevo León y Zacatecas: años vividos en Estados Unidos e identidad nacional

Años vividos en Estados Unidos	Mexicano	“Americano”	“México-americano”	Total
3 o menos	75% (134)	2% (3)	23% (42)	100% (179)
Más de 3	34% (52)	10% (15)	56% (87)	100% (154)

Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT 2004-2005. Muestra alumnos de cuarto a sexto de primaria y secundaria. NL=203; Zac=185.

Los datos sobre la experiencia de los alumnos *latinos* en Estados Unidos frecuentemente ofrecen reportes pesimistas y preocupantes sobre ellos (Valdés, 1996; Valenzuela, 1999), y las estadísticas sobre los resultados escolares de los estudiantes *hispanos* muestran que los que son originarios de México y otros países de América Latina tienen los más bajos rendimientos en las escuelas, comparados con otros grupos sociales (García, 2001; Valencia, 2002). Sobre este tema, recogimos información que resulta relevante. ¿Consideran los

alumnos transnacionales que encuestamos en Nuevo León y Zacatecas que su experiencia escolar en Estados Unidos fue negativa? No solamente no es negativa (alrededor de 80% la califica como positiva o muy positiva), sino que además, como se anotó anteriormente, muchos desean regresar a las escuelas de Estados Unidos, y en esto, no encontramos diferencias entre los dos estados estudiados.

A diferencia de Nuevo León, el cuestionario que aplicamos en Zacatecas no solamente le pedía a los alumnos transnacionales que calificaran su experiencia escolar en Estados Unidos como muy positiva, positiva, regular, negativa o muy negativa, sino que, además, se les hacía una pregunta abierta: ¿por qué? Nos dieron tres tipos de respuestas. La primera y más frecuente tenía que ver con las características de las escuelas: “son mejores”, “son divertidas”, “me gustaron mucho”, “se aprende mucho”, “le dan a uno el lonche”, “tienen muchas cosas”, “están más bonitas”. El segundo tipo de respuestas tiene que ver con el deseo de los alumnos de reunirse nuevamente con los otros miembros de la familia que están en Estados Unidos (principalmente los hermanos y padres). Por último, están las respuestas asociadas con el futuro escolar. Varios alumnos transnacionales están convencidos de que la educación en Estados Unidos les abrirá más puertas académicas y profesionales. Implícitamente están afirmando que si se quedan en México, principalmente en las localidades rurales, sus perspectivas educativas y profesionales serán muy limitadas.

Pocos alumnos transnacionales reportan que no les permitían hablar español en las escuelas en las que estuvieron inscritos. La mayoría expresó que podían hablar español en diferentes circunstancias y que, incluso, en algunos casos era bien aceptado que lo hicieran. Una de nuestras entrevistadas describió con cierto gusto que ella le enseñó español a su maestra, en Illinois. Igualmente, la mayoría de los alumnos transnacionales que encuestamos tienen sentimientos muy positivos con respecto de sus maestros estadounidenses; incluso consideran que son más benevolentes y generosos que sus maestros de México, a quienes tienden a calificar como más formales y centrados en la disciplina escolar. Muy pocos, por cierto, relatan discriminación o violencia verbal de parte de maestros estadounidenses. Esta última observación puede matizarse tomando en cuenta que la encuesta y la entrevista se realizaron en México. En esto, como en otras cosas, podemos estar recabando información relativamente idealizada; esto es: los alumnos transnacionales tienden a guardar en sus memorias los aspectos más positivos de su experiencia. En todo caso, lo que sin duda es cierto es que la mayoría de los alumnos con experiencia escolar previa en Estados Unidos guarda más bien recuerdos positivos de sus escuelas y sus maestros.

Conclusiones

Estas tipologías de los alumnos transnacionales y las descripciones sobre sus percepciones en torno a su experiencia escolar transnacional son —como el título de este artículo lo anuncia— preliminares. Lo son porque no conocemos y no podemos conocer cuál será el resultado final de sus trayectorias académicas y geográficas. No obstante, ahora sabemos más de lo que sabíamos antes en México en relación con este fenómeno. Sabemos que no tienen un peso porcentual muy importante con respecto de la matrícula escolar total de nuestro país, pero sabemos también que son numerosos, en términos absolutos.

Nos hemos dado cuenta de que la mayoría de ellos desea regresar a Estados Unidos y que muchos no solamente lo desean, sino que poseen condiciones objetivas que les permitirían volver (familiares cercanos viviendo en Estados Unidos, el hecho de haber nacido en esa nación). También nos enteramos de que constituyen un subuniverso escolar heterogéneo, en términos de lugar de nacimiento, tasa de escolarización en el extranjero, sentido de pertenencia, identidad nacional y manera de concebir su futuro escolar. A final de cuentas, lo que sabemos es que hay un flujo de alumnos de Estados Unidos hacia México (así como también hay uno, mejor y más estudiado, de México a Estados Unidos).

152

Las escuelas de México están recibiendo alumnos que hablan mejor el inglés que el español (López Castro, 1999), se identifican como “americanos” o “mexico-americanos” y saben muy poco o casi nada de la geografía de nuestro país.

La literatura previa sobre los alumnos transnacionales en México (que no cuenta con bases de datos importantes) ha venido resaltando su vulnerabilidad y su fracaso escolar (Hamann 2001; Macías, 1990; Trueba, 1998); sin embargo, tenemos muy pocos indicadores para afirmar que son más vulnerables que otros alumnos mexicanos. Lo que los alumnos transnacionales que encontramos en las escuelas de Nuevo León nos dijeron de su trayectoria en las escuelas —tanto en México como en Estados Unidos— ha sido exitosa. Solamente un estudio longitudinal podría permitirnos darles seguimiento para constatarlo.

También notamos que en México se carece de programas que respondan a las necesidades educativas de los alumnos transnacionales (los maestros que entrevistamos lo saben). Las escuelas de México no están diseñadas para reconocer la diversidad lingüística y cultural, así como tampoco para aprovechar los fondos de conocimiento que acumulan los alumnos transnacionales y traen a sus escuelas en México. “Fondos de conocimiento”, un término acuñado por académicos de la Universidad de Arizona, apunta al cúmulo de experiencias personales, familiares, lingüísticas y comunitarias que constituyen el bagaje con

el que un alumno llega a la escuela; éstos pueden —y deben— ser los recursos más importantes con los que cuenta el alumno —y el maestro— para darle sentido a la actividad escolar (González, y colaboradores, 1995; Moll, Tapia, & Whitmore, 1993).

Todos los alumnos traen consigo este equipaje de conocimientos que modela su comprensión escolar y los puede preparar para ser exitosos —si lo aprovechan—. Antropólogos de la educación (Au & Jordan, 1981; Heath, 1983) desde hace dos décadas sostienen que la escuela debe ser responsable de aprovechar, resguardar y enriquecer esos fondos de conocimiento, con los que los alumnos llegan. Lamentablemente, lo que sucede en las escuelas de México y de Estados Unidos es precisamente lo contrario. El diseño curricular mexicano, en particular, no solamente no embona con la singularidad de los alumnos transnacionales, sino que estructuralmente los ignora: la migración de México a Estados Unidos, la geografía de los connacionales en ese país, la economía de quienes trabajan en Estados Unidos, entre otros aspectos, no aparecen ni en los planes de estudio, propósitos ni contenidos de las escuelas mexicanas y, sin embargo, están allí, en los salones de clase, niños y niñas que estudiaron en Oregon, Alabama, Kentucky, Texas, Georgia, Nueva York, Carolina del Norte, Alaska, entre muchos otros estados.

Por tanto, la premisa según la cual las escuelas mexicanas deben preparar a los alumnos para una vida adulta exitosa en México —y que las escuelas de Estados Unidos deben hacer lo propio, preparando a los suyos— está cimentada en bases falsas para los numerosos casos existentes.

Los alumnos transnacionales tienen el potencial de convertirse en ciudadanos de dos Estados-nación (por su dominio de las lenguas, su conocimiento de estrategias discursivas, su familiaridad con símbolos culturales y todo aquello que se integre a su capital cultural), en lugar de ser ciudadanos atrapados entre dos países.

El punto que aquí estamos argumentando es que los sistemas escolares deben aceptar su responsabilidad, haciendo que la transnacionalidad de los niños se convierta en una ventaja educativa y deje de ser una traba que los haga más vulnerables que sus compañeros de clase. Para ello, la condición es que se reconozca explícitamente y se capitalice.

Dada la riqueza de las experiencias transnacionales de los alumnos transnacionales, podríamos preguntar a las escuelas de México y de Estados Unidos si están dispuestas a apoyar el propósito de formar niños y jóvenes que en el futuro serán adultos bilingües, biculturales y binacionales. Que las escuelas consideren lo que Giovanna y Ángelo nos dijeron en Monterrey. Ambos habían empezado su escolaridad en Texas. Sus padres se divorciaron y ahora viven en Monterrey:

Entrevistador: ¿Qué piensan ustedes, les gustaría regresar a las escuelas de Estados Unidos o quedarse a estudiar aquí, en Monterrey?

Giovanna: Bueno, mi papá nos quiere allá, pero mamá quiere que nos quedemos a estudiar aquí.

Entrevistador: ¿En dónde nacieron, aquí o en Estados Unidos?

Giovanna: En Estados Unidos.

Entrevistador: Entonces, ustedes pueden ir allá cuando quieran.

Giovanna: Bueno, solamente con el permiso de nuestra mamá.

Entrevistador: Órale, ¿entonces quieren irse a Estados Unidos?

Giovanna: De vacaciones, sí.

Entrevistador: De vacaciones, seguro, pero ¿ir a estudiar a una escuela de allá, pronto?

Giovanna: No.

Ángelo: No, pues no ahora. Primero tenemos que estudiar aquí y avanzar en las escuelas de aquí.

Giovanna y Ángelo son dos niños transnacionales. Por su lugar de nacimiento y la aspiración de su padre, tienen un futuro en Estados Unidos. ¿Cómo los está preparando para esto la escolaridad que están siguiendo en Monterrey? Por las circunstancias actuales y por el deseo de su madre, ellos tienen un futuro en México. ¿Cómo los está preparando la escuela para esto? ¿Podrán ser exitosos en el futuro, con la opción de elegir entre San Antonio, Texas, Monterrey, Nuevo León o cualquier otro lugar de México y Estados Unidos?

Sin duda, los alumnos transnacionales se enfrentan con numerosos obstáculos en su trayectoria (movilidad geográfica, barreras de lenguaje, pobreza, experiencias escolares fragmentadas, discontinuidad curricular y estrés emocional) (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001). Ciertamente, los 475 alumnos que encontramos no se toparon con esa atípica escuela estadounidense, en la cual “dos generaciones de adultos (crecieron) en un muy inusual periodo de muy baja inmigración” (García, 1996; p. x). Por el contrario, los datos actuales nos hablan de un proceso de resegregación en las escuelas de Estados Unidos (Orfield, 2001) que hace que muchos alumnos tengan experiencias sociales y lingüísticas en el aislamiento, en contextos de pobreza, especialmente los alumnos latinos que viven en barrios y hogares en donde se habla el español. Aun así, hay quienes aprenden a sacar ventaja de sus múltiples escolaridades y contextos fragmentados, en los que pasan sus primeros años de vida.

Para poder ser exitosos en la escuela, los alumnos transnacionales deben aprender a negociar con estos contextos en muy poco tiempo. Adquieren la habilidad de leer códigos diferentes y, en ocasiones, contradictorios. Algunos de ellos, como los maestros de inglés en el sistema escolar de México que entrevistó Petron (2003), lograrán ser plenamente bilingües y binacionales.

Lo que resulta imperativo es tomar en consideración que no hemos estado estudiando alumnos estadounidenses o mexicanos o alumnos parcialmente estadounidenses y parcialmente mexicanos. Nuestro trabajo de investigación se sitúa en los límites en donde confluyen los estudios sobre la migración internacional, la investigación educativa convencional y el campo de la educación comparada porque, tanto como los estudiantes, queremos cruzar fronteras disciplinarias. Esta investigación debe ser utilizada para ampliar nuestras preguntas sobre la migración y las políticas y prácticas educativas. ¿Podrían seguir pensando los tomadores de decisiones, los legisladores y los investigadores que la migración internacional es algo que hace la gente solamente para ir a trabajar de un país a otro? ¿Pueden seguir pensando que esta migración es un proceso unilineal? ¿Cómo puede ser responsable escolarmente el maestro de cuarto grado en Tulsa, Oklahoma, del futuro de sus alumnos que estarán en quinto año de primaria en Monterrey el siguiente año (Hamann, Zúñiga y Sánchez, 2006)? ¿Qué necesitan saber los maestros para ser buenos docentes con este tipo de alumnos? ¿Qué significa, en este caso, ser buen maestro?

Finalmente, estas preguntas son mucho más políticas que científicas, pero algunas de las respuestas podrían provenir de las mismas estrategias y prácticas que desarrollan los alumnos transnacionales por su propia cuenta. Algunos de ellos logran superar las pobres bienvenidas que les dan en las escuelas de México usando sus “fondos de conocimiento” para mantener, por ejemplo, sus habilidades en inglés hablado y escrito. Continúan hablando inglés con sus parientes, les piden a sus tíos que continúen enseñándoles a leer inglés. Otros son muy cuidadosos, resguardando su amistad con sus compañeros de escuela en Estados Unidos. Saben que les será útil si regresan a Chicago, Oregon o Houston. Todos ellos suscriben la idea de que les es necesario desarrollar conocimientos y “alfabetizaciones” que los preparen para negociar con los dos lados de la frontera. Con ello, estos estudiantes están conduciendo sus propias vidas transnacionales, están adelantándose a los sistemas escolares preparándose para ser adultos exitosos en un contexto transnacional, por no decir, global.



Capítulo 8

Escuelas nacionales, alumnos transnacionales

Víctor Zúñiga/Edmund T. Hamann

Artículo publicado bajo el título: “Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México-Estados Unidos como fenómeno escolar”, en 2008, en la revista *Estudios Sociológicos* de El Colegio de México XXVI (76):65-85.

Planteamiento

La migración de México a Estados Unidos —y su consecuente flujo de retorno— ha sido estudiada como un movimiento de carácter laboral y un fenómeno que interconecta mercados laborales. Vista como movimiento espacial de mexicanos en busca de oportunidades de trabajo, no extraña que la gran parte de los estudios y análisis que se han hecho en nuestro país centren su atención en los aspectos relacionados con la dimensión económica, como el envío de remesas, los impactos económicos regionales, el papel de la migración en las economías familiares y la inserción laboral en Estados Unidos.¹

Sin lugar a dudas, la migración de los mexicanos a Estados Unidos es un fenómeno primordialmente laboral y económico; sin embargo, la preponderancia de esta perspectiva ha hecho que se pierdan de vista otras dimensiones muy significativas del proceso. En este artículo se muestra que la migración internacional en nuestro país tiene actualmente, al menos, otra dimensión, una

1 Trabajos recientes sobre la migración internacional en México, en este sentido, han estado abordando dimensiones no económicas del fenómeno, como se puede observar en artículos recientemente publicados en *Estudios Sociológicos*. Franzoni y Rosas (2006) las dimensiones micropolíticas, Ruiz (2005) los riesgos de la migración indocumentada y D'Aubeterre Buznego (2005) los cambios en las relaciones de género asociados a la migración internacional.

de carácter escolar de la que, hasta muy recientemente, no teníamos mucha información.²

Dos encuestas, la primera realizada en el sistema educativo de Nuevo León durante el ciclo escolar 2004-2005, y la segunda en el de Zacatecas en el de 2005-2006 suministran la información que da origen y fundamenta el trabajo que aquí presentamos. Éstas fueron diseñadas para responder a las siguientes preguntas: ¿cuántos alumnos con experiencia escolar en Estados Unidos hay en las escuelas mexicanas? ¿Qué trayectorias migratorias y escolares los conducen –de nuevo o por primera vez– a las escuelas de México? ¿Qué relación hay entre las experiencias educativas que estos alumnos tienen en cada uno de estos países? ¿Su condición de estudiantes transnacionales se expresa en dificultades, obstáculos y fracasos escolares o, por el contrario, obtienen beneficios de esta experiencia? (Hamann, 2001; Hamann, Zúñiga y Sánchez García, 2006.)

El estudio realizado en Nuevo León arrojó que 1.6% de los alumnos de primaria y secundaria tenía una experiencia escolar en Estados Unidos (diciembre de 2004). De igual manera, la muestra de alumnos de Zacatecas (diciembre de 2005) permite concluir que casi 3% de los alumnos de primaria y secundaria de este estado son alumnos transnacionales. Estas proporciones, sin duda, pueden variar significativamente en otros estados del país. Las variaciones estarían relacionadas con los índices de densidad migratoria internacional (Tuirán, Fuentes y Ávila, 2002) y con la antigüedad y madurez del fenómeno (Durand y Massey, 2003). En estados con baja densidad migratoria internacional y breve historia de migración, las proporciones seguramente son menores a las observadas en Nuevo León.

En las entidades con alta densidad y larga historia, podrían ser cercanas a las encontradas en Zacatecas. De hecho, nuestras encuestas muestran estas variaciones de un municipio a otro, en función de la densidad y la antigüedad del fenómeno a nivel municipal (Zúñiga y Hamann en prensa).

Por otro lado, estimaciones recientes (2001-2002) realizadas en Estados Unidos indican que el número de alumnos nacidos en México, inscritos en las escuelas públicas, son casi un millón (Zehler y otros 2003; p. vii-viii). No sabemos cuántos de estos alumnos regresarán a México, pero lo que sí sabemos es que muchos de ellos iniciaron su escolaridad aquí.

Esos datos corresponden con otras observaciones que los refuerzan. Demógrafos mexicanos estimaron, en 1998, que casi 900 mil individuos en edad escolar nacidos en México vivían en Estados Unidos (Corona y Tuirán, 1998); una cifra que ha sido corroborada por el análisis que se han hecho del Censo de Población de Estados Unidos de 2000 (Capps y colaboradores, 2005).

2 Los trabajos de Gustavo López Castro (1999) son, en este sentido, pioneros.

Al tiempo, Corona y Tuirán observaron que el proceso no era unidireccional, sino que entre 1987 y 1992, alrededor de 161 mil menores retornaron a México. Ciertamente, no sabemos si ellos estuvieron inscritos en las escuelas de Estados Unidos y si, al regresar, se matricularon en las escuelas mexicanas. Tampoco podemos derivar de esos estudios demográficos las razones por las cuales regresaron a nuestro país; es decir, si su retorno fue voluntario o forzado, si era temporal o definitivo. Datos más recientes, aportados por el Instituto Nacional de Inmigración de México, nos indican que en 2005 fueron deportados de Estados Unidos a México 22 mil 55 menores de edad, 63% más de los que lo fueron en 2004 (13 mil menores) (Dellios, 2006). Conviene señalar que la deportación representa solamente un porción —y no la más importante— del retorno. En suma, lo que queremos resaltar es que el fenómeno de la migración de México y Estados Unidos incluye un componente importante de individuos en edad escolar, que éste no es un flujo unidireccional y que, de alguna manera u otra, está impactando a los dos sistemas educativos que reciben a estos menores de edad.

En este artículo se aborda un aspecto que nos parece relevante en relación con la *cara* escolar de la migración internacional: el desafío que para las escuelas representa la existencia de alumnos transnacionales. La experiencia escolar transnacional introduce un dilema que no tiene fácil solución dentro de la lógica escolar. Por un lado, las escuelas han sido definidas según una visión nacionalista de la educación que rige su dinámica y sus currículos, mientras que las necesidades y las trayectorias de los alumnos inmigrantes son de carácter transnacional.

Dicho de otro modo, las escuelas son mononacionales y los alumnos que hemos estado estudiando son, de facto, transnacionales. Han cruzado fronteras y parece probable que algunos de ellos seguirán cruzándolas en el futuro. Por ello, el propósito principal del artículo es definir este dilema, ofrecer algunos datos que describan cómo lo experimentan los niños y mostrar cómo no es un proceso exclusivo de las escuelas de México y Estados Unidos.

Bosquejando el dilema

Uno de los propósitos fundamentales de las escuelas, tanto en Estados Unidos como en México, es la construcción de la nación. Para lograrlo, deben vincular, a través de prácticas escolares, un modelo cultural ideal (con actitudes y contenidos) y la inculcación del sentido de pertenencia nacional que corresponda a dicho modelo.

Las escuelas mexicanas se construyeron como instrumentos para crear la unidad nacional desde el siglo XIX (Vázquez, 1975). Sin duda, en el caso mexicano, este ideal respondía a las condiciones históricas del periodo. La educación y la enseñanza de la historia se concibieron como respuestas a la fragmentación política que sufrió el país después de su Independencia (Schmidt, 1978), y al sentimiento de derrota y culpa —en las élites y otros sectores sociales— que trajo consigo la pérdida de la mitad del territorio, después de la guerra contra Estados Unidos, en 1848 (Vázquez, 1975).

Esto nos permite entender por qué la creación del sentido de pertenencia a la nación constituyó uno de los principales objetivos de la escuela pública, aun antes de la Revolución Mexicana. Justo Sierra, Secretario de Educación de México durante el Porfiriato (1877-1911), lo ilustra claramente cuando declaraba: “La escuela salvará nuestra personalidad nacional” (Sierra, 1902; Vázquez 1975:100). A pesar de que el sistema escolar de esa época era predominantemente urbano (en un país que era casi enteramente rural en esos años), Sierra declaraba que la escuela debía enseñar “el amor por México y sus instituciones” (Sierra 1948 [1902]:397).

La Revolución Mexicana vino a ahondar este espíritu nacional. La Constitución Política de 1917 y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 la convirtieron en un instrumento del Estado central con el propósito de fortalecer la relación entre currículum escolar y nacionalismo. *Forjando patria* (Gamio, 1916) se convirtió en el *leitmotiv* de las escuelas. A pesar de la escasez de recursos, el gobierno federal realizó enormes esfuerzos, entre 1920 y 1940, para edificar centros educativos y formar maestros con el objetivo de combatir la ignorancia de las clases populares, al tiempo que se inculcaba la mexicanidad en el corazón de los niños (Booth, 1941; Dawson, 2004; Dewey 1964 [1926]; Sáenz, 1927; 1928; Schmidt, 1978).

Ha pasado ya más de un siglo desde que la escuela mexicana se definió como un instrumento para la construcción de la nacionalidad; su diseño y funcionamiento han sufrido muchos y profundos cambios; su cobertura alcanza ya a la totalidad de los menores del país; sin embargo, se siguen reproduciendo, aun hoy día, sus rasgos esencialmente nacionalistas, casi sin discusión (Rippberger y Staudt, 2002; Zúñiga, 1998).

Las escuelas públicas mexicanas contemporáneas siguen teniendo como una de sus más importantes tareas enseñar a los alumnos a amar y respetar a su país. Esto es considerado esencial para insertar exitosamente a las nuevas generaciones en la vida adulta, de manera que puedan desenvolverse adecuadamente en la sociedad mexicana. Al término de la educación básica obligatoria (10 años, incluyendo uno de preescolar), un joven mexicano debe sentirse heredero de la “cultura mexicana” definida —en palabras de Bonfil Batalla, 1979— como

la fusión entre el “glorioso pasado indígena” y lo “mejor de Occidente”, lo que haya querido decir con eso.

El origen republicano de las escuelas en Estados Unidos, en el siglo XVIII, parecería coincidir con ciertas aspiraciones del siglo XIX mexicano. Benjamin Rush —uno de los firmantes de la declaración de Independencia de Estados Unidos— declaraba en su ensayo *Pensamientos sobre la manera adecuada de educar en la República*: “Desearía ver que inculcamos en ellos [los alumnos] una ALTA ESTIMA POR SU PAÍS (mayúsculas en el original)... Enseñemos a nuestros alumnos que ellos no se pertenecen a sí mismos, sino que son bienes públicos de la nación. Hagamos que el alumno ame a su familia, pero enseñémosle al mismo tiempo que debe renunciar a sí mismo, e incluso estar dispuesto a olvidarse de sí mismo, si así lo requiere el bien de la nación” (Butts 1973: 211-212, traducción nuestra).

Así, también, otro de los fundadores de la república, Noah Webster, escribiendo en 1790, un año después de creado el pacto federal, recomendaba a sus conciudadanos: “Todavía no están plenamente desarrolladas las condiciones de un gobierno civil entre nosotros; nuestro carácter nacional todavía no adquiere forma; uno de los propósitos de mayor envergadura para nuestros sistemas de educación debería ser implantar entre los jóvenes los principios de virtud y libertad e inspirar en ellos las ideas liberales de nuestro gobierno y el inquebrantable apego a nuestra nación, y no solamente difundir los conocimientos de la ciencia en las mentes de los educandos” (Butts, 1973: 212, traducción nuestra).

De igual manera, cien años después, el Rector de Teachers College, William Russell (1929), en el contexto de las entreguerras mundiales, señalaba que el fundamento del sistema educativo estadounidense era inculcar los ideales de libertad que defendieron Alexander Hamilton, James Madison y John Jay, y los de igualdad que proclamaba Jefferson.

Estas similitudes entre el origen de la escuela en Estados Unidos y en México deben, sin embargo, ser matizadas. Paula S. Fass (2007), historiadora de la niñez estadounidense, describe tres fases por las cuales ha transitado el sistema escolar estadounidense. Según la autora, en los primeros años después de la independencia las escuelas elementales fueron explícitamente concebidas para crear una sociedad más homogénea, creando con ello un cierto tipo de uniformidad social que fuese acorde con los principios de convivencia que fundaron la Revolución estadounidense.

Ese propósito fue una respuesta a la gran heterogeneidad lingüística, religiosa y de orígenes nacionales que caracterizó los siglos XVIII y XIX estadounidenses. Lo que concluye Fass es que, paulatinamente, desde 1789 hasta 1860, el sistema escolar de Estados Unidos pasó de ser “irregular”, “no sistemá-

tico”, resultado de arreglos privados y locales, dependiente de la caridad, a uno organizado y financiado por los gobiernos estatales y locales, que pretendía inculcar los mismos principios cívicos a todos los niños y adolescentes de la nueva nación. “...no se debería exagerar el papel que jugó la escolarización como ingrediente del desarrollo económico ni como el medio para lograr el éxito individual. En realidad, la escolaridad a lo largo de casi todo el primer siglo de vida independiente de Estados Unidos lo que hizo fue expresar los ideales republicanos que fundan una sociedad de ciudadanos; el acento estuvo puesto mucho más en ellos, que en la capacitación y desarrollo de habilidades necesarias, tanto a los individuos como a la sociedad” (Fass, 2007:26, traducción nuestra).

Esta función de la escuela estadounidense se vio reforzada conforme las olas de inmigrantes llegaban a Estados Unidos, en la última mitad del siglo XIX y principios del XX. Esto hace concluir a la autora que el régimen de “escuela común”, inspirado en los ideales de pensadores como Horace Mann, resultó mucho más necesario a finales del siglo XIX, que en las primeras décadas posteriores a la independencia. “Para la mayoría de los inmigrantes, esto significó que las escuelas se constituyeran en las arenas en donde los niños ahora aprendían los modos de vida estadounidenses durante, por lo menos, los 3 o 4 años de asistencia que se les exigían” (p. 27, traducción nuestra). Así pues, a la pregunta que la autora se hace: “¿Cómo es que una nación de inmigrantes se convirtió en una comunidad cohesionada y democrática?” (p. 21), la respuesta es que la escuela estadounidense se concibió como la *acompañante* del proceso de inmigración desde sus orígenes.

Para principios del siglo XX, la importancia de la educación elemental fue cediendo y dando paso a privilegiar la educación secundaria. Las *junior high schools* y las *high schools* fueron lentamente adquiriendo una enorme importancia.

A partir de ahí, la escuela estadounidense fue adquiriendo el perfil que actualmente posee. Uno en el que, según Fass, los alumnos deben adquirir los conocimientos de ciencias y matemáticas, las lenguas modernas, el uso efectivo de la lectoescritura. Ésta es una escuela mucho más orientada al éxito individual y al establecimiento de estándares de desempeño. Es en esta segunda fase de la historia escolar de Estados Unidos en la que los hijos de inmigrantes empiezan a ser percibidos como alumnos problema, inadaptados académicamente, ineptos para el progreso académico o carentes de motivación. Esta fase está llegando a su término, dando paso a una tercera, en la que la educación superior domina plenamente el panorama de las preocupaciones educativas.

Debido a esta particular historia, las escuelas públicas de Estados Unidos de hoy día no persiguen los propósitos que tienen las mexicanas. Su concepción

actual es mucho menos —abiertamente— nacionalista. Para mostrar esto, basta con señalar que, en Estados Unidos, las disposiciones curriculares de los estados prevalecen sobre las de carácter nacional, y que el control central (federal) es mucho menos importante (Estados Unidos carecía de un Departamento de Educación en el gobierno federal, hasta los años setenta, durante la administración del presidente Carter). Al tiempo, el presupuesto de los estados, las ciudades y los condados para educación es muy superior al que el gobierno federal asigna para este propósito.

Sin embargo, la escuela obligatoria contemporánea de Estados Unidos opera siguiendo algunas premisas sociopolíticas. Una de ellas es que su principal responsabilidad es preparar a los estudiantes para ser adultos competitivos y exitosos en la región donde viven y, quizá, en algún otro lugar de Estados Unidos (pero jamás en otro país). Al tiempo, las escuelas responden a propósitos y directivas que se diseñan desde el gobierno federal. Ilustraciones muy claras de esto son la *A Nation At Risk*, de 1983, y la actual iniciativa conocida como *No Child Left Behind*, de 2002, que tiene alcances nacionales, amplios y multifacéticos. En todo caso, lo que queremos enfatizar aquí es que ni las escuelas de Estados Unidos ni las mexicanas han sido concebidas para preparar a los alumnos a enfrentar una experiencia transnacional. Ambas delimitan sus visiones a un mundo nacionalmente cerrado.

En consecuencia, las premisas sobre las cuales funcionan son incompletas o inadecuadas para una población escolar que crece constantemente desde los años ochenta. Una población cuya trayectoria escolar se desenvuelve en ambos sistemas. El significado, las circunstancias y las consecuencias educativas de este fenómeno transnacional casi no han sido estudiados ni evaluados en México. Tampoco se ha hecho mucha investigación sobre la experiencia de los alumnos mexicanos que estuvieron inscritos en escuelas norteamericanas y luego regresaron a las escuelas mexicanas. Estas carencias de información son las que estamos tratando de superar, por medio de las investigaciones que emprendimos desde 2004, en Nuevo León y Zacatecas.

Alumnos transnacionales en Nuevo León y Zacatecas: un dibujo cuantitativo

El sistema escolar de Nuevo León (2004-2005) estaba compuesto por 2 mil 528 escuelas primarias y 782 secundarias, en las que estaban inscritos 704 mil alumnos, en su gran mayoría concentrados en los nueve municipios que conforman la zona metropolitana de Monterrey.

Por el contrario, el sistema escolar de Zacatecas es mucho más disperso, con 2 mil 95 escuelas primarias y mil 109 secundarias, en las que estaban inscritos (2005-2006) 282 mil alumnos (ver Tabla 1). De estos universos, se seleccionaron muestras representativas de 174 escuelas en el primer caso, y 204 en el segundo. El procedimiento incluyó una estratificación de los planteles para garantizar la selección de escuelas rurales (especialmente para el caso de Nuevo León, este criterio resultó ser muy importante) y de escuelas situadas en municipios con diferentes densidades migratorias (alta, media y baja; Tuirán, Fuentes y Ávila, 2002).

Si hubiésemos optado por tomar muestras de escuelas al azar simple, hubiésemos corrido el riesgo de tener, en Nuevo León, exclusivamente escuelas situadas en la zona metropolitana de Monterrey y, en Zacatecas, escuelas predominantemente localizadas en municipios con alta actividad migratoria internacional. Una vez que el encuestador llegaba a la escuela seleccionada, elegía al azar un grupo de cada grado escolar (en los casos en los que la escuela tuviera dos o más de cada grado).

Tabla 1: Características del universo de escuelas y alumnos

Estado	Escuelas		Total	Alumnos		Total
	Primarias	Secundarias		Primarias	Secundarias	
Nuevo León (2003-2004)	2,528	782	3,310	497,795	206,809	704,604
Zacatecas (2004-2005)	2,095	1,109	3,204	197,390	84,638	282,028

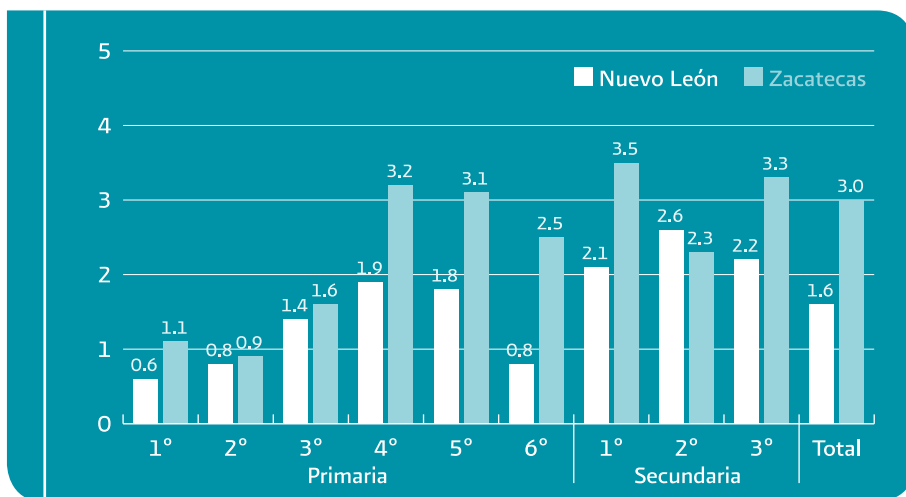
Fuentes: Datos proporcionados por la Secretaría de Educación en el Estado de Nuevo León, Dirección de Planeación e Investigación Educativas de Nuevo León, estadísticas de inicio de cursos 2003-2004. Secretaría de Educación y Cultura, Departamento de Programas Interinstitucionales, estadísticas de inicio de cursos 2004-2005.

Siguiendo esta metodología, encontramos en Nuevo León 242 alumnos transnacionales inscritos en los seis grados de primaria y los tres de secundaria, lo que representa 1.6% del total de la muestra (ver Gráfica 1).

Estimaciones permiten aseverar que en el ciclo escolar 2004-2005 estaban inscritos entre 9 mil 371 y 10 mil 357 alumnos que habían tenido una experiencia escolar previa en Estados Unidos. Algunos de los alumnos transnacionales fueron entrevistados (34 casos) y también algunos de sus maestros (21 casos). A través de estas entrevistas, pudimos observar cómo están construyendo su propia experiencia escolar y con qué dificultades se están enfrentando. En

Zacatecas, un estado con una larga e importante tradición migratoria internacional y con una población menor que la de Nuevo León, observamos que 3% de los alumnos de primaria y secundaria habían estado inscritos, al menos un año, en escuelas de Estados Unidos. Una proporción casi dos veces superior a la de Nuevo León. Localizamos 208 alumnos con experiencia internacional y entrevistamos a 81 de ellos. La estimación en Zacatecas nos indica que entre 7 mil 301 y 8 mil 401 alumnos de este estado son transnacionales.

Gráfica 1: Porcentaje de alumnos transnacionales, según grado escolar



Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT en Nuevo León 2004 y Zacatecas 2005. Muestra de alumnos de primaria y secundaria de Nuevo León (14,444), de Zacatecas (9,217).

En México, el número de alumnos con experiencia escolar internacional había sido un dato desconocido. Cuando los alumnos vienen por primera vez o regresan a México, su apariencia física, apellido y domicilio hacen que se confundan enteramente con los demás alumnos.

No existe algún procedimiento formal efectivo que permita que los directivos escolares o los maestros identifiquen a los alumnos con experiencia escolar internacional. De hecho, uno de los primeros hallazgos —y quizá uno de los más importantes— de la investigación es que los estudiantes transnacionales generalmente son invisibles en las escuelas mexicanas. Con esto queremos decir que para los maestros frente a grupo, así como para los directivos y la organización escolar, estos alumnos no existen.

Una muestra de lo anterior es que, en Nuevo León, entre los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria (a quienes se les aplicó un cuestionario más extenso), solamente 23% usó el documento de transferencia³ (5% no lo usaron), mientras que 72% de ellos expresó que no sabía qué era eso. Este primer hallazgo debe, sin embargo, ser matizado.

En los municipios con alta densidad migratoria internacional, como General Bravo o Los Herrera, los docentes y directivos conocen bien el fenómeno y actúan en consecuencia. En el caso de Zacatecas, la pregunta se les hizo a todos los alumnos de secundaria y a los de los tres grados superiores de la primaria, dando resultados ligeramente diferentes, debido quizá a que la población del estado se reconoce a sí misma como una sociedad de emigrantes: 36% de los alumnos transnacionales usó el documento de transferencia, 19% no lo usó y 45% ignoraba su existencia.

Durante la preparación de la encuesta, concebíamos la migración escolar como una migración de retorno. La trayectoria, para nosotros era: el alumno nace en México, inicia su escolaridad en México, luego migra con sus padres a Estados Unidos, en donde se inscribe en la escuela y, posteriormente, regresa a México para continuar su escolaridad. Ciertamente, esta trayectoria es la más común de todas, pero lejos está de ser la única.

En el caso de Nuevo León, dos terceras partes de ellos (66%) siguieron esta secuencia y éste es el caso de 60% de los alumnos de Zacatecas. En ambos grupos, existen alumnos que nacieron en México y emigraron a Estados Unidos a temprana edad. Éstos iniciaron su escolaridad en Estados Unidos y regresaron para continuarla en México; sin embargo, estos casos constituyen una minoría. Los que no son una minoría son aquellos que nacieron en Estados Unidos, iniciaron su escolaridad en ese país y luego vinieron por primera vez a México para inscribirse en las escuelas de nuestro país. Este tipo de alumnos son casi la cuarta parte de los casos en ambos estados (24%). Finalmente, tenemos un tercer grupo compuesto por alumnos que poseen una trayectoria escolar fragmentada o muy fragmentada, que han pasado de un sistema escolar a otro en varias ocasiones, empezando en Estados Unidos o en México. En esta tercera categoría está 10% de los de Nuevo León y 16% de los inscritos en las escuelas de Zacatecas.

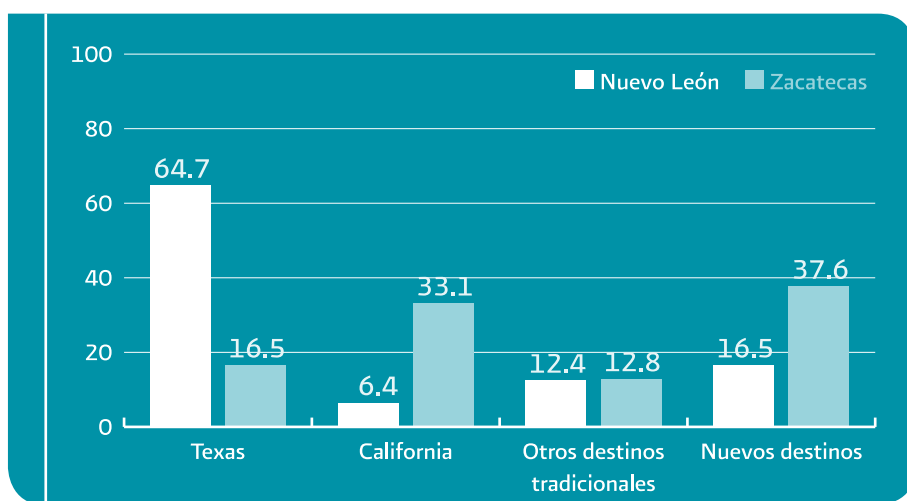
Los estudiantes transnacionales de Nuevo León han estudiado principalmente en Texas (más de 60%), y los demás se reparten en diferentes destinos

3 Un documento que fue acordado entre la Secretaría de Educación Pública y el Departamento de Educación de los Estados Unidos, en el marco del *Memorandum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y Gobierno de los Estados Unidos de América* (SEP 1990; Miller 1996; Zúñiga 2000). Mediante este documento se advierte que un sistema escolar reconoce la validez del otro.

(u orígenes, según sea el caso): Illinois, California, Arizona y Nuevo México, entre los destinos tradicionales de la emigración mexicana; y Alabama, Georgia, Colorado, Michigan, Minnesota, Oregon, Indiana, Kansas, Massachusetts, New York, Carolina del Sur y del Norte, Tennessee y Washington, que constituyen nuevos destinos de la migración a Estados Unidos (ver Gráfica 2).

La geografía de la migración escolar internacional de Zacatecas es muy diferente. En el estado observamos una dispersión mucho mayor a la observada en Nuevo León. Ahí una tercera parte los alumnos había estado estudiando en escuelas de California (Gráfica 2), el resto se repartía en casi toda la Unión Americana: Illinois, Arizona, Nuevo México, Georgia, Oklahoma, Wisconsin, Kansas, Alabama, Carolina de Sur, Indiana, Louisiana, Maryland, Massachusetts, Nevada, Nueva York, Oregon, Tennessee, Alaska y Washington.

Gráfica 2: Destinos/Orígenes en Estados Unidos



Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT. Nuevo León 2004; Zacatecas 2005. Submuestras de alumnos de cuarto de primaria a tercero de secundaria (Nuevo León, n=203; Zacatecas, n= 165).

La escolaridad transnacional

La experiencia escolar transnacional suele ser descrita como problemática y, ciertamente, presenta obstáculos serios para el éxito escolar de los alumnos (Hamann, 2001; Hamann, Zúñiga, y Sánchez García 2006; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001).

Los alumnos inmigrantes enfrentan numerosas dificultades para integrarse adecuadamente y desempeñarse exitosamente en las escuelas. La brecha lingüística y, sobre todo, la carencia de puentes culturales hacen de la escolaridad de los alumnos de origen latinoamericano en Estados Unidos una experiencia compleja que, en ocasiones, termina en fracaso (Valenzuela, 1999; Zúñiga, 2003). Esto explicaría, al menos en parte, los bajos niveles de éxito escolar (terminación de escolaridad obligatoria y transición a estudios superiores) que caracteriza a los alumnos *latinos* en Estados Unidos.

Nuestros estudios en Zacatecas y Nuevo León no permiten conocer uno de los principales indicadores del fracaso escolar, que es el abandono de la escuela a temprana edad, ni tampoco nos ofrecen datos para saber si la migración internacional de individuos en edad escolar es un factor que empuja al abandono de la escuela. Esta deficiencia se debe a que el trabajo de campo se realizó con alumnos que estaban inscritos en las escuelas. Aceptando esta limitación, en esta sección presentamos algunos componentes de la experiencia escolar transnacional en alumnos de Nuevo León y Zacatecas, que no han abandonado la escuela.

El primer hallazgo y probablemente uno de los más relevantes es que los alumnos transnacionales, en su mayoría, no sólo no perciben su experiencia como algo negativo, sino que aprecian su experiencia escolar en Estados Unidos y afirman que desarrollaron competencias útiles que no tienen los alumnos que no han emigrado.

Entre los estudiantes transnacionales de Nuevo León, tres cuartos afirmaron su interés en continuar sus estudios en los Estados Unidos, si tuvieran la oportunidad. Más que cuarto quintos de los alumnos transnacionales en Zacatecas indicaron lo mismo. Conviene señalar, sin embargo, que en las entrevistas, los alumnos describen experiencias negativas, lo que significa que en el cuestionario hacen un balance general de la experiencia, catalogándola de positiva o muy positiva, pero en las narraciones matizan lo sucedido.

De este primer hallazgo se deriva una observación: la evaluación positiva de parte de los alumnos y su deseo de retornar a las escuelas de Estados Unidos suavizan cierta visión catastrofista de la escolaridad de los alumnos migrantes de origen latinoamericano en ese país (Trueba, 1998; Macías, 1990).

En particular, Trueba (1998) describe y sintetiza el conjunto de efectos sociales, culturales y psicológicos negativos que viven los alumnos mexicanos durante el pasaje del sistema escolar mexicano al estadounidense. Lo que observa el autor es parte de la trayectoria escolar de los alumnos mexicanos, pero probablemente no de la mayoría de ellos, como lo muestran nuestras encuestas. Para muchos de los alumnos transnacionales de Zacatecas y de Nuevo León, los maestros de Estados Unidos fueron buenos, las escuelas fueron

buenas y el ambiente escolar también. Esto no significa que consideren que los maestros, las escuelas y el ambiente en México sean negativos. La apreciación favorable de su experiencia en Estados Unidos no implica una evaluación desfavorable de la escolaridad en México.

La experiencia de estudiar en Estados Unidos no solamente les pareció generalmente agradable, sino también útil. En el caso de Nuevo León, 4 de cada 10 afirmaron que hablan muy bien el inglés (42%) y casi dos de cada diez (18%, incluidos en el porcentaje anterior) que el inglés es su primera lengua; en términos absolutos, esto significa que estaban inscritos en las primarias y secundarias de Nuevo León cerca de 4 mil 200 alumnos plenamente bilingües a causa de sus experiencias transnacionales.

En Zacatecas, la proporción de alumnos transnacionales que afirmaron haber alcanzado el dominio del inglés es menor (30%), pero el porcentaje de quienes consideraban al inglés como su primera lengua es muy similar (19.5%, incluidos en el porcentaje anterior). Esto significa que en el ciclo escolar 2005-2006 estaban inscritos aproximadamente 2 mil 250 alumnos bilingües en la entidad. Estas estimaciones se basan en la autopercepción de los alumnos respecto de su nivel de inglés. Esto tiene muchas limitaciones, sin embargo, nuestra experiencia como entrevistadores de casi cien alumnos transnacionales nos permitió constatar que cuando el alumno entrevistado afirmaba que hablaba mejor inglés que español, efectivamente demostraba un alto dominio del inglés durante la entrevista.

La utilidad de la escolaridad transnacional no se limita al aprendizaje de una segunda lengua. Incluye la adquisición de una serie de habilidades de aprendizaje igualmente valiosas para el futuro de los alumnos, como la capacidad de leer y negociar códigos escolares distintos y en ocasiones contradictorios, la habilidad de establecer comunicación intercultural exitosa, la destreza de adaptarse a contextos locales diferentes, entre otras.

El uso de las lenguas es particularmente interesante en el caso de los alumnos transnacionales. De manera paradójica, resulta más fácil para ellos el uso del español en el contexto de las escuelas estadounidenses, que el del inglés en las escuelas mexicanas. Un poco más de 40% de los alumnos de Nuevo León y Zacatecas afirmaron que ellos podían usar el español en cualquier momento y circunstancia, cuando estaban en las escuelas del vecino país, contra solamente 13% (en Nuevo León) y 9% (en Zacatecas), que manifestaron haber estado en escuelas en donde el español les era prohibido. El resto de los alumnos (aproximadamente la mitad) describen los momentos y lugares en donde les era útil y permitido usar su lengua materna: en el recreo, para ayudar a un compañero de clase, para hacer las tareas, en las clases bilingües, durante las juntas de padres de familia, entre otras situaciones.

En contraste, solamente 24% de los alumnos transnacionales de Nuevo León y 32% de los de Zacatecas expresaron que siempre podían hablar inglés en las escuelas en donde estaban inscritos, y 6% de los primeros y 20% de los segundos afirmaron que nunca lo podían hablar. Éste último dato no necesariamente significa que en las escuelas zacatecanas exista una prohibición expresa del uso del inglés en las aulas o recreos, probablemente indica que los alumnos nunca usan el inglés porque no tienen ninguna opción para hacerlo. Nuestras observaciones en las escuelas nos permitieron constatar que el recreo escolar es uno de los momentos en los que los alumnos transnacionales se encuentran y conversan en inglés.

Tabla 2: Uso del inglés y el español en las escuelas

Estado	Zacatecas (alumnos cuarto de primaria a tercero de secundaria)		Nuevo León (alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria)	
	Español en escuelas de Estados Unidos	Inglés en escuelas de México	Español en escuelas de Estados Unidos	Inglés en escuelas de México
Siempre	42%	32%	42%	24%
En ciertas circunstancias (*)	49%	48%	45%	70%
Nunca	9%	20%	13%	6%
Total	100%	100%	100%	100%

(*) En recreos, para ayudar a compañeros del salón, en clase bilingüe (o clase de inglés en México), para hacer tareas, en juntas de padres de familia.

Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT. Nuevo León 2004; Zacatecas 2005. Submuestras de alumnos de cuarto de primaria a tercero de secundaria (Nuevo León, n=203; Zacatecas, n= 165).

Otro indicador importante de la experiencia escolar transnacional es la valoración que los alumnos hacen de su desempeño en las escuelas estadounidenses. Contrariamente a lo que la literatura enfatiza y la creencia de los educadores repite, estos alumnos, en su gran mayoría, consideran que su desempeño escolar en Estados Unidos fue exitoso (77% en Nuevo León y 61% en Zacatecas) y valoran muy positivamente a sus maestros, compañeros y actividades escolares que realizaron en el vecino país. Ciertamente este resultado es producto de una autoapreciación o autorreporte que solamente recoge la experiencia de los alumnos encuestados.

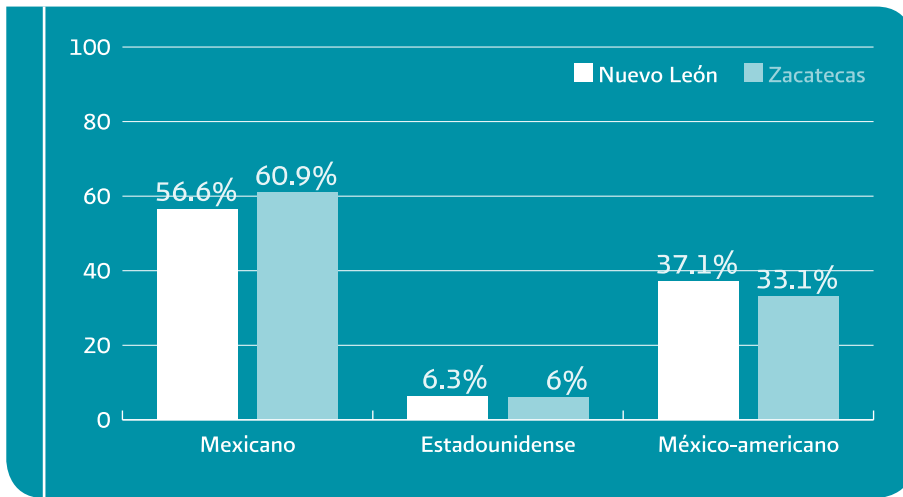
Con toda seguridad estos autorreportes de éxito escolar tienen una validez limitada; sin embargo, coinciden con un dato que presentamos en párrafos

anteriores: una proporción importante de alumnos transnacionales expresan su deseo de volver a las escuelas de Estados Unidos (Zúñiga y Hamann, 2006); en todo caso, la experiencia escolar en Estados Unidos no parece haber sido tan negativa y sufriente como para orillar a los alumnos a rechazar toda idea de retorno. Por el contrario, en Nuevo León, 75% quiere retornar a Estados Unidos; en Zacatecas, el porcentaje es aún mayor (82%). Entre ellos, muchos son los que están seguros de regresar. Los más convencidos de ello son los alumnos que, por nacimiento, tienen la nacionalidad estadounidense. Pero también están aquellos cuyos padres (el padre o la madre, o ambos) siguen residiendo en Estados Unidos, mientras sus hijos están en Nuevo León o Zacatecas. Nuestro interés por el deseo de retorno nada tiene que ver con la intención de evaluar las escuelas mexicanas —de hecho, la mayoría de los alumnos transnacionales las evalúan bien o muy bien—, sino con la transnacionalidad de las trayectorias escolares. Estos alumnos son transnacionales de facto, en el sentido de que su escolaridad básica se ha realizado en dos países distintos. La probabilidad de que ésta siga siendo transnacional, a partir de estos datos, es alta en una proporción importante de ellos. Probablemente, si el estudio se hubiese realizado en escuelas de Estados Unidos, muchos alumnos expresarían su deseo de retornar a las escuelas de México, al menos por un tiempo, esto no lo sabemos por ahora. Si fuese así, indicaría que ellos sienten pertenecer a los dos mundos escolares y, en consecuencia, presumen o sospechan que su vida adulta y laboral los situará en ambos contextos nacionales.

Una observación que puede reforzar la hipótesis anteriormente descrita es el hecho de que un grupo importante de alumnos transnacionales de Zacatecas y Nuevo León se consideran “México-americanos” (32% de los primeros y 37% de los segundos); es decir, se identifican simultáneamente como mexicanos y como “americanos” contra solamente 6% en ambas muestras que se declararon estadounidenses (ver Gráfica 3). La doble identidad nacional (mexicano y “americano”) es función del tiempo de residencia en Estados Unidos y del dominio de ambas lenguas. La categoría “México-americano” adoptada en el contexto de un ejido de Zacatecas o de una colonia de Monterrey no necesariamente connota los mismos significados que tiene en Oregon, Idaho o Texas, en donde es una identidad étnico-social que se opone a otras como la anglo-sajona, afro-americana, entre otras. En el contexto mexicano probablemente la categoría refiere a una doble pertenencia —sentimiento más o menos consciente de que se pertenece a dos sociedades a la vez—. En todo caso, la doble pertenencia no es un hecho nuevo en la historia de las naciones. Recordemos que quienes han participado en las diásporas históricas del siglo XIX y XX (china, libanesa, armenia, judía, griega) son individuos que han desarrollado sentidos de pertenencia duales y, en algunos casos, han construido

instituciones que las resguardan (Brubaker 1994; Bruneau 1995; Ma Mung 2000; Zúñiga y Hernández-León 2005b).

Gráfica 3: Identidades nacionales adoptadas por los alumnos transnacionales, según entidad federativa



Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT Nuevo León 2004; Zacatecas 2005. Submuestras de alumnos de cuarto de primaria a tercero de secundaria (Nuevo León, n=203; Zacatecas, n= 165).

¿Los alumnos transnacionales se perciben diferentes al resto de los alumnos mexicanos que están en sus escuelas? ¿Los alumnos no transnacionales, los perciben diferentes? Estas percepciones son trascendentales en el proceso de definición de las identidades de los alumnos y en el desarrollo de la dinámica de relaciones intraescolares. Los resultados son elocuentes y ameritan análisis posteriores. Los alumnos mexicanos que no tienen experiencia escolar en Estados Unidos (no transnacionales), tanto en Nuevo León como en Zacatecas, piensan que los estudiantes transnacionales son “diferentes” (20% en el primer caso, y 40% en el segundo), mientras que los alumnos que provienen de escuelas de Estados Unidos consideran que los alumnos mexicanos no transnacionales son “iguales” a ellos (67% en Nuevo León y 49% en Zacatecas).

¿Por qué razones los alumnos no transnacionales enfatizan más las diferencias que sus compañeros con experiencia internacional? Las respuestas que obtuvimos en Zacatecas (en la encuesta de Nuevo León no se incluyó esta pregunta) son reiterativas: “a ellos les enseñan más cosas”, “a lo mejor ella (una alumna que había estudiado en California) es más inteligente”, “a veces hablan inglés” (respuesta muy frecuente), “a veces son presumidos y sangrones” (una

de las respuestas que se repite con mayor frecuencia), “allá tienen mejores escuelas”, “allá es muy difícil (sacar buenas calificaciones)”, “allá se hacen blancos (o “se hacen güeros”, o “son de otro color””, “batalla mucho en las clases para entender” o “tienen otras costumbres”.

El juego de identidades y la construcción de las fronteras socioculturales en las escuelas mexicanas en donde están inscritos los alumnos transnacionales son procesos más complejos, que exigen descripciones y análisis más precisos. Lo que parece observarse por el momento es que la posición de los alumnos no-transnacionales resulta mucho más defensiva que la de los alumnos que tienen una experiencia internacional. Los alumnos mexicanos ven a sus compañeros migrantes como alumnos “diferentes” por hablar otra lengua, por haber estudiado con otro plan de estudios, por su probable o supuesta mejoría económica como resultado de la migración de sus padres y hasta por su imaginaria transformación racial (“se hacen güeros”).

Conclusiones

La escolaridad transnacional no se limita a la adquisición de lenguas, internalización de identidades sociales y nacionales, definición de la pertenencia a grupos y a las percepciones del desempeño escolar. Aspectos que tocamos en este artículo. Incluye también otros componentes que no se describen en este trabajo, como las dinámicas curriculares, los estilos de evaluación, la visión del futuro escolar y laboral, la negociación entre mundos educativos diferentes y, en ocasiones, contradictorios.

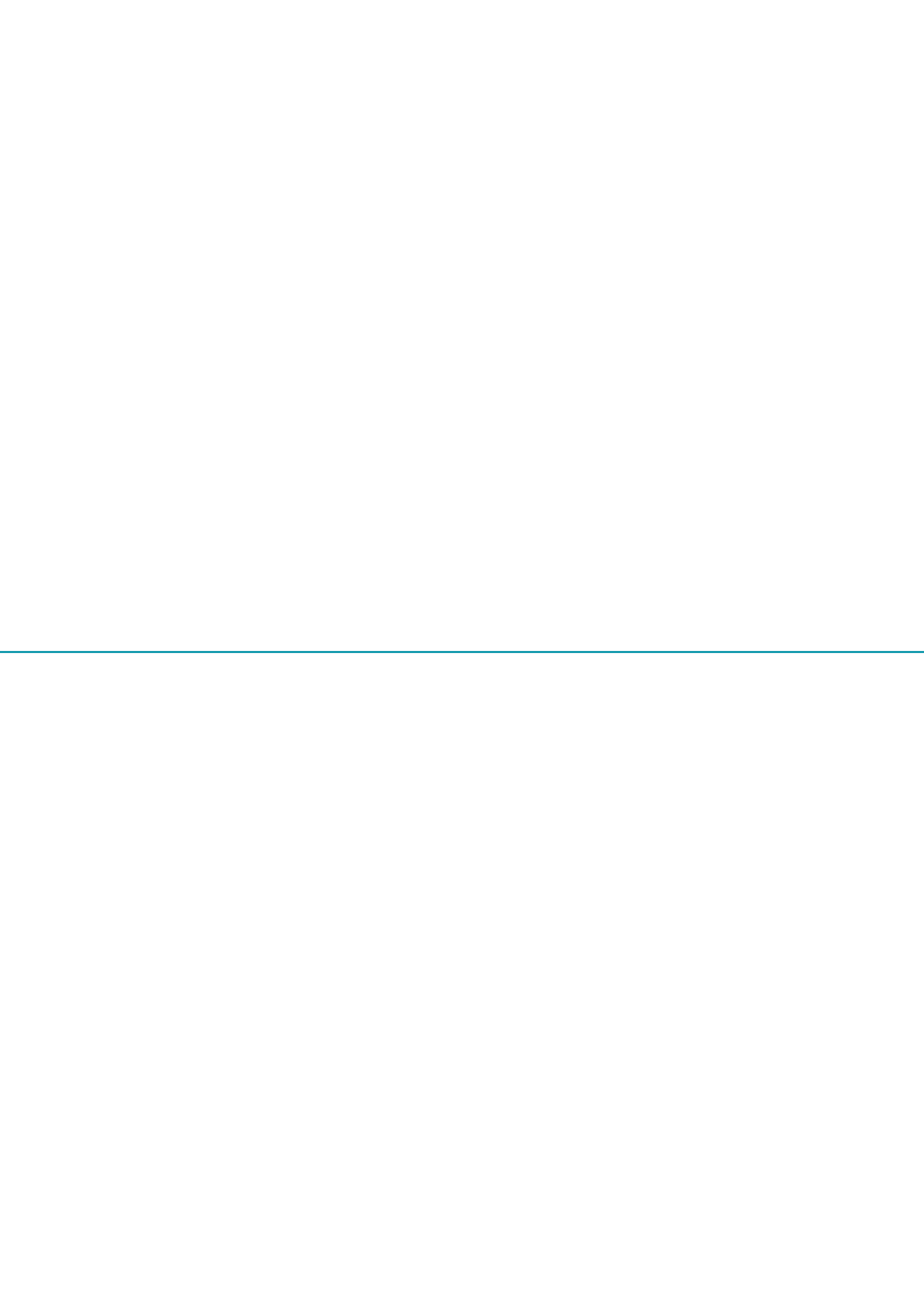
Asimismo, la transnacionalidad escolar impacta la labor de los maestros, la organización escolar y el diseño de programas. Estos y otros aspectos deben ser abordados en futuros análisis, para responder a preguntas más específicas: ¿cómo construyen los niños y adolescentes transnacionales sus comunidades imaginarias, cómo negocian entre dos contextos locales-nacionales? Lo que nos permitirá conocer cómo los alumnos definen su residencia en medio de geografías plurales, su lugar entre dos mundos y de dos mundos (Petron, 2003) —con sus dimensiones materiales y semióticas— y el papel de la educación escolar geográficamente atada a una localidad, un municipio, un estado. ¿Cómo aprenden que estudian entre dos contextos locales-nacionales? Las respuestas a estas preguntas nos permitirían entender las discontinuidades lingüísticas, curriculares, pedagógicas, microsociales y de uso de los recursos que caracterizan a estos alumnos. ¿Hay en esto una ventaja? ¿Están los alumnos construyendo “fondos de conocimiento” (*funds of knowledge*; González, Moll, y Amanti, 2005) específicos que los diferencian de los alumnos no transnacionales?

Por último, también tenemos que preguntarnos acerca de lo que los alumnos transnacionales necesitan de la escuela, de lo que esperan de esta institución. ¿Qué requieren para comprometerse con su propio aprendizaje, para que la escuela sea creíble? ¿Qué habilidades metacognoscitivas les permitirían negociar mejor con lo nuevo y lo desconocido —la llegada a Estados Unidos, el retorno a México—, con la diversidad lingüística, con la fragmentación social?

En esta etapa de nuestra investigación, lo único que podemos advertir es que la migración internacional posee un componente escolar y que este componente trae consigo dilemas para los sistemas educativos, no sólo de México y de Estados Unidos, sino de otros países del mundo. Reyes (2000) y Albino-Serrano (1998) han realizado observaciones cuantitativas y etnográficas, en las cuales se puede concluir que en las escuelas de Puerto Rico suceden fenómenos similares a los descritos en este trabajo. Relatos más anecdóticos narran procesos escolares de retorno en República Dominicana y otros países de Centroamérica. Refiriéndonos a estos casos, lo que queremos subrayar es que el fenómeno no es exclusivo de México y de Estados Unidos.

Esto nos conduce a pensar que la perspectiva adoptada por los investigadores de los llamados países receptores de inmigrantes, desde Estados Unidos y Canadá, hasta los países industrializados de Europa, Asia y Oceanía, es limitada en el sentido de que generalmente definen la educación escolar de los alumnos migrantes como un proceso unidireccional de “integración” a las sociedades de destino,⁴ y no —como nuestros datos lo muestran— como un proceso multidireccional —con múltiples destinos—, mediante el cual se va definiendo la transnacionalidad de nuevas generaciones de hijos e hijas de migrantes en el mundo. ¿Podríamos imaginar sistemas educativos que cumplen con el propósito de inculcar el aprecio y la lealtad a un Estado-nación, al tiempo que preparan al alumno a apreciar y a ser exitoso en otro Estado-nación?

4 Esto se puede constatar en los ensayos contenidos en el más reciente volumen editado por M. Suárez-Orozco (2007). Especialmente en la III parte del texto, se lee que el debate y la solución sobre lo que les sucede a los alumnos migrantes está, según los autores, en los países de destino y solamente ahí, porque la trayectoria de los alumnos es imaginada como unidireccional.



Parte IV

Las familias



Capítulo 9

Dispersión de las familias transnacionales

Víctor Zúñiga/Edmund T. Hamann

Ponencia presentada en la Conferencia sobre Niños y Migración efectuada en la Universidad de Cork, Irlanda, del 9 al 11 de abril de 2008. Traducida del inglés por Juan Sánchez García.

Planteamiento

Aunque se aprecia un interés reciente por abordar el tema de la migración de los niños en diferentes coloquios, la mayor parte de los estudios se han enfocado en los adultos, en lugar de los niños.

Los estudios sobre la migración internacional en México —como en muchos otros países— han centrado la atención en aspectos económicos y asuntos políticos: relaciones étnicas, segregación urbana y conflictos religiosos. Una pequeña porción de los estudios han considerado los aspectos culturales de la migración. La dimensión educativa de los flujos de migración transnacional ha sido casi ignorada en México,¹ como ha sucedido en otros países del mundo (Álvarez, 2008).

En 2004, iniciamos un estudio sin precedentes acerca de estudiantes transnacionales en dos entidades federativas mexicanas: Nuevo León, localizada en el noreste del país y Zacatecas ubicada al norte de la región central. En ambas, se utilizaron métodos —tanto cuantitativos como cualitativos— para responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos estudiantes con experiencia escolar en Estados Unidos hay en las escuelas mexicanas?

1 Con excepción de los trabajos de López Castro (1999), en Michoacán.

- ¿Qué historias acerca de la migración y sus estudios realizados en otros lugares llevan estos estudiantes a las escuelas mexicanas?
- ¿Qué relación existe entre las experiencias en Estados Unidos y en las escuelas mexicanas?
- La experiencia transnacional de estos alumnos, ¿se transforma en problemas y retos académicos y de otros tipos —en términos educativos y de integración social— o, por el contrario, obtienen los alumnos ventajas por haber tenido esa experiencia?

Los reportes de investigación que ya se han publicado (Hamann, 2001; Hamann, Zúñiga y Sánchez García, 2006; Zúñiga y Hamann, en revisión) incluyen las siguientes conclusiones:

- a) El fenómeno de migración transnacional de estudiantes fue significativamente diferente en los estudios de los dos estados, indicando variación dentro de México.
- b) En el estado con más historia de alta actividad migratoria (Zacatecas) había una alta concentración de estudiantes transnacionales (2.3% de la matrícula). En el estado con una larga historia de baja intensidad migratoria (Nuevo León) existe una menor proporción de estudiantes transnacionales (1.7% del total de la matrícula). Los estudiantes transnacionales de Zacatecas tienen experiencia previa en los estados de Estados Unidos que sus contrapartes de Nuevo León, quienes han tenido experiencia en las regiones tradicionales de migración mexicana (Texas y California).
- c) En el caso de Zacatecas, los estudiantes transnacionales cuentan con más historias escolares fragmentadas que sus contrapartes de Nuevo León, donde es más probable que hayan tenido un periodo de asistencia a escuelas en Estados Unidos. Al analizar la presencia de estudiantes transnacionales en el total de la matrícula, concluimos que 13% de las escuelas en Zacatecas tiene una proporción significativa de estudiantes transnacionales (6% o más), mientras que el porcentaje de Nuevo León de estudiantes matriculados era sólo 6.5%.

Muchos estudiantes transnacionales esperan que su transnacionalismo vaya a continuar; es decir, nos comentaron que esperan regresar a Estados Unidos. Las expectativas del retorno fueron comunes, pero más frecuentes para aquellos quienes eran ciudadanos estadounidenses de nacimiento y también para

quienes tenían, por lo menos, un familiar trabajando en Estados Unidos, en el tiempo en que los encuestamos en Nuevo León o Zacatecas.

Las escuelas mexicanas (la administración educativa, las escuelas normales, la planificación curricular y los sistemas de evaluación, entre otros aspectos) carecen de estrategias para atender e integrar a los estudiantes con experiencia transnacional. Frecuentemente, hacen repetir de grado a los estudiantes transnacionales y no valoraran o construyen sobre habilidades lingüísticas; por ejemplo en inglés, o habilidades tecnológicas, utilizando el procesador de textos o realizando búsquedas en Internet, que un estudiante desarrolló cuando estaba en Estados Unidos (Zúñiga, Sánchez García y Hamann, 2008).

En pocas palabras, con excepciones, por ejemplo en la enseñanza del inglés, las escuelas mexicanas no están equipadas ni tampoco dispuestas para ver a la experiencia transnacional y considerarla como un recurso, en lugar de una problemática.

En este trabajo analizamos información relacionada con los principales miembros de las familias a las que pertenecen los alumnos transnacionales. En particular, nos preguntamos en dónde están sus padres, madres, hermanos y abuelos, en contraste con los alumnos que no han tenido experiencia escolar en Estados Unidos. Las respuestas permitirán tener una visión de la geografía de las familias migrantes internacionales y conocer la especialidad en la que se educa un alumno que se ha mudado de unos sistemas escolares a otros.

Dispersión de familias de estudiantes mexicanos

Esta ponencia es para nosotros la primera ocasión en la que damos a conocer datos relativos a la dispersión de las familias de los alumnos transnacionales (en Nuevo León y Zacatecas), usando una base de datos de 17 mil 628 casos matriculados desde el cuarto grado de primaria (con 9 o 10 años) a tercer grado de secundaria (con 14 o 15 años de edad).

Estos 17 mil 628 casos son estudiantes que respondieron a nuestras encuestas, cuando visitamos una muestra estratificada de escuelas y salones de clases en Nuevo León (noviembre y diciembre de 2004) y Zacatecas (noviembre y diciembre de 2005). Complementamos esta serie de datos con 25 entrevistas de maestros y directivos de escuelas donde aplicamos nuestras encuestas.

Decidimos ofrecer dos tipos de análisis comparativos sobre la dispersión familiar. Primero, contrastamos Nuevo León con Zacatecas, mostrando que en términos de la distribución geográfica de la familia, Nuevo León difiere de Zacatecas. Nuevo León es uno de los estados más industrializados de México.

Localizado en el noreste, comparte una pequeña extensión fronteriza con Texas. Monterrey, su capital, ha tenido una fuerte relación comercial con Texas desde mediados del siglo XIX. A pesar de su proximidad con Estados Unidos y los vínculos económicos entre Nuevo León y los estados americanos al norte, la mayor parte de este estado no está clasificado, por contar con una alta participación en los flujos internacionales migratorios a Estados Unidos (Tuirán y Fuentes, 2002)

Zacatecas se encuentra al norte del centro de México, lo que representa, en muchos sentidos, el caso opuesto de Nuevo León. Zacatecas está menos desarrollado y se encuentra en una de las regiones con la más alta actividad migratoria internacional de hogares. Es fácil ver el contraste. El promedio de número de años de escolaridad en Nuevo León es 9.2 (el segundo mejor en el país) mientras que Zacatecas promedia 6.9 (el séptimo peor) (Secretaría de Educación, 2004).

Hay 57 municipios en Zacatecas y 51 en Nuevo León. En Zacatecas, 42 municipios son clasificados por CONAPO (Tuirán y Fuentes, 2002) que tienen alta o muy alta intensidad migratoria comparada con sólo dos municipios de Nuevo León. La pobreza es medida en México con el resultado del “índice de marginación”. En 2000, Nuevo León fue el segundo mejor estado de México, considerado con el más bajo índice de marginación. Zacatecas ocupó el lugar 21 entre los mejores (o el doceavo peor) de los 32 estados de México (Ávila, Fuentes y Tuirán, 2001).

La segunda comparación que ofrecemos en esta ponencia es entre los estudiantes que habían tenido escolaridad transnacional y/o experiencia biográfica con aquellos que no habían tenido experiencia internacional (a quienes llamamos no transnacionales). Como el lector se puede dar cuenta, la gran mayoría de estudiantes mexicanos encuestados fueron nacidos en México y no son transnacionales (97%). Entre los estudiantes que clasificamos como transnacionales, distinguimos aquellos que nacieron en México (esta población, que implica 1.8 % del total de la muestra, que llamamos transnacionales mexicanos) y aquellos que nacieron en Estados Unidos (esta población que constituye 1.2 % del total de la muestra, que llamamos transnacionales de los Estados Unidos).

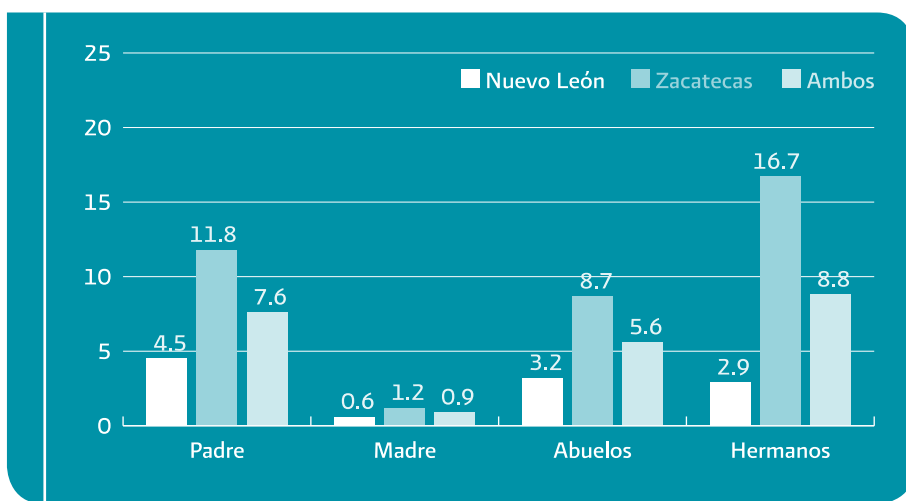
Para este análisis comparativo —distinto a otros, donde la experiencia en las escuelas es un punto central— decidimos poner juntos, en la misma categoría, los estudiantes que nacieron en Estados Unidos con o sin escolaridad porque nuestros datos se enfocan más en la distribución geográfica de la familia, que en la dinámica de las escuelas y las trayectorias.

Los maestros entrevistados en México compartieron la idea de que los estudiantes transnacionales son miembros de familias dislocadas, con alta movilidad

geográfica. Los maestros también sugirieron que los alumnos transnacionales participan en relaciones disfuncionales que no los estimulan a trayectorias escolares exitosas y contribuyen al fracaso escolar o al abandono de las escuelas. Estas percepciones, dados los resultados que mostramos en esta ponencia, aparecen como parcialmente verdaderos, pero las realidades de las familias de los estudiantes transnacionales con las sutiles caracterizaciones que se hacen, presentan divergencias entre las muestras de Nuevo León y Zacatecas.

Nuestro interés es saber si los estudiantes viven con toda su familia nuclear (padre, madre y hermanos) o si la familia nuclear está dispersa. También nos preguntamos acerca de la localización geográfica de los abuelos, para ofrecer una mejor idea acerca de la dispersión de las familias en México. Como se puede ver en la Gráfica 1, donde predomina 97% de la muestra que no es transnacional, no es raro o extraordinario para los niños en México que tengan padres o hermanos que vivan o trabajen en Estados Unidos.

Gráfica 1. Dispersión de las familias de estudiantes en México: porcentajes de los miembros de la familia viviendo y trabajando en Estados Unidos mientras el estudiante estaba en México



Fuente: Encuestas CONACYT-UDEM 2004-2005

(N = 17,628 estudiantes; N (Nuevo León) = 10,053; N (Zacatecas) = 7,575).

No era común que estuvieran madres en Estados Unidos, pero dados los recientes análisis que muestran una creciente participación femenina en la migración mexicana hacia Estados Unidos (Zúñiga 2000) esta situación de las madres transnacionales puede deberse a nuestro diseño de la investigación: los alumnos

no transnacionales y los transnacionales probablemente viven con sus madres (por esta lógica de que las madres transnacionales que actualmente se encuentran en Estados Unidos tienen a sus hijos con ellas y que sus hijos no formaron parte de nuestra encuesta realizada solamente en México). Nuestros datos, de los estudiantes matriculados en las escuelas mexicanas, muestran que:

- a) Una porción significativa de estudiantes vive en México, mientras que su padre está viviendo y trabajando en Estados Unidos (8%). Las diferencias regionales son importantes; la porción de Zacatecas casi alcanza 12%, mientras la de Nuevo León es de 4%. Dada nuestra muestra, de 17 mil 628 estudiantes, que es representativa de los sistemas educativos en Nuevo León y Zacatecas, uno se puede imaginar la dimensión y extensión de esta información. El sistema educativo de Nuevo León tiene matriculados a 700 mil estudiantes de primer grado de escuelas primarias al tercer grado de escuelas secundarias, y Zacatecas tiene matriculados a 280 mil. Una estimación rápida nos permite decir que en Nuevo León había 28 mil estudiantes que estaban en las escuelas, mientras sus padres vivían en Estados Unidos, y lo mismo se presentaba en Zacatecas, con 33 mil alumnos en las mismas circunstancias.
- b) A pesar de lo que uno observa de los padres, la ausencia de las madres parece ser muy inusual (menos de 1% del total de la muestra; en Nuevo León, 0.5%). Aun si esta información confirma la fuerte relación entre la presencia de la madre, la socialización del niño y la supervivencia familiar, necesitaríamos realizar un análisis más exacto sobre esta pequeña cantidad de menores cuyas madres estaban en Estados Unidos, mientras ellos se encontraban en México.
- c) Los abuelos y hermanos estaban distribuidos también entre los dos países, especialmente en Zacatecas. Estos datos revelan la extensión de la diáspora de Zacatecas en Estados Unidos. Uno de cada seis estudiantes en este estado tenía un hermano y/o una hermana en Estados Unidos, en el momento en que se llevó a cabo el estudio.
- d) Muchos de ellos tenían un padre, abuelo y/o hermanos viviendo en Estados Unidos en el momento en que se realizó nuestro estudio. Esto confirma que muchos alumnos, hayan migrado o no, tiene contacto con la dinámica transnacional, algunos directamente (nuestros estudiantes transnacionales), muchos más indirectamente pero con proximidad (con un pariente cercano en “el otro lado”).

Con una importante excepción (clarificada más adelante), nuestra vista comparativa demuestra diferencias cuantitativas entre los dos estados, pero no

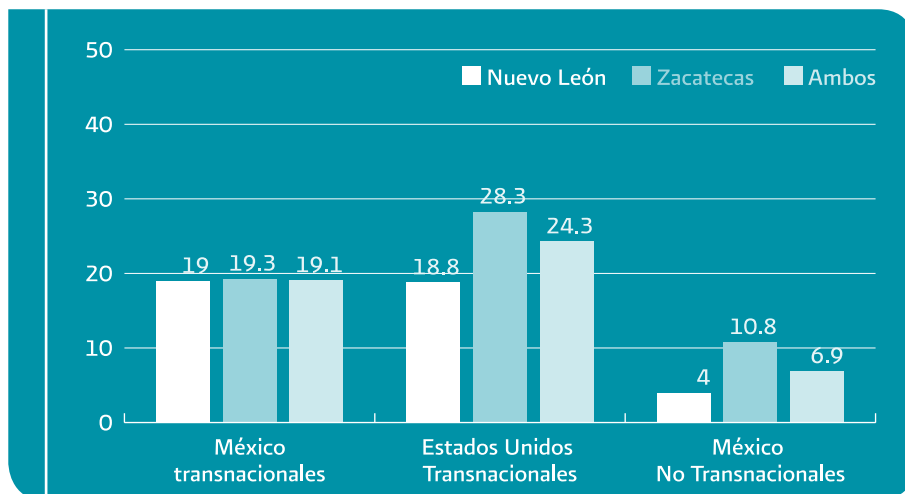
cualitativas. Más allá de estas dos diferentes proporciones en términos de los miembros de la familia viviendo en Estados Unidos, podemos concluir que identificamos el mismo patrón en los dos estados. Padres, abuelos y hermanos de estudiantes que no son transnacionales participan en los mercados laborales internacionales, mientras que las madres (y otros miembros femeninos de las familias) permanecen en México, garantizando los lazos familiares, el cuidado de los niños y haciendo posible la supervivencia y la unidad familiares. Esta observación se relaciona con lo que Rendall y Torr concluyeron en un análisis del censo de 2000 de Estados Unidos y que presentaron recientemente: “Un revisión de estos datos sobre la estructura familiar de segunda generación de mexico-americanos es consistente con el nivel de la estrategia migratoria familiar: en algunos casos, los niños nacidos en Estados Unidos se quedan con sus madres o sus abuelos en México... hasta que posteriormente la familia se reúne en ese país” (2007; p. 23).

Estos patrones observados del total de la muestra, sin embargo, cambiaron significativamente cuando comparamos a los estudiantes no transnacionales con los transnacionales, sugiriendo un reto para el supuesto categórico de la migración unidireccional de Rendall y Torr. Nuestro estudio revela que los alumnos transnacionales pertenecen a familias transnacionales (los cuales apuntan a las preguntas sobre ¿por qué estos estudiantes estaban en México, si el objetivo esperado es que estuvieran reunificados en Estados Unidos o si el intento por reunificarse falló por alguna razón? Mientras que 6.9 % de los estudiantes que no son transnacionales tienen a sus padres en Estados Unidos, casi 20% de mexicanos y 25% de niños transnacionales estadounidenses viviendo y estudiando en México tenían padres trabajando en Estados Unidos (Gráfica 2).

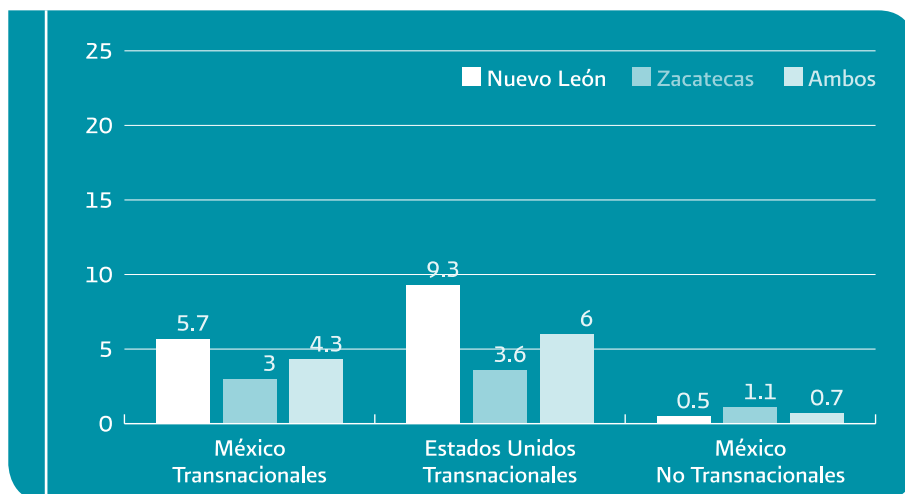
Esas diferencias son más visibles cuando observamos el caso de las madres. Sólo una pequeña proporción de no transnacionales vive en México, mientras que sus madres se encuentran en Estados Unidos (menos de 1%), pero éste no es el caso de los transnacionales, la proporción de los estudiantes con sus madres en Estados Unidos es cinco veces más alta para los niños que nacieron en México y siete para los que nacieron en Estados Unidos (Gráfica 3).

Además, la tendencia de Zacatecas y Nuevo León tiene patrones familiares de migración de las familias al norte, sólo contando con más altos porcentajes en Zacatecas. Esto tiene una importante excepción cuando hablamos de las madres de estudiantes transnacionales. Los alumnos transnacionales que nacieron en Estados Unidos o en México en Nuevo León tuvieron proporcionalmente mayor probabilidad de tener una madre en Estados Unidos, que los estudiantes transnacionales que encontramos en Zacatecas.

Gráfica 2. Dispersión familiar por tipo de estudiantes: porcentaje de padres viviendo y trabajando en Estados Unidos, mientras los estudiantes estaban en México



Gráfica 3. Dispersión de la familia por tipo de estudiante: porcentaje de madres viviendo y trabajando en Estados Unidos, mientras los estudiantes estaban en México

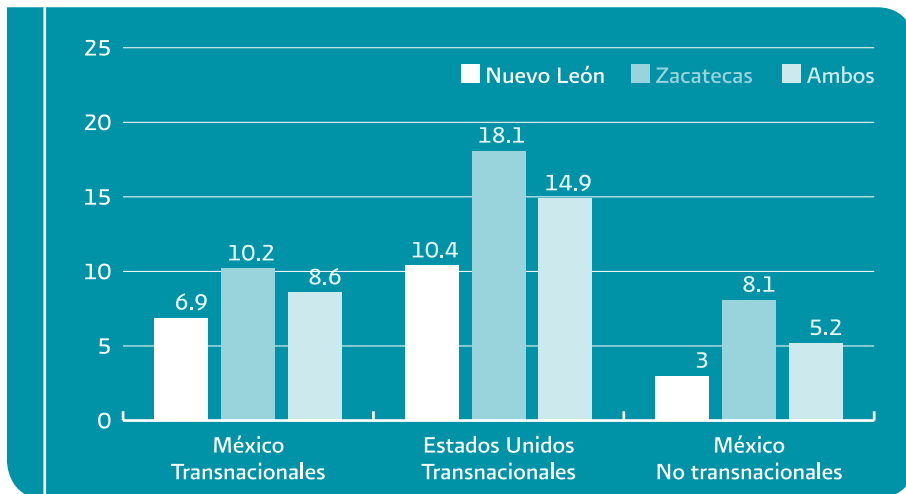


Fuente: Encuestas CONACYT-UDEM 2004-2005

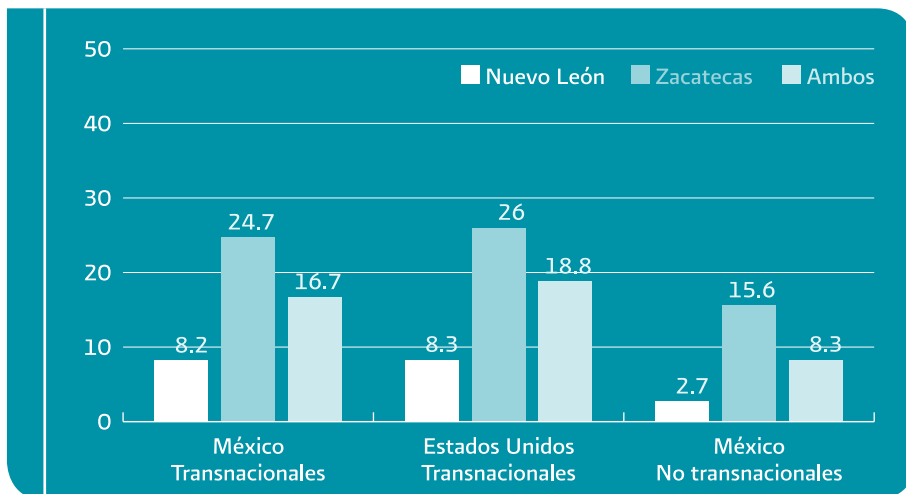
(N= 17,628 estudiantes; N (Nuevo León)= 10,053; N (Zacatecas)= 7,575).

- Mexicanos transnacionales: nacidos en México con experiencia en Estados Unidos (n=324)
- EEUU transnacionales: nacidos en Estados Unidos con o sin experiencia escolar en ese país (n=234)
- Mexicanos no transnacionales: nacidos en México, sin experiencia escolar en Estados Unidos (n=17,070)

Gráfica 4. Dispersión de la familia por tipo de estudiantes: porcentajes de abuelos (al menos uno de ellos) viviendo y trabajando en Estados Unidos mientras los estudiantes estaban en México



Gráfica 5. Dispersión de la familia por tipo de estudiantes: porcentajes de hermanos (al menos uno de ellos) viviendo y trabajando en Estados Unidos mientras los estudiantes estaban en México



Fuente: Encuestas CONACYT-UDEM 2004-2005

(N= 17,628 estudiantes; N (Nuevo León)= 10,053; N (Zacatecas)= 7,575).

- Mexicanos transnacionales: nacidos en México con experiencia en Estados Unidos (n=324)
- EEUU transnacionales: nacidos en Estados Unidos con o sin experiencia escolar en ese país (n=234)
- Mexicanos no transnacionales: nacidos en México, sin experiencia escolar en Estados Unidos (n=17,070)

En ambos estados de México, los alumnos transnacionales también tuvieron más abuelos y hermanos en Estados Unidos, que los no transnacionales (ver las Gráficas 4 y 5), más allá confirmando que los niños transnacionales son miembros de redes familiares distribuidas en una extensa geografía entre Zacatecas, México y Texas, California, Illinois y Nevada. Confirmando lo que Zúñiga y Hernández-León (2005a) observaron que también hay en Carolina del Norte, Oregon, Oklahoma, Georgia y en casi todos los estados de la Unión Americana. Las familias transnacionales están modelando comunidades a las cuales podemos denominar *diaspóricas*, porque están basadas en lazos familiares y ligas a múltiples lugares (Zúñiga y Hernández-León, 2005b).

La lista de los destinos (Estados de la Unión Americana donde los niños transnacionales han estudiado) es sorprendente y muestra qué tan lejanas son las diásporas de estas familias: Alabama (0.6%), Arizona (2.1%), California (22.5%), Colorado (4.2%), Florida (1.8%), Georgia (3.3%), Illinois (6.7%), Indiana (0.6%), Iowa (0.3%), Kansas (1.8%), Kentucky (0.3%), Louisiana (0.6%), Maryland (0.9%), Massachusetts (0.3%), Michigan (1.2%), Minnesota (0.6%), Missouri (0.3%), Nebraska (0.3%), Nevada (0.6%), Nuevo México (0.6%), Nueva York (1.2%), Dakota del Norte (0.3%), Ohio (0.6%), Oklahoma (1.5%), Oregon (0.3%), Carolina del Sur (0.6%), Tennessee (0.6%), Texas (39%), Utah (1.2%), Washington (1.8%), Wisconsin (0.9%) y aquellos que no recordaron donde habían estado en las escuelas (2.7%).

Conclusiones preliminares

Tradicionalmente, la migración de grandes volúmenes de regiones de México a Estados Unidos ha sido un pase directo de adolescentes del sexo masculino que llegan a la madurez (Massey y otros, 1987). Nuestros datos sobre los estudiantes no transnacionales sugieren que esta dinámica tradicional podría todavía existir (particularmente en Zacatecas), pero es complementada y algunas veces suplantada por una dinámica que implica niños en edad escolar, madres y también padres de familia.

Mientras que la heterogeneidad de la población de estudiantes transnacionales que encontramos recomienda tomar precaución con respecto de estas dinámicas, la probabilidad de los alumnos transnacionales que tienen a sus madres en Estados Unidos (comparados con los no transnacionales) sugiere que cuando las mujeres participan en la migración hacia el norte, a menudo lo hacen para mantener la unidad de la familia intacta y/o porque inician una nueva familia en Estados Unidos.

Esas madres, o al menos algunas de ellas, parecen decidir si los niños tienen que regresar mejor a México, aun si esto significa una separación entre la madre y el hijo. Las madres no se van al norte sin sus hijos (de otra manera no tendríamos un gran número de no transnacionales con madres en el otro lado), pero algunas parecen estar en el norte después de haber enviado a sus niños de regreso al sur.

No tenemos evidencia defendible, cuantitativamente hablando, sobre por qué sucede esto; aunque, anecdóticamente, podemos decir que se hace para proteger a los hijos de las pandillas y los barrios peligrosos, y teniendo que trabajar muchas horas, es preferible encontrar quien los cuide en México y también el sentido de que los niños van a crecer en un entorno donde se sientan “mexicanos”, son explicaciones que algunas veces funcionan.

Regresando al punto que subyace en nuestro proyecto principal de investigación, si es que no para esta ponencia, es importante recordar las implicaciones que se tienen para la educación de muchos estudiantes no transnacionales en México que cuentan con miembros de sus familias en el norte de la frontera. Aunque esos menores no se identifican por haber estado en el norte, representan una población de estudiantes que parecen negociar una edad madura binacional o transnacional, distinta de aquellos compañeros del salón de clases que no tienen miembros de la familia en Estados Unidos.

Lo expuesto arriba parece sumamente relevante, educativamente, para nuestro argumento general de que las escuelas mexicanas necesitan ser más conscientes de los estudiantes transnacionales, quienes muy probablemente tengan ausencia de algunos familiares, incluyendo a sus madres. Si la soledad y otros impedimentos emocionales pueden ser provocados por la separación, entonces estos estudiantes parecen tener más probabilidad de ser vulnerables.



Conclusiones

Juan Sánchez García/ Víctor Zúñiga/ Edmund T. Hamann

Los datos y análisis ofrecidos en este volumen invocan una intersección de campos de estudio: migración internacional, formación de la ciudadanía, transformación de las naciones, invención de fronteras, papel contemporáneo de las escuelas, calidad y equidad de la educación, consecuencias laborales de la globalización y nuevas estrategias de supervivencia de las clases subordinadas. Ninguno de estos campos fue agotado en este libro ni era nuestra intención.

El proceso de investigación que emprendimos está lejos de llegar a su término. Nuestro propósito ha sido poner a disposición de los lectores los avances, interrogantes y algunas constataciones que consideramos serán útiles para quienes están interesados en estos temas.

No obstante que advertimos que estamos a mitad del camino, quisiéramos compartir, en aras a la síntesis, los hallazgos más relevantes:

- Las escuelas son instituciones sociales que están conformadas para responder a los fines de los Estados nacionales. Una educación que responda a las necesidades e intereses de los alumnos transnacionales debe ser diseñada para evitar el fracaso escolar.
- La dimensión educativa de la migración transnacional ha sido casi ignorada en México, como ha sucedido en la mayor parte de los estudios realizados en el mundo. Los estudiantes transnacionales tienen una existencia *invisible* para muchos de sus maestros, directivos, autoridades educativas, pero también para muchos líderes sociales, autoridades gubernamentales, representantes públicos y la población en general.
- Las escuelas son los grandes espacios de contacto sociocultural. Lo que ocurre en ellas determina en gran parte el futuro de los niños y adolescentes mexicanos que vivieron y estudiaron en Estados Unidos y que regresan a escuelas mexicanas. Los planteles educativos son el principal

agente de socialización y de conformación de una identidad compleja y transnacional.

- Existe un número significativo de estudiantes transnacionales en las escuelas mexicanas. Forman parte de una población heterogénea que va en aumento y que posiblemente tendrán un futuro binacional. Uno de los hallazgos más relevantes que registramos es que la mayoría aprecia su experiencia escolar en Estados Unidos, al considerar que no fue negativa y donde, además, desarrolló competencias que no tienen otros alumnos sin la experiencia migrante.
- Las escuelas mexicanas, en muchos casos, carecen de estrategias para atender e integrar a los estudiantes con experiencia transnacional. En el sistema educativo mexicano, no han sido suficientes las acciones destinadas hacia la atención de este tipo de alumnos. Por lo tanto, las escuelas necesitan ser más conscientes de los estudiantes transnacionales.

Como no existe problemática social que sea atendida en forma aislada, tampoco se presentan soluciones que no impliquen retos para todos los agentes sociales, en ambos países. Para cerrar este volumen, enlistamos diez retos que nos parecen centrales, si se desea prestar atención a las necesidades de los alumnos transnacionales en las escuelas mexicanas:

1. Se necesitan políticas educativas binacionales que permitan establecer acuerdos entre México y Estados Unidos para mejorar la atención a menores migrantes, mediante programas que involucren a instituciones y organismos públicos y privados. Las perspectivas de los alumnos migrantes están determinadas, principalmente, por la forma en que se integran al sistema educativo que en estos momentos, pensamos, no ha sido adecuada.
2. La experiencia en esta investigación nos indica que las escuelas y los sistemas educativos pueden mejorar su rendimiento bajo propuestas interculturales y con respeto a la diversidad, donde los alumnos migrantes transnacionales y los que no hayan tenido esta experiencia puedan aprender juntos y convivir con los demás.
3. Se tiene la oportunidad de contar con programas para atender a los alumnos transnacionales en México; sin embargo, estos programas no han sido suficientes. La experiencia transnacional puede ser un eje transversal del currículo en todos los niveles educativos; sobre todo se requiere estudiar este fenómeno para su comprensión y tratamiento pedagógico en la formación ini-

cial, capacitación y habilitación de los maestros mexicanos y estadounidenses.

4. La experiencia transnacional debe ser concebida institucionalmente como fortaleza y no como un problema. Una primera acción en este sentido es evitar que los alumnos transnacionales sean obligados a repetir un año escolar o que abandonen sus estudios. Asimismo, se deben diseñar currículos de transición, especialmente para los alumnos que llegan por primera vez a una escuela mexicana (transición lingüística, pedagógica, de contenidos y de sistemas de evaluación).
5. La perspectiva adoptada por los investigadores de los llamados países receptores de inmigrantes es limitada, en el sentido de que generalmente definen la educación escolar de los alumnos migrantes como un proceso unidireccional de *integración* a las sociedades de destino y no —como nuestros datos lo muestran— como un proceso multidireccional —con múltiples destinos—, mediante el cual se va definiendo la transnacionalidad de nuevas generaciones de hijos e hijas de migrantes en el mundo.
6. Es importante que en las investigaciones sobre transnacionalismo y educación se incorporen perspectivas binacionales e interdisciplinarias como parte de las estrategias teóricas y metodológicas. Pensar y estudiar migraciones internacionales con perspectivas nacionalistas puede dificultar la comprensión de los fenómenos. Próximas investigaciones que se pretendan realizar deben considerar estudios en aquellos estados mexicanos donde se están originando nuevas migraciones y cuyos destinos en Estados Unidos formen parte de lo que se conoce como la *nueva diáspora latina*.
7. Los alumnos transnacionales, en muchos casos, especialmente aquellos en los que por nacimiento son estadounidenses, tendrán un futuro transnacional. Es necesario adecuar los propósitos, contenidos, enfoque, materiales de apoyo y evaluaciones a esta realidad para encontrar de qué manera las escuelas mexicanas pueden ser útiles para su desenvolvimiento futuro, tanto en México como en Estados Unidos.
8. Desarrollar habilidades metacognitivas con respecto de la negociación de múltiples códigos, lugares y culturas. Otro reto curricular en la educación de los alumnos transnacionales es encontrar no tan sólo cómo se construye el currículum de lo que los estudiantes ya conocen, sino hacer uno que sea consciente de

las circunstancias en que los alumnos transnacionales negocian en estos momentos y en las que negociarán en su vida adulta.

9. Para conocer mejor el fenómeno de la transnacionalidad de los alumnos que se encuentran en las escuelas mexicanas, es importante reconocer los aportes de la noción de la pedagogía de la frontera que sostiene que el fenómeno educativo no debe limitarse por el espacio y el tiempo sino que significa traspasar las fronteras del conocimiento para un mejor entendimiento, donde las escuelas funcionen como espacios de socialización y de reconocimiento histórico-cultural.
10. Es necesario aprovechar el impulso del fenómeno transnacional escolar que se está dando en México para internacionalizar la dinámica de las escuelas. Los alumnos y profesores que poseen experiencias internacionales pueden ser aliados muy creativos para el logro de estos propósitos. El gran dilema que se nos presenta es precisamente que ya hay alumnos globalizados, pero, desafortunadamente, no tenemos escuelas que los atiendan adecuadamente.

Por último, estamos convencidos de que el resultado de este trabajo nunca se produjo en forma aislada. Ha sido producto de diálogos y discusiones entre los autores. Además, en un proceso dialéctico, hemos compartido experiencias con otros colegas de diferentes latitudes. Hemos participado en proyectos de mejora en las escuelas normales e impartido cursos en instituciones de educación superior, públicas y privadas, donde nos percatamos del entusiasmo y el compromiso social de maestros y alumnos por este fenómeno.

Otra tarea importante ha sido la asesoría a los responsables de programas de apoyo a los alumnos migrantes, y hemos sostenido reuniones con autoridades educativas y responsables de la política educativa; sin embargo, podemos concluir que hace falta mucho trabajo por realizar, donde cada agente social y educativo tiene mucho que aportar. Parafraseando el final de uno de los artículos que se presentan en esta edición: tenemos que pensar en Cynthia, su hermana y Rosa... en todos los alumnos transnacionales.



Referencias

- Ainslie, RC (1999), "Cultural mourning, immigration, and engagement: Vignettes from the Mexican experience", en M Suárez-Orozco (ed.), *Crossings: Mexican immigration in interdisciplinary perspectiva*, Cambridge, MA; Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies; 283-300.
- Albino-Serrano, Isidra (1998), "A Comparative Study of Classroom Coping Behavior in the English and Spanish Classes of Return Migrant and Non-Migrant Puerto Rican Students", *Educación* (agosto); 93-124.
- Alexander-Kasparik, R (ed.) (1993), *Special Report: Border issues in education (Part I)*, SEDLETTER, Austin, Texas; Southwest Educational Development Laboratory; 2-18.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2006), *Celebrating diversity while cultivating difference? Intercultural education between theory and practice*. Documento no publicado presentado en la Mesa Redonda: Educating for migrant integration, integrating migration into education: Europe and North America, Universidad de Toronto, Canadá (22-23 de septiembre).
- Álvarez Jiménez, Mercedes (2008), "Enfants mineurs aux frontières: vers la formulation d'un nouveau sujet migrateur", Documento presentado en el Coloquio Internacional Vivre et tracer les frontières dans les mondes contemporains". Tanger (31 de enero, 1 y 2 febrero).
- Anderson, Benedict (1991), *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*, London; Verso (versión en español: (1993), *Comunidades imaginarias*, México; Fondo de Cultura Económica).
- Anzaldúa, Gloria (1987), *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, San Francisco; Aunt Lute Books.
- Appadurai, A (1996), *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*, Minneapolis; University of Minnesota Press.
- Au, KH, y Jordan, C (1981), "Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution", en H Trueba, GP Guthrie, y KH Au (eds.), *Culture in the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography*, Rowley, MA; Newbury House; 139-152.
- Bankston, III, CL y Zhou, M (1995), "Effects of minority-language literacy on the academic achievement of Vietnamese youths in New Orleans", en *Sociology of Education*, 68; 1-17 (citado por Romo, 1996).
- Barth, F (1969), "Introduction", en F Barth (ed.), *Ethnic groups and boundaries: The social organization of cultural difference*, Boston; Little, Brown; 9-38.
- Berger, Peter L y Luckmann, Thomas (2003), *La construcción de la realidad social*, Buenos Aires; Amorrortu.

- Bernard, Carmen y Serge Gruzinski (2005), *Historia del Nuevo Mundo. Del Descubrimiento a la Conquista, La experiencia europea, 1492-1550*, México; Fondo de Cultura Económica.
- Besalú Costa, Xavier (2002), *Diversidad cultural y educación*, España; Editorial Síntesis.
- Boehm, D (2000), "From both sides. (Trans) nationality, citizenship, and belonging among Mexican immigrants to the United States", en E Gozdzia y D Shandy (eds.), *Rethinking refuge and displacement, Selected papers on refugees and immigrants, 8*, Arlington, VA; American Anthropological Association; 111-141.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1979), "Los pueblos indígenas: viejos problemas, nuevas demandas", en P González Casanova y E Florescano, *México, hoy*, México; Siglo XXI Editores; 97-107.
- Bonfil Batalla, Guillermo (2004), "Implicaciones éticas del sistema del control cultura", en León Olivé (compilador), *Ética y diversidad cultural*, México; Fondo de Cultura Económica, Segunda edición; 190-199.
- Booth, George C (1941), *Mexican School Made Society*, Stanford University, CA, Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (2000), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, México; Taurus, Primera edición en México.
- Bourdieu, Pierre (2003), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México; Siglo XXI editores, Quinta edición en español.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1998), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México; Distribuciones Fontamara, Tercera edición.
- Brettell, CB, y Hollifield, JF (2000), *Migration theory: Talking across disciplines*, New York; Routledge.
- Brittain, C (2002); *Transnational messages: Experiences of Chinese and Mexican immigrants in American schools*, New York; LFB Scholarly Publishing.
- Brubaker, Rogers (1996), *Nationalism Reframed: Nationhood and the national question in the New Europe*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruneau, Michel (coordinador), *Diasporas*, Montpellier; GIP RECLUS.
- Bruner, JS (1996), *The culture of education*, Cambridge, MA; Harvard University Press.
- Butts, R Freeman (1973), "The public purpose of the public school", en *Teachers College Record*; vol. 75, núm. 2; 207-221.
- Calderón, Margarita (1996), "Bilingual, Bicultural, and Binational Cooperative Learning Communities for Students and Teachers", en Judith LeBlanc Flores (ed.), *Children of La Frontera, Binational Efforts to Serve Mexican Migrant and Immigrant Students*, Charleston, WV; Clearinghouse on Rural Education and Small Schools; 203-228.
- Capps, R; Fix, M; Murray, J; Ost, J; Passel, J y Herwatoro, S (2005), *The New Demographics of America's Schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*, Washington, DC; Urban Institute.
- Cazden, C y Snow, CE (1990), "English plus: Issues in bilingual education, Preface", en *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 508; 9-11.
- Chavez, LR (1988), "Sojourners and settlers: The case of Mexicans in the United States", en *Human Organization*; 47, 95-108.
- Chavez, LR (1994), "The power of the imagined community: The settlement of undocumented Mexican-sand Central Americans in the United States", en *American Anthropologist*, 96 (1); 52-73.
- Ciurana, Emilio Roger y Mota, Raúl Domino (2005), *Educación en la era planetaria*, Barcelona; Editorial Gedisa.
- Clemens, ES (1999), "From society to school and back again: Questions about learning in and for a world of complex organizations", en EC Lagemann & LS Shulman (eds.), *Issues in education research: Problems and possibilities*, San Francisco; Jossey-Bass; 105-120.

- Cohen, YA (2000), "The shaping of men's minds: Adaptations to imperatives of culture, en B Commission on the Reorganization of Secondary Education", *Cardinal principles of secondary education*. Washington, DC; US Bureau of Education, Bulletin No. 35.
- Conant, JB (1959), *The American high school today: A first report to interested citizens*, New York; McGraw-Hill.
- Cornelius, WA (1989), "Mexican migration to the United States: Introduction", en WA Cornelius y JA Bustamante (eds.), *Mexican migration to the United States: Origins, consequences, and policy options*; San Diego; Center for US Mexican Studies, University of California; 1-21.
- Corona, Rodolfo y Rodolfo Tuirán (1998), "Tamaño y características de la población mexicana en edad ciudadana residente en el país y en el extranjero durante la jornada electoral del año 2000", en Subcomisión Sociodemográfica, Anexos I.1, I.2 y I.3 al *Informe de la Comisión de Especialistas para el Estudio de las Modalidades del Voto entre los Mexicanos que viven en el Extranjero*, México; IFE, informe no publicado.
- Crosnoe, R (2005), "Double disadvantage or signs of resilience? The elementary school contexts of children from Mexican immigrant families", en *American Educational Research Journal*; 42; 269-303.
- Cyrułnik, Boris (2002), *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, Barcelona, España; Editorial Gedisa, Tercera reimpresión.
- D'Aubeterre Buznego, María Eugenia (2005), "Género y ciudadanía en una comunidad de transmigrantes del estado de Puebla", en *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*; año XIII, núm. 67; 185-215.
- Dawson, Alexander (2004), *Indian and Nation in Revolutionary Mexico*, Tucson, AZ; University of Arizona Press.
- Delaunay, Daniel (1997), "Los migrantes invisibles", en Jorge A Bustamante, Daniel Delaunay y Jorge Santibáñez (eds.), *Talleres de Medición de la Migración Internacional*, México; El Colegio de la Frontera Norte y ORSTOM; 53-69.
- Dellios, H (2006), "Profile of immigrants changing", en *Chicago Tribune*; 11; Febrero 12.
- Dewey, John (1964) [1926], "Mexico's Educational Renaissance", en William W Brickman (ed.), *John Dewey's Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico-China-Turkey*, New York; Teachers College Press.
- Durand, Jorge y Arias, Patricia (2000), *La experiencia migrante. Iconografía de la migración México-Estados Unidos*, México; Altexto.
- Durand, Jorge y Massey, Douglas S (2003), *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*, México; Universidad Autónoma de Zacatecas y Editorial Porrúa.
- Durkheim, Émile (1938), *L'Évolution Pédagogique en France*, París; Presse Universitaire de France.
- Durkheim, Émile (1956), *Education and Sociology* (SD Fox, Trans.), Glencoe, IL; Free Press.
- Dyer, J (1999), "The dreams of Rigo Nunez", en *Atlanta Journal-Constitution*; C1, C4; Enero 24.
- Erickson, F (1987), "Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement", en *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 335-356.
- Espinosa, Víctor M (1998), *El dilema del retorno. Migración, género y pertenencia en un contexto transnacional*, México; El Colegio de Michoacán y El Colegio de Jalisco.
- Fass, Paula S (2007), *Children of a New World. Society, Culture, and Globalization*, New York; New York University Press.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2006), *Estado mundial de la infancia, 2006. Excluidos e invisibles*, Nueva York; UNICEF.
- Foucault, Michel (2002), *El orden del discurso*, Barcelona; Tusquets editores, Segunda edición para Fábula.

- Franzoni, Josefina y María de Lourdes Rosas (2006), "Migración Internacional y prácticas políticas transnacionales: agentes de cambio en dos comunidades rurales", en *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*; año XXIV, núm. 70; 221-241.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogy of the oppressed*, New York; Seabury.
- Freire, Paulo (1979), *Pedagogía del oprimido*, México; Siglo XXI editores; 22ª edición.
- French, S; E Seidman; L Allen, y LL Aber (2000), "Racial ethnic identity, congruence with the social context, and the transition to high school", en *Journal of Adolescent Research* 15 (5); 587-602.
- Gamio, Manuel (1916), *Forjando patria (Pro Nacionalismo)*, Mexico; Porrúa Hermanos.
- García Canclini, Néstor (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad*, Buenos Aires, Argentina; Editorial Gedisa.
- García, Eugene E (1996), "Foreword", en J LeBlanc Flores (ed.), *Children of La Frontera: Binational efforts to serve Mexican migrant and immigrant students*, Charleston, WV; ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools; ix-xiv.
- García, Eugene E (2001), *Hispanic Education in the United States, Raíces y Alas*, Lanham, Maryland; Rowman and Littlefield Publishers.
- Gasko, John W; Angela Valenzuela y Curtis Brewer (2008), *Submerged in a Neoliberal Utopia: Disruption, Community Dislocation, and Subtractive Citizenship*, Documento no publicado. Universidad de Texas, en Austin.
- Gibson, Margaret A (1997), "Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology", en *Anthropology & Education Quarterly* 28 (3); 431-454.
- Giroux, Henry (1991), "Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism", en *Social Text* (28); 51-67.
- Gitlin, Andrew; Edward Buendía; Kristin Crosland y Fode Doumbia (2003), "The production of Margin and Center: Welcoming-Unwelcoming of Immigrant Students", en *American Educational Research Journal* 40 (1); 91-122.
- Goldring, L (1996), "Blurring borders: Constructing transnational community in the process of Mexico-United States migration", en *Research in Community Sociology* 6; 69-104.
- Goldring, L (1998), "The power of status in transnational social fields", en MP Smith & LE Guarnizo (eds.), *Transnationalism from below*, New Brunswick, NJ; Transaction; 165-195.
- Gonzalez, N; Moll, L; Tenery, M; Rivera, A; Rendon, P; Gonzales, R; et al (1995), "Funds of knowledge for teaching in Latino households", en *Urban Education*, 29(4); 443-470.
- Gonzalez, N; Moll, L y Amanti, C (eds.) (2005), *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum.
- González Baker, S; Bean, FD; Latapí, AE y Weintraub, S (1999), "US immigration policies and trends: The growing importance of migration from Mexico", en M Suárez-Orozco (ed.), *Crossings: Mexican immigration in interdisciplinary perspective*, Cambridge; Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies; 81-105.
- Goode, JG; Schneider, JA y Blanc, S (1992), "Transcending boundaries and closing ranks: How schools shape interrelations", en L Lamphere (ed.), *Structuring diversity: Ethnographic perspectives on the new immigration*. Chicago; University of Chicago Press; 173-213.
- Guarnizo, Luis Eduardo y Smith, Michael Peter (1999), "La localizaciones del transnacionalismo", en Gail Mummert (ed.), *Fronteras fragmentadas*, Zamora, Michoacán; El Colegio de Michoacán-Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán; 87-112.
- Guerra, Juan C (1998), *Close to home: Oral and literate practices in a transnational Mexican community*, New York; Teachers College Press.
- Gutiérrez, DG (1999), "Ethnic Mexicans and the transformation of 'American' social space: Reflections on recent history", en M Suárez-Orozco (ed.), *Crossings: Mexican immigration in interdisciplinary*

- perspective*, Cambridge, MA; Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies; 309-335.
- Habermas, Jürgen (1993), *Identidades nacionales y postnacionales*, México; Red Editorial Iberoamericana.
- Hackenberg, RA (1995), "Joe Hill died for your sins", en D Stull; MJ Broadway y D Griffith (eds.), *Any way you cut it: Meat-Processing and small-town America*, Lawrence; University Press of Kansas: 232-264.
- Hackenberg, RA y Kukulka, G (1995), "Industries, immigrants, and illness in the New Midwest", en D Stull; MJ Broadway y D Griffith (eds.), *Any way you cut it: Meat-Processing and small-town America*, Lawrence; University Press of Kansas; 187-211.
- Hagan, JM (1994), *Deciding to be legal: A Maya community in Houston*, Philadelphia; Temple University Press.
- Hamann, Edmund T (1995), *Creating bicultural identities: The role of school-based bilingual paraprofessionals in contemporary immigrant accommodation (Two Kansas case studies)*. Tesis de maestría no publicada. University of Kansas, Lawrence.
- Hamann, Edmund T (1999), *Transnacionalism from below, the transnacional student, and challenge to local, cumulative curricula*. USA: Chicago. Ponencia presentada en el Encuentro Anual de la Asociación Americana de Antropología.
- Hamann, Edmund T (2001), "Theorizing the sojourner student (with a sketch of appropriate school responsiveness)", en M Carol Hopkins y N Wellmeier (eds.), *Negotiating transnationalism: Selected papers on refugees and immigrants, Vol. IX*, Arlington, VA; American Anthropology Association; 32-71.
- Hamann, Edmund T (2003), *The educational welcome of Latinos in the New South*, Westport, CT; Praeger.
- Hamann, Edmund T y Sánchez, Juan (2006), *Lessons about Poverty, Schooling, Vulnerability, Migration and Resilience from Mexican students with Transnacional School Experience*. Ponencia presentada en la Mesa Redonda *Educating for Migrant Integration, Integrating Migration into Education; Europe and North America*. University of Toronto, Canada; 22-23 de septiembre.
- Hamann, Edmund T; Víctor Zúñiga y Juan Sánchez (2006), "Pensando en Cynthia y su Hermana: Educational Implications of US/México Transnacionalism for Children", en *Journal of Latinos in Education*, USA; California State University, San Bernardino; Volumen 5; 255-274.
- Hamann, Edmund T; Víctor Zúñiga y Juan Sánchez (2008), "Civic Responsibility for Transnational Students: Considering the Schooling of U.S. Citizens in Mexican Schools". Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, New York.
- Heath, SB (1983), *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge; Cambridge University Press.
- Hernández-León, Rubén (2006), "La sultana del norte también exporta 'mojados': Reestructuración industrial y migración", en Isabel Ortega Ridaura (coordinadora), *El noreste. Reflexiones*, Nuevo León, México; Fondo Editorial Nuevo León, INVITE y CORPES.
- Hernández-León, Rubén; Víctor Zúñiga; Janna Shadduck, y María Olivia Villarreal (2000), *Needs Assessment of the Hispani community in Dalton*, Manuscrito inédito, Universidad de Monterrey/The Georgia Project.
- Hornberger, N (2000), "Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility", en *Anthropology & Education Quarterly* 31 (2); 173-201.
- Igoa, Cristina (1995), *The inner world of the immigrant child*, Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- INEE (2004), *La Calidad de la Educación Básica en México 2004*, México; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- INEGI (2006), *II Censo de Población y Vivienda 2005*, México; Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Jasinski, Jana L (2000), "Beyond High School: An Examination of Hispanic Educational Attainment", en *Social Science Quarterly* 81 (1); 276-290.
- Jiménez, RT (2004), "Reconceptualizing the literacy learning of Latino students", en D Strickland y D Alvermann (eds.), *Bridging the literacy achievement gap, Grades 4-12*, New York; Teachers College Press; 17-29.
- Jo, JO (2003), "Educating 'good' citizens: Imagining the citizens of the new millennium", en *The High School Journal*; Diciembre 2003 - Enero 2004; 34-43.
- Johnson, Greg (2005), "Ghosts caught between two worlds. Waco teacher Paula Robinson fights for Waco's forgotten children", en *U Monthly. The multicultural magazine of life in the central Texas urban community*. Free. Volumen 2, Issue 11. April 2005. Waco, Texas; 11-14.
- Joseph, M (1999), *Nomadic identities: The performance of citizenship*, Minneapolis; University of Minnesota Press.
- Kao, Grace y Marta Tienda (1995), "Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth", en *Social Science Quarterly* 76; 1-19.
- Karz, Saül (coordinador) (2004), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, España; Editorial Gedisa, Biblioteca de Educación, Primera edición.
- Lamphere, L (1992), "Introduction: The shaping of diversity", en L Lamphere (ed.), *Structuring diversity: Ethnographic perspectives on the new immigration*, Chicago; University of Chicago Press; 1-34.
- Lee, C (2004), "Literacy in the academic disciplines", en *Voices in Urban Education*, 3; 14-25.
- Levinson, B (2001), *We are all equal: Student culture and identity at a Mexican secondary school, 1988-1998*, Durham, NC; Duke University Press.
- Levinson, B y Holland, D (1996), "The cultural production of the educated person: An introduction", en BA Levinson, D Foley y D Holland, *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany; State University of New York Press; 1-53.
- Levitt, Peggy y Schiller, Nina Glick (2006), "Perspectivas internacionales sobre migración", en Alejandro Portes y Josh DeWind (coordinadores), *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*, México; SEGOB/INM/Centro de Estudios Migratorios, Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa; 191-229.
- Limón, JE (1998), *American encounters: Greater Mexico, the United States, and the erotics of culture*, Boston; Beacon.
- Loera, Patricia (2003), *Education and Immigrants in the US*, ponencia presentada en el *Encuentro México-Estados Unidos: Creando Puentes Educativo*, Monterrey, México; Universidad de Monterrey.
- López Castro, Gustavo (1986), *La casa dividida. Un estudio de caso sobre la migración a Estados Unidos*, México; El Colegio de Michoacán y la Asociación Mexicana de Población.
- López Castro, Gustavo (1999), "La educación en la experiencia migratoria de niños migrantes", en G Mummert (ed.), *Fronteras fragmentadas*, Zamora, Mexico; El Colegio de Michoacán/CIDEM; 359-374.
- Lutton, L (2006), *Border crossings. Education Week*; Febrero 8; 27-29.
- Luykx, A (1999), *The citizen factory: Schooling and cultural production in Bolivia*, Albany; State University of New York Press.
- Macedo, Donald; Dendrinos, Bessie, y Gounari, Papayota (2005), *Lengua, ideología y poder*, España; GRAÓ, Primera edición.
- Macias, José (1990), "Scholastic antecedents of immigrant students: Schooling in a Mexican immigrant-sending community", en *Anthropology and Education Quarterly*, núm. 21; 291-318.

- Macmillan Packer, M, y Goicoechea, J (2000), "Sociocultural and constructivist. Theories of learning: Ontology, not just epistemology", en *Educational Psychologist*; 35(4).
- Mahler, SJ (1998), "Theoretical and empirical contributions toward a research agenda for transnationalism", en MP Smith y LE Guarnizo (eds.), *Transnationalism from below*, New Brunswick, NJ; Transaction Publishers; 64-100.
- Ma Mung, Emmanuel (2000), *La diáspora chinaise géographie d'une migration*, Paris; Ophrys.
- Martínez Torralba, Isabel y Vásquez-Bronfman Ana (2006), *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*, Barcelona, España; Editorial Gedisa.
- Massey, Douglas S; Alarcón, Rafael; Durand, Jorge, y González, Humberto (1987), *Return to Aztlan. The social process of internacional migration from western México*, USA; University of California Press.
- McLaren, Peter (2003), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fondos de la educación*. México; Siglo XXI Editores y el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, Tercera edición. (2006), *Life in schools. An introduction to Critical Pedagogy in the Fundation of Education*, USA; Person, fifth edition.
- Mead, Margaret (1972), *Educación y Cultura en Nueva Guinea*, México; Ed. Paidós.
- Meece, Judith (2000), *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, México; Secretaría de Educación Pública y McGraw-Hill Interamericana, Biblioteca para la actualización del maestro.
- Miller, Robert (1996), "Mexico's role in U.S. education: A Well Kept Secret", en Judith LeBlanc Flores (ed.), *Children of La Frontera, Binnational Efforts to Serve Mexican Migrant and Immigrant Students*, Charleston, WV; Clearinghouse on Rural Education and Small Schools; 103-116.
- Moje, EB; Ciechanowski, KM; Kramer, K; Ellis, L; Carrillo, R, y Collazo, T (2004), "Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse", en *Reading Research Quarterly*, 39(1); 38-70.
- Moll, L; Amanti, C; Neff, D, y González, N (1992), "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms", en *Theory Into Practice*, 31(1); 132-141.
- Tapia, J, y KF Whitmore (1993), "Living knowledge: The social distribution of cultural resources for thinking", en G Solomon (ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, Cambridge; Cambridge University Press; 139-163.
- Tapia, J, y Gonzalez, N (1997), "Teachers as social scientists: Learning about culture from household research", en PM Hall (ed.), *Race, ethnicity, and multiculturalism: Policy and practice*, New York: Garland; 89-114.
- Morin, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Elaborado para la UNESCO por Edgar Morin como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible*, México; UNESCO, Colección Educación y cultura para el nuevo milenio.
- Murillo, Enrique Jr y Sofia Villenas (1997), *East of Aztlán: Typologies of resistance in North Carolina communities*. Documento presentado en *Reclaiming voices: Ethnographic Inquire and qualitative research in postmodern age*. Los Angeles.
- Muñiz, PE (2001), "The schooling situation of children in highly underprivileged rural localities in Mexico", en F Reimers (ed.), *Unequal schools, Unequal chances: The challenges to equal opportunity in the Americas*, Cambridge, MA; David Rockefeller Center on Latin American Studies, Harvard University; 291-314.
- Olneck, MR (1995), "Immigrants and education", en JA Banks y CA McGee Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education*, New York; 310-327.
- Orfield, Gary (1998), "Commentary", en Marcelo M Suárez-Orozco, *Crossings, Mexican Immigration in Interdisciplinary Perspectives*, Cambridge; Harvard University Press; 276-280.
- Orfield, Gary (2001), *Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation*, Cambridge, MA; Harvard University, The Civil Rights Project.

- Osorio, Jaime (2005), *Fondos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*, México; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y Fondo de Cultura Económica.
- Palafox, JC; Prawda, J, y Velez, E (1994), "Primary school quality in Mexico", en *Comparative Education Review*, 38(2); 167-180.
- Parker, WC; Ninomiya, A, y Cogan, J (1999), "Educating world citizens: Toward multi-national curriculum development", en *American Educational Research Journal*, 36(2); 117-145.
- Pérez de Cuéllar Javier, et al (1997), *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, México; Ediciones UNESCO.
- Perlmann, Joel, y Roger Waldinger (1999). "Immigrants, Past and Present: A Reconsideration", en Charles Hirschman; Philip Kasinitz, y Josh DeWind (eds.), *The Handbook of International Migration. The American Experience*, New York; Russell Sage Foundation; 223-238.
- Petron, Mary A (2003), *I'm bien pocha: Transnational teachers of English in Mexico*, Tesis de doctorado, University of Texas, en Austin.
- Piore, MJ (1979), *Birds of passage: Migrant labor and industrial societies*, Cambridge; Cambridge University Press.
- Plyler V Doe, 457 U.S. 202 (1982), Pugach, MC (1998), *On the border of opportunity: Education, community, and language at the US-Mexico line*, Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Portes, Alejandro y Richard Schauffler (1990), "Language and the Second Generation", en Ruben Rumbaut y S Pedraza (eds.), *Immigrant America*, Belmont, CA; Wadsworth; 8-29.
- Recio, M (2002, January 25), "Recession hits Hispanics hard, Study finds", en *Providence Journal*, A3.
- Reese, L (2002), "Parental strategies in contrasting cultural settings: Families in México and «El Norte»", en *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 30-59.
- Rendall, Michael S y Berna M Torr (2007), *Emigration and Schooling among Second Generation Mexican-American Children*, Working Paper RAND WR529.
- Reyes, XA (2000), "Return migrant students: Yankee go home", en S Nieto (ed.), *Puerto Rican students in U.S. schools*, Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 39-67.
- Rippberger, S y Staudt, K (2002), *Pledging allegiance: Learning nationalism at the El Paso/Juarez Border*, London: Routledge.
- Robertson, T (2002), "An economic retreat: Worried about jobs some immigrants return to Mexico", en *Boston Globe*, A1, A4; Febrero 2.
- Rodriguez, R (1996), "The politics of language", en *Hispanic Magazine*, Abril (citado por Jasinski 2000).
- Rippberger, Susan J, y Staudt, Katherine A (2003), *Pledging allegiance. Learning Nationalism at El Paso-Juarez Border*, New York and London; RoutledgeFalmer.
- Romo, Harriet (1996), "The new outsiders: educating Mexican migrant and immigrant youth", en Judith Le Blanc Flores (ed.), *Children of La Frontera, binnational efforts to serve Mexican migrant and immigrant students*, Charleston, WV; Clearing-house on Rural Education and small schools: 61-92
- Rosaldo, R (1989), *Culture and truth*, Boston: Beacon.
- Ruiz, Olivia (2005), "La inmigración indocumentada como metáfora de riesgo en la globalización", en *Estudios Sociológicos de El Colegio de México* año XXIII, núm. 68; 611-635.
- Rumbaut, Rubén G (1994), "The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants", en *International Migration Review* 18; 748-794.
- Rumbaut, Rubén G (1999), "Assimilation and its discontents: ironies and paradoxes", en Charles Hirschman, Philip Kasinitz y Josh DeWind (eds.), *The Handbook of International Migration. The American experience*, Nueva York; Russell Sage Foundation; 172-195.

- Russell, William (1929), "School Administration and Conflicting American Ideals", en *Teachers College Record* volumen 31, núm. 1, 17-23.
- Sáenz, Moisés (1927), "Integrating Mexico through Education", en *Bulletin of the Pan-American Union* núm. 61, 762-77.
- Sáenz, Moisés (1928), *La Educación Rural en Mexico*, Mexico, DF; Talleres Gráficos de la Nación.
- Sánchez García, Juan (2007), *El retorno de menores migrantes a escuelas de Nuevo León. Trayectorias escolares, identidades transnacionales, dinámicas de inclusión/exclusión y trabajo docente*, Tesis doctoral no publicada. Monterrey, Nuevo León; Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Sassen, Saskia (1999), *Guests and Aliens*, Nueva York; The New Press.
- Schmelkes, Sylvia (2002), *La formación de valores en la educación básica*, México; Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la actualización del maestro, Primera edición.
- Schmelkes, Sylvia (2006), "Educar para la interculturalidad: los desafíos de una propuesta democrática", en Inés Castro (coordinadora), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México; Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM y Plaza y Valdés Editores, Primera edición; 75-79.
- Schmidt, Henry C (1978), *The Roots of Lo Mexicano, Self and Society in Mexican Thought, 1900-1934*. College Station, Texas A y M University Press.
- Secretaría de Educación Pública (1990), *Memorándum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de los Estados Unidos de América*, Washington, DC; Secretaría de Educación Pública/Departamento de Educación de los Estados Unidos de América.
- Secretaría de Educación Pública (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México; Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2004), *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras, Ciclo Escolar 2003-2004*, México; SEP, Subsecretaría de Planeación y Coordinación.
- Secretaría de Educación Pública (2005), *PROBEM. Objetivo*, México; SEP.
- Serrano, I (1998), "A comparative study of classroom coping behavior in the English and Spanish classes of return migrant and non-migrant Puerto Rican students", en *Educación*, 93-124; agosto.
- Sierra, Justo (1902), *Historia Patria*, México; Departamento Editorial de la SEP.
- Sierra, Justo (1948), *Obras Completas* (Volumen VIII), México; UNAM.
- Siguan, Miquel (2003), *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*, Barcelona; Paidós Educador.
- Silas, Juan Carlos (en prensa), "¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Sizer, TR, y Sizer, NF (1999), *The students are watching: Schools and the moral contract*, Boston; Beacon.
- Smith, Michael Peter (1994), "Can you imagine? Transnational migration and the globalization of grass-roots politics", en *Social Text*, 39, 15-33.
- Smith, Michael Peter y Luis Eduardo Guarnizo (1998), "The locations of transnationalism", en MP Smith y LE Guarnizo (eds.), *Transnationalism from below*, New Brunswick, NJ; Transaction Publishers; 3-34.
- Spener, David (1988), "Transitional Bilingual Education and the Socialization of Immigrants", en *Harvard Educational Review*, 58 (2); 133-153.
- Spindler, G (1982), "Self-appraisals: Concerns and strategies". en G Spindler (ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*, New York; Holt, Rinehart and Winston; 14-18.
- Stark, O (1991), *The migration of labor*, Cambridge; Basil Blackwell.

- Suárez-Orozco, C, y Suárez-Orozco, M (2001), *Children of immigration*, Cambridge, MA; Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, Carola (2001), "Afterward: Understanding and Serving the Children of Immigrants", en *Harvard Educational Review*, vol. 71, num. 3, fall; 579-58.
- Suárez-Orozco, Carola y Marcelo Suárez-Orozco (2001), *Children of Immigration, USA*; Harvard University Press. Second printing. (Trad. española de Pablo Manzano (2003), *La infancia de la inmigración*, Madrid; Ediciones Morata, Serie Bruner).
- Suárez-Orozco, Carola y Marcelo Suárez-Orozco (eds.) (1998), *Crossings. Mexican Immigration in Interdisciplinary Perspectives*, USA; Harvard University David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Suárez-Orozco, Marcelo y Carolyn Sattin (2007), "Introduction: Learning in the Global Era", en Marcelo Suárez-Orozco (ed.), *Learning in the Global Era, International Perspectives on Globalization and Education*, Berkeley, CA; University of California Press
- Suárez-Orozco, C. y I. Todorova (2003), *Understanding the social world of immigration youth, new directions of youth development: theory, practice and research*, San Francisco; Jossey-Bass.
- Tedesco, Juan Carlos (2004), *Educación en la sociedad del conocimiento*, Argentina; Fondo de Cultura Económica.
- Terrail, Jean Pierre (2003), *École l'enjeu démocratique*, París; La Dispute.
- Tienda, M (1989), "Looking to the 1990s: Mexican immigration in sociological perspective", en WA Cornelius y JA Bustamante (eds.), *Mexican migration to the United States: Origins, consequences, and policy options*, San Diego, CA; Center for U.S./Mexican Studies, University of California; 109-147.
- Trueba, Enrique T (1998), "The education of Mexican immigrant children", en Marcelo M Suárez-Orozco (ed.), *Crossings, Mexican immigration in interdisciplinary Perspectives*, Cambridge; Harvard University Press; 253-275.
- Torres, Carlos Alberto (2001), *Democracia, educación y multiculturalismo*, México; Siglo XXI editores.
- Tuirán, R; Fuentes, C, y Ávila, JL (2002), *Índices de Intensidad Migratoria México-Estados Unidos 2000*, México; CONAPO.
- Tyack, D (1974), *The one best system: A history of American urban education*, Cambridge, MA; Harvard University Press.
- UNESCO (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*, México; Ediciones UNESCO, Sexta edición.
- Universidad de Monterrey (2003), Propuesta que presenta a la evaluación, la Universidad de Monterrey: *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza: inclusión y exclusión en las escuelas mexicanas de los menores migrantes mexicanos*. Monterrey, México; U de M; Documento de trabajo presentado al Fondo Sectorial de Investigación para la Educación Convocatoria de Investigación Científica Básica 2003. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Valdés, G (1996), *Con respeto*, New York; Teachers College Press.
- Valdés, G (2001), *Learning and not learning English*, New York; Teachers College Press.
- Valencia, R (2002), "The Explosive Growth of the Chicano/Latino Population: Educational Implications", en R Valencia (ed.), *Chicano School Failure and Success: Past, Present, and Future*, London; RoutledgeFalmer, Segunda edición; 52-69.
- Valenzuela, Angela (1999), *Subtractive schooling, US-Mexican Youth and the Politics of Caring*, Albany; State University of New York Press.
- Varisco de García, Norma y Eugene E García (1996), "Teachers for Mexican Migrant and Immigrant Students: meeting an urgent need", en LeBlanc-Flores, Judith (ed.), *Children of La Frontera: Binational*

- Efforts to Serve Mexican Migrant and Immigrant Students*, Charleston, WV; ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools; 153-163.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1975), *Nacionalismo y Educación en México*, México; El Colegio de México.
- Vertovec, Steven (2006), "El transnacionalismo migrante y modos de transformación", en Alejandro Portes y Josh DeWind (coordinadores), *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*, México; SEGOB/INM/Centro de Estudios Migratorios, Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa; 157-190.
- Vygotsky, LS (1999), *Pensamiento y lenguaje*, Cuba; Editorial Pueblo y Educación, Primera reimpresión.
- Vygotsky, LS (2003), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona; Crítica, Segunda edición en Biblioteca de Bolsillo.
- Way, N y J Chu (eds.) (2004), *Adolescent Boys: exploring diverse cultures of boyhood*, Nueva York; University Press.
- Wong Fillmore, L, y Meyer, LM (1992), "The curriculum and linguistic minorities", en PW Jackson (ed.), *The handbook of research on curriculum*, New York; Macmillan; 626-658.
- Wortham, Stanton; Murillo, Enrique Jr, y Hamann, Edmund (eds.) (2002), *Education in the New Latino Diaspora: Policy and the Politics of Identity*, Westport, CT; Ablex.
- Yurén, Teresa (2005), "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes". en Teresa Yurén, Cecilia Navia y Cony Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México; Ediciones Pomares; 19-45.
- Zehler, A; Fleischman, H; Hopstock, P; Stephenson, T; Pendzick, M, y Sapru, S (2003), *Descriptive study of services to LEP students and LEP students with disabilities*, Volume 1A: Research report; Development Associates, Inc.
- Zhou, Min (1999), "Segmented assimilation: issues, controversias, and recent research on the new second generation", en Charles Hirschman, Philip Kasinitz y Josh DeWind (eds.), *The Handbook of International Migration. The American experience*, Nueva York; Russell Sage Foundation; 196-211.
- Zúñiga, Víctor (1988), "Éxodo rural, estrategias familiares de subsistencia y formas culturales en la frontera norte; los casos de Vallecillo y Galeana: dos pueblos de Nuevo León", en *Bricolage. Revista de Sociología y Ciencias Sociales*. Volumen I. Número 2. Jul-dic. 1988, San Nicolás de los Garza; Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras; 94-169.
- Zúñiga, Víctor (1995), "El crecimiento migratorio, 1960-1990", en Garza Villarreal, Gustavo (coordinador), *Atlas de Monterrey*, México; Gobierno del Estado de Nuevo León, Universidad Autónoma de Nuevo León, Instituto de Estudios Urbanos de Nuevo León y el Colegio de México.
- Zúñiga, Víctor (1998), "Nations and Borders: Romantic Nationalism and the Project of Modernity", en David Spener y Kathleen Staudt (editores), *The US-Mexico Border: Transcending Divisions, Contesting Identities*, Boulder, CO; Lynne Rienner Publishers; 35-55.
- Zúñiga, Víctor (1998), "Representaciones infantiles de la frontera y del espacio nacional (Materiales para una geografía cultural de la frontera México-Estados Unidos)", en Víctor Zúñiga (coordinador), *Voces de la frontera. Estudios sobre la dispersión cultural en la frontera México-Estados Unidos*, México; Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Zúñiga, Víctor (2000), "Migrantes internacionales de México a Estados Unidos: Hacia la creación de políticas educativas binacionales", en R Tuirán (ed.), *Migración México-Estados Unidos, Opciones de política*, México; Consejo Nacional de Población-Secretaría de Relaciones Exteriores; 299-334.
- Zúñiga, Víctor (2001), "Migraciones internacionales de México a Estados Unidos: Hacia la creación de políticas educativas binacionales", en Rodolfo Tuirán (coordinador), *Migración México-Estados Unidos. Opciones de política*, México; CONAPO, Secretaría de Gobernación y Secretaría de Relaciones Exteriores.

- Zúñiga, Víctor (2003). “El debate en torno al fracaso escolar de los alumnos mexicanos y de origen mexicano en las escuelas de Estados Unidos”, en *Revista Internacional de Derecho y Ciencias Sociales* volumen I, núm. 3; 115-130.
- Zúñiga, Víctor y Edmund T Hamann (2006), “Going home? Schooling in México of Transnational Children”, en *Revista CONfines*, año 2, núm. 4; 41-55.
- Zúñiga, Víctor y Edmund T Hamann (2008), “Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar” en *Estudios Sociológicos de El Colegio de México* XXVI (76); 65-85.
- Zúñiga, Víctor y Edmund T Hamann (en revisión), “Transnational Students: Students in Mexico with U.S. School Experience”, en *Comparative Education Review*.
- Zúñiga, Víctor y Rubén Hernández-León (eds.) (2005a), *New destinations: Mexican immigration in the United States*, New York; Russell Sage Foundation.
- Zúñiga, Víctor y Rubén Hernández-León (2005b). “Peut-on parler d'une diaspora mexicaine aux États-Unis?”, en *Géographie et Cultures*, núm 53; 89-104.
- Zúñiga, Víctor y Miguel Reyes (1988), “Éxodo rural, estrategias familiares de subsistencia y formas culturales en la frontera norte (El caso de Vallecillo, N. L.: el pueblo que se negó a morir) Primera parte”, en *Bricolage. Revista de Sociología y Ciencias Sociales*, vol I, núm. 1, Junio, San Nicolás de los Garza; Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras; 100-140.
- Zúñiga, Víctor y Miguel Reyes (2006), “La cultura de los pasaporteados: familia y migración internacional en Vallecillo, Nuevo León”, en Isabel Ortega Ridauro (coordinadora), *El Noreste. Reflexiones*, Monterrey, Nuevo León; Fondo Editorial Nuevo León; 105-125.
- Zúñiga, Víctor y Juan Sánchez (2007), *Alumnos transnacionales en Nuevo León: Hacia una política educativa*, Ponencia no publicada presentada en el Foro de Consulta para el Programa Nacional de Educación 2007-2012. Eje: Calidad con equidad. subtema: Migrantes. Monterrey, Nuevo León. 23 de mayo de 2000.