



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Franco García, Martha Josefina
Situaciones educativas de normalistas con experiencias migratorias

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LI, núm. 2, 2021, Mayo-, pp. 103-132
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.369>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27065158001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Situaciones educativas de normalistas con experiencias migratorias

Educational Situations of Normal-school Students with Migratory Experiences

Martha Josefina Franco García

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 211, MÉXICO

marthafrancog@hotmail.com

RESUMEN

Esta investigación se ubica en la Mixteca poblana a fin de identificar las situaciones educativas de normalistas con experiencias migratorias entre México y Estados Unidos. Inicia recuperando datos estadísticos de las instituciones educativas de la región para identificar las condiciones en que se escolarizan las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAyJ) migrantes. Posteriormente, desde un enfoque cualitativo, se presentan las trayectorias de siete estudiantes normalistas articuladas a sus situaciones de vida transnacionales y a la escolarización. El análisis emplea las nociones de situación biográfica, formación, capital escolar e inclusión desigual. Entre los hallazgos se encuentra la importancia del capital escolar en las trayectorias educativas de estos jóvenes, y se hacen patentes los procesos de inclusión desigual que repercuten en sus proyectos de vida. Con ello advertimos que la doble nacionalidad (mexicana y estadounidense) de seis de ellos, no les garantiza que los Estados otorgantes se responsabilicen de los procesos formativos concernientes a la realidad transnacional que viven.

Palabras clave: educación, migración transnacional, formación, capital escolar, inclusión desigual

ABSTRACT

In this research, we located in the Puebla Mixteca region to identify the educational situations of normal-school students with migratory experiences between Mexico and the United States. We start by recovering statistical data from educational institutions in the region to identify the conditions in which migrant children, adolescents, and young people (NNAyJ by its acronym in Spanish) are schooled. Subsequently, we present, from a qualitative approach, the trajectories of seven normal-school students articulated to their transnational life situations and schooling. We use for the analysis the notions of biographical situation, training, school capital, and unequal inclusion. Among the findings, we find the importance of school capital in the educational trajectories of these young women and men, at the same time, we recognize processes of unequal inclusion that have an impact on their life projects. With this, we notice that dual nationality (Mexican and American) of 6 of them does not guarantee that the granting States take responsibility for their training processes concerning the transnational reality of their lives.

Keywords: education, transnational migration, training, school capital, unequal inclusion

INTRODUCCIÓN

A partir de la segunda mitad de los años noventa, la migración laboral de mexicanos hacia Estados Unidos (EU) fue frenada (aunque no detenida del todo) ante un periodo de deportaciones masivas que se extiende hasta hoy.¹ Esto hace evidente la necesidad de enfocar la mirada en el retorno² y advertir lo que significa la relocalización de estos sujetos desde lo subjetivo, lo familiar y lo institucional. El caso que nos ocupa es la Región Mixteca poblana,³ donde los migrantes han creado una red transnacional entre sus poblados y Nueva York.

Para comprender la migración de retorno en la Mixteca poblana, nos inscribimos en los estudios transnacionales que han situado a esta región articulada a Nueva York (Cortés, 1999; Ibarra y Rivera, 2011; Marroni, 2004, Smith, 1995).

Goldring (1997), Massey *et al.* (1991), Portes (2006) y Pries (2002) refieren que la migración transnacional sitúa a los sujetos más allá de las fronteras nacionales. “La migración transnacional desafía ecuaciones usuales entre territorio y comunidad y pone en tela de juicio el cercamiento de las comunidades por los límites de las fronteras nacionales... la migración transnacional ubica a la gente bajo más de un proyecto de construcción de nación” (Goldring, 1997, p. 65). Este enfoque explica la cualidad de los procesos sociales que se desarrollan en contextos migratorios internacionales donde se realizan circuitos migratorios que tienen gran impacto al amparo de la economía, la tecnología y los transportes (Pries, 2002).

¹ “La Ley de Reforma de la Inmigración Ilegal y Responsabilidad de los Inmigrantes de 1996, la Ley Antiterrorista y de Pena de Muerte Efectiva de 1996 y la Ley Patriota de 2001, permitieron arrestar y deportar a los inmigrantes” (Izcara y Andrade, 2015, p. 8, cfr. Rivera, 2019). Además, en 2008 se implementó el programa Comunidades Seguras, que intensificó las deportaciones. A pesar de haber sido cancelada con el presidente Barack Obama, se activó con Donald Trump.

² Además de la relocalización forzada de migrantes, encontramos el retorno voluntario ante situaciones personales o familiares que se originan cuando no logran condiciones laborales mínimas que les permitan la coexistencia en EU o por problemas sociales en aquel país; otra razón son las eventualidades que se les presentan en México, que los obligan a regresar; o porque la familia concluye su proyecto en el país de arribo. En estos casos, como decisión de los padres, también se desplazan los hijos nacidos en EU o en México.

³ En la Región Mixteca poblana los primeros flujos migratorios hacia EU se dieron “en los años cuarenta con la cobertura del Programa Brasero” (Cortés 1999, p. 105), insertándose a los campos agrícolas de California, posteriormente se cambia la ruta migratoria a la zona urbana, principalmente de Nueva York.

Desde la perspectiva transnacional, el retorno es una fase del proceso migratorio “inscrita en la dinámica sistémica y compleja del mismo proceso, el cual incluye relaciones económicas, sociales y culturales entre las sociedades de origen y destino, mediadas por un constante intercambio de recursos” (Rivera, 2019, p. 24). Las investigaciones sobre migración de retorno situadas en los estudios transnacionales “toman en cuenta la intersección entre el ambiente social y las estructuras institucionales de ambas sociedades” (Rivera, 2019, p. 25), lo que permite una comprensión del fenómeno, inscrito en una realidad compleja donde lo social se ensancha y permite advertir las situaciones que regulan el actuar de los sujetos o familias en ambos espacios.

El retorno del grupo doméstico o parte de él a la Mixteca poblana se sostiene desde el capital social⁴ (Bourdieu, 2001), que les permite articularse a diferentes instituciones como agentes sociales. Entre éstas está la educativa, que cobra importancia porque, a pesar de la rigidez normativa instaurada a partir de políticas de Estado, incorpora a sus filas a los NNAyJ con experiencias de vida migratorias.

Al enfocar la mirada en el retorno de NNAyJ, los reconocemos inscritos en un proceso migratorio heterogéneo y familiar (Valdés *et al.*, 2018), por ello, es importante poner en relieve la condición social del grupo doméstico. Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo del estudio es identificar las situaciones educativas de siete estudiantes normalistas con experiencias migratorias.

Para ello, organizamos este trabajo en cuatro apartados; el primero presenta el entramado conceptual; en él desarrollamos la noción de formación, articulada a la situación biográfica, el capital escolar y la inclusión desigual. Además, realizamos la descripción metodológica de la investigación. En el segundo analizamos datos estadísticos de la educación obligatoria y de educación superior en la Región Mixteca poblana respecto a estudiantes extranjeros. En el

⁴ “El capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 2001, p. 148). En el campo de conocimiento de la migración, el capital social cobra importancia cuando se analizan las redes migratorias consideradas “conjuntos de lazos interpersonales que conectan a los migrantes con otros migrantes que les precedieron y con no migrantes en las zonas de origen y destino mediante nexos de parentesco, amistad y paisanaje” (Durand y Massey, 2009, p. 11).

tercero presentamos, desde un enfoque cualitativo, la realidad familiar y educativa de siete jóvenes normalistas con experiencias migratorias, y en el cuarto analizamos las condiciones en que se inscriben estos jóvenes a la normal y sus expectativas de vida.

LA FORMACIÓN COMO APUESTA DE VIDA INSCRITA EN LA MIGRACIÓN

Las experiencias educativas de los NNAYJ migrantes de este estudio nos muestran que sus formaciones se enmarcan en situaciones particulares signadas por una realidad transnacional; esto implica tener condiciones existenciales dadas, pero no por ello absolutas. Mèlich (2005, p. 21) señala que el concepto de situación “es fundamental para entender el modo de ser de los hombres y mujeres en sus mundos” y retoma la noción de situación biográfica de Schütz para pensar al sujeto que se mueve entre la situación encontrada y la situación deseada.

El concepto de situación biográfica permite a Mèlich argumentar sobre la finitud⁵ del sujeto con sueños de infinitud, es decir, del sujeto situado, pero no del todo determinado, pues el propio mundo en que se encuentra es inacabado y, en este sentido, también es posibilitador. Por ello, el mundo creado transnacionalmente, desde un contexto segregado, aparece como sujetador-posibilitador.

Somos en una situación biográfica determinada. Esto significa que somos contingentes, que nos hemos encontrado en un trayecto histórico, que existimos en situación, en un tiempo y en un espacio... que el proyecto (futuro) siempre se configura desde una herencia (pasado), pero también significa que no estamos nunca completamente fijados por nuestra herencia (Mèlich, 2005, p. 24).

⁵ Para Mèlich (2005, p. 19), “que el ser humano sea finito significa que no es absoluto, que siempre vive en una urdimbre de interpretaciones, que constantemente anda situándose (y resituándose) en una tradición, en un espacio y en un tiempo. En este sentido, la finitud rompe la dicotomía absoluto-relativo... La finitud mantiene la tensión entre lo absoluto y lo relativo, entre lo universal y lo particular, entre la estructura y la historia”.

Considerando que la formación se teje entre tiempo y espacio sociales, es pertinente pensarla “en términos de sus relaciones con las situaciones educativas, donde interfieren realidad y subjetividad. Una situación es una realidad trascendente al sujeto, irreductible al conocimiento que puede tener de ella: es el objeto de una exploración que nunca termina” (Ferry, 1994, p. 102).

A este constructo conceptual, en el que la formación se considera un proceso de larga data donde se “amplían, enriquecen, elaboran experiencias y se accede a nuevas lecturas de la situación” (Ferry, 1994, p. 103), engarzamos la noción del capital escolar, recuperando a Bourdieu (2005, p. 108), que sostiene:

La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. Ésta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales), al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación.

Esto nos permite advertir que la situación biográfica se construye desde factores diacrónicos y sincrónicos, relacionados también con los antecedentes educativos familiares y las acciones concernientes a la escolarización y a la cultura en general, y es que “como todo capital, el escolar se estudia en su acumulación y en el trabajo que se dedica para producirlo” (Peña, 2013, p. 27).

De esta manera, el *habitus* de los padres en relación con la escolarización de sus hijos y las situaciones educativas que los estudiantes experimentan en las escuelas inciden en la calidad de dicha acumulación. Backhoff *et al.* (2007) reconocen el capital cultural escolar para el caso de estudiantes de educación pública en México, tomando en cuenta factores relacionados con la educación de los padres, sus expectativas escolares (respecto a la educación de sus hijos), la frecuencia con que asisten al cine, la posesión de libros y el acceso de Internet en casa. En nuestro estudio, identificamos las trayectorias escolares de los estudiantes normalistas desde su situación (de vida transnacional y las condiciones de escolarización que han tenido). Respecto al capital escolar, recuperamos el perfil educativo

de los padres, el interés en la formación de sus hijos y, como plantea Bourdieu (2005), en la lógica específica de la institución escolar, no sólo a nivel macro, como un sistema educativo (SE) que certifica, sino también desde lo micro, debido a que las escuelas se constituyen en relación con el contexto sociocultural en que se encuentran, lo que en ocasiones muestra una inclusión desigual, es decir, los sujetos acceden al bien, pero en condiciones de desigualdad (Saravi, 2016). En este caso, cuando los NNAYJ se encuentran escolarizados en condiciones de desventaja y precariedad, esto repercute en el acceso, permanencia y tipo de institución a la que acceden.

Respecto al abordaje metodológico, recuperamos a manera de referentes previos, los datos de la estadística de la Coordinación Regional Educativa (Corde) 8 de Acatlán de Osorio⁶ respecto a estudiantes extranjeros que asisten a preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Y con la intención de conocer datos similares en educación superior, solicitamos la estadística de estudiantes extranjeros en las dos escuelas públicas de nivel superior con mayor reconocimiento en la región: el Instituto Tecnológico Superior de Acatlán de Osorio (ITSAO) y la Escuela Normal Prof. Darío Rodríguez Cruz (ENPDRC).

Posteriormente, trabajamos desde un enfoque cualitativo con los estudiantes normalistas que tienen experiencias migratorias: seis mujeres y un hombre. Para ello, partimos de “representar la realidad estudiada con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza. Se trata de una empresa holística” (Woods, 1998, p. 19) y a profundidad, en la que articulamos los horizontes social y subjetivo, con el interés de interpretar la realidad (Taylor y Bogdan, 2015).

Indagamos la construcción de sentido que los actores sociales realizan del hecho social, tomando en cuenta el contexto sociohistórico en que están inscritos. De esta manera, las entrevistas a

⁶ La Corde 8 es un área administrativa de la SEP de Puebla, que tiene en su jurisdicción las escuelas de los niveles preescolar, primaria, secundaria y bachillerato de 21 municipios ubicados en la región Mixteca. La Corde tiene el registro de las y los estudiantes nacidos en EU que solicitan ingreso a las escuelas que imparten educación obligatoria en la región. Los datos de estos estudiantes aparecen en la estadística general en el rubro de estudiantes extranjeros. A partir de ella se puede conocer el número de alumnos por nivel educativo (de preescolar hasta bachillerato), el nombre de cada estudiante, la escuela en la que está inscrito y la localidad y municipio en que se ubica su institución educativa. Nosotros solicitamos la información y es la que nos sirve de referencia en esta investigación.

profundidad realizadas a los siete jóvenes migrantes de retorno que estudian en la ENPDRC, generaron datos descriptivos que nos permitieron intelecciones de la realidad. Reconstruimos sus situaciones educativas advirtiendo que son segunda generación migrante que se encuentra adscrita a educación superior en nuestro país.

Datos de estudiantes extranjeros en escuelas de la Región Mixteca

La zona de estudio (21 municipios de la Región Mixteca poblana⁷) se caracteriza por una baja densidad de población. La mayor concentración de personas se localiza en el municipio de Acatlán, que tiene 33 865 habitantes repartidos en 73 localidades (Sedesol, 2013); 48.15% de ellos reside en la cabecera municipal (Acatlán de Osorio), allí se realiza gran parte de las actividades comerciales de la región, se ubican las instituciones de salud y educativas con mayor infraestructura de la zona e instituciones regionales de gobierno, bancos, casas de cambio, comercios locales, algunas cadenas comerciales y medios de comunicación.

Entre la población estudiantil registrada por la Corde⁸ en educación obligatoria y en el ITSAO y la ENPDRC para educación superior, únicamente encontramos 265 estudiantes extranjeros, NNAYJ de retorno transgeneracional que se encuentran escolarizados, distribuidos entre los niveles de preescolar y educación superior, que representan 0.87% de los alumnos de la región de estudio. No constituyen un grupo cuantitativamente alto en las escuelas distribuidas en una amplia región de la Mixteca poblana; no obstante, esta población constituye un reto pues, desde el derecho a la educación (DE), la escuela debe tomar en cuenta sus particularidades y adaptarse a sus necesidades educativas (Tomasevsky, 2004).

Respecto a la ubicación de las instituciones educativas, 199 de estos estudiantes (75.08%) asiste a escuelas en tres municipios: en

⁷ De 35 municipios que forman parte de la Mixteca poblana, consideramos 21, que son los que atiende la Corde 8 Acatlán, donde obtuvimos los datos estadísticos.

⁸ Es importante señalar que las y los estudiantes registrados como extranjeros, en la estadística oficial, representan sólo una fracción de la población estudiantil con experiencia migratoria, debido a que la SEP no reconoce en sus datos a los NNAYJ mexicanos que vivieron en EU y regresaron a México y que actualmente se encuentran escolarizados en el país.

Acatlán 99 (37.35%); en Tehuitzingo 59 (22.26%), y en Tulcingo 41 (15.47%). El resto, 66 (24.92%), asisten a escuelas de 13 municipios. En un primer momento identificamos una concentración en tres municipios y una dispersión en 13. Sin embargo, al revisar su distribución en los diversos niveles educativos de diferentes poblados, en numerosas escuelas y distribuidos en distintos grados y grupos, se advierte una dispersión generalizada, incluso en los municipios donde existe el mayor número de ellos. Esto muestra lo complejo de monitorear las condiciones y lo que aprenden estos estudiantes desde la accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevsky, 2004) y brindarles desde el DE, una formación que incida en las necesidades formativas de una realidad transnacional.

Otro aspecto que analizamos fue el tipo de localidades en las que estudian estos NNAyJ, que pueden ser cabeceras municipales o juntas auxiliares. En las primeras se concentran las autoridades administrativas, los servicios y hay mayor densidad de población; las segundas suelen ser pequeñas localidades rurales que dependen de la administración municipal y, por sus características geopolíticas y sociales, generalmente adolecen de infraestructura y de algunos servicios. En ambos contextos, los NNAyJ de retorno experimentan cambios entre los lugares de reinserción y los sitios en que vivían en EU, ya que incluso las cabeceras municipales de la Mixteca poblana son ciudades rurales que contrastan en gran medida con la metrópoli cosmopolita de Nueva York.

Estos NNAyJ y sus familias tuvieron un cambio drástico de vida.⁹ En EU, a pesar de su genealogía capitalista basada en la explotación de la mayoría (Harvey, 2014, p. 330) y de separar a las clases sociales pobres (como son los migrantes indocumentados), éstos acceden a mejores servicios que los que tienen en la Región Mixteca (donde también es evidente la inequidad social). Un ejemplo es el caso educativo, pues a pesar de que la mayoría de los estudiantes

⁹ Nos parece oportuno señalar que varía la edad en que han llegado estos NNAyJ. En algunos casos a edad temprana, incluso antes de iniciar su trayecto educativo. En ese caso, realizan la escolarización sin experimentar cambios, sin embargo, por tener doble nacionalidad, la institución educativa debería proporcionarles una educación bilingüe y acercarlos al conocimiento de la diversidad cultural.

de origen mexicano asisten a escuelas marginadas en EU (Cortina, 2010-2011), esas instituciones brindan apoyos pedagógicos extras, educación bilingüe y alimentación durante la estancia escolar, recursos que no suelen ofrecer las escuelas mexicanas.

Cobra importancia el tipo de lugar al que llegan los NNAYJ, debido a las oportunidades educativas que pueden ofrecer estos sitios. Los estudios sobre desigualdad educativa en México (Blanco, 2011; INEE, 2018; Salinas, 2013; Saravi 2016) destacan que en las zonas rurales del país existen mayores carencias en infraestructura y atención educativa, comparadas con las escuelas urbanas. Y mientras más pequeña es la comunidad y más intrincada se encuentre, corre el riesgo de tener mayores niveles de marginación, debido a la desigual distribución de oportunidades, lo que repercute en los aprendizajes de los estudiantes.

Al revisar los datos de la Corde 8 y de las dos instituciones de educación superior, observamos que 61.14% de los NNAYJ de retorno transgeneracional, asisten a escuelas de las cabeceras municipales y 38.86% a instituciones educativas en pequeñas localidades. Sin embargo, al desglosar los datos por nivel educativo, encontramos que 72.41% de estos niños asiste a escuelas primarias ubicadas en pequeñas localidades remontadas entre lomeríos y cañadas. Es un porcentaje muy alto y, si tomamos en cuenta que en este nivel educativo se mantienen más tiempo (seis años) y deben adquirir los aprendizajes clave para integrarse a la vida social y continuar sus estudios (UNESCO, 2000, 2016), advertimos una evidente desigualdad respecto a los estudiantes que se encuentran escolarizados en instituciones urbanas que ofrecen mejores condiciones educativas.

En secundaria, 16.87% está inscrito en escuelas localizadas en comunidades pequeñas y en bachillerato 30%. Aunque estos porcentajes no se comparan con el de primaria, se advierte que existen estudiantes que asisten a escuelas lejanas, generalmente con programas educativos con menos recursos en infraestructura y profesores, como es el caso de las escuelas telesecundarias y los telebachilleratos. Con ello se demuestra una inclusión desigual. Los estudiantes acceden a la educación pública, pero muchos de ellos, sobre todo en primaria, en condiciones marginadas porque asisten a escuelas de localidades alejadas con recursos educativos limitados.

Respecto a educación superior, las dos instituciones con mayor reconocimiento se localizan en Acatlán de Osorio y los estudiantes que no habitan allí, viajan a ese centro poblacional, lo que supuestamente les permite tener las mismas oportunidades regionales. Sin embargo, estos estudiantes redoblan esfuerzos para mantenerse en la educación superior a causa de posibles carencias formativas (por haber asistido a escuelas con pocos recursos para los procesos de aprendizaje), realizan traslados diarios y hacen mayores gastos económicos. Con ello, el SE genera procesos de abyección (Popkewitz, 2009) ya que incluye a los estudiantes en la escuela, a la vez que los excluye por haberles ofrecido, a lo largo de su trayectoria escolar, una educación limitada que repercute en sus logros académicos. Sumado a esto, los jóvenes en esta etapa invierten mayores recursos en su formación.

Otro aspecto que observamos en los datos es la disminución del número de alumnos en la medida en que se accede a un nivel educativo mayor; este comportamiento se observa a partir de la primaria: 87 estudiantes con experiencias migratorias están inscritos en ese nivel, 83 en secundaria, 60 en bachillerato y 20 en educación superior. Esta tendencia no es privativa de la región ni del país; sin embargo, para los estudiantes migrantes el porcentaje es más pronunciado, lo que repercute en su futuro laboral.

Tomando los datos intercensales del INEGI en 2015 (citados en Colmex, 2019), encontramos a nivel nacional que, de los niños con experiencia migratoria¹⁰ de 6 a 11 años, 97.2% asiste a la escuela; de los adolescentes con esta experiencia de 12 a 14 años, 92.8% asiste a la escuela; de los jóvenes con experiencia migratoria de 15 a 17 años, 72.6% asiste a la escuela, y de los jóvenes en la misma condición de 18 a 24 años, 21.5% lo hace. Advertimos que la disminución del número de alumnos en la medida en que tienen mayor edad, es coincidente con los datos reportados en la región de estudio.

Para hacer un comparativo del porcentaje de NNAYJ que se encuentra estudiando en nuestro país, con el porcentaje de NNAYJ migrantes de retorno que se mantienen estudiando en México, podemos observar el cuadro 1.

¹⁰ En estos datos se hace referencia tanto a las y los estudiantes nacidos en el extranjero como a los de origen mexicano que regresan al país.

■ Cuadro 1. Porcentaje de NNAYJ que estudian en México

Edad	Porcentaje general	Porcentaje de estudiantes migrantes
6-11 años	97.7	97.2
12-14 años	93.3	92.8
15-17 años	73.2	72.6
18-24 años	31.5	21.5

Fuente: elaboración propia a partir de datos de INEGI (2015) citados en Colmex (2019) y SEP (2019).

Advertimos un comportamiento parecido entre los datos generales y los datos de estudiantes migrantes: en ambos casos, va disminuyendo el número de ellos en la medida en que tienen mayor edad; sin embargo, reconocemos que para los migrantes de retorno es ligeramente menor el porcentaje desde los seis años hasta los 17 (lo que corresponde a alumnos matriculados en educación obligatoria). Sin embargo, creemos que el dato más relevante se encuentra entre los jóvenes de 18 a 24 años.

En ese rango de edad, el mayor porcentaje de matriculados se sitúa en el conglomerado nacional (31.5%), frente a 21.5% de los migrantes de retorno, con 10% de diferencia. Reconocemos que existen causas estructurales que limitan a los jóvenes con experiencias migratorias el seguir estudiando y todavía más difícil, que ingresen y egresen de educación superior.¹¹ Esta realidad los sitúa entre la población más vulnerable, ya que 78.5% abandona la escuela. Las principales causas son el contexto social con precariedad económica, que impacta en lo educativo, lo que hace que deserten del sistema escolar, ante una acumulación de carencias formativas (cfr. Saraví, 2016) o porque se ven obligados a solventar necesidades económicas. Así, la mayoría se incluye en el amplio contingente nacional que ve cancelada la oportunidad de profesionalizarse.

Entre el 21.5% de jóvenes que se mantienen estudiando a pesar de la decantación que hace el sistema educativo (realidad contraria a los postulados nacionales e internaciones sobre el DE), identificamos a 20 jóvenes en la región de estudio inscritos en el ITSAO y en la ENPDRC.

¹¹ INEGI (2015) señala que 31.5% de los estudiantes en México de 18-24 años se mantienen estudiando y de ellos sólo uno de cada dos ingresa a educación superior, los otros realizan estudios técnicos y de capacitación para el trabajo. Y la SEP (2019) refiere que de cada 100 estudiantes que ingresaron a primaria en el ciclo escolar 2002-2003 en México, 25% egresaron de educación superior en 2019.

El ITSAO es una escuela pública que imparte cuatro ingenierías: en Gestión empresarial, Industria de alimentos, Informática y Electrónica. Su matrícula es de 923 estudiantes y de ellos, 13 alumnos extranjeros cursan una ingeniería (seis en gestión empresarial, uno en industrias alimentarias, cinco en informática y uno en electrónica¹²⁾, lo que equivale a 1.4% del alumnado.

La ENPDRC es una escuela pública que imparte tres licenciaturas: Educación preescolar, Educación primaria y Educación telesecundaria. Su matrícula es de 202 estudiantes y de ellos, un estudiante nació en Acatlán y vivió diez años en EU, mientras que seis son estudiantes extranjeros. Estos siete estudiantes migrantes, representan 3.46% del alumnado. Tres estudian la licenciatura en Educación preescolar, dos en Educación primaria y dos en Educación telesecundaria.

Los datos presentados son un panorama general de las condiciones de escolarización de los migrantes transgeneracionales en la Región Mixteca poblana. Con este antecedente, en el siguiente apartado presentamos las trayectorias escolares de siete estudiantes normalistas con experiencias migratorias, profundizamos en sus situaciones biográficas, las cuales muestran similitudes con lo ya referido.

Situación biográfica de estudiantes normalistas migrantes

En el ciclo escolar 2019-2020 se encontraban inscritos en la ENPDRC seis estudiantes nacidos en EU (cinco mujeres y un hombre), quienes llegaron a México antes de tener experiencias escolares. Ellos realizaron su formación en nuestro país, desde preescolar hasta la normal. Actualmente están distribuidos en los semestres 2º, 4º y 6º de las tres carreras que ofrece la institución, y hay una estudiante de retorno de 8º semestre, que vivió en EU desde los tres años y regresó a la región a los trece. Ella cuenta con experiencias escolares en ambos países (en EU estudió desde *kindergarten* hasta *middle school* y en México concluyó la secundaria y estudió la preparatoria y la normal). En el cuadro 2 presentamos datos generales de estos estudiantes.

¹² Estuvieron inscritos 19 estudiantes extranjeros, sin embargo cinco están dados de baja definitiva y uno en baja temporal. Éste es un indicador de la deserción escolar de estudiantes con experiencias migratorias.

■ Cuadro 2. Datos generales de los estudiantes normalistas con experiencias migratorias

Nombre*	Edad	Nacionalidad	Residencia en EU	Lic. que cursa	Actividad de los padres
Alma	22	mexicana	de los tres años a los 13 años	en Educación telesecundaria	Profesor de telesecundaria Profesora de preescolar
Jennifer	19	binacional**	del nacimiento a los tres años	en Educación primaria	Empleado en servicios en EU Ama de casa
Juan	21	binacional*	del nacimiento a los dos años	en Educación telesecundaria	Albañil Ama de casa
Magali	19	binacional*	el 1er año de vida	en Educación preescolar	Profesora de primaria
Mary	18	binacional*	del nacimiento a los tres años	en Educación primaria	Panadero Ama de casa
Sofía	17	binacional*	del nacimiento a los dos años	en Educación preescolar	Comerciante Trabajadora social
Yazú	18	binacional*	del nacimiento a los dos años seis meses	en Educación preescolar	Albañil Ama de casa

Fuente: elaboración propia a partir de datos de las entrevistas. *Para proteger su identidad cambiamos el nombre de nuestros entrevistados. **Nacieron en EU y allí los registraron; posteriormente, en México, los padres tramitaron la doble nacionalidad.

Planteamos las situaciones educativas de éstas y este estudiante iniciando con datos de los padres, para identificar las prácticas sociales del grupo doméstico en torno a los procesos migratorios transnacionales y conocer el capital escolar (Bourdieu, 2005; Bachhoff, *et al.*, 2007, Peña, 2013). Ambos aspectos intervienen en sus situaciones biográficas (Mélich, 2005), lo que nos permite partir de lo histórico contextual y reconocerlos como sujetos contingentes.

Las madres y los padres se fueron a EU sin permisos de trabajo. En ese país buscaron un empleo, la mayoría en los servicios, la construcción y la maquila. Únicamente una pareja se dedicó al comercio. La intensificación laboral constituyó un problema cuando procrearon, debido a que dedicaban poco tiempo al cuidado de los hijos y a su estimulación temprana, lo que se considera un apoyo indispensable para la futura escolarización de los hijos (UNESCO, 2000).

Posteriormente, las familias de los seis niños nacidos en EU regresaron a México cuando sus pequeños tenían entre uno y tres años. Al retornar, las madres y otros parientes se ocuparon de la crianza de estos niños, a quienes inscribieron en preescolar. Ellas atendían actividades domésticas, algunas también laborales y dos de ellas volvieron a migrar, pero regresaron, mientras la mayoría de los

padres se desplazaban a EU. En estas circunstancias, la vida familiar, si bien es transnacional, el lugar de residencia de los hijos fue la Región Mixteca poblana.

Presentamos el nivel educativo de los padres y las madres en el cuadro 3.

■ Cuadro 3. Nivel escolar de padres de estudiantes normalistas con experiencias migratorias

Nivel educativo	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Licenciatura
Madres*		Tres (concluida)		Una, educación primaria. Una, educación preescolar. Una, trabajo social. Una, enfermería
Padres	Uno (concluida)	Uno (sin concluir) Dos (concluida)	Uno (concluido)	Uno, educación telesecundaria

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas. *Son siete madres y seis padres, porque una de ellas es madre soltera.

A excepción de una pareja de profesores, las madres poseen mayor nivel educativo que los padres (esto pudo explicarse porque el rol de proveedores hizo que los hombres se incluyeran antes que sus parejas en las actividades asalariadas); sin embargo, ninguna de ellas trabajó en EU en actividades orientadas a su formación, esto se debió a las redes migratorias en que estaban inscritas, que son un apoyo fincado en la solidaridad, el parentesco, la amistad o el interés (Pérez, 2013), pero las ubicaron en nichos laborales precarios; además, llegaron sin visa de trabajo y sin saber inglés. En EU tampoco adquirieron un bilingüismo coordinado, pues no lograron las competencias lingüísticas en ambos idiomas (Alarcón, 2002), esto impidió su acceso a trabajos acordes con su perfil profesional.

Los padres se inscribieron en los servicios, la construcción y la maquila; por su parte, el profesor llegó con la intención de crear un negocio de venta de ropa y joyería junto con su esposa (que también es maestra). Debido a estadías más prolongadas, los padres tienen mayor apropiación del inglés que las madres, sin embargo, tampoco poseen un inglés coordinado¹³ (cfr. Peña, 2015). Incluso en el caso

¹³ Respecto al dominio del idioma inglés, Peña (2015, p. 183) encuentra para el caso de migrantes mexicanos deportados, que “lo hablan poco y no lo leen o escriben”, a pesar de que saben leer y escribir en español y cuentan con algunos años de secundaria o preparatoria.

de la pareja de profesores, padres de la estudiante que se fue a EU a los tres años y regresó a los trece, ambos iban a clase de inglés, pero su dominio es básico. En el caso de la hija, ella adquirió un bilingüismo temprano, ya que “desarrolló una bilingüidad a partir del contacto con dos lenguas en los primeros años de vida” (Alarcón, 2002, p. 127), lo que le permitió mayor dominio.

En general, todos valoran el inglés como herramienta importante en el futuro laboral de la segunda generación tanto en México como en EU. “El inglés me permitiría conseguir un mejor empleo acá” (Juan), “Mi plan es aprender inglés, estudiar otra licenciatura aquí y terminarla en EU, para eso necesito el inglés” (Jennifer). El idioma inglés es relevante para las perspectivas laborales de éstas y este estudiante, sin embargo, las madres y los padres no cumplen una función de transmisores de ese idioma, que hubiera constituido valor acumulado en el capital cultural transnacional.

En el aspecto laboral, reconocemos que, en todos los casos, los padres migraron en busca de trabajo; sin embargo, advertimos que en tres casos (el de un profesor y dos profesoras), este desplazamiento no se debió a la carencia de empleo, pues ellos contaban con plaza docente en la región y solicitaron un permiso temporal para ausentarse. Esto nos muestra que la red migratoria es utilizada por algunas personas para explorar posibilidades de vida en los dos destinos. Los profesores protegieron su plaza antes de irse a EU y trabajaron allí. La pareja en el comercio, en el caso de la otra docente, llegó con su hermana, quien se había casado con un estadounidense. Ella trabajó en un restaurante.

En la dinámica migratoria, el retorno en ningún caso fue por deportación, sino por condiciones familiares, subjetivas y laborales (cfr. Espinosa y Ramírez, 2016). Dos familias regresaron para hacerse cargo del sepelio de los abuelos y decidieron quedarse, pero los padres volvieron a migrar y las madres se quedaron al cuidado de los hijos; en otro caso, la madre era depresiva y decidieron regresar a México; sin embargo, el padre al año migró definitivamente a EU (realizando algunas estancias breves en México); los tres profesores regresaron a trabajar, en el caso de una de ellas, tuvo una hija como madre soltera en EU y decidió volver para que la abuela cuidara de la niña, y otra familia regresó ante la intensificación laboral que vivía en aquel país.

En México, la actividad laboral que realizan los padres tiene que ver con la formación, el género, la experiencia laboral en EU y la oferta de trabajo en la región. Un padre es profesor en una telesecundaria, dos tienen sus propios negocios, uno es panadero, actividad que aprendió en EU, y el otro tiene una papelería, es pintor y trabaja con su madre en una tienda escolar, mientras otros dos son albañiles.¹⁴ En el caso de las madres, tres trabajan en su profesión, dos como profesoras y una como trabajadora social en una secundaria; las otras cuatro se dedican a las labores del hogar (una de ellas ayuda a su esposo en la venta de pan).

Las madres, con mayor escolaridad que los padres, se han mantenido más tiempo con sus hijos y les transmiten un *habitus* en relación con la escolaridad, a partir de acciones y discursos tendientes a significar la formación, no sin tensiones y contradicciones, debido a la inclusión desigual (cfr. Saravi, 2016) que el sistema educativo ofrece, las diversas actividades que realizan y las condiciones cambiantes e inciertas en la agenda familiar. Sofía (hija de la trabajadora social) había aprendido con su madre los conocimientos que marca el programa de preescolar e inició antes la primaria. El capital escolar transmitido por las madres les creó un *habitus* inscrito en las prácticas educativas curriculares. Además, en el imaginario se pondera la escolarización como instrumento para la movilidad social; en este sentido, comparan entre estudiar e ir a trabajar en EU (haciendo referencia a los nichos laborales en los que se insertan sus paisanos).

“Cuando terminé la prepa pensé trabajar en EU, sólo una temporada, pero mi mamá me dijo que lo pensara bien, que allá es muy duro el trabajo y se sufre” (Magali). Al respecto, Saraví (2016, p. 54) refiere que “se internaliza una forma de ser y actuar acorde con la realidad. Se trata de una socialización a partir de la experiencia práctica de la interacción social”; en este caso, el referente laboral en EU son los trabajos que realizaron sus padres, y desde este constructo se sitúa el sujeto en su realidad, posibilidades y expectativas.

La forma de vida construida de manera transnacional por las idas y retornos familiares determina la construcción de las trayectorias de estos estudiantes. La situación que han vivido marca límites

¹⁴ Otro padre trabaja en EU en un restaurante.

y posibilidades. Los primeros años de vida escolar, transcurrieron en seis de los casos en la reterritorialización familiar, unos en mejores condiciones que otros, sin embargo, las dificultades e incertidumbres son evidentes:

Llegamos como familia de cero, mi papá se volvió a ir y luego regresó, viví con mi mamá, luego vino mi papá. En EU había sido panadero y aquí empezó a hacer pan con sus hermanos, todos le ayudamos (Mary).

Mi mamá y yo vivimos en Guerrero con la familia de mi papá, no nos hallamos, allí estudié un año de preescolar, mi papá estaba trabajando en EU, luego nos venimos a Boquerón, construimos en un terreno que le heredaron a mi mamá, ya estamos todos juntos, mi papá regresó y es albañil (Yazú).

Otro aspecto que les impactó fue la ausencia de las madres; dos migraron luego del retorno familiar, “mi mamá, después de que se fue mi papá, también se fue, me quedé sólo con mis abuelos el tiempo que estuve en preescolar” (Jennifer). También repercutió la ausencia paterna: “cuando regresó mi papá fue que lo conocí y me gustó tener a mi familia completa” (Yazú). “Yo me sentía muy insegura, no hablaba con nadie, pero cuando vivíó con nosotros mi papá, estaba en secundaria, en esa época todo cambió, él es muy importante para mí” (Jennifer).

También se advierte el apoyo familiar, “mi mamá decidió regresar porque en EU tenía que trabajar y tenía que pagar para que me cuidaran y aquí mi abuela me podía cuidar” (Magali).

Ante estas situaciones familiares, ellas y él realizaron sus trayectorias escolares. Estudiaron preescolar, primaria, secundaria y bachillerato en sus comunidades o en lugares cercanos. Asistieron a escuelas rurales donde se sumaron al contingente de estudiantes que recibió una educación desigual, en relación con quienes asistieron a escuelas urbanas, con mejores apoyos educativos en cuanto a materiales, infraestructura y planta docente (Blanco, 2011). “Estudié la primaria en la escuela de la comunidad, hacía falta el agua, de materiales sólo había pizarrón, los maestros hacían lo que podían. Allí

pasé los seis años" (Yazú). "En la telesecundaria nos faltaron recursos para aprender, laboratorio, más maestros" (Juan).

El Estado mexicano intenta incluir a todos en la escuela, como política educativa sustentada en el artículo 3º constitucional, pero en realidad los excluyó al otorgarles una educación marginal, y dio lugar a una abyección "inclusión-exclusión simultáneas" (Popkewitz, 2009, p. 50), por ello experimentaron la inclusión desigual, pues asistieron a escuelas que no les permitieron logros sustantivos, y acumularon una serie de desventajas académicas al momento de ingresar a educación superior, como veremos más adelante.

Ellos estudiaron en escuelas de la región, donde no advirtieron diferencias con sus compañeros; sin embargo, en lo subjetivo, desde "la emotividad y reflexividad del sujeto" (Saravi, 2016, p.49), experimentaron circunstancias personales inciertas, lo que repercutió en sus infancias y adolescencias. Entre los acontecimientos que tuvieron repercusión en ellos podemos señalar los desplazamientos internos de la familia en busca de un lugar de residencia, la integración social y económica del grupo doméstico pero, sobre todo, la ausencia de un progenitor o de ambos en diferentes etapas de sus vidas.

Las autoridades educativas pasaron por alto sus situaciones personales y obviaron sus dobles nacionalidades, pues no implementaron programas que impactaran la vida futura de estos jóvenes situados en un espacio transnacional. Nos preguntamos, entonces, ¿qué significa para la escuela y para el sistema educativo la doble nacionalidad desde lo identitario, filosófico, psicológico, social, pedagógico y de los derechos humanos? Se trata de una cuestión que se tiene que visibilizar, debatir y atender por las implicaciones subjetivas y sociales que representa en los contextos contemporáneos, de gran dinamismo.

El caso de Alma fue diferente; sin la nacionalidad estadounidense, vivió su primera etapa escolar en EU (desde *kindergarten* hasta *middle school*). Allí estuvo en grupos especiales para extranjeros porque no sabía inglés, en ellos desarrolló competencias lingüísticas, pero persistió como limitante que la familia apenas pudiera comunicar lo básico en inglés, ya que sus prácticas sociales articuladas a la vida escolar en la que se desarrollan los lenguajes, no fueron apoyadas de manera equilibrada por el grupo doméstico en el día a

día, orientada en sus prácticas lectoras y de escritura y aprovechando sus experiencias sociales como viajes e interacciones. Esto limitó su desarrollo en cuanto al inglés académico (en el vocabulario y la sintaxis), indispensable para realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares (Cortina, 2010-2011; Suárez, Suárez y Todorova, 2008; Gándara y Contreras 2009).

Los procesos de adquisición de una lengua son de larga duración y, si bien en tres años, en promedio, los estudiantes migrantes adquieren competencias lingüísticas para escuchar y oír en la segunda lengua (L2), van a emplear mucho más tiempo para adquirir la lectura y la escritura (Cummins, 2001). Esto resta oportunidades en la escuela, pues a medida en que acceden a grados escolares mayores, son más complejas las lecturas en inglés y se les exigen mayores niveles de redacción, lo que representó una dificultad permanente para Alma. Por otro lado, la enseñanza del español como lengua académica fue pasando a segundo término, cuestión que repercutió en su retorno a México. Si bien en EU mantuvo el español como lengua de comunicación familiar y para ciertas clases en la escuela, no adquirió de manera progresiva y compleja las competencias de lectoescritura en español, ni amplió su vocabulario académico en esta lengua.

En su experiencia escolar hizo contactos multiculturales, ya que tuvo compañeros japoneses, hindúes y mexicanos, lo que le permitió conocer diferentes prácticas culturales y adquirir estrategias de aprendizaje que le compartieron sus compañeras. Esto, al parecer, fue una situación positiva de aprendizaje, porque en el contexto escolar se valoraron las diferencias e identidades culturales.

Durante su escolarización en aquel país se mudó de ciudad una vez, lo que le causó incertidumbre; sin embargo, siempre recibió apoyo y cuidado de sus profesoras y cursos adicionales. En su experiencia escolar reconoce que los apoyos, recursos, tecnología y técnicas de enseñanza en las escuelas de EU son más interactivas respecto a las que se emplean en las escuelas en las que estudió en México la secundaria y la preparatoria (cfr. Vargas y Aguilar, 2020).

En México el cambio fue notorio, pues estudió en una telesecundaria en San Jerónimo Xayacatlán, donde los recursos son limitados y un maestro le impartió clases. Su profesor la apoyó durante el horario escolar, pero no recibió clases extras. La mayor di-

ficultad fue la forma de enseñanza y aprendizaje, que se enfocaba sobre todo en la escritura: copiar del pizarrón y elaborar resúmenes, lo que representó un problema porque ella se alfabetizó en inglés.

En el bachillerato también se privilegió que los estudiantes elaboraran apuntes, copiaran del pizarrón e hicieran resúmenes. Ella se fue habilitando en esas prácticas; sin embargo “no entendía todas las cosas, siento que me afectó mucho porque no llegué a la meta de entender las cosas como yo deseaba” (Alma). Obtuvo conocimientos que le permitieron avanzar por los diferentes grados escolares y adquirió una conciencia lingüística, es decir, la habilidad para pensar y reflexionar acerca de la naturaleza y de las funciones que asume el lenguaje en la sociedad (Pratt y Grieve, 2011, p. 2), esto último, cuando identifica las formas en que aprendió las dos lenguas y las limitantes que tiene en la escuela respecto a sus competencias comunicativas, producto de su realidad transnacional.

En lo concerniente a la política educativa, es clara la diferencia entre los programas educativos de EU y México respecto a la atención a estudiantes migrantes bilingües. Si bien se reconoce que en EU la enseñanza a esta población tiene deficiencias (Cummins, 2001; Gándara y Contreras, 2009; Suárez, Suárez y Todorova, 2008), en México la situación empeora debido a que no existen programas bilingües, lo que implica que los estudiantes transitén por los diferentes niveles escolares mediante un bilingüismo sustractivo –la pérdida del inglés en el proceso de aprendizaje del español (Cummins, 2001).

Alma enfrentó estas dificultades con el apoyo mínimo de sus padres, sin embargo, reconocer las prácticas profesionales de éstos, la situaron en un deber ser: “a mis padres siempre los he visto como un ejemplo a seguir, mi media hermana igual es maestra, me siento obligada a concluir mis estudios” (Alma), y lo hace, pero con grandes dificultades porque carece de los apoyos pedagógicos requeridos.

Las situaciones vividas por los siete normalistas hasta la educación obligatoria representaron un marcador para sus futuros. La conclusión de la preparatoria significó un quiebre, un momento para tomar decisiones importantes: hacer una tregua o seguir estudiando, pensar qué estudiar y dónde hacerlo.

LA NORMAL, ENTRE LO IDEADO Y LO POSIBLE

Estos jóvenes “heterogéneos, complejos y portadores de proyectos diferenciados” (Reguillo, 2003, p.12) han vivido situaciones diversas en el espacio transnacional. Para ellos, ingresar a la educación superior constituyó mantenerse estudiando a partir de sus determinantes sociales, pero también desde los intersticios que logran aprovechar, poniendo en juego sus intereses y los deseos de los padres, entre tensiones, contradicciones, acuerdos y sueños fallidos. Se advierte que la acumulación de capital escolar de cuatro de ellas (sus madres estudiaron una licenciatura), les permitió acceder a la educación superior, mientras que para tres su capital escolar funcionó como catapulta para ingresar a un nivel educativo mayor que el de los padres.

Previo al acceso a la normal, encontramos acciones y discursos que evidencian límites y estrategias para seguir avanzando. En el caso de Jennifer (quien tiene a su padre en EU) y de Magali (quien tiene una tía en EU y su tío es estadounidense), los padres planearon que realizaran estudios superiores en EU, ambas dejaron de estudiar un año, Jennifer fue a vivir ese tiempo al país del norte con su papá, haciendo una tregua en sus estudios, y Magali se inscribió, en Acatlán, a una escuela de idiomas. Al concluir ese año, ambas prefirieron quedarse en Acatlán con sus madres, las dos reflexionaron su situación y advirtieron sus limitantes en el idioma inglés, cuestión que les restó oportunidades para enfrentar el reto. Para ellas, la propia vida se volvió una exploración ante lo contingente (Ferry, 1994), identificaron sus condiciones, las expectativas familiares y modificaron sus estrategias, desde su situación biográfica, para construir el futuro.

Estas estudiantes accedieron progresivamente a los diferentes niveles escolares de la educación obligatoria en México, desde los planteamientos del currículo nacional, que difiere de aquéllos en EU respecto a la lengua de enseñanza, los planes, los enfoques de aprendizaje, las estrategias, los recursos didácticos e incluso las formas en que se construyen las alianzas educativas entre padres y maestros para planear a edad temprana el ingreso de los estudiantes a la educación superior. Esto nos muestra cómo se construye la inclusión

desigual más allá de los ámbitos nacionales, pues a pesar de que estas estudiantes tienen la nacionalidad estadounidense, concluyeron la educación previa a la universidad y tienen posibilidades de vivir en EU, su escolarización en México les resta oportunidades de acceso a la educación superior en el país vecino, porque no existen programas educativos en ambos países que atiendan de manera progresiva y sistemática sus necesidades transnacionales.

Por su parte, Alma, quien vivió diez años en EU, también dejó de estudiar un año porque se embarazó; Juan se inscribió al salir de bachillerato al ITSAO y cursó estudios de Ingeniería en tecnología de la comunicación, pero desertó de la carrera. Las otras tres estudiantes, después del bachillerato, ingresaron a la normal. La tregua, la búsqueda o continuidad son determinaciones que el sujeto realiza desde su situación. Para ello intervienen los proyectos familiares, las condiciones económicas, los logros académicos y el “capital social migrante” (cfr. Durand y Massey, 2009); sin embargo, en cada caso, estos factores juegan de diferente manera e intensidad.

Respecto a la elección de la carrera que cursan, en la región se cuenta con instituciones de nivel superior (públicas y privadas), sin embargo, se ha socializado entre los jóvenes la idea de salir a estudiar: “aquí, una vez que terminas el bachillerato, piensas en irte a Puebla o a México a estudiar” (Magali). No obstante, a Jennifer y a Magali la inclusión desigual les restó oportunidades de hacerlo, debido a que después de un año de tregua y tras decidir quedarse en el país, intentaron estudiar en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), una nutrición y la otra medicina, pero no lograron ingresar. Esto puede explicarse a partir de diversos aspectos, entre ellos, la formación adquirida, los cambios de planes en que se vieron inmersas, sus condiciones sociales y el cupo limitado en educación superior. Respecto a este último aspecto, encontramos que:

El número de rechazados en la BUAP en los últimos años ha girado en torno a los 20 mil jóvenes... es pertinente recordar que la política de selección e ingreso implementada desde la década de los noventa del siglo pasado estuvo fundamentada por las políticas educativas neoliberales, lo cual disminuyó el total de matrícula. Si bien, apuntan las autoridades institucionales que en los últimos

años ha crecido, es definitivo que es insuficiente su oferta académica (Sánchez, 11 de julio 2019).

En los casos de Jennifer y Magali encontramos determinantes sociales que no les permitieron cumplir sus metas, por un lado, reconocen que con el inglés aprendido difícilmente hubieran podido estudiar la universidad en EU, pero tampoco lograron ingresar a la BUAP. Esto muestra que “la globalización está produciendo nuevos frentes de desigualdad, que se suman y reconfiguran a los anteriores” (Reguillo, 2003, p. 13).

La oferta educativa que recibieron en la zona rural, aunada a las condiciones socioeconómicas que vivieron y al limitado acceso a la educación superior en las escuelas públicas del país, cancelaron la oportunidad de estudiar en México en la institución y en la licenciatura que deseaban; por otro lado, no les enseñaron de manera adecuada inglés en sus trayectorias escolares, a pesar de contar con la doble nacionalidad, condición que les exigía un bilingüismo coordinado para ejercer a cabalidad sus ciudadanías y construir proyectos futuros en ambos países, lo que implicaba enseñarles en la escuela, de manera procesual, español e inglés como lenguas de uso social, público y académico y así tener la posibilidad de ingresar a educación superior en EU. Al no ser así, buscaron en el país una tercera opción educativa.

Desde la situación de cada estudiante, apareció como opción real la ENPDRC, debido a que en la Región Mixteca poblana existe una tradición magisterial y la gente considera que la docencia es una profesión accesible,¹⁵ pueden obtener una plaza (actualmente mediante un examen) e ir ascendiendo.

¹⁵ Históricamente se ha construido una narrativa respecto al trabajo docente. Arnautl (2010, p. 69) refiere que, a mediados de la década de los cincuenta, “en muchos lugares para los jóvenes la escuela normal era la única oportunidad de educación posprimaria y por tanto ingresaban a la normal, aunque tuvieran planes de estudiar después una profesión distinta a la del magisterio”. En 1984, la normal se convirtió en una institución de educación superior, aumentando los años previos requeridos para el ingreso (bachillerato), se modificaron los contenidos, se reformularon planes y programas consolidando, con ello, la representación del maestro como profesional de la educación (Ramírez, 2010). Esta transformación se experimentó en la normal de Acatlán, donde el ingreso de los jóvenes se dio por vocación o porque la seguían considerando una opción que les permitía obtener una plaza, prestaciones y ascensos.

Respecto al ingreso a la normal, los estudiantes migrantes lo hicieron por diferentes razones: tres por vocación, una se sintió obligada porque en su familia todos eran docentes y para tres representó una segunda opción (dos porque no lograron ingresar a la BUAP y uno porque desertó del ITSEO). La normal es una carrera que permite a los jóvenes profesionalizarse, aunque no sea, para todos, la opción ideada, y es que “para los sectores de menores ingresos, los estudios normalistas representan la única posibilidad que tienen de realizar estudios de nivel superior (Arnaut, 2013, p. 19). Para ellos, la institución estuvo a su alcance, ya que se ubica en la región y les permite formarse y acceder a una profesión.

Estos estudiantes refieren que se sienten a gusto estudiando en la institución, que van a finalizar sus estudios y, al concluir, cuatro de ellos piensan trabajar en México, pero irán a EU a aprender inglés y técnicas pedagógicas para ampliar su formación, lo que impactará en su actividad laboral en México; dos estudiarán en EU otra licenciatura (una de ellas, Jennifer, refiere que puede iniciar aquí la carrera y concluirla en EU, como lo hizo un conocido), esto les permitirá trabajar tanto en México como en el país del norte como profesionistas (intentando cambiar el nicho laboral en que se han inscrito sus familiares); y uno no tiene interés en estudiar o en trabajar en EU.

Éstas y este estudiante van construyendo su realidad entre la situación encontrada y la situación deseada (Mèlich, 2005) advirtiendo la fuerza de los determinantes sociales, pero también sus posibilidades de mejorar mediante capacidad y persistencia para aprovechar los intersticios de la estructura social; por ello, ninguno piensa trabajar en EU en los empleos que realizaron sus padres, sino que estarían tratando de revertir la situación familiar a partir del capital escolar y la doble nacionalidad.

Al articular la migración transnacional a la formación, casi todos han creado un imaginario en el que EU aparece como opción para adquirir una formación permanente,¹⁶ e incluso para algunas laboral; sin embargo, esto no está garantizado, pues existen límites en la estructura social que nos hacen pensar que “la transnacionalización de la incertidumbre tiene rostros y contornos precisos” (Reguillo,

¹⁶ La UNESCO (2016) menciona la importancia de la formación permanente, cuestión que han incorporado estos estudiantes desde los discursos de sus profesores.

2000), en este caso, los de estos jóvenes con experiencias migratorias que no han podido construir un itinerario transnacional donde se consolide su formación y futuro laboral sumando los procesos educativos de aquí y de allá.

CONSIDERACIONES FINALES

En la Región Mixteca poblana, las y los estudiantes nacidos en EU que ingresan a las escuelas de la Corde 8 están dispersos en las instituciones educativas de la región; además, un porcentaje importante de ellos asiste a escuelas primarias de pequeñas localidades y, como tendencia, hay menor número de estudiantes cursando los grados superiores. Todo ello nos revela las condiciones en que NNAYJ con experiencias migratorias se escolarizan e incluso la probabilidad de que algunos dejen de estudiar.

El porcentaje de las y los jóvenes con experiencias migratorias entre 18 y 24 años que se mantienen en las instituciones educativas en nuestro país es de 21.5% (10 puntos por debajo de la media nacional), debido a la acumulación de desventajas académicas, económicas e incluso familiares que enfrentan. Este dato focalizado nos lleva a pensar en políticas de Estado integrales para la atención a esta población, con acciones concretas como becas de manutención, apoyo emocional, tutorías, educación bilingüe, seguimiento de egreso entre los diferentes niveles educativos por los que transitan, entre otras medidas que les permitan seguir estudiando y acceder a la educación superior.

Revisando el caso de estos estudiantes normalistas encontramos que sus situaciones educativas son producto de las políticas de los países en que han estudiado, del capital escolar que han acumulado, de sus condiciones familiares, sus subjetividades y del sentido que tiene para ellas y él estar inscritos en una realidad transnacional. A partir de ello, las experiencias son disímiles, sin embargo, los siete se mantienen en la Región Mixteca estudiando ante el retorno que reencausó sus vidas en el país, no obstante, mantienen la posibilidad de migrar como condición existencial.

Estos estudiantes son parte del grupo decantado que se mantiene estudiando y accede a la educación superior. En sus trayectos for-

mativos encontramos que realizaron la vida escolar, hasta la preparatoria, sin mayores contratiempos y sin tener que tomar decisiones sobre el tipo de institución en la que cursaron sus estudios. En cambio, en educación superior tomaron decisiones con implicaciones ontológicas a manera de comprensión existencial, entre la situación deseada y la vivida, lo que supuso reconocer intereses académicos, limitantes sociales, económicas, formativas e incluso el capital escolar acumulado, cuestión que repercutirá en sus futuros laborales y sus expectativas transnacionales.

Seis de los siete estudiantes tienen doble nacionalidad, lo que les permite la residencia en ambos países y planes de vida transnacionales; sin embargo, la escolarización que han recibido privilegia una lengua nacional, contenidos y una organización curricular, que los limita a ejercer con éxito su vida académica en ambos países. Esto los mantiene en una inclusión desigual, pues no tienen las mismas oportunidades educativas en uno u otro país, cuestión que, por ejemplo, no les permitirá ejercer en EU su ciudadanía, una educación permanente y su vida laboral en condiciones de equidad frente a otros estadounidenses que también han accedido a educación superior.

Como hemos visto, la realidad transnacional desafía el currículo mexicano, y muestra la necesidad de flexibilizarlo para trabajar con los estudiantes con experiencias migratorias en un ambiente que reconozca y valore la diversidad cultural; les otorgue una enseñanza bilingüe e incluso plurilingüe; se trabaje de manera interdisciplinaria contenidos sobre la migración como fenómeno social; se realicen análisis de las diferencias y similitudes entre medios urbanos y rurales; se reflexione sobre la construcción identitaria y cultural en espacios geográficos más allá de fronteras nacionales; se acceda a la historia, música y literatura de México y EU, entre otros temas. Y en el ámbito de la gestión, se realicen programas interinstitucionales entre las escuelas de nuestro país y las de EU, para que los estudiantes migrantes realicen, vía medios electrónicos, proyectos académicos con sus pares y maestros de aquel país. Todo esto para permitir a estos estudiantes construir un repertorio social acorde con la realidad transnacional en que viven.

REFERENCIAS

- Alarcón, L. (2002). Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras. En *Memorias del Simposio La investigación y el desarrollo Tecnológico* (pp.124-133). Querétaro, México.
- Arnautl, A. (2010). Gestión del Sistema educativo federalizado 1920-2010. En A. Arnautl y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México. VII Educación* (pp. 233-271). México: El Colegio de México.
- Arnautl, A. (2013). Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación (mimeo). En *Seminario* (pp. 1-43). México: CIDE, BID, Senado de la República.
- Backhoff, E., et al. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México*. México: INEE.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. México: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Colegio de México (2019). *Migrantes de retorno y educación*. México: Colegio de México/CNDH. migracionderetorno.colmex.mx/wpcontent/uploads/2019/04/INFO:02pdf
- Cortés, S. (1999). La emigración de los mixtecos poblanos: un flujo recurrente. *Aportes*, 4(12), 103-128.
- Cortina, R. (2010, 2011). La educación de los latinos en las escuelas del norte de Manhattan. *Caja Negra. Revista de Ciencias Políticas y Humanidades*, (8-9), 113-130.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüística y sociolingüística. *Revista de educación*, (326), 37-61.
- Durand, J., y Massey, D. (2009). *Clandestinos Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Espinosa, A., y Ramírez, M. (2016). La adaptación social de los migrantes de retorno de la localidad de Atencingo, Puebla. México. *Ciencia UAT*, 11(1), 49-64.
- Ferry, G. (1994). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

- Gándara, P., y Contreras, F. (2009). *The Latino Education Crisis: The Consequences of Failed Social Policies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goldring, L. (1997). Difuminando fronteras: construcción de la comunidad transnacional en el proceso migratorio México-Estados Unidos. En S. Macías y F. Herrera (coords.), *Migración laboral internacional* (pp. 55-105). México: BUAP/Colección Pensamiento Económico.
- Harvey, D. (2014). *Urbanismo y desigualdad social*. México: Siglo XXI.
- Ibarra, M., y Rivera, L. (2011). Circuitos migratorios transnacionales entre Puebla y Nueva York. Una introducción. En M. Ibarra y L. Rivera (coords.), *Entre contextos locales y ciudades globales. La configuración de circuitos migratorios Puebla Nueva York* (pp. 7-23). México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- INEE (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del SEN 2018*. México: INEE.
- INEGI (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados*. México: INEGI. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruct/702825078966.pdf
- Izcara, S., y Andrade, K. (2015). Causas e impactos de la deportación de migrantes centroamericanos de Estados Unidos a México. *Estudios fronterizos*, 16(31), 2-24.
- Marroni, G. (2004). La cultura de las redes migratorias: Contactando Puebla-Nueva York. En R. Cortina y M. Gendreau (coords.), *Poblanos en Nueva York*. México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Massey, D., et al. (1991). *Los ausentes. El proceso social de la migración laboral en el Occidente de México*. México: CNCA, Alianza Editorial.
- Mélich, J. (2005). Finales de trayecto, finitud, ética y educación en un mundo incierto. En G. Arellano (coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 19-47). México: Paidós.
- Peña, J. (2015). Perfil laboral de migrantes mexicanos deportados e inserción laboral en México. *Migración y desarrollo*, 13(24), 167-183.
- Peña, F. (2013). Distribución social del capital escolar colombiano. *Sophia*, (9), 26-42.
- Pérez, M. (2013). Tejiendo redes para futuras movilidades: las interacciones sociales y el capital social en la migración emergente de México a Estados Unidos. *Sociológica*, (78), 139-170.

- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Portes, A. (2006). Un diálogo transatlántico: El progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional. En A. Portes y J. DeWind (coords.), *Repensando las migraciones: nuevas perspectivas teóricas y empíricas* (pp. 7-32). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Pratt, C., y Grieve, R. (2011). Metalinguistic awareness and cognitive development. En E. Tunmer, C. Pratt y M. Herriman (eds.), *Metalinguistic Awareness in Children* (pp. 128-143). Estados Unidos: Springer.
- Pries, L. (2002). Migración transnacional y perforación de los contenedores de Estados-nación. *Estudios demográficos y urbanos*, 17(3), 571-597.
- Ramírez, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Universia*, 2(1), 98-113.
- Reguillo, R. (2000). Los límites de lo nacional. Los jóvenes y las razones del desencanto. *Toda-vía*, (10), 1-7.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Última Década*, (19), 11-30.
- Rivera, I. (Coord.) (2019). *¿Volver a casa? Migrantes de Retorno en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Salinas, B. (2013). Introducción. En B. Salinas (ed.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011* (pp. 19-45). México: ANUIES/ COMIE.
- Sánchez, G. (2019, 11 de julio). Los rechazados de la BUAP y el Derecho a la educación. *E-Consulta*. <https://www.e-consulta.com/opinion/2019-07-11/los-rechazados-de-la-buap-y-el-derecho-la-educacion>
- Saravi, G. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso/CIESAS.
- Sedesol (2013). *Cédula de información municipal. Acatlán*. México: Sedesol. <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=nacion¢=21&mun=003>
- SEP (2019). Principales cifras del sistema educativo nacional. México: SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Smith, R. (1995). Los ausentes siempre presentes: The Imagining, Making and Politics of a Transnational Migrant Community between Ticiuani

- Puebla, Mexico and New York City (tesis doctoral). Columbia University, Columbia, Estados Unidos.
- Suárez, C., Suárez, M., y Todorova, I. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press, Harvard University Press.
- Taylor S. J., y Bogdan, R. (2015). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. México: Paidós.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del Derecho a la Educación. *Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (40), 341-38. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/8220/7368>
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre Educación Marco de acción de Dakar*. París: UNESCO. http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Valdés, G., et al. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense. *Región y sociedad*, 30(72), 1-30.
- Vargas E., y Aguilar R. (2020). School Integration of Migrant Children from the United States in a Border Context. *International Migration*, 2-15.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. México: Paidós.