



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Estudiantes en México y la migración a
Estados Unidos. Contextos entretejidos

Tesis
para optar por el grado de
Licenciatura en Sociología

Presenta:
Alexys Montserrat Yong Solís

Directora: Dra. Silvia E. Giorguli Saucedo



Ciudad Universitaria, México, D.F., 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, Nilton, Raquel y Ximena, quienes todos los días me impulsan para seguir trabajando por lo que quiero, que me han enseñando a buscar siempre algo mejor, apoyan paciente e incondicionalmente mis disparates y, por ello, a quienes debo gran parte de quién soy.

A Silvia Giorguli, que no se dio por vencida dirigiendo este trabajo y me ayudo a encontrar un camino de investigación que partió de una ocurrencia.

Al doctor Víctor Zúñiga, por facilitarme las bases de datos de sus encuestas, producto original de su trabajo y de todos sus colaboradores, que son la base del análisis presentado y que sin ellas, este proyecto sólo sería un resumen bibliográfico.

A Adela Angoa por toda su ayuda en el maquillaje de mis carencias en las artes cuantitativas. Sin ella, es seguro que toda la información que se extrajo de las bases de datos se hubiera quedado ahí, en espera de alguien más que la pudiera aprovechar.

Al sínodo, el doctor José Luis Castrejón y las doctoras Cecilia Imaz, Cecilia Rabell y Patricia Román, por su apoyo en la lectura y revisión de mi tesis.

Y a Antonia Camarena, por sus esfuerzos para que la necesidad y la desesperación no me avasallaran y pudiera concluir esta etapa.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción | 5 |
| I. Acercamiento a la migración México-Estados Unidos con relación a la educación y las familias | 9 |
| Migración México-Estados Unidos | 10 |
| Recepción de remesas y su uso en educación | 12 |
| Migración y retorno de estudiantes de Estados Unidos a México | 15 |
| Lo cotidiano y la migración | 18 |
| Conclusión | 19 |
| II. Migración, familia y adaptación. Desempeño escolar de los estudiantes migrantes o con familias migrantes | 20 |
| Una perspectiva desde la psicología | 20 |
| Capital étnico | 23 |
| Concentración territorial de la migración | 25 |
| Matriculación de migrantes en México y Estados Unidos | 26 |
| Estudiantes migrantes | 28 |
| Trayectorias escolares transnacionales | 30 |
| Conclusión | 34 |
| III. Un acercamiento teórico sociológico a la familia y la escuela | 36 |
| De la familia | 36 |
| Sobre la instituciones de educación | 38 |
| Acercamiento del fracaso educativo | 40 |
| Conclusión | 40 |
| IV. Estudiantes en escuelas mexicanas. Qué se puede saber de ellos en la encuesta sobre migración internacional y trayectorias escolares | 42 |
| Fuente de datos | 42 |
| Limitaciones de la fuente de datos | 46 |
| Categorías de análisis a partir de la experiencia migratoria de los estudiantes y el país de nacimiento | 48 |
| Características sociodemográficas de la muestra | 51 |

| | |
|--|-----|
| Conclusión | 55 |
| V. Experiencia escolar y migración | 56 |
| Percepción de calificaciones | 56 |
| Aspiraciones educativas | 59 |
| Repetición de grados y pérdida de años escolares de los alumnos transnacionales..... | 62 |
| Deseo y probabilidad de regresar a Estados Unidos | 65 |
| Conclusión | 68 |
| VI. Experiencia migratoria de la familia..... | 70 |
| Distribución de la muestra | 71 |
| Experiencia migratoria del estudiante y de la familia..... | 74 |
| Percepción de calificaciones | 81 |
| Aspiraciones educativas de los estudiantes | 88 |
| Conclusión | 95 |
| VII. Influencia de los alumnos transnacionales en los estudiantes sin experiencia transnacional escolar en Estados Unidos | 97 |
| Percepción de calificaciones | 101 |
| Aspiraciones educativas | 102 |
| Conclusión | 104 |
| Conclusiones | 106 |
| Referencias bibliográficas | 110 |

INTRODUCCIÓN

La educación y sus vertientes siempre son temas inacabados y sobre los que constantemente surgen abordajes innovadores que amplían el conocimiento acerca de los esfuerzos, o falta de ellos, que las sociedades hacen para la renovación de su población; en este caso, la educación de niños y jóvenes. Así también, la migración ha sido ampliamente estudiada desde muchas de sus implicaciones, orígenes, actores y geografías- Si se tuviera un estado del arte de todos los trabajos que se han hecho hasta ahora sobre este gran tema, parecería que ya no hay absolutamente nada que decir.

La investigación sobre la educación vista desde la migración y viceversa, ha atravesado ya varias fases, desde los trabajos basados en las comunidades de origen y las de destino, a partir de la familia y del desempeño escolar; también se ha planteado si sus consecuencias son benéficas o más bien desventajosas. Por lo anterior, se puede afirmar que el presente trabajo no es para nada nuevo; sin embargo, hasta donde mi lectura sobre el tema me permite decir, todos estos trabajos dejan a un lado la subjetividad de los niños y jóvenes que pueden asistir a las escuelas y el peso que esto puede tener en sus trayectorias escolares futuras; en todo caso, si se trata de trabajos cuyas aproximaciones son psicológicas, quedan desarticulados los contextos en los que la migración y la educación se vuelven temas globales. Con lo anterior, no quiero decir que en un solo trabajo puedan abordarse todas las posibles aristas, pero sí que todas ellas son complementarias y permiten que los trabajos sean complejos y ricos en contenidos.

Una primera revisión bibliográfica permitió plantear que los niños y jóvenes, como actores principales, son una población que también tiene experiencias migratorias y educativas propias las cuales, entrelazadas, permiten preguntarse qué sucede dentro de los salones de clase a los que asisten alumnos que tienen diversos contactos con la migración y cómo influyen los segundos sobre las expectativas

educativas de los alumnos; en específico, cómo es que el contacto con la migración influye en la percepción de calificaciones y en las aspiraciones educativas.

La principal motivación de este trabajo es mostrar las circunstancias en las que dos fenómenos, la migración y la educación, se complejizan debido a las diversas aristas que tienen y que las vinculan. En un inicio, dicha motivación se basaba en la posibilidad de acercarse a los salones de clase, observación que pretendía que los estudiantes dejaran entrever las realidades que consideran fundamentales para seguir estudiando, sobre todo, si ellas tenían que ver con la migración. No obstante, el camino mostró que se requieren instrumentos de investigación y conocimientos mucho más profundos para escuchar y dejar hablar a los lazos que relacionan unos y otros ámbitos de la vida educativa de niños y jóvenes.

La base de esta tesis siguen siendo los salones de clase y el estudiante el actor principal que recibe las influencias de los contextos y con los que también intenta interactuar, da y recibe al mismo tiempo de sus pares, de sus padres, de los maestros. El camino principal del análisis es el vínculo entre la educación y la experiencia de la migración, es decir, como los alumnos entran en contacto con esta última, crucen o no fronteras de país a país. Dicho actor está representado por una población de estudiantes entre los siete y diecinueve años, que asiste a los diversos grados escolares de primaria y secundaria en los estados de Jalisco, Zacatecas y Puebla; sobre ella se ahondará en el capítulo cuatro.

Las especificaciones anteriores han permitido concretar una propuesta de trabajo conformada por siete capítulos, cada uno de los cuales procura mantener su vinculación con los otros; sin embargo, es difícil que circunstancias tan diversas no reclamen su independencia para decir que por sí mismos merecen ser estudiadas a profundidad y reafirmadas con otras metodologías.

Por ahora, la metodología cuantitativa propuesta permite hacer dos principales hipótesis sobre lo que sucede en las vidas de la población estudiada dentro de los salones de clase. La primera de ellas es que los alumnos entran en contacto con la migración de diversas formas: la experiencia personal, la familiar y la escolar. La segunda hipótesis tiene que ver con ellas, ya que éstas influyen las expectativas de los estudiantes, referidas al deseo de continuar su educación, ya sea preparatoria, carrera técnica o hasta universidad y tienen diversos impactos en las percepciones de su desempeño escolar; en este caso, hacemos uso de la declaraciones de calificaciones excelentes, buenas, regulares o malas de los alumnos. Con base en lo anterior, se espera que el análisis muestre variaciones en las últimas variables mencionadas, dependiendo de el tipo de acercamiento a la migración internacional que cada encuestado experimente.

Los primeros tres capítulos que conforman este trabajo son parte de una revisión bibliográfica que, como se verá, consideran diferentes aspectos de la migración y la educación. El primero plantea el contexto internacional en el que México y Estados Unidos han mantenido vínculos migratorios. En el segundo capítulo se plasma una parte de la gran gama de investigaciones que existen con respecto a la educación y la migración, lo cual nos permite establecer precedentes sobre la influencia que la migración ha tenido en la educación más que nada. Aunque también se ha concebido que la educación influye en los flujos migratorios, es decir, quiénes lo hacen, a dónde y por qué; sin embargo, no se abordarán tales aspectos. Por último, el tercer apartado es una propuesta para encontrar en la teoría sociológica una conexión con la que pueda reafirmarse que, al ser parte de una sociedad, no somos ajenos a las circunstancias descritas; esa conexión es el estudiante y los dos polos son la familia y la escuela, conceptos que sí se encontraron en la obra de Bourdieu y Passeron y con los que se ahonda en el entendimiento de la experiencia educativa de los alumnos.

La segunda parte del trabajo reúne cuatro capítulos que comparten una misma fuente de información, la encuesta del proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*; sobre ella se ahonda en el capítulo cuatro, se hace una revisión general y se explica la metodología que seguirán las secciones subsecuentes, mostrando también cuáles son las variables disponibles y qué información proporcionan sobre los estudiantes. Los capítulos subsecuentes muestran con base en dicha encuesta que los estudiantes se encuentran en contacto con la migración en diferentes contextos. Uno de ellos es la experiencia personal, de la que se habla en el capítulo cinco, el cual contiene un análisis más específico de variables con las que se establecen categorías de análisis según la experiencia escolar transnacional, para las que también se despliegan las variables del contexto escolar. Por su parte, el capítulo seis trata fundamentalmente de la experiencia migratoria de la familia nuclear y cómo la misma puede influir en las percepciones de los hijos, los propios encuestados, y se retoman preguntas que otras investigaciones han planteado sobre las implicaciones de la ausencia y la separación de la familia. El último capítulo expone el contacto que puede darse entre alumnos transnacionales y aquellos que no lo son y con ello conjeturar si estas relaciones influyen en las percepciones de los que no tienen experiencia alguna en escuelas de Estados Unidos.

El objetivo del conjunto de capítulos es mostrar las diversas aristas que se obtienen al desentrañar las circunstancias de una misma población y en este caso, se trata de un acercamiento a la educación básica que puede o no ser transformada por el vínculo con las dinámicas migratorias. La misma fuente ya ha derivado en publicaciones importantes, cuya preocupación principal son los estudiantes transnacionales; no obstante, aquí se usaron datos que fueron obtenidos, como se verá, en contextos y con características diversas que no sesgan las posibilidades de respuestas, si no que hacen de esta fuente una herramienta cuantitativa a la que pueden imputarse circunstancias subjetivas.

I. ACERCAMIENTO A LA MIGRACIÓN MÉXICO-ESTADOS UNIDOS CON RELACIÓN A LA EDUCACIÓN Y LAS FAMILIAS

La breve revisión bibliográfica que se expone en el presente capítulo tiene el objetivo de contextualizar cómo es que la población que se analizará en los siguientes capítulos se caracteriza actualmente. En principio, se reseñarán de manera muy sintética dos conjuntos de trabajos de investigación en los que se ha abordado la migración y su relación con el desarrollo de los países de origen, pero sobre los cuales no se ahondará.

El primero de ellos se trata del tercer volumen de la colección *Los grandes problemas de México*, en el que puede encontrarse una amplia gama de temas concernientes a México y su tradición migratoria; se distinguen recorridos temporales de la migración, especificidades de los migrantes mexicanos como el género, la pertenencia a comunidades indígenas o la localización del origen de los mismos. Asimismo, destacan las referencias a la inmigración, a la relación México-Estados Unidos y a las políticas de respuesta del primero respecto a la temática central (Alba, Castillo y Verduzco, 2010).

Al igual que el anterior, el siguiente libro considera diversas dimensiones de las políticas que se han establecido en México en respuesta a las dinámicas migratorias que los mexicanos han conformado. Entre ellas, se observan diferenciaciones en la población objetivo de algunos artículos que se enfocan en las mujeres y los menores de edad; también destacan contextualizaciones que tienen que ver con los temas de salud y educación de la población en las comunidades de origen. Por último, destaca un apartado final en el que se expone la dimensión política del fenómeno migratorio, tanto del lado del gobierno como de las organizaciones de migrantes (Leite y Giorguli, 2009)

El uso de la siguiente investigación si puede encontrarse más adelante en este apartado; en el libro *Clandestinos* se expone un recorrido histórico de la investigación sobre migración internacional, así como diversas formas de establecer estudiar las causas y consecuencias de este proceso. En este trabajo se regionalizan los flujos migratorios en dos frentes, desde las comunidades de origen y desde los lugares de destino en Estados Unidos y se finaliza con un acercamiento a las características de esta población y consideraciones de la política en estos contextos (Durand y Massey, 2009)

Acerca de la educación, se ha direccionado la investigación hacia la comprensión de las implicaciones de la transnacionalidad como principal recurso para entender como ésta se ha transformado en las sociedades y de qué manera influye en el desenvolvimiento de los niños y jóvenes que se quedan en los países de origen y también para los que se van.¹ En este sentido, lo que se destaca son las relaciones interpersonales que surgen a partir de la migración y cómo ésta también se transforma desde aquellas.

Migración México-Estados Unidos

Al revisar la relación migratoria entre México y Estados Unidos, se ha establecido que durante la década de los años ochenta, la reforma migratoria conocida como IRCA (Immigration Control and Reform Act) permitió la legalización de muchos trabajadores migrantes; por medio de programas de amnistía y de trabajadores agrícolas fue posible que 2.3 millones de mexicanos se documentaran y se establecieran en Estados Unidos (Durand y Massey, 2009: 48). Este cambio de modelo migratorio, que sucedió a la par de otros procesos económicos que fomentaban la permanencia de trabajadores migrantes mexicanos en dicho país, transformó la migración de ida y vuelta, no obstante que el retorno ha sido también

¹ En el capítulo dos se comentarán de manera muy breve algunos trabajos que abordan dichas temáticas.

una constante. A partir de los cambios anteriores, el crecimiento de la población mexicana fue en aumento, ya sea por la reunificación familiar que favoreció a 1.6 millones familiares, por la migración clandestina o por el crecimiento natural de la población mexicana en Estados Unidos. Para el año 2000, la población en aquel país alcanzó los 9 millones de personas, las cuales inevitablemente se incorporaban a la vida cotidiana (Durand y Massey, 2009: 55-57)

La población mexicana que se estableció en Estados Unidos a partir de IRCA fue diversificándose. En adelante no sólo serían hombres los que migrarían para trabajar, si no también las mujeres; asimismo, la migración femenina legal o de manera indocumentada se incrementó, como se ha mencionado, debido a la reunificación familiar, misma que acrecentó la migración de niños y adultos mayores. Es importante mencionar que la población migrante se ha diversificado no sólo en cuanto a edad y sexo, sino que también ha dejado de ser fundamentalmente rural y que dejó de concentrarse en trabajos agrícolas para también formar parte del sector de servicios de las ciudades. A este cambio se suma que la residencia en el país requería de inversiones por parte de los migrantes; en primer lugar en la compra de viviendas, por lo que parte de los recursos enviados antes como remesas fueron usados para dicho fin (Durand y Massey, 2009: 173 y 175).

La conformación de comunidades de familias migrantes, cuyas necesidades debían ser cubiertas, explica que se haya creado una demanda de servicios educativos para los hijos de migrantes en Estados Unidos. Dicha población se ha acoplado al sistema educativo de aquel país; según estimaciones de Estados Unidos, entre 2001 y 2002 había casi un millón de estudiantes nacidos en México que se encontraban inscritos en escuelas públicas de aquel país (Hamann y Zúñiga, 2008: 66). Estimaciones más recientes mostraron que, en 2011, uno de cada siete estudiantes era de ascendencia mexicana, de los cuales un millón había nacido en México y más de cuatro millones eran hijos de mexicanos; estos últimos son parte de la llamada segunda generación (Giorguli et al, en prensa). A

esto se sumó una desigual distribución territorial de la población mexicana, lo que implicó una alta concentración en ciertos estados o condados. Un ejemplo sobresaliente es el de una escuela en Dalton Georgia que en el año 2000 vio crecer su población latina a más de 2 mil 700 niños, lo que representó 51.5% de la población escolar; la mayoría de ellos había nacido en México. Este no fue un caso aislado, ya que en otras escuelas en California, Arizona y otros estados se dieron también estos crecimientos de población (Hamann y Zúñiga, 2006: 43).

Recepción de remesas y su uso en educación

Antes de continuar con temas específicos sobre educación transnacional, hago un paréntesis en lo referente a la recepción de remesas. Sobre éstas, se ha discutido su relevancia y uso en el desarrollo de países receptores y en la mejora de condiciones de vida de las familias cuyos miembros trabajan en el extranjero y llevan a cabo estas transferencias, lo cual ha llevado a inferir que el uso de estos recursos en el sustento y gasto familiar también tendría un impacto en la educación de los niños y jóvenes receptores en la medida que permitiera aumentar la inversión en educación y/o retrasar la entrada de los jóvenes al mercado de trabajo al generarse como una fuente de ingreso que permitiera que estos últimos permanecieran en la escuela por más tiempo (De Haas, 2008; Giorguli y Serratos, 2009). Aunque la diversidad de abordajes que tiene el estudio de las remesas es muy amplia, sólo nos enfocaremos a lo concerniente a la educación.

Durante los años 1992 a 2005, se triplicó el número de hogares que recibían remesas; durante esta etapa, el incremento más sorprendente se dio entre 1994 y 1996, ya que el aumento fue de más de 50% en el número de estos hogares. Hasta el 2005, estos ingresos fueron percibidos por 6.4 millones de personas o alrededor de 6% de la población. El 45% de estos hogares se ubican en el occidente del país, región migratoria tradicional. (Canales, 2008: 154-156). Por

otra parte, a nivel nacional disminuyó la recepción de remesas, hasta representar una proporción de casi 4% de estos hogares para el año 2010 (Conapo, 2012).

Otras características importantes son que siete de cada diez de estos hogares son rurales y que el grado de marginación de los mismos, aunque diverso, tiene una representación importante. En 2005, en los municipios de alta y muy alta marginación el 26% de los hogares reciben remesas, mientras que en los medios y bajos se trata de un 47% y en los muy bajos de 27%. En cuanto al grado de desarrollo humano, en los municipios con menor grado de desarrollo la percepción de remesas es más alta. Lo anterior permite afirmar que el impacto es mucho más grande en poblaciones rurales que en las ciudades y que el impacto es diferente entre los diversos niveles de marginación. Lo que es más importante es que estos hogares se encuentran por debajo de la línea de pobreza y que este ingreso no es suficiente para elevar su nivel de vida (Canales, 2008: 156-176).

En cuanto a la composición de las familias receptoras, éstas suelen estar conformadas por adultos mayores y menores de 12 años; de esta manera, los hogares receptores son en su mayoría nucleares compuestos (y ampliados) lo que implica una dependencia hacia el trabajador migrante que envía ese recurso. Otra característica destacable es que el número de miembros de los hogares receptores es de tres o menos, o de cuatro a cinco miembros, lo cual refiere a que estos hogares son en su mayoría pequeños; de hecho, casi el 50% de los hogares receptores son pequeños, mientras que el 34% son hogares de cuatro a cinco miembros (Canales, 2008: 156-176) Además, estos ingresos repercuten en la movilidad social de los hogares dependiendo de la conformación de los mismos; en menor proporción, esto es así en hogares con niños menores de doce años y, en mayor proporción en aquellos integrados por adultos mayores, en los cuales se observa una mejora en su nivel de vida. Aunque las remesas sí representan un recurso importante para el sustento de las familias que las reciben, no son suficientes para superar los niveles de pobreza, ya que su uso principal es el consumo familiar, para mantener el nivel de vida que de por sí es precario y cuyo

monto es pequeño; en 2005 se estimó un promedio de 230 dólares mensuales por cada hogar receptor (Canales, 2008: 240-242)

A lo anterior habría que agregar que, de los hogares receptores, aquellos en donde el jefe de familia tiene entre 15 y 24 años, son aquellos que dependen más de las remesas, en comparación con otros hogares cuyos jefes de familia son mayores de 25 años; para los primeros, las remesas representan en promedio el 50% de sus ingresos, mientras que para los que tienen entre 25 y 44, 45 y 64 o más de 65, las proporciones promedio son de 39%, 31% y 36% del ingreso total del hogar respectivamente (Lozano, 2010: 141). Con ello, podría asumirse que es debido a la conformación de estas familias, ya que es mucho más probable que en las edades en las que los jefes de familia son jóvenes haya también niños que estén cursando su educación básica.

El impacto de la remesas en la educación, con base en la caracterización anterior, no parece ser tan importante, a diferencia de lo que se hubiera pensado; dado que en los hogares en los que se perciben remesas y en los que no, la asistencia escolar de menores de doce años es muy similar. Lo que sí es diferente es la escolaridad de los miembros de estas familias cuyo máximo nivel de estudios es el nivel primaria para casi la mitad de ellos; en contraste, casi la mitad de los no receptores tienen un nivel educativo de preparatoria. Asimismo, la probabilidad de recibir remesas disminuye en tanto que aumenta el nivel de escolaridad de los miembros de la familia y viceversa (Canales 2008:167 y 197).

Por otra parte, el estudio de Canales destaca que el gasto en educación de los hogares que reciben remesas se muestra siempre menor, aunque la diferencia no es amplia; sin embargo, ésta se incrementa en los hogares de clase media y alta, en comparación con los hogares pobres, y en las áreas urbanas en comparación con las rurales (Canales, 2008: 224 y 225).

Migración y retorno de estudiantes de Estados Unidos a México

El retorno de familias mexicanas a nuestro país desde Estados Unidos ha provocado que muchos niños continúen sus estudios en un sistema educativo diferente, el mexicano. Entre 1987 y 1992 habían retornado 161 mil menores, para 2004 fueron deportados 13 mil niños y 22 mil en 2005.² Según datos del censo, entre 2005 y 2010 ingresaron a México cerca de 85 mil menores en edad escolar nacidos en México y que vivieron en Estados Unidos; a esta cifra se suma más de medio millón de niños y jóvenes (menores de 19 años) nacidos en Estados Unidos y de padres mexicanos que llegaron a México en el mismo periodo (Giorguli et al, en prensa: 80). Las diferencias ideológicas en las se basan los sistemas educativos de ambos países pueden ser beneficiosas ³ , pero también contradictorias; además, existe una característica compartida, en ninguno de los dos se prepara a los estudiantes para la creciente movilidad que experimentan, ya sean mexicanos o descendientes de mexicanos. (Zúñiga y Hamann, 2008: 67)

La trascendencia de la entrada y salida de estudiantes en ambos sistemas no ha pasado desapercibida. Zúñiga y Hamann⁴ calculan que del total de familias mexicanas que migran a Estados Unidos, 20% tienen hijos que asisten a escuelas públicas en este país y, dentro de estas familias, coexisten diferentes estatus migratorios de los niños. Cabe destacar que aquellos niños que sí tienen un estatus legal en aquel país son los que presentan más movilidad entre ambos países (Zúñiga y Hamann, 2006: 43).

² Datos retomados de Corona y Tuirán (1998), en Zúñiga y Hamann (2006 y 2008).

³ Puede saberse más sobre la comparación entre ambos sistemas en Zúñiga y Hamann, (2008: 69-71; y 2006: 42-44).

⁴ Zúñiga retoma su trabajo del año 2000 (Zúñiga y Hamann, 2006: 43)

La diversificación de los destinos de la migración a Estados Unidos⁵ ha permitido que también crezcan las posibilidades de interrelación entre los mexicanos que nunca han migrado, los que sí lo han hecho, los que retornan a México, y los hijos de mexicanos que nacieron en Estados Unidos y que emigran al país de origen de sus padres; es decir, que las experiencias son tan diversas como dinámicas diferenciadas hay en cada escuela de ambos sistemas escolares. Además, no sólo se trata de la llegada y permanencia en un nuevo país, en este caso México, si no que, como se menciona arriba, existe un *flujo migratorio bidireccional*⁶ entre ambos países que los niños y jóvenes experimentan separados o junto con sus padres. Al respecto, Zúñiga y Hamann (2008) muestran que, por ejemplo, más del 60% de los estudiantes transnacionales que ellos encuestaron en Nuevo León habían estudiado en Texas; en el caso de Zacatecas, la mayoría había estudiado principalmente en California, pero también en casi toda la Unión Americana, por lo que esta población provenía de orígenes más diversos (Zúñiga y Hamann, 2008: 74-75).

Al respecto de los retornos, Rendall y Torr (2008) han estimado que uno de cada diez niños mexicoamericanos de segunda generación han vivido parte de su infancia en México, 9% de los cuales lo han hecho en alguno de sus años escolares y 3% han vivido todos sus años escolares en México. Esta pequeña proporción responde a las altas tasas de retorno a Estados Unidos (Rendall y Torr, 2008: 730) Resalta que la mayor parte de esta población llega a México justo después de nacer y la misma va disminuyendo conforme avanza la edad de los

⁵ Durand y Massey (2009: 97-146) plantean la evolución de los destinos de los migrantes mexicanos dentro de Estados Unidos. Aunque California sigue siendo uno de los principales estados de concentración para esta población, la diversificación se ha expandido a lo largo y ancho de todo el país; ello puede distinguirse claramente en el mapa 3 que presenta las regiones en las que se divide la emigración mexicana. (Durand y Massey, 2009: 108)

⁶ *Bidirectional migration flow*, concepto retomado de Espinosa (1998), en Zúñiga y Hamann (2006: 43).

niños. Asimismo, las tasas de retorno presentan dos picos, uno durante los años preescolares y el segundo al final de los años escolares. Como consecuencia, más de la mitad de los niños que migraron a México antes de los 12 años estarán otra vez viviendo en Estados Unidos para la edad de 17 años. Esto quiere decir que al menos una parte o toda esta población cursa su educación primaria en México, aunque después de sus años escolares crece la probabilidad de que regresen a Estados Unidos. (Rendall y Torr, 2008: 731). Con lo anterior puede inferirse que, aunque se considera que siguen siendo segunda generación de mexicoamericanos, los niños que no vuelven a Estados Unidos antes de cursar su educación primaria, permanecen el transcurso de la misma en México. Ello permite que los niños que no migran y aquellos que sí lo hacen o aquellos cuyos familiares se encuentran en Estados Unidos interactúen e intercambien otras formas de vida y de consumo, experiencia y aspiraciones.

A partir de lo anterior puede observarse que, dada la movilidad de estos estudiantes migrantes, surgen patrones con los que pueden reconocerse las trayectorias escolares diferenciadas de los mismos.⁷ Las más comunes son de los alumnos nacidos en México que inician su escolaridad en el mismo país, continúa en Estados Unidos y al retornar a México retoma su educación aquí. La siguiente trayectoria está referida a los estudiantes nacidos en México, que iniciaron su escolaridad en Estados Unidos y que regresaron a las escuelas mexicanas; sin embargo, se trata de una minoría. Otra de las trayectorias con muchos más casos está representada por alumnos que nacieron en Estados Unidos e iniciaron su escolaridad allá, pero emigraron a México y fueron inscritos en escuelas de este país. La última categoría trata sobre las trayectorias escolares fragmentadas, que son alumnos que, habiendo iniciado su escolaridad en cualquiera de los dos

⁷ Las trayectorias arriba descritas se derivan de las encuestas realizadas por Zúñiga, Hamann y Sánchez, cuyos trabajos se desprenden de las mismas (Zúñiga y Hamann, 2008: 74)

países, constantemente pasan de un sistema escolar a otro⁸ (Zúñiga y Hamann, 2008: 74).

Lo cotidiano y la migración

Respecto de la niñez y la migración, para López Castro (2010), un obstáculo para la investigación es la falta de datos que puedan mostrar la relación entre migración y la vida de los menores de edad; sin embargo, pueden encontrarse referentes en otras circunstancias cotidianas, como en el análisis de la situación del gran número de niños que ya no asisten a escuelas mexicanas debido a la migración internacional. En los estudios de caso realizados se sugiere que se trata de una migración de tipo familiar, es decir, que acompañan a los padres o se reúnen más tarde con ellos en el lugar de destino. Destaca al respecto que ello se ha vuelto parte del cotidiano, algo que incluso forma parte del juego de los niños, que ha sido asimilado por ellos y por ende, se ha vuelto parte de cómo se comprende la realidad. (López, 2010: 549-553).

Aunque no se abordarán los estudios que actualmente analizan la importancia de la migración para jóvenes y adolescentes, se debe destacar que en ellos parte de la normalidad con la que se liga la migración en muchos aspectos de la vida tiene que ver con los mecanismos de socialización que han permitido que la migración se asuma más fácilmente, cómo son las redes sociales y las comunidades transnacionales (López, 2010: 556). En el caso de los menores, su acercamiento al norte se encuentra también en la escuela, en el contacto con aquellos que han estado en dos sistemas escolares, en el estadounidense y en el mexicano; al respecto, el trabajo de López Castro (2010) muestra la influencia de esta interacción, misma que también ha sido registrada mediante programas

⁸ “Alumnos transeúntes”, según Zúñiga, Hamman y Sánchez (2008: 31). Se trata de estudiantes que pasan una parte del ciclo escolar en Estados Unidos y otra en México, año tras años.

binacionales y estudios sobre el rendimiento escolar de los niños migrantes en escuelas mexicanas. En este trabajo destaca la experiencia de los niños deportados y sus historias, ya que de ellas y de las historias de los padres es como se obtienen conocimientos y percepciones de lo que es migrar a Estados Unidos y se ha vuelto un hecho cotidiano, ya sea como experiencia personal o que “se las hayan contado” (López, 2010: 559-562)

En cuanto a las diferencias en la socialización al interior de la familia y en las escuelas, López Castro plantea que las temáticas son diferentes para cada uno; por un lado, en la familia se transmiten conocimientos sobre escuela, relaciones familiares, legalización o pandillas. En el caso del dinero, la sexualidad y los noviazgos, son temas que se comparten con los pares, en este caso, con los compañeros de clase (López, 2010: 563) No obstante, también se entremezclan las temáticas y los ámbitos en los que se discuten; algunos de ellos se cuelean en uno y otro círculo, por ejemplo, la escuela.

Conclusión

El breve recorrido descrito arriba permite enmarcar las circunstancias actuales en las que se desenvuelve la población que se aborda en este trabajo; también estimula el surgimiento de preguntas sobre las ventajas y desventajas que tiene para ambas partes; es decir, los niños que siempre han vivido en México y los que van y vienen de Estados Unidos. En el siguiente capítulo ahondaré más sobre los alcances que la movilidad internacional ha traído a los descendientes de mexicanos, lo que permitirá que el marco de referencia, en el que se basarán los posteriores análisis, sea más completo y enriquezca las hipótesis sobre la influencia de la migración en la educación de los niños mexicanos y descendientes de mexicanos.

II. MIGRACIÓN, FAMILIA Y ADAPTACIÓN. DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES O CON FAMILIAS MIGRANTES

El contexto general en el que los mexicanos y sus familias migran permite saber en qué medios se desenvuelven los hijos de los migrantes; en este caso, la escuela es la institución en la que, fuera de la familia, ellos socializan y se adaptan a la sociedad receptora. Lo que reciben de ella, su educación formal, ha sido abordada desde muchas perspectivas concernientes a la socialización, donde las diferencias entre los estudiantes han comprobado ser factores definitorios del éxito o fracaso escolar y de la continuación de estudios básicos y posteriores. Sobre estas investigaciones tratará este capítulo, en el que se reúnen algunos trabajos que incluyen las características arriba mencionadas, la familia, la educación y la migración y de qué manera estos elementos influyen en los estudiantes.

Antes de abordar investigaciones específicas sobre migración y educación, es importante señalar que no se ahondará sobre estudios de caso cuyas temáticas centrales y poblaciones objetivo son diferentes a las que en este trabajo se abordan; no obstante, considero importante nombrar, entre ellos, los hallazgos de Behnke, Taylor y Parra-Cardona (2008), Fix y Zimmermann (2001), Giorguli et al (2012), Jensen (2008), Orellana et al (2001) y Sawyer (2010), quienes siguen líneas de investigación afines que permiten observar las relaciones que surgen de los vínculos entre migración, familia y educación.

Una perspectiva desde la psicología

La psicología ha abordado diversas temáticas que tienen que ver con el desarrollo, comportamiento, actitudes, actividades, intereses y percepciones personales de los migrantes, entre ellos, los papeles que los niños inmigrantes o hijos de inmigrantes cumplen, que incluye las responsabilidades en el hogar, mismos que se observan separados por el género. Algunas de esas responsabilidades tienen que ver con que las niñas tienen tareas como cocinar y cuidar de los niños

menores; Suárez-Orozco y Baolian (2006) consideran que dicha asignación es también una posibilidad de tener más o menos logros escolares, considerando que el exceso de ellas puede mermar el desempeño escolar o que las mismas responsabilidades incrementen el sentido de la competencia y capacidad personal e interpersonal. De esta manera, las responsabilidades al interior de la familia se transfieran al ámbito escolar (Suárez-Orozco y Baolian, 2006: 166-171)

Asimismo, en el trato de los padres hacia los hijos, según Suárez-Orozco y Baolian (2006), también existen diferencias de género; ello puede observarse en el cuidado de los padres hacia las hijas, ya que ellas tienen menos libertades que los hijos varones, lo que tiene implicaciones en su participación en actividades como fiestas, tiempo con los amigos después de la escuela o programas después de esta última. Otras restricciones, como la forma de vestir, el maquillaje, la forma de hablar, están ligadas como las anteriores, a la expectativa de que las hijas sean *guardianas de la cultura*⁹; dichas condiciones se extienden a las oportunidades de trabajo, al limitarlas y perpetuar la subordinación. En contraparte, los hijos varones reciben más privilegios en el día a día que sus hermanas, siendo los padres incluso más estrictos con ellas que en sus países de origen.¹⁰ No obstante, para algunos grupos de migrantes, como los vietnamitas en Estados Unidos, este mismo control parental contribuye al éxito educativo de las niñas, ya que las mantiene enfocadas en actividades que las alejan de las calles (Suárez-Orozco y Baolian, 2006: 171-172).

De esta manera, se plantea que las relaciones familiares, que de por sí se desestabilizan y experimentan tensiones debido a la migración, enmarcan la manera en la que los hijos establecen sus patrones de socialización e influyen en

⁹ Concepto retomado de Billson (1995) en Suárez-Orozco y Baolian (2006: 171). También se utiliza en Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008, 15).

¹⁰ Lo anterior ya ha sido documentado para el caso de las niñas mexicanas; se retoma la referencia de Olsen (1997) y Ruíz (1992) para mencionar el ejemplo de restricciones de los padres a niñas mexicanas en Suárez-Orozco y Baolian (2006: 171).

sus logros educativos. Aunado a lo anterior, la propia aculturación¹¹, de la que son objetos los migrantes, sucede de manera más acelerada en los hijos que en los padres (Suárez-Orozco y Baolian, 2006: 169 y 172).

La adaptación a la cultura estadounidense y la pérdida de la identidad étnica se dan rápidamente entre los menores, pero ello también conlleva riesgos psicológicos y logros educativos más bajos en estos jóvenes, ya que participan en actividades étnicas y en las actividades de la cultura dominante; los mensajes que reciben dentro de la familia y al interior de la escuela son contradictorios y en esas circunstancias forman su sentido de pertenencia, incorporando los elementos de la cultura en el sentido propio del yo. Al respecto, muchas latinas experimentan un “yo bifurcado”¹²; por un lado, se acentúa la centralidad de la familia (y la religión) y por otra parte, están las expectativas de la escuela y de los compañeros, lo cual resulta conflictivo (Suárez-Orozco y Baolian, 2006: 179-180).

En dicha formación de la identidad también se dan diferencias entre los géneros; por un lado, las mujeres tienden a crear puentes entre ambas culturas y, en el caso de los hombres, las identidades tienden a ser menos fluidas y tener más dificultades para hacer ajustes biculturales exitosos. Al respecto, se ha encontrado que los hombres están menos comprometidos con la escuela y que tienen más bajas calificaciones, esfuerzos, nivel de interés, metas educativas y de carrera profesional, así también, son menos propensos a adherirse al lenguaje de los

¹¹ Se usa el concepto *aculturación disonante*, que implica que los hijos de inmigrantes dejan atrás a sus padres al aprender el idioma y las costumbres; de manera simultánea, en cierta medida pierden la cultura inmigrante, lo que crea serios conflictos dentro de la familia y que están incluso ligado al suicidio de jóvenes, hombres y mujeres (según se muestra en el estudio de jóvenes que reciben servicios de salud mental; Suárez-Orozco y Baolian, 2006: 172).

¹² El concepto usado es “*bifurcated self*” y es retomado de Ginorio y Huston (2001) en Suárez-Orozco y Baolian (2006: 179).

padres. Al contrario de ellos, las mujeres obtienen mejores calificaciones y tienen expectativas más altas del futuro (Suárez-Orozco y Baolian, 2006:181-182).¹³

Algunas posibles explicaciones de lo anterior se encuentran en las relaciones sociales que se entablan dentro de las escuelas y las diferencias de género que las mismas conllevan. Con frecuencia, las mujeres tienden a entablar amistades con sus pares del mismo género, quienes se comprometen con el trabajo en la escuela, las apoyan respecto a ella y además tienen mejores relaciones con los profesores. Lo anterior les permite tener una experiencia muy diferente de la que tienen los hombres inmigrantes en su adaptación a esta institución. Para ellos las relaciones con otros estudiantes a menudo los llevan a tener un mal comportamiento por el que son fuertemente castigados por las autoridades y que los lleva a tener conflictos con los profesores, pero con el que “se ganan el respeto” de sus pares, quienes no representan un apoyo para trabajar en la escuela. Sumado a ello, la percepción de los hombres del racismo en la sociedad los presiona también a rechazar la escuela, a tener una relación oposicional frente a ella, a ver al sistema educativo como una amenaza a su identidad y a tener expresiones de protesta frente a ello, sobre todo si se trata de niños con estatus socioeconómico bajo y que pertenecen a minorías “relegadas”, que tienden a estar en riesgo de tener logros educativos bajos y delinquir (Suárez-Orozco y Baolian, 2006: 183).

Capital étnico

Una perspectiva que también se basa en los salones de clase y la familia, pero con énfasis en las habilidades de los niños, es la retomada por Becker (2011); en ella, la educación recibida en los hogares y con ello, las condiciones económicas al interior de las familias es intrínseca a la cognición de los niños. De ahí la

¹³ Cita a Portes y Rumbaut (2001) y a Qin-Hilliard (2003) en Suárez-Orozco y Baolian (2006, 182).

importancia de los aspectos no materiales y muy subjetivos, como la lengua y el aprendizaje de ésta al interior de la familia, que se considera parte de un capital; en el caso de los niños migrantes o hijos de migrantes, se refiere a un “capital étnico” (Becker, 2011: 428).¹⁴

La población en la que Becker se enfoca se conforma por niños turcos entre los tres y cuatro años de edad, cuya influencia del entorno familiar e institucional del sistema escolar es observada respecto al desarrollo de habilidades (Becker, 2011: 428). Idealmente, dichas influencias tienen que ver con actividades que se reflejarán en el ingreso real futuro, a través de la inversión de recursos en las personas, es decir, la “inversión en el capital humano”¹⁵, de los hijos. Dicho capital es entendido como todos aquellos gastos que los padres hacen sobre capacidades, salud, aprendizaje, motivación, títulos que podrían entenderse como académicos, entre otros, los cuales se espera que influyan sobre los ingresos de sus hijos al ser adultos. Lo anterior necesariamente tendría que ver con el estatus económico de los padres, es decir, que aquellos que tuvieran más recursos económicos podrían invertir más en el capital humano de sus hijos. Esta teoría asumió que de una u otra manera los padres gastan tiempo y dinero para incrementar el capital humano de sus hijos. (Becker 2011, 430-431)

Sin embargo, la adquisición de habilidades en los niños tiene que ver también con las mismas adjudicadas a los padres y el conocimiento de ellos para cuidar de sus hijos, su nivel educativo y su capital social y cultural.¹⁶ Para los padres migrantes,

¹⁴ El “capital étnico” es también un “capital específico”, en el caso de los migrantes, el primero se denomina así porque sólo es útil al interior de comunidades étnicas en los países receptores (Becker, 2011: 432; ver también pie de página 21).

¹⁵ La idea de “*arents invest in their children’s human capital*” es retomada de Becker y Tomes (1986) en Becker (2011: 430).

¹⁶ Se retoma Baharudin y Luster (1998), De Castro Ribas y Bornstein (2005), Cheadle (2008), Dorsey y Forehand (2003), en Becker (2011: 431).

su capital en el país receptor puede ser general, específico o étnico¹⁷ y es con base en estos tipos de capital con los que se dota a los hijos; dependiendo de las habilidades que se analicen se podrá pronosticar la influencia que los primeros ejercen sobre éstas últimas. Las habilidades que adquieren los niños migrantes son del país receptor, por lo que el capital étnico podría tener poca o ninguna influencia; no obstante, todos los tipos de capital tienen su importancia, mientras se aborden habilidades que no son de una sociedad específica (Becker, 2011: 430-431).¹⁸ Por otro lado, las habilidades cognitivas que los niños adquieren y las diferencias que se presentan entre generaciones pueden ser explicadas por el estatus socioeconómico de los padres y cómo las familias dotan a los hijos de recursos educativos (Becker, 2011: 433).

Concentración territorial de la migración

El contexto de arribo también es un factor que influye en la experiencia migratoria con respecto a la escuela. Greenman (2011) plantea que en el siglo pasado la inmigración en Estados Unidos se concentraba en las ciudades, mientras que en la actualidad los enclaves étnicos de migrantes se ubican en los suburbios. Para los hijos de los migrantes, el lugar de asentamiento es muy importante ya que de ello depende a qué escuelas asistirán; si los padres perciben que la asimilación en el vecindario podría ser desventajosa o perjudicial para sus hijos, la supervisión devendrá en llevar a cabo actividades que, por ejemplo, los alejen de mantener relaciones en el lugar donde se asentaron (Greenman, 2011: 29 y 39).

¹⁷ El capital general es aquel que puede transferirse a cualquier sociedad como los recursos financieros, el capital específico no puede transferirse completamente e incluso se devalúa, como son los valores, y el capital étnico es también específico y sólo es útil dentro de comunidades étnicas (Becker, 2011: 432).

¹⁸ Al respecto, el autor ahonda más en las habilidades cognitivas no verbales y cómo el hecho de que los padres hablen con sus hijos tiene un efecto positivo, sin importar el idioma. (Becker, 2011: 432)

Lo anterior no asegura que los hijos de los inmigrantes, como se expone en este trabajo, no experimenten riesgos como consumir drogas o delinquir, por lo que el estatus socioeconómico de las escuelas deviene en un factor fundamental que puede estimular o mermar la posibilidad de que dichos riesgos se vuelvan realidades; es decir, que los inmigrantes que asisten a escuelas con estatus socioeconómico bajo tienen más probabilidades de estar en riesgo de consumir sustancias o delinquir, aunque esto no exceptúa a las escuelas con estatus socioeconómico alto. Por ello, la familia tiene un papel fundamental en la asimilación de los hijos, al ser quienes deciden el contexto, en este caso el vecindario, en el que vivirá la familia migrante, la escuela a la que los niños y jóvenes asistirán y si la familia quiere asimilarse (Greenman, 2011: 58 y 62).

Matriculación de migrantes en México y Estados Unidos

Los niños y jóvenes que vivieron en Estados Unidos, migran a México y cursan parte de sus educación básica en éste último tienen características específicas en comparación con aquellos de ascendencia mexicana que se quedan Estados Unidos; no sólo por el contexto estadounidense, sino también porque su desarrollo cultural y educativo se ve influenciado en México. Ya sean mexicoamericanos de primera, 1.5 o segunda generación¹⁹, absorben las influencias durante el tiempo que viven en el país de origen de sus padres o abuelos, lo que resulta muy importantes en su trayectoria educativa (Rendall y Torr, 2008: 731)

¹⁹ Se retoma el uso clásico de los conceptos de primera, 1.5 y segunda generación. La primera se refiere a niños mexicanos que pasaron la mayor parte de su socialización en México, la 1.5 son niños y jóvenes que llegaron en edades tempranas a Estados Unidos— probablemente antes de su entrada a la escuela; en algunos casos se considera de los 6 o los 11 años como el umbral de edad para diferenciar entre las generaciones uno y 1.5. Y la segunda generación se refiere a los hijos de padres mexicanos. Para una revisión de las definiciones utilizadas en los estudios clásicos de migración, se puede consultar Giorguli et al. (en prensa).

Al comparar la matriculación del año 2000 de ambos países, Rendall y Torr (2008) plantean que dichas poblaciones presentan tendencias muy diversas. En México, la asistencia escolar comienza a caer cuando los niños cumplen 11 años, a los 15 años alrededor del 65% de los mexicanos sigue en la escuela y a los 17 este porcentaje desciende a 40%. En contraste, 90% de la población en Estados Unidos asiste a la escuela a los 17 años; para la segunda generación de mexicoamericanos en este mismo país los resultados son ligeramente menores, el 85% de ellos sigue estudiando hasta esa edad. Por otro lado, la matriculación de la misma generación de mexicoamericanos que migran a México desciende hasta el rango de 60% y 70%, cifra notablemente menor a los que se quedan en Estados Unidos; sin embargo, este porcentaje sigue siendo mayor que los niveles de logro educativo de la población mexicana en el mismo país.²⁰

Con lo anterior, puede verse que los jóvenes nacidos en Estados Unidos permanecen más tiempo en la escuela que los mexicanos, aún los de orígenes socioeconómicos más desfavorecidos.²¹ Las proporciones de matriculación de estadounidenses en México son de 58% y 67% para aquellos que no vivían con sus madres y para aquellos cuyas madres no completaron la educación primaria respectivamente. En comparación, los niños mexicanos obtienen 54% y 60% con las mismas características. Cabe destacar dos aspectos; que cuando las madres completaron la educación primaria, haber nacido en Estados Unidos no da ventajas en la matriculación en México y, segundo, que las madres de los estadounidenses tienen en promedio niveles más altos de educación que las de los mexicanos. Respecto a la influencia de los niveles de educación de las madres en Estados Unidos, la matriculación se diferencia en 19% en contraste con

²⁰ Ver figura I (Rendall y Torr, 2008: 732).

²¹ En este trabajo, el origen socioeconómico es establecido con base en la presencia o ausencia de la madre y la escolaridad de la misma; en México los niños que no viven con sus madres suelen ubicarse en los orígenes socioeconómicos más desfavorecidos (Rendall y Torr, 2008: 733).

México; asimismo, aunque los estudiantes hayan nacido en dicho país, la diferencia frente a los mexicanos sólo es de 2% (Rendall y Torr, 2008: 733-734).²²

Estudiantes migrantes

La asimilación de los hijos de mexicanos en escuelas estadounidenses ha sido analizada desde la motivación que ellos tienen para aprender y cómo ello influye en el éxito y fracaso escolar. Al retomar a Portes y Rumbaut²³, Galindo plantea que en general, los hijos de mexicanos tienen un bajo compromiso y trabajo escolar en comparación con otros grupos como cubanos o vietnamitas que, con base en una encuesta realizada por los autores antes referenciados, presentan proporciones más altas acerca de la importancia de las calificaciones escolares, el tiempo dedicado a las tareas escolares y las aspiraciones de obtener un grado de estudios superior al universitario (Galindo, 2009: 80-81).

En contraparte, de la propia aculturación experimentada por esta población se obtienen aspectos positivos, entre ellos el ser bilingües y mantener buenas relaciones familiares, pero también presentan bajos niveles de autoestima y de aspiraciones educativas. Aunado a esto último, los mexicanos hacen frente a desventajas que no les permiten imaginar ni concretar expectativas educativas altas. Dichas desventajas tienen que ver específicamente con las condiciones en las que viven, derivadas de la persecución de autoridades migratorias, del estatus ilegal o de los vecindarios pobres y peligrosos, es decir, que las bajas aspiraciones de los hijos de mexicanos parecen estar ligadas a la forma en la que se integran sus padres (Galindo, 2009: 82-83).

Al igual que Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008), las líneas anteriores exponen dos realidades, una en la que los niños y jóvenes retoman, de ambas sociedades,

²² Ver tabla 2 (Rendall y Torr 2008, 734)

²³ Portes y Rumbaut (2001), retomado por Galindo (2009: 80-101)

aquello de lo que deseen apropiarse para conformar lo que entienden como parte de su mundo y otra en la que ellos no logran ubicarse en ambas. Para estos autores, lo anterior encuentra una posible respuesta en la “pedagogía de la frontera”²⁴, dado que a partir de ella se considera la separación de la educación ligada al Estado-nación, ya que la primera se le reconoce como medio de identificación de los alumnos con el Estado, es decir, estudiantes que se identifiquen como mexicanos o estadounidenses, según sea el caso. (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008: 15-16 y 30-33).

Los elementos más importantes en los que los migrantes, y en este caso los estudiantes, encuentran discontinuidades en los contextos en los que se desarrollan son las dos lenguas, ambos sistemas pedagógicos y los dos lugares en los que establecen relaciones afectivas diferentes. Dada la brecha entre estas discontinuidades, las deficiencias en las estrategias de transición y negociación de los sistemas escolares e instituciones educativas hacen cuestionable su papel, ya que lejos de apoyar la integración de los migrantes, su tarea deviene en una “escolaridad sustractiva”²⁵ En paralelo, ellos, los hijos de inmigrantes de minorías excluidas de la sociedad, no logran integrarse a la misma o lo hacen en condición de excluidos y se enfrentan a una “asimilación segmentada”²⁶, con procesos de

²⁴ La idea de “pedagogía de la frontera” considera la separación de la educación del Estado-nación, ya que se reconoce a la educación como un medio para la formación de identificación de los alumnos con la nación. El concepto fue retomado de Giroux por Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008: 16)

²⁵ EL concepto enmarca cómo las instituciones y actores escolares sustraen las herencias culturales aprendidas de la familia o grupo social de referencia, de los alumnos de minorías étnicas y sociales, lo cual los ubica en una situación de vulnerabilidad. (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008:16 y 69)

²⁶ Se retoma de Spener (1988) el concepto de “asimilación segmentada”, el cual refiere a que los hijos de inmigrantes nunca logran integrarse plenamente al mundo social o se integran en condición de excluidos, ya que son parte de minorías que también son excluidas por las sociedades receptoras. (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008:15).

socialización fragilizados²⁷; esto es, que no pudiendo resistir la *acción socializadora*, los niños con trayectorias transnacionales viven a la vez en dos mundos simbólicos, con los cuales integran su mundo social en cuerpo, mente y *ethos*, entendido éste último como los valores y actitudes que se adquieren en la práctica cotidiana (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008: 15-17).

Trayectorias escolares transnacionales

Hamann, Sánchez, Zúñiga han mostrado en varios trabajos las percepciones de estudiantes en México que asisten a escuelas en cuyas comunidades hay alumnos migrantes;²⁸ para estos últimos, se trata de niños y jóvenes que estudiaron en Estados Unidos y se integraron a escuelas del sistema educativo mexicano. Abordan temas como la percepción de estudiantes mexicanos sobre sus pares, que tienen antecedentes migratorios, la crítica de los sistemas escolares y el tratamiento que se da a los estudiantes transnacionales. Por una parte, destaca la perspectiva macro del tema, es decir, la migración, diversos aspectos de la transnacionalidad y el funcionamiento de los sistemas de educación. Por otro lado, el abordaje micro permite el enfoque hacia los sujetos y observaciones de interacción entre familias, profesores y estudiantes, influenciados unos y otros por los aspectos macrosociales.

²⁷ Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008: 15) recuperan de Berger y Luckmann que, para que el proceso de socialización sea exitoso, las nuevas generaciones deben internalizar el mundo social (de cierta manera) sin rivales, lo cual posibilita que el mundo social de las generaciones anteriores sea integrado en el cuerpo, la mente y el *ethos* de los niños; debido a lo anterior, los alumnos que tienen experiencia en varios sistemas escolares fragilizan la perspectiva planteada, ya que están en contacto con mundos simbólicos rivales.

²⁸ De las obras citadas de los años 2006, 2008 y 2010, no todas las obras fueron realizadas por los tres autores.

De esta manera, es posible analizar la adaptación en dichos alumnos, dentro de familias en las que sus miembros pueden llegar a tener estatus migratorios diferentes, con ciudadanía, con permisos permanentes o incluso sin documentación, lo que necesariamente establece diferencias en las experiencias de los niños en dos sentidos. Uno al interior de las escuelas, y familias, donde uno o varios de los hijos no tienen los mismos derechos, en este caso, acceso a la educación. El segundo tiene que ver con el flujo migratorio que experimenta cada familia, si éste es bidireccional o no; esto es, si una familia se encuentra unida, viviendo en un mismo país, que juntos migren de manera constante o si la movilidad internacional de uno o varios miembros obliga a que las familias vivan separadas por algún tiempo. Al respecto, sólo 30% de los mexicanos migran junto a sus familias (Zúñiga y Hamann, 2006: 42-43)

Los aspectos anteriores son parte de la configuración de la identidad de los estudiantes con trayectorias escolares transnacionales y con base en ello son clasificados y se adaptan a los contextos de ambos países, pero también puede facilitar u obstaculizar el éxito escolar. En el caso específico de los estudiantes en Estados Unidos, se considera la aptitud para hablar inglés y la identidad que adquieren como “hispanos” o “latinos”; en el caso contrario, al encontrarse en escuelas mexicanas se trata de su dominio (o falta) del español. Éste último es uno de los aspectos que los diferencia de los demás, pero no como categoría, como sí lo es en las escuelas estadounidenses en donde su habilidad para hablar inglés es calificada. En México los alumnos no se diferencian unos de otros físicamente como en Estados Unidos, por lo que la distinción será el de alumno migrante o mexicoamericano (Zúñiga y Hamann, 2006: 44 y 2008: 79).

La relación que Hamann y Zúñiga establecen entre el número de años vividos en Estados Unidos y el reconocimiento de una identidad con respecto a un país permite plantear que, mientras más tiempo vivieron los niños en dicho país, más altos fueron los porcentajes que representan a quienes se consideran mexicoamericanos; en contraparte, mientras menos tiempo radicaron allá, los

porcentajes de quienes se identifican como mexicanos son más altos. (Zúñiga y Hamann, 2006: 50) La identidad que se adopta tiene significados diferentes en un país y en otro. Por ejemplo, considerarse mexicoamericano en Estados Unidos tendrá que ver con el hecho de que también existen otros grupos de identificación como afroamericanos y anglosajones, y por ello es una identidad étnico-social; por otro lado, tener esta misma identidad en México tendría que ver con el sentimiento de pertenencia a ambos países. Dicha diferencia es esencial para la interacción de los estudiantes al interior de las escuelas, ya que es así como se establecen las percepciones desde y hacia el que se identifica como diferente. (Zúñiga y Hamann, 2008: 79-80 y Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008: 102-104). Estos trabajos también tratan sobre otros aspectos de la experiencia transnacional, tales como la predilección por uno y otro país, las escuelas en cada uno, los profesores y los compañeros que en ellas conocen, si les gustaría volver a Estados Unidos y cuáles son sus aspiraciones. Estos estudiantes tienen opiniones muy diversas; sin embargo, la categorización²⁹ que los autores diseñaron ha permitido mostrar los posibles “cambios transculturales” de los menores migrantes, las dinámicas de inclusión y exclusión, y la formación de representaciones sociales, entendiendo la identidad como parte de ella (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008: 31). Asimismo, les ha permitido plantear una propuesta de atención educativa³⁰, con base en los llamados “fondos de conocimiento”³¹, en la que asumen que las escuelas son

²⁹ Como ya se señaló anteriormente, los autores establecen categorías según la experiencia escolar transnacional y el país de nacimiento de los estudiantes encuestados; con base en ello, los alumnos pueden haber nacido en Estados Unidos o en México y tener o no experiencia escolar transnacional (Zúñiga y Hamann, 2006: 53).

³⁰ Véase Sánchez y Zúñiga (2010: 19-21), Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008: 109-110 y 192-194).

³¹ El término “fondos de conocimiento” hace alusión al conjunto de experiencias personales, familiares, lingüísticas y comunitarias del alumno; ellas representan los recursos más importantes que con los que él cuenta. Dicha noción es rescatada de González, Moll, Tenery, Rivera, Rendón, Gonzales, et al. (1995) y Moll, Tapia, y Whitmore (1993) por Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008, 152 y 153); también puede encontrarse en Zúñiga y Hamann (2008: 82) y Sánchez y Zúñiga (2010:21).

agentes socializadores y de conformación de identidad (Sánchez y Zúñiga, 2010: 18).

En general, los alumnos transnacionales perciben que la migración y su asistencia a escuelas en ambos países les permiten el desarrollo de “competencias útiles que no tienen los alumnos que no han emigrado”³². Por otra parte, destacan los diversos matices de la experiencia escolar de los migrantes de ascendencia mexicana; acerca de ellos, se observa que algunos de los maestros y autoridades educativas mexicanas desconocen que sus trayectorias escolares son transnacionales y, si acaso, notarán que destacan en asignaturas como el aprendizaje de inglés. Además, ninguno de los dos sistemas considera que deba apoyar o preparar a los niños para dos formas de vida diferentes, identificarse con dos naciones, dos trayectorias escolares diferentes, aspiraciones e identidades de dos países (Hamann y Zúñiga, 2006: 44 y Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008: 28-29 y 75). Asimismo, factores como la pobreza, la ilegalidad, los procesos de aprendizaje incentivan que estos alumnos sean proclives a tener problemas educativos y sociales. En el caso de los aspectos educativos, ello puede devenir en reprobación y deserción escolar (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008: 24 y 29).

Los obstáculos que los estudiantes transnacionales enfrentan y cuyas consecuencias pueden devenir en fracasos escolares, incluyen la no integración y el desempeño en las escuelas, la brecha lingüística, la carencia de puentes culturales; lo que conlleva al abandono de la escuela a temprana edad. Aunque por medio de los estudios citados de dichos autores no puede saberse los motivos y la magnitud de la deserción escolar, si puede advertirse que estos alumnos

³² Para los autores, estas competencias incluyen capacidades de leer y negociar códigos distintos, de establecer comunicación intercultural exitosa y de adaptarse a contextos locales diferentes; resultado de sus habilidades para hablar ambos idiomas, español e inglés. (Zúñiga y Hamann 2006, 54, 2008, 77, Sánchez y Hamann 2010, 15 y Zúñiga, Hamann y Sánchez 2008, 47)

aprecian su experiencia transnacional, sobre todo en Estados Unidos (Sánchez y Hamann, 2010: 14 y Zúñiga y Hamann, 2008: 76).

Las familias de estos estudiantes también son un factor importante que incentiva o desmotiva su desempeño escolar. Muchos de los padres viven separados de sus hijos, ya que es posible que madres y padres vivan en Estados Unidos, mientras que los hijos estudian en escuelas mexicanas. Ello es muy frecuente en Zacatecas, donde el 12% de los padres de estudiantes se encontraba en Estados Unidos. Lo anterior también sucede con otros parientes cercanos con los que mantienen contacto y que les permite tener cierta cercanía con la dinámica transnacional; al respecto, es mucho más frecuente que los varones participen en los mercados de trabajo mientras que las mujeres permanecen en México para cuidar de las familias. Aunado a ello, algunos estudiantes pertenecen a familias transnacionales cuya dispersión en Estados Unidos es muy amplia, lo cual impacta en las vidas de los alumnos, ya que la separación, la soledad y los impedimentos emocionales que de ello devengan los hacen ser más vulnerables. (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008: 184-189).

Conclusión

Las especificidades que de cada apartado se extraen han permitido hacer énfasis en la importancia de la familia en la experiencia de los hijos de los migrantes, lo cual les dota de características con las que se asimilan en las sociedades a las que llegan. Habrá algunas actitudes y costumbres que hayan sido heredadas por sus familias y otras que aprendieron en otros ámbitos; en ambos casos, ellas les han permitido desarrollar identidades con las que establecen relaciones fuera de la familia, incluyendo el ámbito escolar y su desempeño aquí.

La familia muestra en este capítulo que su papel decisivo en el devenir de los hijos resulta en circunstancias que pueden impulsar o mermar la educación y adaptación de los últimos. Asimismo, los antecedentes de los padres pueden tener

efectos en la educación y el desempeño de los estudiantes, lo cual hace mucho más complejo el panorama escolar y se extiende el desempeño y los resultados escolares a las dinámicas familiares. De esta manera, queda claro que la unión o separación familiar, la educación de los padres y las costumbres arraigadas en cada familia cambian las circunstancias en las que los menores se presentan en las aulas, ya sea en México o en Estados Unidos.

Por supuesto, no sólo es responsabilidad de las familias el aprovechamiento de los aprendizajes que las escuelas proporcionan a sus estudiantes. Los sistemas escolares también tienen una gran responsabilidad en el impulso de cada uno de ellos para que sus estancias sean exitosas y no contradictoria, entendiendo con ello que no abandonen sus estudios y que tengan experiencias de adaptación gratas. En contraparte, se dan circunstancias en las que los alumnos pasan desapercibidos, por lo que no encuentran apoyo para sus procesos de movilidad; aunado a ello, dada la separación familiar en algunos casos incrementa la vulnerabilidad y la no adaptación de muchos niños y jóvenes.

III. UN ACERCAMIENTO TEÓRICO SOCIOLOGICO A LA FAMILIA Y LA ESCUELA

En los capítulos anteriores se planteó, con base en estudios de caso, que existe un impacto muy importante de la familia y su movilidad internacional en el desempeño educativo de los hijos que conforman estas familias. Por ello, es ahora pertinente hacer un esbozo del acercamiento que la teoría sociológica ha desarrollado sobre la familia y qué acontecimientos son asimilados e integrados por los hijos cuando estudian. En este apartado, la intención es establecer preguntas enmarcadas en las relaciones que se han planteado entre familia, educación formal y estudiantes, para lo cual se han elegido dos obras de Bourdieu y Passeron (1995 y 2003) que abordan algunas de estas relaciones.

De la familia

La influencia que una persona y, en este caso un niño, recibe de diferentes ámbitos en su vida como la familia y la escuela tiene diferentes matices, mismos que están entrelazados y en continua retroalimentación entre uno y otro. Si se trata de la escuela, ésta ejerce su influencia sobre otra ya establecida, la de la familia. Para explicar lo anterior, Bourdieu y Passeron proponen que “la acción pedagógica se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada <<educación primera>>) por un lado, cierto capital cultural y por el otro, un conjunto de posturas con respecto a la cultura.”³³ Bourdieu y Passeron, 1995:17). Es así que, en primera instancia, se debe considerar que la influencia de la escuela y lo que de ello se entiende, depende de los antecedentes familiares de cada niño.

La “acción pedagógica” es considerada por dichos autores no de dominio exclusivo de las instituciones educativas, si no que puede ser difusa, proveniente

³³ Introducción de Bacheloni en *La Reproducción* de Bourdieu y Passeron (1995).

de la familia o de sistemas designados para tal función, ya que ella refiere a toda formación social que conlleva un sistema de relaciones de fuerza (“violencia simbólica”) y de significados (“poder simbólico”);³⁴ esto es lo que pasa al interior de la familia sin que necesariamente haya un vínculo biológico que condicione dichas relaciones. (Bourdieu y Passeron, 1995: 45-47).

Asimismo, la influencia de la familia en los hijos se hace notar para Bourdieu y Passeron (2003), en la conformación de expectativas educativas. Aunque abordan los casos de estudiantes universitarios, se enfocan en las experiencias familiares que se reflejan en las vidas de los primeros; es decir que, por ejemplo, el origen social de la familia tiene que ver con la orientación hacia alguna ciencia o, en otras palabras, que las condiciones económicas y sociales predisponen una aspiración. Además, aunque dichas condiciones preceden a la vida como estudiante, éstas establecen privilegios, de manera que pueden percibirse ventajas y desventajas entre los estudiantes dependiendo de su origen. Se trata de un conocimiento cultural mucho más amplio para aquellos cuyas familias tienen orígenes económicos más altos, lo cual, como se dijo arriba, dota de privilegios mayores frente a los estudiantes que no tienen acceso; se trata de un “pasado cultural” que incluye la “cultura académica”, tal como los llaman Bourdieu y Passeron (2003). En paralelo, los estudiantes de sectores menos favorecidos optan por actividades académicas que compensen este espacio vacío de cultura que la familia les proporcionó a los otros (Bourdieu y Passeron, 2003: 30-36).

Las ventajas, que se mencionan arriba, incluyen los ámbitos de la cultura y la ciencia que proporcionan una serie de saberes, saber-hacer y saber-decir, con los que los hijos de las familias más privilegiadas acceden a realidades y experiencias que el resto no tiene; también se encontraran estas diferencias en las escuelas y no están dissociadas de la clase de origen. Por otro lado, para los que no tuvieron

³⁴ Sobre los conceptos “poder simbólico” y “violencia simbólica” no se profundizará más que para rescatar que ambos permiten que la “acción pedagógica” produzca efectos sobre los que son objeto de ella. (Bourdieu y Passeron, 1995: 47).

esas vivencias representa una aculturación que, sin embargo, les permite obtener conocimientos valorados por la sociedad y que simbolizan el acceso a la élite (Bourdieu y Passeron, 1995: 38-39) Así, la educación, el éxito educativo y la aspiración a ello representan, para casi todas las clases excepto para las cultivadas, un gran esfuerzo, una adquisición de aprendizaje que para las últimas ya está dada. Es destacable también la importancia del lugar en el que se reside ya que, aunado a la posición de los padres, la diferencia en la educación entre poblados pequeños y grandes ciudades está en el aumento de posibilidades para acceder a la educación en estas últimas (Bourdieu y Passeron, 1995: 41-42).

Sobre la instituciones de educación

La escuela, vista no sólo como la institución transmisora de la cultura, ejerce una “acción pedagógica” (AP) en tanto que contesta a una estructura social³⁵ y contribuye a la reproducción de la misma (Bourdieu y Passeron, 1995:51). En ellas, las “autoridades pedagógicas”³⁶ (AuP) permiten “...el éxito de toda AP en función del grado en el que los receptores reconocen la AuP de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada AP en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta AP, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta AP” (Bourdieu y Passeron, 1995: 70).

³⁵ Bourdieu reflexiona sobre la estructura de la distribución del capital cultural; sin embargo este tema se sale del eje central de esta tesis, por lo que no se desarrollará. Para mayor información, véase Bourdieu y Passeron (1995: 51).

³⁶ Bourdieu y Passeron (1995: 70).

Si se afirma lo anterior, se plantea entonces que, tanto los estudiantes transnacionales como los que no lo son, deben estar convencidos de que aceptan recibir del sistema educativo su formación y, además, deben ser capaces de asimilar que tiene una primera educación que no siempre coincide con lo que actualmente enfrentan. No se pone duda si son capaces de ello, si no que para estos autores, se especifica que hay varias acciones pedagógicas de una misma formación social en un sistema jerarquizado, por lo que habrá más posibilidades de que se dé la reproducción social de las diferencias (Bourdieu y Passeron, 1995: 70). Si lo anterior es cierto, se supondría que estos alumnos podrían beneficiarse de la diversidad de las sociedades de las que son parte. Sin embargo, ello no incluiría a aquellos que fracasan y abandonan el sistema escolar formal. En todo caso, dependería de lo que cada familia inculca en ellos.

Acerca de esta instrucción en la familia, Bourdieu y Passeron abordan el capital cultural, es decir, “los bienes culturales que transmiten las diferentes AP familiares y cuyo valor como capital cultural está en función de la distancia entre la arbitrariedad cultural impuesta por la AP dominante y la arbitrariedad cultural inculcada por la AP familiar en los diferentes grupos o clases” (Bourdieu y Passeron, 1995: 71). Así, la diversidad con la que se enfrentan los estudiantes transnacionales y con la que entran en contacto los que no lo son, parecieran no entran en conflicto, si no que amplían y ponen en duda esa “verdad objetiva, siendo una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1995: 71) si las familias sí reproducen todo aquello que la sociedad les muestra. Al respecto, cabría preguntarse qué se reproduce en las familias migrantes y en qué medida se interiorizan ambas sociedades, la mexicana y la estadounidense, y se perpetúa entre los que viven la migración directamente y los que se ven influidos de manera indirecta, convirtiéndose en un *habitus*³⁷.

³⁷ “...la AP implica el trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los

Acerca del fracaso educativo

La importancia que se da a los resultados obtenidos en la escuela perpetúan las diferencias y desigualdades de la misma. El fracaso educativo es adjudicado a la falta de talento, precepto que, apoyado por los padres, no considera que dichos resultados están directamente relacionados con la atmósfera cultural de la familia. La condición anterior transforma en destino del estudiante una circunstancia que en realidad es el producto de una educación que puede ser corregida, al menos parcialmente, por medio de una acción educativa. De ellos también se obtienen conclusiones prematuras y se aprueban juicios que refuerzan la idea de que la trayectoria educativa es un designio de la naturaleza (Bourdieu y Passeron, 2003: 108-109). Éstas consideraciones son muy significativas ya que, respecto a la población estudiada en este trabajo, el fracaso o éxito escolar poco tendrá que ver con las diferencias en los contenidos de las escuelas a las que asisten en ambos sistemas escolares, o sólo un sistema si fuera el caso, si no en sus antecedentes familiares y como ellos han incorporado su capital cultural.

Conclusión

El presente apartado, aunque breve, posibilita la vinculación de dos de los ejes temáticos de este análisis, la educación y la familia. Por este medio, ha sido posible encontrar un sustento dentro de la teoría sociológica que muestre la transcendencia de ambos temas. Al respecto, se rescata que no sólo el trabajo y posición de los padres, sus debidas especificidades y excepciones permiten tener más y mejores experiencias educativas, si no que tiene orígenes más complejos que incorporan el acceso a la cultura y a la ciencia y con ello, la educación primera

principios de la arbitrariedad interiorizada” (Bourdieu, 1995: 72), “...la teoría de habitus, como principio unificador y generador de prácticas, permite comprender que la durabilidad, la transferibilidad y la exhaustividad de un hábito están estrechamente ligadas en la práctica” (Bourdieu, 1995: 75).

que se recibe de la familia. No obstante, el capital cultural se enfrenta a lo que los autores citados llamaron la arbitrariedad cultural, que puede concordar con aquella que es dominante o contraponérsele y estar acorde con aquella que es familiar.

Por otro lado, se encuentra lo externo a los núcleos familiares, en donde se ubica el resto de la sociedad y, dentro de ella, las escuelas. En el caso de los estudiantes que tienen una educación transnacional o quienes han vivido en México y Estados Unidos, se trata de dos estructuras sociales diferentes que han diseñado sus propias instituciones de reproducción social y cuyos maestros, o autoridades pedagógicas en términos de Bourdieu y Passeron, responden a la sociedad en la que está inserta cada institución. De manera que estos alumnos transnacionales asimilan las especificidades de ambas, ya que su propia movilidad les da acceso a dos diferentes sistemas escolares y amplía las probabilidades de acceder a niveles educativos que tal vez no hubiese alcanzado en uno u otro país. Sin embargo, lo anterior no asegura de ninguna manera el éxito o fracaso escolar, si no que seguirá dependiendo de las antecedentes familiares y con ello, la interiorización de la acción pedagógica que las familias ejercieron sobre los hijos.

IV. ESTUDIANTES EN ESCUELAS MEXICANAS. QUÉ SE PUEDE SABER DE ELLOS EN LA ENCUESTA SOBRE MIGRACIÓN INTERNACIONAL Y TRAYECTORIAS ESCOLARES

Los apartados anteriores permitieron exponer una fracción de las posibilidades de acercamiento a la diversidad de contextos en los que muchos estudiantes son tocados por la migración y cómo tales circunstancias influyen y modifican su educación en distintas sociedades. Una de estas posibilidades es la familia, es decir, cuando miembros de ella o todos migran y de qué manera esa realidad repercute en el desempeño y asistencia escolar de los hijos de esas familias. A lo largo del recorrido que se ha hecho en el presente trabajo es posible percibir que la familia es un tema que va de la mano con la educación; este enfoque permite ver las relaciones que establecen los estudiantes que, como se analizará en adelante, también tendrán que ver con lo que sucede al interior de las escuelas. Con ello se espera obtener un contexto mucho más amplio que abarque la experiencia migratoria de la familia, el contacto al interior de las escuelas con compañeros que han migrado y la experiencia individual, referida a los estudiantes que han migrado y estudiado o no en Estados Unidos. De esta manera, se podrá enfatizar en el abordaje de las migraciones entre México y Estados Unidos y la educación, dando el papel principal a los estudiantes y situando a los miembros de sus familias, a los jefes de las mismas o incluso a las condiciones económicas, por ejemplo, la recepción de remesas, como factores que influyen las vidas de esos alumnos.

Fuente de datos

La exposición a la migración y las aristas arriba mencionadas encuentran un escenario en las encuestas realizadas como parte del proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*, ya que permiten un acercamiento cuantitativo en el que es posible encontrar las huellas de la interacción. Al respecto, se hará uso de dicha herramienta, con la cual surgirán y se resolverán

preguntas sobre las relaciones sociales y otras quedarán sin respuesta; no obstante, una gran diversidad de implicaciones de la influencia de la migración en la población que se ha escogido quedan expuestas aquí, ya que permite establecer vínculos en diferentes ámbitos sociales que con otras fuentes no sería posible.

En el proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*, de la autoría de Víctor Zúñiga de la Universidad de Monterrey, Edmund T. Hamann de la Universidad de Nebraska y Juan Sánchez García del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación-Nuevo León, se llevaron a cabo cuatro encuestas en cuatro diferentes estados de la República Mexicana; las mismas se aplicaron en escuelas primarias y secundarias en las que se encontraban estudiantes mexicanos y estadounidenses, que podían haber estudiado en México, en Estados Unidos o sólo en uno de ellos. La población de los estados mencionados fue seleccionada con base en muestras aleatorias estratificadas para las que se consideraron la población estudiantil, la intensidad migratoria de los municipios y la distinción de zona metropolitana y el resto del estado (Sánchez y Zúñiga, 2010: 9).³⁸

Las referencias a las encuestas usadas aquí son “Zacatecas: Universidad de Monterrey/CONACYT 2005”, “Puebla: Universidad de Monterrey/Programa de Educación Básica sin Fronteras 2009” y “Jalisco: Universidad de Monterrey/Secretaría de Educación de Jalisco 2010, encuestas migración internacional y educación”. Cada una de ellas contiene cuatro instrumentos. El primero es el cuestionario oral colectivo aplicado a alumnos de 1º a 3º de secundaria, el segundo es el cuestionario escrito que se empleó en los alumnos de 4º a 6º de primaria y de 1º a 3º de secundaria, el tercer instrumento es el anexo para alumnos sin experiencia escolar en Estados Unidos y el último es el anexo

³⁸ En el artículo citado se mencionan las encuestas realizadas en los estados de Nuevo León y Zacatecas; para saber más sobre las selecciones de la población muestra de dichos estados, puede verse Sánchez y Zúñiga (2010: 10).

para alumnos con experiencia escolar en Estados Unidos. El segundo instrumento que se menciona arriba contiene un filtro que permite saber si los alumnos han tenido experiencias transnacionales en el sistema educativo de Estados Unidos. Las encuestas del segundo anexo fueron llevadas a cabo como historias de vida escolar, para conocer el proceso migratorio desde sus perspectivas sociales, culturales y, también, para saber de las expectativas a futuro y su relación con los maestros y alumnos. Además, se espera que los investigadores vuelvan a las escuelas para saber cómo se ha transformado la situación de los niños encuestados (Sánchez y Zúñiga, 2010: 9).

Sobre cada estudiante se pueden obtener diversos datos sociodemográficos; entre ellos, la edad, el grado que cursan, el país en el que nacieron, el sexo, las expectativas de estudio y las calificaciones. Hasta aquí tenemos sólo un vistazo de cuáles son las características de la muestra y que, de cierta manera, no se refieren a influencias externas.

A continuación, nombro de manera breve aquellas variables cuyas preguntas en los cuestionarios tienen que ver con la experiencia migratoria de la familia de los estudiantes. Se encuentra el país de nacimiento de los padres, integrantes de la familia que han y están trabajando o estudiando en Estados Unidos, si han vivido separados del padre, de la madre o de ambos y por cuánto tiempo.

Así también, se tienen otros datos de los alumnos que no tienen experiencias transnacionales y que muestran el contacto con la migración por medio de la escuela y de sus compañeros de clase. Los cuestionamientos hechos para ello tienen que ver con sus opiniones sobre las escuelas en Estados Unidos, cómo tratan a los alumnos mexicanos en ellas, si conocen a compañeros de escuela que han tenido esta experiencia, que piensan de ellos y como hablan el español.

Otra aproximación a la migración, que puede observarse en esta encuesta, es aquella que sí viven individualmente los estudiantes. Entre las variables donde

puede verse esta relación con la migración están si los niños han migrado junto con sus padres a otro estado de la República Mexicana y, de ser así, si asistieron a la escuela, si tuvieron esta misma experiencia en Estados Unidos y en qué ciudad y estado sucedió, qué grados y el total de años escolares que cursaron en dichas instituciones, con qué personas vivieron, si no lo hicieron con sus padres y que tiempo permanecieron en Estados Unidos.

Los cuestionamientos hechos a la población transnacional incluyen cuál es la perspectiva que tienen los estudiantes transnacionales sobre las escuelas en Estados Unidos y que calificaciones obtuvieron durante su estancia en ellas, cuál es su opinión sobre las escuelas mexicanas, qué opinión tienen de los niños que no han estudiado en Estados Unidos, como es la experiencia en dicho país y en México respecto de los maestros y las materias que han cursado en ambos sistemas, ejemplos de buenos y malos maestros en ambos países, qué es lo que más les gusta de los dos, en qué escuela piensan que aprendieron más y qué tan importante es la escuela para sus padres.

Otros aspectos de la vida escolar de los migrantes en la escuela se abordan en las variables concernientes a la repetición de grados escolares, si han perdido años escolares por no inscribirse a la escuela y en qué país lo han hecho para ambos casos, si tenían documento de transferencia³⁹, qué nivel de inglés creen tener, si tuvieron apoyo para aprender el idioma, si han hecho algo para mantener su nivel de inglés, cuándo pueden hablar dicho idioma en México, cuántos compañeros hablaban español en las escuelas de Estados Unidos y cuándo tenían oportunidad de hablarlo.

En esta sección puede ahondarse no sólo en la experiencia migratoria, si no en los posibles problemas a los que han tenido que hacer frente los estudiantes con trayectorias transnacionales; entre ellos, el idioma, el fracaso escolar en alguno de

³⁹ Para saber más sobre el documento de transferencia puede visitarse la siguiente liga http://www.mexterior.sep.gob.mx/2_dtemb.htm (SEP, s/f)

los dos sistemas o el uso de documentos oficiales⁴⁰ que avalen la conclusión de grados escolares en México.

Algunos datos sobre identidad e identificación de los estudiantes pueden extraerse de las respuestas de las bases; entre ellas, cómo se identifican a sí mismos, en donde se encuentran opciones como mexicano, estadounidense o pertenecientes a alguna comunidad indígena. También se pregunta sobre la primer lengua, si les gustaría regresar a Estados Unidos y que probabilidades tienen de hacerlo, por qué regresaron a México, experiencias importantes y aquellas difíciles en Estados Unidos, con quiénes y cómo mantenían contacto en ambos países, mientras estuvieron en uno y otro, en qué país perciben más unión familiar y con quiénes viven actualmente.

Limitaciones de la fuente de datos

Las encuestas se realizaron en los salones de clase en la última semana de noviembre y la primera de diciembre de 2010; por esta razón, se obtiene información de los niños y jóvenes inscritos y que asisten a la escuela, no así de aquellos que han abandonado la misma o que han interrumpido sus estudios (Hamann y Zúñiga, 2008: 76).

Respecto a la información que se tiene sobre grados escolares, no pueden verse reflejadas las *trayectorias complejas o fragmentadas* de los alumnos transnacionales o ver establecida la entrada de los alumnos migrantes al inicio de los niveles educativos, lo que permitiría captar si la educación primaria se finalizó en Estados Unidos y dónde se inició la educación secundaria.

⁴⁰ Según se infiere del archivo expuesto en la liga abajo señalada, documento de transferencia escolar sólo tiene validez en México,
http://consulmex.sre.gob.mx/dallas/images/pdf/varios/02_2011.CGMDallasIMEInfoDT.pdf

Es importante hacer notar que, entre las bases de datos usadas, existen diferencias que consisten en el aumento y especificidad de las preguntas en los cuestionarios. Acerca de las variables de experiencia familiar algunas de éstas no forman parte del cuestionario general. En el caso de Zacatecas, se muestra información sobre si los estudiantes migrantes han vivido separados de sus padres y por cuánto tiempo; para Jalisco y Puebla estos datos están separados, de manera que se obtiene información acerca de si han vivido separados del padre, de la madre, por cuánto tiempo para cada caso e incluso, en Jalisco, se sabe con quiénes vivían los estudiantes no transnacionales, si la madre se encontraba en Estados Unidos.

Otros ejemplos de estas variables, que tienen que ver con las trayectorias escolares de los estudiantes, son el país en donde se inició la escolaridad, cuántas veces se ha cambiado de sistema escolar entre México y Estados Unidos y a cuántas escuelas se asistió en este último; para las mismas se tiene información de los estados de Jalisco y Puebla, pero con Zacatecas ambos estados sólo comparten información sobre el total de años que estudiaron en Estados Unidos y los años que vivieron en el mismo país. También para Jalisco, se tienen variables importantes que contienen datos sobre nacionalidad estadounidense y utilidad de la misma.

La especificidad de las variables que se han añadido a los cuestionarios muestra nuevas relaciones que influyen de manera importante en el desarrollo de los estudiantes y en el rastreo de sus trayectorias escolares. Se va construyendo una historia en la que destacan los aspectos que considero tienen más significados en la vida de los niños y jóvenes, empero de que no permite que se hagan comparaciones entre los estados en todas las variables.

Categorías de análisis a partir de la experiencia migratoria de los estudiantes y el país de nacimiento.

A partir de la información disponible de los tres estados, fue posible integrar una sola base de datos en la que se retoman las categorías que organizan a la muestra con respecto al país en el que nacieron los estudiantes y a la experiencia transnacional en escuelas estadounidenses; estas categorías muestran la experiencia migratoria individual de los estudiantes y fueron establecidas por los autores en la base de datos del estado de Zacatecas. La categorización separa a los alumnos en “No transnacional”, “Mexicano-transnacional”, “Nacido en EU-no transnacional” y “Nacido en EU-transnacional”. El total de la muestra es de 29,384 estudiantes; sin embargo, sólo se tiene información completa sobre la experiencia transnacional para 28,834 casos.

La primera categoría refiere a aquellos niños mexicanos que no han tenido experiencia escolar en Estados Unidos. En el cuadro 1 se muestra la distribución de la muestra en los estados de Puebla con 11,851 alumnos, en segundo lugar está Jalisco con 8,813 casos y 7,320 en Zacatecas; en total se tienen 27,984 estudiantes no transnacionales que representan el 97 por ciento del total de la muestra que se analiza.

Los estudiantes nacidos en México que si han asistido a escuelas en Estados Unidos y por ende también en México, se encuentran reunidos en la categoría “Mexicano transnacional”. La población es de 372 niños y jóvenes y representan el 1.3 por ciento del total de la muestra. La distribución por estado es de 117 casos en Zacatecas, para Jalisco se tienen 212 estudiantes y 43 para Puebla.

La tercera categoría agrupa a los alumnos que nacieron en Estados Unidos, pero que nunca han estudiado en escuelas en dicho país. Representan el 0.8% de la muestra con 238 casos, de los cuales, 105 fueron encuestados en Jalisco, 73 en Zacatecas y 60 en Puebla.

La última categoría se conforma por 240 alumnos que nacieron en Estados Unidos y que han asistido a escuelas en ese país; al igual que la categoría anterior, representan el 0.8 por ciento del total de la muestra. De estos casos, la mayoría se encuentran en Jalisco con 135 estudiantes, le sigue Zacatecas con 66 casos y en tercer lugar se encuentra Puebla con 39 alumnos.

Se puede ver que los estados ocupan un lugar con respecto a la población que los conforma, por lo que, en comparación con los otros dos estados, Puebla tiene más alumnos no transnacionales, es decir, 42% de los estudiantes encuestados; el 57% de los mexicanos transnacionales vive en Jalisco y este mismo estado alberga más estadounidenses no transnacionales y transnacionales, 44% y 56% respectivamente. Estos datos muestran la prevalencia más alta de experiencias migratorias entre la población escolar en Jalisco comparado con los otros dos estados.

De la distribución expuesta, también sería interesante poder obtener las proporciones de estudiantes cuyos padres han retornado y, por otro lado, si los alumnos transnacionales son parte de la generación 1.5, de la primera o de la segunda generación, ya que esta información permitiría hacer comparaciones sobre la relación tiempo y experiencia migratoria, así como establecer un vínculo con procesos de magnitud nacional e internacional.

Cuadro 1. Distribución de la muestra por estados.

| Estado de la encuesta | No transnacional | Mexicano- transnacional | Nacido en EU-no transnacional | Nacido en EU- transnacional | Total |
|------------------------------|-------------------------|------------------------------------|--|--|--------------|
| Jalisco | 8813 | 212 | 105 | 135 | 9265 |
| % de estado de la encuesta | 95.1% | 2.3% | 1.1% | 1.5% | 100% |
| % de categorías | 31.5% | 57.0% | 44.1% | 56.3% | 32.1% |
| Puebla | 11851 | 43 | 60 | 39 | 11993 |
| % de estado de la encuesta | 98.8% | 0.4% | 0.5% | 0.3% | 100% |
| % de categorías | 42.3% | 11.6% | 25.2% | 16.3% | 41.6% |
| Zacatecas | 7320 | 117 | 73 | 66 | 7576 |
| % de estado de la encuesta | 96.6% | 1.5% | 1.0% | 0.9% | 100% |
| % de categorías | 26.2% | 31.5% | 30.7% | 27.5% | 26.3% |
| Total | 27984 | 372 | 238 | 240 | 28834 |
| % de estado de la encuesta | 97.1% | 1.3% | 0.8% | 0.8% | 100% |
| % de categorías | 100 | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*.

Características sociodemográficas de la muestra

El cuadro 2 muestra un resumen de las principales características de los alumnos encuestados, tomando en consideración las categorías arriba descritas. La distribución por sexo se observa equilibrada para todas las categorías, los porcentajes de hombres y mujeres son casi de 50% para cada género; sobre la metodología usada con respecto a éste último, el sexo no fue contemplado como parte de los criterios de selección, de manera que el equilibrio es parte de las tendencias que arroja el estudio (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008: 99).

La edad de los alumnos está entre los 7 y los 19 años. Dado que la encuesta fue aplicada en primarias y secundarias, la mayoría de ellos se ubicaba entre los 9 y los 14 años; con ello, se ha establecido en este cuadro un promedio de edad de 12 años para cada una de las categorías.

Al establecer relaciones entre los ámbitos familiares e individuales de los migrantes mexicanos y aquellos nacidos en Estados Unidos con ascendencia mexicana, es interesante observar las tendencias que muestran las bases de datos de la encuesta. La madre, como miembro básico de las familias y cuya importancia en las vidas de los alumnos en las edades que esta encuesta presenta es indiscutible, es retomada también en el cuadro 2. Con relación al país de nacimiento, más del 90% de las madres nacieron en México. En cuanto a las madres estadounidenses, para los estudiantes transnacionales nacidos en el mismo país representan el 7%, el siguiente lugar lo ocupan los mexicanos transnacionales con 3%. Para los estadounidenses no transnacionales, el 2% de las madres nacieron en el mismo país y por último, el 0.5% de madres de los mexicanos no transnacionales nacieron en Estados Unidos. Destaca que al observar las variables de transnacionalidad y, en segundo lugar, el país de nacimiento de los estudiantes, la proporción de madres estadounidenses asciende; dado lo cual, podría inferirse que el hecho de que las madres hayan nacido en Estados Unidos aumentó la probabilidad de que sus hijos tuvieran trayectorias escolares transnacionales. También serviría como un indicador de una

posible ruta de migración familiar donde el padre forma una unión en Estados Unidos con una mujer mexicoamericana de dicho país y, al momento de retornar al lugar de origen, lo acompañan la esposa y los hijos nacidos en el país del norte.

En el caso del padre, los porcentajes no son muy diferentes a los de la madre. En ese orden, los alumnos no transnacionales, los mexicanos transnacionales, los estadounidenses transnacionales y los no transnacionales tienen padres que nacieron en México en una proporción de 92%, 91%, 90% y 84% respectivamente; resalta que la última posición tiene una diferencia de 8 puntos respecto al primer lugar. Por otro lado, los padres nacidos en Estados Unidos representan 8% para los estudiantes nacidos en el mismo país, transnacionales y no transnacionales. Para los mexicanos transnacionales se tiene un 4%, mientras que los no transnacionales llegan a 1%. Es notorio que es más frecuente que los padres hayan nacido en Estados Unidos en comparación con las madres, lo cual apunta a diversas rutas de movilidad familiar. Las proporciones que se presentaron acerca de padres y madres de los alumnos encuestados nos hablan de la migración de primeras y segundas generaciones de hijos de mexicanos y de estadounidenses, de los retornos de los migrantes que formaron familias en Estados Unidos; asimismo, ilustra la nutrida interacción que resulta al interior de las familias transnacionales y multiculturales.

Al respecto de los niños y jóvenes que viven separados de sus padres, las bases de datos tienen diferentes preguntas; de Zacatecas, se sabe qué proporción de estudiantes transnacionales vivieron separados de ambos padres. Sobre los estados de Jalisco y Puebla, es posible saber si los estudiantes se separaron de su madre o de su padre para todas las categorías. Como era esperado, la gran mayoría de los estudiantes nunca han vivido alejados de sus madres. Acerca de la separación del padre, los resultados son más diversos y es una característica que se esperaría más elevada en los alumnos transnacionales e incluso en los mexicanos no transnacionales si se piensa en la posibilidad de que los padres tuvieran experiencia migratoria laboral hacia Estados Unidos. Debido a que la

pregunta directa sobre si los estudiantes han estado o no en tales circunstancias mostraba muy pocos casos y que las variables que tienen que ver con el tiempo de separación de los padres difieren entre las bases de datos de los estados, estas variables no serán usadas en adelante para hablar de la separación familiar; en su lugar se hará uso de aquellas concernientes a la experiencia migratoria de diferentes miembros de la familia.

Las características descritas arriba son muy importantes en el desarrollo de los niños; aunque no se ahondará más en el tema de la ausencia del padre, es significativo porque los estudiantes migrantes no sólo enfrentan los cambios que esta experiencia conlleva, sino que también lidian con la ausencia de sus padres, migrantes también. Sería muy interesante profundizar en el futuro sobre el impacto de la ausencia de ambos padres, ya que los alumnos de la encuesta se encuentran en etapas importantes de crecimiento y educación básica.

Por último, debido a que sólo se tiene información de Jalisco, sólo se hace mención a los de casos de alumnos no transnacionales cuyas madres se encontraban en Estados Unidos y que por ello viven con otros familiares; la mayoría de ellos vivían con el padre, en segundo lugar están otros familiares, le siguen los abuelos maternos y en último lugar se encuentran los abuelos paternos. No es común que los niños y jóvenes vivan separados de la madre y es aún menos probable que está última se encuentre en Estados Unidos y el padre en México, es decir, que ella haya migrado y él no; no obstante, así lo reportan. Aunque no se tienen datos suficientes para hacer comparaciones, difieren entre 700 y 14 para los mexicanos no transnacionales y los estadounidenses no transnacionales respectivamente. Si fuera posible obtener datos sobre toda la población de la muestra usada, podría plantearse también el impacto en los estudiantes que no están migrando y que se adecuan a una vida con el padre, con los abuelos o con otras personas que tal vez no son parte de la familia nuclear.

Cuadro 2. Características seleccionadas de los estudiantes.

| Características | No transnacional | Mexicano- transnacional | Nacido en EU-no transnacional | Nacido en EU- transnacional | Total |
|-----------------------------|-------------------------|------------------------------------|--|--|----------------|
| Hombres | 13936 49.9% | 194 52.3% | 114 47.9% | 120 50.2% | 14364 50.0% |
| Edad promedio | 12.0 | 12.3 | 11.8 | 12.0 | 12.0 |
| Madres nacidas en EU | 139 0.5% | 12 3.2% | 4 1.7% | 17 7.1% | 172 0.6% |
| Padres nacidos en EU | 244 0.9% | 15 4.1% | 18 7.6% | 18 7.6% | 295 1.0% |

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*.

Conclusión

Hasta aquí, se abordaron las características básicas de la población encuestada con base en las categorías de análisis que, como se especifica arriba, permiten diferenciar a los estudiantes de la base de datos entre aquellos nacidos en México con educación transnacional o sin ella y los nacidos en Estados Unidos con la misma experiencia. Se mostró la distribución y tamaño de la muestra con la que se seguirá trabajando en los siguientes capítulos, la diversidad de variables con la que pueden plantearse nuevas posibilidades de análisis, pero también las limitantes que las encuestas podrían tener si se quisieran comparar las bases de datos de los estados.

En los siguientes apartados se hablará de los tres momentos en los que los estudiantes encuestados entran en contacto con la migración y de los cuales pueden obtenerse datos importantes en las bases de datos de la encuesta de la que se hace uso. Se observarán las circunstancias escolares en las que se encuentran los alumnos transnacionales y los que no lo son, dependiendo de dichos momentos, que pueden ser por medio de la experiencia individual, de la familia y de los compañeros de escuela.

V. EXPERIENCIA ESCOLAR Y MIGRACIÓN

En el capítulo anterior se hizo una revisión de los datos que es posible obtener de la encuesta del proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*. En ella pueden observarse relaciones entre la experiencia escolar de los niños y jóvenes encuestados y su experiencia migratoria. Sobre este tema, en el presente capítulo se abordarán las calificaciones y aspiraciones educativas reportadas por todos los encuestados y que son consideradas variables subjetivas, ya que ellos mismos juzgan su desempeño escolar. También se hará mención de la repetición escolar, de los años perdidos de los alumnos transnacionales y de las expectativas de retorno a Estados Unidos de los mismos. Con lo anterior, se podrán establecer comparaciones, en este caso, con base en la experiencia migratoria de los estudiantes; así, se intentará llamar la atención acerca de cómo la migración influye en el ámbito escolar.

En todos los cuadros en los que se haga referencia a las calificaciones y a las aspiraciones educativas se habrán colapsado las opciones de respuesta, debido al número de casos que presentan las variables y a la posibilidad de hacer comparaciones y cruces con otras variables que fueran más significativas. Para las primeras, las calificaciones buenas y excelentes quedaran en una sola categoría, así como las malas y regulares. En el caso de las aspiraciones se tendrán las opciones preparatoria o menos, carrera técnica y universidad. Las bases de datos originales proporcionan todas estas respuestas por separado, calificaciones excelentes, buenas, regulares y malas y aspiraciones a primaria, secundaria, preparatoria, carrera técnica y universidad.

Percepción de calificaciones

Las calificaciones obtenidas son datos que, como se menciona arriba, los propios estudiantes declaran, por lo que no permiten hacer una evaluación de su desempeño escolar. No obstante, sí pueden considerarse apreciaciones de

contento o descontento al respecto de su desempeño al interior de los salones de clase en función de la propia percepción que tiene el estudiante sobre lo que se requiere hacer para lograr un desempeño satisfactorio en la escuela. En respuesta a la exposición a experiencias escolares distintas, éstas difieren entre los estudiantes que sólo han tenido experiencia escolar en el sistema mexicano y aquellos que también han estado dentro del sistema estadounidense.

En general, los estudiantes reportan que tienen calificaciones buenas y regulares. En el cuadro 3 se distinguen diferencias importantes, una de ellas es que una gran proporción de estudiantes mexicanos que no han tenido experiencia transnacional (39%) se perciben con calificaciones buenas a excelentes. Por otro lado, los estudiantes mexicanos que sí han tenido experiencia escolar transnacional consideran que tienen calificaciones buenas a excelentes en 52%, mientras que los estadounidenses transnacionales y no transnacionales respondieron en un 46% y un 44% respectivamente el haber obtenido buenas calificaciones.

Las últimas proporciones no expresan grandes variaciones, pero en contraste, las diferencias entre categorías muestran por un lado, que los mexicanos que sólo han estado en el sistema escolar mexicano perciben su desempeño más bajo que el resto de los estudiantes. En la siguiente posición puede ubicarse a los estadounidenses no transnacionales, seguidos de los transnacionales y en la posición más alta se encuentran los mexicanos que sí han experimentado ambos sistemas. Al respecto de lo anterior, es importante hacer notar que, aunque la prueba de Chi-cuadrado parece ser significativa, la prueba de V de Cramer nos muestra una influencia muy débil entre la experiencia en ambos sistemas escolares, la migración, el país de nacimiento y la percepción de desempeño. Faltaría explorar si los migrantes se encuentran más satisfechos y que por ello declaran mejores calificaciones, pero no necesariamente implica que los migrantes sean mejores estudiantes, aunque como se expuso en segundo apartado, son capaces de lidiar con las diferencias de ambas instituciones en los dos países.

Cuadro 3. Percepción de calificaciones por experiencia transnacional.

| Calificaciones | Experiencia escolar transnacional | | | | Total |
|----------------------------|-----------------------------------|------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------|
| | No transnacional | Mexicano-transnacional | Nacido en EU-no transnacional | Nacido en EU-transnacional | |
| Malas y regulares | 16924 61.2% | 172 47.9% | 131 55.5% | 127 53.6% | 17354 60.9% |
| Buenas y excelentes | 10728 38.8% | 187 52.1% | 105 44.5% | 110 46.4% | 11130 39.1% |
| Total | 27652 100% | 359 100% | 236 100% | 237 100% | 28484 100% |

Chi-cuadrado de Pearson 34.712, Sig. .000, gl 3

V de Cramer .035, Sig. .000

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*.

Aspiraciones educativas

Las aspiraciones educativas muestran un panorama muy similar al que arriba se describe; como se observa en el cuadro 4⁴¹, la gran mayoría de los estudiantes desean alcanzar el nivel universitario en su educación. En este caso, el 72% de los estadounidenses transnacionales desean alcanzar este nivel educativo, para los mexicanos transnacionales y los estadounidenses no transnacionales esta población representa el 69% y 68% respectivamente y, para los mexicanos sin experiencia en escuelas en Estados Unidos, este porcentaje disminuye hasta 58%. Como vemos, en este primer vistazo es visible que los mexicanos sin experiencia transnacional tienen aspiraciones educativas mucho menos ambiciosas que el resto de los estudiantes ubicados en las otras categorías.

El siguiente escalón se refiere a tener una carrera técnica; en contraste con la descripción anterior, el primer y segundo lugar lo ocupan los estudiantes no transnacionales, tanto mexicanos como estadounidenses, con 18% y 15% respectivamente,. Para los transnacionales, el porcentaje asciende a 14% y 11% entre los mexicanos y estadounidenses, en ese orden.

La tendencia sobre las aspiraciones de terminar la preparatoria o menos se mantiene; los mexicanos sin experiencia transnacional suman el mayor porcentaje con 24%. Los siguientes lugares se encuentran repartidos de manera más o menos equitativa entre el resto de las categorías, 17% para mexicanos transnacionales y estadounidenses no transnacionales y 16% para los transnacionales nacidos en Estados Unidos.

⁴¹ En este cuadro también pueden observarse las pruebas de Chi-cuadrado y V de Cramer; al igual que en el cuadro 3, la primera es significativa, mientras que la segunda es muy débil y, por lo tanto, no pueden adjudicarse causalidad a la transnacionalidad de los estudiantes.

Aunque se esperaba que las aspiraciones se mantuvieran, ya sea que se cumplan o no, es importante destacar que en general éstas son bajas para los mexicanos que no han tenido ninguna experiencia transnacional. Si unimos esta idea con las del cuadro anterior, podríamos llegar a la conclusión de que los alumnos transnacionales no sólo tienen una mejor percepción de su desempeño académico, en comparación con las otras categorías, si no que además piensan que pueden lograr niveles educativos más altos. No puede saberse por qué y cómo es que influye la migración, el país de nacimiento y la experiencia educativa en dos sistemas escolares diferentes para que dichas diferencias sean ahora observables en la encuesta que analizamos. No obstante, como parte del desarrollo de los niños y jóvenes de México, si es objeto de preocupación, ya que por un lado, significaría que muchos estudiantes mexicanos piensan que no tienen un buen desempeño en la escuela y por otro, que tampoco albergan expectativas altas sobre su acceso a niveles más avanzados de educación.

Cuadro 4. Aspiraciones educativas por experiencia transnacional.

| Aspiraciones educativas | Experiencia escolar transnacional | | | | | Total |
|-----------------------------|-----------------------------------|------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------|-------|
| | No transnacional | Mexicano-transnacional | Nacido en EU-no transnacional | Nacido en EU-transnacional | Total | |
| Preparatoria o menos | 6565 24.0% | 62 17.4% | 39 16.7% | 38 16.2% | 6704 23.8% | |
| Carrera técnica | 5010 18.3% | 49 13.7% | 35 15.0% | 27 11.5% | 5121 18.2% | |
| Universidad | 15778 57.7% | 246 68.9% | 159 68.2% | 169 72.2% | 16352 58.0% | |
| Total | 27353 100% | 357 100% | 233 100% | 234 100% | 28177 100% | |

Chi-cuadrado de Pearson 48.467, Sig. .000, gl 6

V de Cramer .029, Sig. .000

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional. trayectorias escolares y pobreza.

Repetición de grados y pérdida de años escolares de los alumnos transnacionales

Los autores de la encuesta en la que se apoya este trabajo han publicado ya que algunos alumnos transnacionales enfrentan dificultades para acoplarse a ambos sistemas escolares y también se considera que los propios sistemas no tienen políticas específicas que atiendan a esta población. Por ello, es posible que estos estudiantes deban repetir años escolares o que los pierdan porque no fueron inscritos. Como se mostrará a continuación, sobre la repetición escolar, se muestran muy pocos casos; es posible que sea debido a que muchos de ellos no estén asistiendo a clases, lo cual no puede resolverse con una encuesta como la que se utilizó para esta tesis dado que capta a los estudiantes en el salón de clase. No obstante, al igual que se verá con los estudiantes que han perdido años, resaltan las diferencias entre las categorías transnacionales.

Los años repetidos de esta población van de cero a tres o más años; en el cuadro 5 se distingue que, del total de la muestra que respondió esta pregunta, 26% de los mexicanos han repetido un año, mientras que los estadounidenses lo hicieron en un 17% y, de aquellos que han repetido dos años, los porcentajes son de 8% y 3% respectivamente. Con los datos a los que se tiene acceso, no podemos saber a qué se debe esta variación entre los estudiantes transnacionales nacidos en México y en Estados Unidos, ni afirmar que unos u otros se adaptan mejor o que se les presentan más dificultades, ya que las trayectorias escolares son muy diversas⁴². Además, el que la prueba de Chi-cuadrado no sea significativa, sugiere

⁴² Zúñiga Hamann y Sánchez han mostrado la diversidad de trayectorias escolares en varias de sus publicaciones, explicando que éstas responden a la subjetividad de las experiencias individuales de cada estudiante, de manera que no puede forzarse el establecimiento de categorías muy específicas. No obstante, ellos nos hablan de categorías principales que enmarcan que un estudiante puede empezar sus estudios en México o en Estados Unidos, que pueden permanecer en tales sistemas por ciertos periodos de tiempo o que continuamente migran y entran y salen de uno y otro sistema

que esta relación pudiera ser débil. De la información analizada sólo puede mencionarse que hay alguna evidencia de que los estudiantes transnacionales nacidos en Estados Unidos podrían tender a repetir con menor frecuencia de grado escolar. Para saber la razón de ello, tendríamos que saber en qué país comenzaron la escolaridad, ya que si todos o la mayoría de los mexicanos la iniciaron en México y casi todos los estadounidenses lo hicieron en Estados Unidos, tendríamos una ventaja de adaptación de los mexicanos; es decir, que a pesar de que ambas poblaciones tuvieran experiencia transnacional, los mexicanos gozarían de antecedentes que les permiten evitar la repetición de grados, lo que es contrario a lo que el cuadro 5⁴³ sugiere.

escolar. A lo largo de las publicaciones que se citan en este trabajo puede encontrarse la referencia a dichas trayectorias y las implicaciones que devienen de ellas. (Sánchez y Zúñiga, 2010; Zúñiga y Hamann, 2006 y 2008 y Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008)

⁴³ Las pruebas de Chi-cuadrado y V de Cramer no son significativas en este cuadro.

Cuadro 5. Repetición escolar, por experiencia transnacional.

| Repetición escolar | Experiencia escolar transnacional | | |
|--------------------|-----------------------------------|----------------------------|-------|
| | Mexicano-transnacional | Nacido en EU-transnacional | Total |
| Ninguno | 112 | 94 | 206 |
| | 39.3% | 47.7% | 42.7% |
| 1 año | 125 | 81 | 206 |
| | 43.9% | 41.1% | 42.7% |
| 2 años | 40 | 17 | 57 |
| | 14.0% | 8.6% | 11.8% |
| 3 o más | 8 | 5 | 13 |
| | 2.8% | 2.5% | 2.7% |
| Total | 285 | 197 | 482 |
| | 100% | 100% | 100% |

Chi-cuadrado de Pearson 5.046, Sig. 0.168, gl 3

V de Cramer .102, Sig. .168

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional. trayectorias escolares y pobreza.

La pérdida de años escolares de la población con experiencia transnacional está muy ligada a la repetición de grados, ya que como se menciona arriba, está sujeta a políticas que posibiliten la conjunción del trabajo de ambos sistemas escolares y en este caso, la posibilidad de equiparar la validez de los contenidos aprendidos en ambos sistemas. Aquí también, los casos son muy reducidos 15.4% y 13% de los estudiantes transnacionales nacidos en México y en Estados Unidos repitieron al menos un año escolar⁴⁴ (ver cuadro 6). Por otra parte, considero que este

⁴⁴ Según los resultados de las pruebas de Chi-cuadrado y V de Cramer, esta diferencia no es significativa.

cuadro es una advertencia de la frecuencia con la que estudiantes transnacionales, independientemente de su lugar de nacimiento, enfrentan dificultades al retorno para inscribirse al grado que les corresponde y esto se ve reflejado en una repetición de años escolares.

Cuadro 6. Año escolar perdido debido a no inscripción, por experiencia transnacional.

| Año escolar perdido por no inscripción | País de nacimiento y experiencia transnacional | | |
|--|--|----------------------------|--------------|
| | Mexicano-transnacional | Nacido en EU-transnacional | Total |
| Sí | 46 15.4% | 28 13.0% | 74 14.4% |
| No | 253 84.6% | 187 87.0% | 440 85.6% |
| Total | 299 100% | 215 100% | 514 100% |

Chi-cuadrado de Pearson 0.566, Sig. 0.452, gl 1

V de Cramer .033, Sig. .452

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional. trayectorias escolares y pobreza.

Deseo y probabilidad de regresar a Estados Unidos

Los alumnos transnacionales mantienen lazos con otras personas en Estados Unidos, ya sea familiares, profesores o amigos y con ello conservan el deseo de regresar a la vida que tenían. En el cuadro 7 podemos ver la relación entre la experiencia migratoria y el deseo de regresar a Estados Unidos. Como era de esperarse, la mayoría de los estudiantes con dicha experiencia desean volver a aquel país. Para ambos casos, estadounidenses y mexicanos, sólo el 18% de los

alumnos transnacionales no deseaban regresar. Aunque son muy pocos los casos válidos para estas variables, es clara la tendencia, pero la diferencia no es significativa (según señala la prueba de Chi-cuadrado); por lo que no puede afirmarse que las aspiraciones de estos alumnos, concluir la educación básica y acceder a un nivel superior, estuvieran ligadas a retornar, es decir, cursar los niveles superiores de educación en el sistema estadounidense.

Cuadro 7. Deseo de regresar a Estados Unidos, por experiencia transnacional.

| Deseo de regresar a EU | Experiencia transnacional | | |
|------------------------|---------------------------|----------------------------|-------------|
| | Mexicano-transnacional | Nacido en EU-transnacional | Total |
| Sí | 253 81.4% | 184 82.5% | 437 3.5% |
| No | 57 18.3% | 39 17.5% | 96 0.8% |
| Total | 311 100% | 223 100% | 533 100% |

Chi-cuadrado de Pearson .071, Sig. .790, gl 1

V de Cramer .012, Sig. .790

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*.

Aunado a lo anterior, un factor decisivo para que el retorno se consume o para que se alimenten las expectativas de volver es lo que los hijos saben acerca de sus familias y lo que se dice al interior de las mismas. Si uno de los padres u otros familiares aún se encuentran en Estados Unidos, si saben que sus padres regresarán porque tienen una vida y un trabajo allá o si podrían conseguir uno, cualesquiera que sean las posibilidades, éstas dan una idea a los hijos de lo que

podría pasar con ellos y de la posibilidad de volver. Al respecto, en el cuadro 8⁴⁵ pueden distinguirse las diferentes percepciones de ello.

Las diferencias entre los estudiantes transnacionales de ambas nacionalidades no son muy amplias; no obstante, permiten imaginar lo que podría originar tales contrastes. El primero de ellos es que aquellos nacidos en Estados Unidos consideran más probable volver a este país que los nacidos en México. Específicamente, los mexicanos no creen que regresaran a Estados Unidos en una proporción de 27%, mientras que para los estadounidenses es de 11%. Si responden que tal vez podrían volver, que es la respuesta de más de la mitad de ellos, se obtiene un 57% y 55% para mexicanos y estadounidenses respectivamente. Las respuestas para los que están seguros de que migrarán de nuevo es mucho más contrastante; mientras que los nacidos en aquel país ocupan un 34%, los nacidos en México disminuyen su representatividad hasta 16%.

Las variaciones en las proporciones de las respuestas nos permiten inferir que por un lado, es posible que los nacidos en Estados Unidos y sus familias tengan más posibilidades de migrar; sus hijos parecen estar más convencidos de ello. La propia condición de ciudadanos es parte de las ventajas que tienen en comparación con los nacidos en México para que ello suceda. Por otro lado, no puede afirmarse que las familias de estos últimos tengan un capital social menos desarrollado que los limite a hacer volver a sus hijos o para que los padres puedan migrar con ellos; tampoco podría sostenerse que al saber las razones por las que se encuentran en México podría también descifrarse por qué es que unos están más convencidos que otros de poder volver, ya que son respuestas aún más subjetivas. De manera que, lo que se infiere es que las diferencias familiares, es decir, lo que se habla y se vive al interior de las mismas, permite a los hijos convencerse de que hay más o menos oportunidades de migrar a Estados Unidos y regresar a la vida que tuvieron allá y que hay percepciones diferentes sobre las posibilidades reales de hacer efectivo ese retorno.

⁴⁵ La prueba de Chi-cuadrado es significativa, no así la prueba de V de Cramer.

Cuadro 8. Probabilidad de regresar a Estados Unidos, por experiencia transnacional.

| Probabilidad de regresar | Experiencia transnacional | | |
|--------------------------|---------------------------|----------------------------|-------|
| | Mexicano-transnacional | Nacido en EU-transnacional | Total |
| No creo | 84 | 25 | 109 |
| | 27.0% | 11.2% | 0.9% |
| Tal vez | 177 | 122 | 299 |
| | 56.9% | 54.7% | 2.4% |
| Es seguro | 50 | 76 | 126 |
| | 16.1% | 34.1% | 1.0% |
| Total | 311 | 223 | 12445 |
| | 100% | 100% | 4% |

Chi-cuadrado de Pearson 33.835, Sig. .000, gl 2

V de Cramer .252, Sig. .000

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*.

Conclusión

El presente apartado permitió establecer algunas características escolares de los estudiantes de la población encuestada; entre ellas, cuáles son sus percepciones de calificaciones y sus aspiraciones educativas. Ambas mostraron ser superiores para los alumnos transnacionales, en comparación con aquellos que no han tenido dicha experiencia. Asimismo, aunque dicha sección no expone la situación de toda la muestra, se plantearon algunos problemas que los niños y jóvenes con trayectorias escolares transnacionales tienen, como la repetición de grados y la pérdida de años escolares por no inscripción. Al respecto, Hamann, Sánchez y Zúñiga (2008) han ahondado en la necesidad de que el sistema escolar mexicano responda a las necesidades de estos estudiantes, con base en la creación de

programas que apoyen su desarrollo (Hamann, Sánchez y Zúñiga, 2008: 61-77). También se planteó que ligado a las expectativas se encuentran los deseos y la probabilidad de que la población transnacional retorne a Estados Unidos; no obstante que ambas son opiniones de los encuestados, sí se presentan tendencias que muestran que una gran mayoría (poco más de 80%) desearía volver a Estados Unidos y que las percepciones sobre si están ciertos de que ello sucederá en el futuro varían dependiendo, entre otras cosas, del lugar de nacimiento.

Las variables de calificaciones y aspiraciones servirán en los siguientes capítulos como base para explorar otras interacciones entre la migración, el ámbito familiar y el escolar, y observar los impactos de dichas experiencias en la vida escolar de la muestra estudiada. Ello permitirá continuar construyendo el marco de análisis que se ha expuesto sobre las experiencias que algunos estudiantes han vivido con respecto a la migración y con las que han formado sus preferencias acerca de las relaciones personales que establecen en dos sociedades, en el ámbito familiar, al interior de las escuelas y posiblemente en sus vecindarios, actuales y anteriores.

VI. EXPERIENCIA MIGRATORIA DE LA FAMILIA

El contacto con la migración no se logra sólo mediante la vivencia personal, también puede tenerse este acercamiento con la migración de los miembros de la familia. En la encuesta analizada es posible observar varias combinaciones que muestran la diversidad de familiares que migran a Estados Unidos, ya sea para trabajar o para estudiar; entre ellos, el padre, la madre y los hermanos. En este capítulo se analiza la influencia familiar, diferenciando entre los que han estado y los que se encuentran actualmente en Estados Unidos. Con esta información ha sido posible enmarcar la influencia pasada y presente de la experiencia migratoria de la familia en los estudiantes.⁴⁶

Los grupos que se establecieron con base en la migración pasada y presente de los miembros de la familia nuclear se conforman de la siguiente manera; el primer grupo se conforma por los familiares por separado que ni en el pasado ni el presente han migrado a Estados Unidos. El segundo conjunta a aquellos familiares que en el pasado y en el presente o sólo en el presente han trabajado en aquel país. El último está compuesto por aquellos que sólo en el pasado han practicado dicha movilidad. En el caso de los hermanos se incluye también, con base en la misma categorización, si ha estudiado allá, ya que considero que es una influencia importante para los estudiantes.⁴⁷

A partir de estos grupos se podrán distinguir en este capítulo tres comparaciones; por una parte, características generales de la muestra, seguidas de un cruce de dos experiencias migratorias, la experiencia familiar y la experimentada por los estudiantes y por último, se plantea la influencia de la migración familiar en las

⁴⁶ Desafortunadamente, la encuesta no contiene información sobre el momento exacto de la partida del padre, la madre y/o los hermanos.

⁴⁷ Es importante destacar que la información sobre el lugar de educación de los hermanos no está disponible para el caso de Zacatecas, por lo que ese estado se excluye en esa parte específica del análisis de los datos.

calificaciones y aspiraciones educativas de los estudiantes encuestados, en donde se propondrá la relación entre ambos contextos, es decir, qué ventajas y desventajas parecen resultar de la migración del padre, de la madre y de los hermanos.

Distribución de la muestra

Las características de la muestra nos permiten observar cuál de los miembros de la familia tiene tendencias más altas a migrar. En el cuadro 9, se analiza si había diferencias en los momentos de separación de los padres o hermanos por migración a diferentes edades; los resultados sugieren que para el grupo de edad que estamos observando (estudiantes que se encuentran entre los 9 y 15 años de edad), no hay un patrón etéreo diferenciado que sugiera una mayor migración de los familiares a ciertas edades de los hijos. Si existiera la posibilidad de un análisis con un rango etéreo más grande, tal vez se podrían mostrar tendencias en las que los padres migraran cuando los hijos tienen determinadas edades, por ejemplo, cuando no son tan dependientes los primeros de los segundos.

La distribución total de la muestra en el cuadro 9 expone que, considerando pasado y presente, el padre migra mucho más que los hermanos y la madre. En particular, el 20% de ellos han trabajado en el pasado en Estados Unidos; aunque con ello no se puede saber si ellos se encuentran con sus hijos en México. Actualmente trabajan en Estados Unidos 6% de los padres, mientras que el 74% de ellos nunca ha trabajado en Estados Unidos. El 20% de los padres con experiencias migratorias en el pasado también refleja la dinámica circular que ha perdurado en la migración mexicana hacia Estados Unidos.

En el caso de las madres, el porcentaje de las que nunca han trabajado en Estados Unidos es mucho más alto, se trata del 95% de ellas; éste es un resultado esperado, ya que los casos de separación de la madre y los hijos son poco frecuentes, aunque es posible que ellas migraran junto con los hijos, pero no para

trabajar si no como parte de la migración familiar en donde los que trabajan son el padre y los hermanos. Por otro lado, tan solo el 1% de las madres trabajan en Estados Unidos actualmente y el 4% lo hicieron en el pasado; al igual que en el caso del padre, estos porcentajes nos hablan de la separación de los alumnos y sus madres que, aunque son mucho más reducidos que para los primeros, puede conllevar un impacto diferente.

El alcance del impacto de la ausencia de los hermanos no puede saberse con seguridad; es muy probable que sean, de aquellos, los mayores y también quienes tuvieron la posibilidad de permanecer legalmente en Estados Unidos o incluso, como se mencionó en el capítulo 1, quienes tienen la nacionalidad estadounidense. Lo que se observa es que el 89% y el 95% respectivamente nunca han trabajado o estudiado en Estados Unidos. Por otro lado, se encuentra un 8% que en el presente están trabajando en Estados Unidos y otro 2% que están estudiando allá. El primer porcentaje es ligeramente mayor al del padre, es decir, que hay más hermanos que padres trabajando en aquel país, porcentajes que aumentan si se incluyen el la experiencia actual. Estos dos grupos proporcionan a sus hermanos influencias diferentes respecto a su experiencia migratoria; no obstante, puede inferirse que ambos pueden significar un incentivo para migrar por primera vez o para regresar. El tercer caso, referente a los grupos de hermanos que en el pasado han trabajado o estudiando en Estados Unidos, pero no ahora, ocupan el 3% cada uno. Como puede verse acerca del trabajo, ésta es la única categoría en la que el miembro de la familia, que en el presente no trabajan en Estados Unidos, no supera a los que sí lo hacen (8%). Con ello, quiero destacar que el padre y la madre no son las únicas influencias directas importantes en la vida de estos estudiantes y que es muy probable que, aunque ellos mismos no migren o hayan tenido que retornar a México, los hermanos sí continúan allá, migran de nuevo o lo hacen por primera vez. Por lo tanto, la población encuestada sigue teniendo contacto con la migración por medio de sus hermanos, por supuesto con sus especificidades; por ejemplo, la motivación del alumno cuyo hermano(s) trabaja o trabajó en Estados Unidos puede podría ser

también la de trabajar, mientras que aquellos cuyo hermano(s) estudia allá podrían desear migrar también para estudiar.

Cuadro 9. Experiencia migratoria de la familia.

| Distribución | | Total | Porcentaje |
|---------------------|--|--------------|-------------------|
| Padre | Nunca trabajó en EU | 21611 | 73.8 |
| | Trabaja en EU | 1814 | 6.2 |
| | Ha trabajado en EU, pero no ahora | 5857 | 20.0 |
| | Total | 29282 | 100 |
| Madre | Nunca trabajó en EU | 27754 | 94.8 |
| | Trabaja en EU | 350 | 1.2 |
| | Ha trabajado en EU, pero no ahora | 1178 | 4.0 |
| | Total | 29282 | 100 |
| Hermano(s) | Nunca trabajó en EU | 26139 | 89.3 |
| | Trabaja en EU | 2294 | 7.8 |
| | Ha trabajado en EU, pero no ahora | 849 | 2.9 |
| | Total | 29282 | 100 |
| | Nunca estudió en EU | 27973 | 95.5 |
| | Estudia en EU* | 507 | 1.7 |
| | Ha estudiado en EU, pero no ahora | 802 | 2.7 |
| Total | 29282 | 100 | |

*Información sólo disponible para Puebla y Jalisco.

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*.

Experiencia migratoria del estudiante y de la familia

Los niños y jóvenes de la encuesta usada están en contacto con la migración de diversas formas. Como fue posible observar en el capítulo anterior, uno de ellas sucede mediante la experiencia escolar del propio estudiante en los sistemas escolares de México y Estado Unidos. En esta sección se hace una revisión del contacto con la migración que los alumnos experimentan por medio de sus familias. En el cuadro 10⁴⁸ puede observarse el cruce de ambas experiencias y se destacan las diversas posibilidades de acercamiento del estudiante a la migración.

Los porcentajes que representan a la gran mayoría de la muestra son aquellos que expresan la ausencia de contacto con la migración, ya sea por medio de la familia o como experiencia individual. En el caso de los alumnos mexicanos que no son transnacionales y cuyo padre nunca han migrado se trata de un 75%, para la madre se obtiene un 96% y para los hermanos 89% respecto al trabajo y 96% respecto al estudio. Si se mira desde el total de la muestra, se observan proporciones muy similares, 73%, 93%, 87%, y 94%, respectivamente.

El siguiente grupo, también dentro de los alumnos no transnacionales, se refiere a los que sólo tienen contacto con la migración por medio de los miembros de la familia. El padre de 6% de alumnos no transnacionales trabaja actualmente en Estados Unidos y 19% lo hizo en el pasado, pero no ahora. Por parte de la madre, se muestran un 1% que corresponde a las que en el presente trabajan en dicho país y 3% en el pasado. Desde los hermanos que trabajan se obtienen las proporciones de 8% para el presente y 3% en el pasado; los hermanos que estudian en Estados Unidos tienen proporciones de 4% y 2% respectivamente.

La población nacida en Estados Unidos que no tiene experiencia escolar transnacional, pero cuyos familiares han trabajado en ese país muestra las

⁴⁸ Es importante destacar que para las cuatro secciones la prueba de Chi-cuadrado es significativa y, por el contrario, la V de Cramer; es muy débil.

siguientes proporciones. El padre de 13% de ellos trabaja en el presente en dicho país y 43% lo hizo en el pasado, pero no ahora. Sobre la madre, el 2% y 28% también lo hicieron en el presente y en el pasado respectivamente. En cuanto a los hermanos que trabajan en Estados Unidos, actualmente representan el 10% y en el pasado 4%, mientras que 4% estudian y 12% estudiaban allá.

En el siguiente grupo se encuentran los alumnos transnacionales cuyos familiares también han migrado a Estados Unidos. En el presente, el 16% de los mexicanos y 24% de los estadounidenses tienen padres que trabajan en ese país; aquellos que sólo trabajaron allá en el pasado presentan 43% para nacidos en México y 47% para los nacidos en Estados Unidos. Por otra parte, las proporciones de los estudiantes de los cuales sus madres trabajan ahora en Estados Unidos son de 5% para cada nacionalidad, mientras que en el pasado eran de 30% para los mexicanos y 47% para los estadounidenses. Acerca de los hermanos de mexicanos, se muestran porcentajes sobre trabajo de 9% y 8%, presente y pasado respectivamente y 5% ahora y 30% antes sobre estudios. Para los estadounidenses las proporciones son muy similares, respecto al trabajo se observan 11% actualmente y 2% con anterioridad y 12% y 34%, en el mismo orden, referidos a los estudios. Sobre estos porcentajes, resalta que la condición de transnacionalidad de los estudiantes es más frecuente cuando los miembros de la familia han tenido experiencia migratoria; es decir, la experiencia escolar transnacional está vinculada a la experiencia migratoria de alguno de los miembros de la familia.

Por último, se distinguen grupos muy peculiares de estudiantes. Por un lado, mexicanos y estadounidenses que sólo tienen contacto con la migración por su experiencia personal y por el otro, estadounidenses sin experiencia escolar en aquel país y cuyos familiares nunca han trabajado ni, en su caso, estudiado en Estados Unidos. La referencia al padre en esta sección arroja que 41% de los nacidos en México y 29% de los estadounidenses tienen experiencia en ambos sistemas escolares, mientras que su padre no ha trabajado nunca en Estados

Unidos. En contraparte, se observa un 44% de estudiantes nacidos en Estados Unidos cuyo único contacto con la migración es haber nacido en este país, ya que no han asistido a escuelas en éste y sus padres nunca han trabajado allí; es posible que las madres de estos niños y jóvenes sólo estuvieran en Estados Unidos para dar a luz. En el conjunto que corresponde a la madre, se obtiene 65% y 48% para mexicanos y estadounidenses respectivamente, ambos transnacionales y sin dicha experiencia se trata de 70% estadounidenses no transnacionales. Finalmente, en la sección de los hermanos que trabajan, las proporciones alcanzan 82%, 87% y 86%, en el mismo orden que las anteriores y para de los hermanos que estudian, se muestran 65%, 54% y 84% respectivamente. Esta última parte, que se centra en la población dividida entre los estudiantes que han asistido a la escuela en Estados Unidos y los que no y que además tienen experiencia migratoria de la familia nula, expone proporciones muy importantes. De ellos podría suponerse que, dado que ninguno de sus familiares han trabajado estudiado nunca en Estados Unidos, pudieron haber vivido con otros familiares o que sus padres tal vez se encontraban desempleados mientras ellos asistieron a la escuela en Estados Unidos y, para el último de los casos, que estos estudiantes nacieron en Estados Unidos y volvieron a México para continuar con sus vidas.

Cuadro 10. Experiencia migratoria de la familia, por experiencia transnacional (primera parte).

| Experiencia familiar migratoria | No transnacional | Mexicano-transnacional | Nacido en EU-no transnacional | Nacido en EU-transnacional | Total |
|--|------------------|------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------|
| Nunca trabajó en EU | 20985 75.0% | 153 41.1% | 105 44.1% | 69 28.7% | 21312 73.9% |
| Trabaja en EU | 1654 5.9% | 58 15.6% | 30 12.6% | 58 24.2% | 1800 6.2% |
| Ha trabajado en EU, pero no ahora | 5345 19.1% | 161 43.3% | 103 43.3% | 113 47.1% | 5722 19.8% |
| Total | 27984 100% | 372 100% | 238 100% | 240 100% | 28834 100% |

Chi-cuadrado de Pearson 615.618, Sig. .000, gl 6

V de Cramer .103, Sig. .000

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza.

Cuadro 10. Experiencia migratoria de la familia, por experiencia transnacional (segunda parte).

| Experiencia familiar migratoria | No transnacional | Mexicano-transnacional | Nacido en EU-no transnacional | Nacido en EU-transnacional | Total |
|--|------------------|------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------|
| Nunca trabajó en EU | 26815 95.8% | 242 65.1% | 166 69.7% | 116 48.3% | 27339 94.8% |
| Trabaja en EU | 312 1.1% | 18 4.8% | 6 2.5% | 11 4.6% | 347 1.2% |
| Ha trabajado en EU, pero no ahora | 857 3.1% | 112 30.1% | 66 27.7% | 113 47.1% | 1148 4.0% |
| Total | 27984 100% | 372 100% | 238 100% | 240 100% | 28834 100% |

Chi-cuadrado de Pearson 2331.253, Sig. .000, gl 6

V de Cramer .201, Sig. .000

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza.

Cuadro 10. Experiencia migratoria de la familia, por experiencia transnacional (tercera parte).

| Experiencia familiar migratoria | No transnacional | Mexicano-transnacional | Nacido en EU-no transnacional | Nacido en EU-transnacional | Total |
|--|------------------|------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------|
| Nunca trabajó en EU | 25018 89.4% | 307 82.5% | 204 85.7% | 209 87.1% | 25738 89.3% |
| Trabaja en EU | 2183 7.8% | 34 9.1% | 25 10.5% | 26 10.8% | 2268 7.9% |
| Ha trabajado en EU, pero no ahora | 783 2.8% | 31 8.3% | 9 3.8% | 5 2.1% | 828 2.9% |
| Total | 27984 100% | 372 100% | 238 100% | 240 100% | 28834 100% |

Chi-cuadrado de Pearson 48.502, Sig. .000, gl 6

V de Cramer .029, Sig. .000

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza.

Cuadro 10. Experiencia migratoria de la familia, por experiencia transnacional (cuarta parte).

| Experiencia familiar migratoria | No transnacional | Mexicano-transnacional | Nacido en EU-no transnacional | Nacido en EU-transnacional | Total |
|--|------------------|------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------|
| Nunca estudió en EU | 26992 96.5% | 242 65.1% | 200 84.0% | 129 53.8% | 27563 95.6% |
| Estudia en EU* | 436 1.6% | 20 5.4% | 10 4.2% | 29 12.1% | 495 1.7% |
| Ha estudiado en EU, pero no ahora | 556 2.0% | 110 29.6% | 28 11.8% | 82 34.2% | 776 2.7% |
| Total | 27984 100% | 372 100% | 238 100% | 240 100% | 28834 100% |

Chi-cuadrado de Pearson 2284.183, Sig. .000, gl 6

V de Cramer .199, Sig. .000

*Información sólo disponible para Puebla y Jalisco.

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza.

Percepción de calificaciones

La última parte de este capítulo está destinada a mostrar cuál es la magnitud del impacto que la migración familiar tiene en el contexto escolar; como se planteó en el capítulo anterior, las variables seleccionadas son la percepción de las calificaciones y las aspiraciones educativas. Al igual que en los cuadros anteriores, primero se describirá la situación de los estudiantes con respecto a la experiencia migratoria del padre la cual se ilustra en el cuadro 11⁴⁹. Las variaciones en las percepciones de las calificaciones se observan entre buenas y excelentes hasta 5% puntos porcentuales más altas cuando el padre no se encuentra trabajando en Estados Unidos; es decir, para los padres que nunca han trabajado allá se obtiene 39% y para los que lo hicieron en el pasado con 40%, mientras que para los que actualmente se encuentran en EU es de 35%. Acerca de los primeros dos, podría inferirse que no están separados de los hijos. Asimismo, las calificaciones se perciben entre malas y regulares 5% puntos porcentuales más altas para aquellos estudiantes cuyo padre actualmente trabaja en Estados Unidos con 65%, lo cual podría reflejar algún efecto de la separación del padre. Al igual que en el capítulo anterior, las percepciones de calificaciones se mantienen más bajas cuando los estudiantes no están en contacto con la migración.

La ausencia de la madre tiene un impacto esperado mucho más importante que el del padre y que el de los hermanos. En principio, las percepciones de calificaciones malas y regulares son más elevadas que en la sección anterior, sobre todo para 67% de los cuales su madre se encuentra actualmente en Estados Unidos. Si se observa desde las madres que nunca han estado en dicho país, las proporciones son iguales a las del padre, 61% para calificaciones malas y regulares y 39% para buenas y excelentes. El contraste más importante se observa entre las madres presentes y las ausentes, ya que muestra una diferencia de 10%; para las segundas las calificaciones malas y regulares aumentan hasta 67% y las buenas y excelentes disminuyen hasta 33%.

⁴⁹ Las pruebas de Chi-cuadrado y V de Cramer no son significativas.

Los hermanos también muestran resultados similares. Aquellos que trabajan muestran una influencia muy parecida a la de la madre, en cuanto a los porcentajes obtenidos; sin embargo, destaca que entre los hermanos que están ausentes y los que lo hicieron en el pasado, las diferencias son menos amplias que en los casos anteriores, en donde la presencia del familiar permitía que la percepción de calificaciones malas y regulares se redujera y en las buenas y excelentes aumentara. En este caso, la percepción de calificaciones cuando los hermanos nunca han trabajado en Estados Unidos es de malas y regulares en 60% y el correspondiente 40% sobre las buenas y excelentes. Asimismo, para los que lo hacen actualmente se obtiene 68% y 32% en el mismo orden, mientras que los que trabajaron en el pasado en Estados Unidos son de 67% y 33%. Al respecto, considero que puede deberse a que la presencia o ausencia de los hermanos no es tan decisiva, si se le compara con la de los padres, pero no que la presencia actual de los hermanos pueda ser motivo de una percepción disminuida del desempeño escolar.

La suposición anterior no podría aplicarse a los hermanos que estudian en Estados Unidos, debido a que se muestran resultados diferentes. Los hermanos que actualmente lo hacen, parecieran motivar positivamente las percepciones de calificaciones, ya que muestran una disminución hasta llegar a 65% en bajas y regulares y por ende, el aumento a 35% en buenas y excelentes. Por otra parte, desde los hermanos que en el pasado estudiaron allá, las percepciones negativas disminuyen y las buenas aumentan aproximadamente 10% cada una, en comparación con las proporciones anteriores y también con los hermanos que trabajan. Aun así, estas últimas observaciones no podrían traducirse en que la presencia de los hermanos tenga efectos más importantes que los de la madre como consecuencia de que aumenten las percepciones positivas. En todo caso, podrían estar reflejando otras situaciones familiares de ruptura o de oportunidades, incentivos o decisiones sobre la inversión en la educación de los hijos.

Las diferencias entre cada caso no son muy grandes, pero sí indican que hay una influencia para los alumnos encuestados cuando uno de estos familiares está presente o ausente. No se trata de una afirmación de desempeño escolar, pero tal vez sí de un indicio del estado de ánimo en el que se encuentran los niños y jóvenes, de si se encuentran motivados para asistir a clases y satisfechos con los resultados que obtienen en la escuela y de la supervisión adulta que reciben. Aún cabría preguntarse cuáles podrían ser los motivantes de las percepciones que se han mostrado; parte de la respuesta podrían estar en las respuestas de estos estudiantes sobre sus aspiraciones educativas, mismas que se abordarán a continuación.

Cuadro 11. Percepción de calificaciones por experiencia migratoria de la familia (primera parte).

| Calificaciones | Experiencia migratoria del padre | | | | Total |
|----------------------------|----------------------------------|---------------|-----------------------------------|----------------|-------|
| | Nunca trabajó en EU | Trabaja en EU | Ha trabajado en EU, pero no ahora | Total | |
| Malas y regulares | 13011 60.9% | 1177 64.9% | 3479 59.6% | 17667 60.9% | |
| Buenas y excelentes | 8341 39.1% | 637 35.1% | 2357 40.4% | 11335 39.1% | |
| Total | 21352 100% | 1814 100% | 5836 100% | 29002 100% | |

Chi-cuadrado de Pearson 16.165, Sig. .000, gl 2

V de Cramer .024, Sig. .000

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional. trayectorias escolares y pobreza.

Cuadro 11. Percepción de calificaciones por experiencia migratoria de la familia (segunda parte).

| Calificaciones | Experiencia migratoria de la madre | | | Total |
|----------------------------|------------------------------------|---------------|-----------------------------------|----------------|
| | Nunca trabajó en EU | Trabaja en EU | Ha trabajado en EU, pero no ahora | |
| Malas y regulares | 16749 60.9% | 235 67.3% | 683 58.3% | 17667 60.9% |
| Buenas y excelentes | 10733 39.1% | 114 32.7% | 488 41.7% | 11335 39.1% |
| Total | 27482 100% | 349 100% | 1171 100% | 29002 100% |

Chi-cuadrado de Pearson 9.349, Sig. .009, gl 2

V de Cramer .018, Sig. .009

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional. trayectorias escolares y pobreza.

Cuadro 11. Percepción de calificaciones por experiencia migratoria de la familia (tercera parte).

| Calificaciones | Experiencia migratoria del hermano(s) | | | | Total |
|----------------------------|---------------------------------------|---------------|-----------------------------------|-------|-------|
| | Nunca trabajó en EU | Trabaja en EU | Ha trabajado en EU, pero no ahora | | |
| Malas y regulares | 15541 60.1% | 1564 68.4% | 562 66.7% | 17667 | 60.9% |
| Buenas y excelentes | 10331 39.9% | 723 31.6% | 281 33.3% | 11335 | 39.1% |
| Total | 25872 100% | 2287 100% | 843 100% | 29002 | 100% |

Chi-cuadrado de Pearson 73.118, Sig. .000, gl 2

V de Cramer .050, Sig. .000

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional. trayectorias escolares y pobreza.

Cuadro 11. Percepción de calificaciones por experiencia migratoria de la familia (cuarta parte).

| Calificaciones | Experiencia migratoria escolar del hermano(s) | | | Total |
|----------------------------|---|----------------|-----------------------------------|----------------|
| | Nunca estudió en EU | Estudia en EU* | Ha estudiado en EU, pero no ahora | |
| Malas y regulares | 16889 61.0% | 331 65.3% | 447 55.9% | 17667 60.9% |
| Buenas y excelentes | 10806 39.0% | 176 34.7% | 353 44.1% | 11335 39.1% |
| Total | 27695 100% | 507 100% | 800 100% | 29002 100% |

Chi-cuadrado de Pearson 12.656, Sig. .002, gl 2

V de Cramer .021, Sig. .002

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional. trayectorias escolares y pobreza.

*Información sólo disponible para Puebla y Jalisco.

Aspiraciones educativas de los estudiantes

Las respuestas obtenidas sobre aspiraciones educativas se han reducido a tres grupos; como se mencionó en el capítulo anterior, el primero de ellos incluye primaria, secundaria y preparatoria y por esta razón, la aspiración de realizar una carrera técnica nunca será mayor al grupo de preparatoria o menos. En todo caso, el primero conjunta toda la educación básica, aunque no pueda plantearse que la aspiración de todos ellos es concluir la educación básica.

El apartado que corresponde al padre muestra que las aspiraciones educativas con respecto a la universidad son muy similares independientemente de la experiencia migratoria del padre: 58%, 59% y 57% cuando el padre no ha migrado, cuando trabajó en Estados Unidos y cuando trabaja actualmente en dicho país respectivamente. Las pruebas de Chi-cuadrado y V de Cramer no son significativas, lo que sugiere que no hay relación entre la experiencia migratoria del padre y las aspiraciones educativas.

La experiencia migratoria de la madre expresa otras realidades. La aspiración de alcanzar la educación universitaria es la más alta, con 65%, cuando la madre ha vuelto de Estados Unidos y las de carrera técnica y preparatoria o menos se reducen a 17% y 19% respectivamente y quedan casi a la par, en comparación a la sección del padre. No obstante, si recordamos que la población de preparatoria o menos es mayor que carrera técnica, podemos inferir que esta última tiene un gran incremento, al igual que la de universidad. Por el contrario, cuando ella actualmente trabaja en aquel país las aspiraciones universitarias caen a 57%, por lo que aumenta preparatoria o menos hasta 26%. En comparación con lo que sucede en presencia o ausencia del padre, donde los porcentajes se mantienen más o menos equilibrados, los resultados sobre ella son más notorios, estadísticamente significativos y pronunciados, mostrando que la caída de las aspiraciones en su ausencia y el aumento en su presencia es innegable cuando hay experiencia migratoria.

La influencia de la experiencia migratoria del hermano es muy diferente. La presencia del hermano que trabajó en el país referido no aumenta las aspiraciones si no que se mueven hacia preparatoria o menos con 30%; lo mismo sucede cuando él está ausente, con un ligero aumento hasta 34% dentro de la misma aspiración. Es decir, se esperaría que, como en los casos del padre y de la madre, las aspiraciones fueran las más altas cuando el familiar ha vuelto de Estados Unidos, seguidas de aquellos que nunca han trabajado en Estados Unidos y por último, aquellos que en el presente se encuentran allá. No obstante, lo que destaca es que la aspiración más alta para universidad es de 59% cuando el hermano nunca ha trabajado en Estados Unidos; asimismo, las aspiraciones caen y se concentran en preparatoria o menos, ya sea que se encuentre en Estados Unidos o que no, con 34% y 30% respectivamente. Lo anterior hace de esta sección la más baja en cuanto a la influencia de este miembro de la familia en las aspiraciones, incluso respecto a los hermanos que estudian. También podría indicar un menor interés en la escuela cuando los hermanos han iniciado una vida laboral en Estados Unidos y el estudiante percibe la posibilidad de seguir un camino similar al de los hermanos.

En contraste, los estudiantes cuyos hermanos han migrado para estudiar tienen aspiraciones más altas, muestran una diferencia de casi 10% en universidad cuando el hermano estudió en Estados Unidos y ya no lo hace más con 63%; en consecuencia, los porcentajes de las otras aspiraciones bajan. Respecto a los hermanos que trabajan, las diferencias varían para universidad y preparatoria o menos, pero se mantienen entre 5% y 10% más altas las aspiraciones en la sección de los que estudian, mientras que las diferencias son mucho menores para carrera técnica. Esta diferencia justifica el presentar por separado la influencia de los hermanos que trabajan y los hermanos que estudian. En la medida en que definen trayectorias posibles para los hermanos menores, el interés en los estudios es mayor o menor dependiendo de las experiencias de los hermanos mayores.

Por último, es importante destacar dos aspectos de este cuadro. Primero, que en las experiencias de cada uno de los miembros, cuando se observan los resultados de aquellos que no han migrado para trabajar o estudiar en Estados Unidos, las aspiraciones son muy similares para todos, poco menos del 60% de la población desearía asistir a la universidad, más o menos el 24% terminar alguno de los niveles de educación básica y el 18% desearía tener una carrera técnica. Por otro lado, el objetivo principal del cuadro es exponer la importancia de cada miembro de la familia, sobre todo de la madre, en comparación con el padre y los hermanos; la influencia se muestra diferente dependiendo de quiénes están ausentes y quiénes presentes. Se requiere de otros enfoques de investigación para indagar con mayor precisión qué de la presencia o ausencia de otros familiares motiva o desmotiva a los estudiantes.

Cuadro 12. Aspiraciones educativas por experiencia migratoria de la familia (primera parte).

| Aspiraciones educativas | Experiencia migratoria del padre | | | | Total |
|-----------------------------|----------------------------------|---------------|-----------------------------------|----------------|-------|
| | Nunca trabajó en EU | Trabaja en EU | Ha trabajado en EU, pero no ahora | Total | |
| Preparatoria o menos | 5045 23.9% | 438 24.2% | 1321 22.8% | 6804 23.7% | |
| Carrera técnica | 3847 18.2% | 344 19.1% | 1037 17.9% | 5228 18.2% | |
| Universidad | 12198 57.8% | 1023 56.7% | 3435 59.3% | 16656 58.1% | |
| Total | 21090 100% | 1805 100% | 5793 100% | 28688 100% | |

Chi-cuadrado de Pearson 5.962, Sig. .202, gl 4

V de Cramer .010, Sig. .202

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional. trayectorias escolares y pobreza.

Cuadro 12. Aspiraciones educativas por experiencia migratoria de la familia (segunda parte).

| Aspiraciones educativas | Experiencia migratoria de la madre | | | | Total |
|-----------------------------|------------------------------------|---------------|-----------------------------------|----------------|-------|
| | Nunca trabajó en EU | Trabaja en EU | Ha trabajado en EU, pero no ahora | Total | |
| Preparatoria o menos | 6498 23.9% | 89 25.8% | 217 18.7% | 6804 23.7% | |
| Carrera técnica | 4976 18.3% | 59 17.1% | 193 16.6% | 5228 18.2% | |
| Universidad | 15707 57.8% | 197 57.1% | 752 64.7% | 16656 58.1% | |
| Total | 27181 100% | 345 100% | 1162 100% | 28688 100% | |

Chi-cuadrado de Pearson 24.772, Sig. .000, gl 4

V de Cramer .021, Sig. .002

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional. trayectorias escolares y pobreza.

Cuadro 12. Aspiraciones educativas por experiencia migratoria de la familia (tercera parte).

| Aspiraciones educativas | Experiencia migratoria del hermano(s) | | | | Total |
|-----------------------------|---------------------------------------|---------------|-----------------------------------|----------------|-------|
| | Nunca trabajó en EU | Trabaja en EU | Ha trabajado en EU, pero no ahora | Total | |
| Preparatoria o menos | 5788 22.6% | 762 33.7% | 254 30.4% | 6804 23.7% | |
| Carrera técnica | 4661 18.2% | 423 18.7% | 144 17.2% | 5228 18.2% | |
| Universidad | 15143 59.2% | 1076 47.6% | 437 52.3% | 16656 58.1% | |
| Total | 25592 100% | 2261 100% | 835 100% | 28688 100% | |

Chi-cuadrado de Pearson 177.505, Sig. .000, gl 4

V de Cramer .056, Sig. .000

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional. trayectorias escolares y pobreza.

Cuadro 12. Aspiraciones educativas por experiencia migratoria de la familia (cuarta parte).

| Aspiraciones educativas | Experiencia migratoria escolar del hermano(s) | | | | Total |
|-----------------------------|---|----------------|-----------------------------------|----------------|-------|
| | Nunca estudió en EU | Estudia en EU* | Ha estudiado en EU, pero no ahora | Total | |
| Preparatoria o menos | 6492 23.7% | 143 28.6% | 169 21.2% | 6804 23.7% | |
| Carrera técnica | 5016 18.3% | 89 17.8% | 123 15.5% | 5228 18.2% | |
| Universidad | 15884 58.0% | 268 53.6% | 504 63.3% | 16656 58.1% | |
| Total | 27392 100% | 500 100% | 796 100% | 28688 100% | |

Chi-cuadrado de Pearson 16.151, Sig. .003, gl 4

V de Cramer .017, Sig. .003

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional. trayectorias escolares y pobreza.

*Información sólo disponible para Puebla y Jalisco.

Conclusión

La exposición a la movilidad a Estados Unidos en los niños y jóvenes por medio de la experiencia de sus padres y otros familiares tiene varios matices, los cuales pueden abarcar la recepción de remesas, regalos, el intercambio de experiencias y en el caso de este capítulo, la propia separación. Al respecto, se ha ilustrado la experiencia migratoria de la familia desde tres de sus miembros, quienes se desenvuelven en México y en Estados Unidos o sólo en alguno de los países, unas veces la migración aparece por un solo frente, en otros momentos aparece por varios de ellos y en otros tantos parece desaparecer, pero en realidad esas experiencias ya han dejado huella en sus vidas. Sobre el tiempo, este abordaje nos presenta una muy amplia gama de posibilidades que refieren a la experiencia subjetiva de cada alumno y cada familia que, sin embargo, se unen a contextos más generales, sociales, nacionales e internacionales; en concreto, podemos ver referencia a los retornos de mexicanos, la migración de mujeres y hombres, sus magnitudes y un par de sus motivos, trabajar y estudiar.

Al observar la experiencia migratoria de la familia destaca que entre pasado y presente se reducen de manera importante las proporciones; en el caso de los alumnos transnacionales, podría tratarse de que esas familias han vuelto o incluso llegado por primera vez a México, para los mexicanos no transnacionales podría tratarse del retorno de los familiares y, para los estadounidenses no transnacionales, probablemente correspondería a que las familias vivían en Estados Unidos y se encuentran ahora en México; no obstante, una parte de los miembros de estas familias siguen trabajando en Estados Unidos, mientras que los hijos han sido enviados a México.

En el siguiente capítulo, sin perder las referencias del presente, podrá observarse qué otras herramientas tienen los estudiantes para hacer comparaciones entre ambos países, ambos sistemas escolares y dos concepciones sociales. Se

abordará un tercer contacto con la migración, aquel que surge al interior de las escuelas y entre los compañeros de clase.

VII. INFLUENCIA DE LOS ALUMNOS TRANSNACIONALES EN LOS ESTUDIANTES SIN EXPERIENCIA TRANSNACIONAL ESCOLAR EN ESTADOS UNIDOS

El contexto escolar de los alumnos que conocen a compañeros que han asistido a escuelas en Estados Unidos permite que se establezca un contacto diferente con la migración; éste supondría que comparten experiencias y hacen comparaciones entre sus formas de vida, lo que es cotidiano para cada uno, cómo son las escuelas en ambos países y cuáles son sus aspiraciones y expectativas. En este apartado se muestra la proporción de estudiantes que tienen acceso a estas relaciones y cómo las mismas influyen en sus vidas; en específico, se plantea que este contacto con la migración influye en la percepción de calificaciones y en las aspiraciones educativas.

El cuadro 13 expone las características generales en donde destaca que poco menos de la mitad de ellos conocen a un compañero transnacional, por lo que la influencia que deviene de estas relaciones es muy importante. Como se ha mostrado en cuadros anteriores, la distribución por sexo es equilibrada; aproximadamente la mitad de los niños y niñas conocen a algún estudiante transnacional. Sobre la distribución por estado, en el que más alumnos declaran conocer compañeros transnacionales es Jalisco con 6036 casos, representados por 66% de las respuestas en el mismo, mientras que el estado en el que más jóvenes responden que no conocen compañeros con esta característica es Puebla con 9007 casos, que se expresan en 76%. Con ello, puede establecerse que las diferencias en los impactos que este contacto promueve también varían en cada estado.

Cuadro 13. Estudiantes que conocen a alumnos transnacionales, por sexo y estado.

| Conoce a alumnos transnacionales | Sexo | | Estado de la encuesta | | | |
|----------------------------------|---------------|---------------|-----------------------|---------------|---------------|--|
| | Mujer | Hombre | Jalisco | Puebla | Zacatecas | |
| Sí | 6538 46.0% | 6477 45.9% | 6036 65.9% | 2885 24.3% | 4146 56.4% | |
| No | 7667 54.0% | 7644 54.1% | 3130 34.1% | 9007 75.7% | 3205 43.6% | |
| Total | 14205 100% | 14121 100% | 9166 100% | 11892 100% | 7351 100% | |

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*.

Por otro lado, en el cuadro 14 se muestra a los alumnos no transnacionales que conocen a compañeros que sí tienen dicha experiencia. En este cuadro se asume que todos los alumnos transnacionales conocen a otros alumnos con tal característica, es decir, que conocen a otros estudiantes que también han cursado su educación en escuelas estadounidenses. En el caso de los estudiantes mexicanos, el 46% sí tienen compañeros transnacionales; los estadounidenses superan esta proporción y muestran un 61%; al respecto, resalta que aquellos estudiantes nacidos en Estados Unidos han tenido catorce puntos porcentuales más que los nacidos en México. De alguna manera esto capta la vinculación y exposición más frecuente en las redes de migración internacional entre los nacidos en Estados Unidos que no tuvieron experiencia escolar en dicho país.

Cuadro 14. Estudiantes que conocen a alumnos y que han estudiado en escuelas en Estados Unidos.

| | Conoce a alumnos transnacionales | No transnacional | Mexicano-transnacional | Nacido en EU-no transnacional | Nacido en EU-transnacional | Total |
|--------------|----------------------------------|------------------|------------------------|-------------------------------|----------------------------|-------|
| Sí | 12629 | 45.6% | NA | 142 | 60.7% | 12771 |
| No | 15059 | 54.4% | NA | 92 | 39.3% | 15151 |
| Total | 27688 | 100% | NA | 234 | 100% | 27922 |

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza*.

Nota: NA se aplicó a todos los casos transnacionales, ya que está variable sólo es válida a los casos no transnacionales. Además, se asume que todos ellos conocen a otros alumnos transnacionales.

Percepción de calificaciones

Al igual que en los capítulos anteriores, con los cruces de variables, que se describen en el cuadro 15⁵⁰, no se pretende dar causalidad a las variaciones de las percepciones que tienen los encuestados sobre lo que piensan acerca de sus calificaciones y aspiraciones educativas, pero sí es un esfuerzo por plantear que este contacto, que trata de prácticas diarias en las que se da la interacción con personas similares a ellos y que han vivido la migración, tienen una influencia diferente a la de los demás compañeros de escuela.

Las percepciones positivas sobre las calificaciones se notan aumentadas en diez puntos porcentuales cuando se conoce a alumnos transnacionales, de manera que se obtiene 55% para calificaciones malas y regulares. En contraparte, los estudiantes que no conocen a compañeros transnacionales tienen percepciones malas y regulares en un porcentaje de 66%. Ya sea que se observe desde la experiencia o desde las percepciones, conocer a un alumno transnacional aumenta las percepciones de calificaciones buenas y excelentes calificaciones; aunque, como se dijo antes, ello no conlleva que el desempeño de hecho sea mejor y tampoco nos permite explicar porque es que sucede esta tendencia.⁵¹

⁵⁰ En este cuadro, la prueba de Chi-cuadrado es significativa, no así la V de Cramer.

⁵¹ Una razón posible sería la selectividad de las escuelas y de los estudiantes con mayor exposición a la migración. Así, este resultado podría captar que mejores escuelas y estudiantes de mayor escolaridad o vinculados a ambientes educativos de mayor capital cultural están también interactuando con mayor intensidad y frecuencia con la migración internacional.

Cuadro 15. Percepción de calificaciones de los estudiantes que conocen a alumnos transnacionales.

| Calificaciones | Conoce a alumnos transnacionales | | |
|----------------------------|----------------------------------|-------|-------|
| | Sí | No | Total |
| Malas y regulares | 7121 | 10056 | 17177 |
| | 55.1% | 66.3% | 61.1% |
| Buenas y excelentes | 5799 | 5120 | 10919 |
| | 44.9% | 33.7% | 38.9% |
| Total | 12920 | 15176 | 28096 |
| | 100% | 100% | 100% |

Chi-cuadrado de Pearson 364.926, Sig. .000, gl 1

V de Cramer .114, Sig. .000

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza.

Aspiraciones educativas

Las aspiraciones educativas (ver cuadro 16⁵²) también pueden estar relacionadas con la misma variable, conocer o no a un alumno transnacional. De la población que sí conoce compañeros con experiencia en escuelas en Estados Unidos, 20% corresponde a quienes aspiran a tener educación preparatoria o menos, para una carrera técnica, la proporción es de 16% y para universidad es de 64%. Por otro lado, las proporciones de aquellos que no conocen a estudiantes con dicha experiencia son de 27%, 20% y 53%, en el mismo orden. Las diferencias entre las aspiraciones son de siete puntos porcentuales para preparatoria o menos, cuatro puntos porcentuales para carrera técnica y once puntos porcentuales para

⁵² Al igual que en el cuadro anterior, la prueba de Chi-cuadrado es significativa, mientras que la prueba de V de Cramer tiene significación muy débil.

universidad. Con base en estas variaciones puede distinguirse que las aspiraciones se elevan si los estudiantes conocen a compañeros transnacionales y disminuyen si la respuesta es negativa.

Similar a lo que sucede con la familia, pareciera que este tipo de contacto con la migración incentiva las aspiraciones educativas. En tal caso, este acercamiento esbozaría que la migración impacta de manera positiva a los estudiantes, al menos en los que respecta a las variables que se abordaron. No se pudo aseverar que es una ventaja, pero sí permite plantear nuevas preguntas que no pueden encontrar respuesta con la metodología que se ha seguido en este trabajo.

Cuadro 16. Aspiraciones educativas de los estudiantes que conocen alumnos transnacionales.

| Aspiraciones educativas | Conoce a alumnos transnacionales | | |
|--------------------------------|---|---------------|----------------|
| | Sí | No | Total |
| Preparatoria o menos | 2614 20.4% | 4000 26.7% | 6614 23.8% |
| Carrera técnica | 2054 16.0% | 3048 20.3% | 5102 18.4% |
| Universidad | 8144 63.6% | 7936 53.0% | 16080 57.9% |
| Total | 12812 100% | 14984 100% | 27796 100% |

Chi-cuadrado de Pearson 319.017, Sig. .000, gl 2

V de Cramer .107, Sig. .000

Fuente: Elaboración propia con base en las encuestas del proyecto Migración internacional. trayectorias escolares y pobreza.

Conclusión

Los principales resultados de este capítulo dejan en claro que, de la mano con los anteriores que se realizaron con base en las encuestas, el contacto con la migración que se lleva a cabo en las escuelas sí está relacionado con expectativas y trayectorias educativas distintas. La característica más trascendental es la amplia presencia de alumnos transnacionales en escuelas mexicanas, lo cual contribuye a que los estudiantes en el mismo país tengan grandes probabilidades de entrar en contacto con ellos, en especial aquellos nacidos en Estados Unidos.

Lo anterior enmarca la magnitud de las implicaciones de dicho contacto; como se explicó en los párrafos anteriores, éstas tienen que ver con las variables seleccionadas de percepción de calificaciones y aspiraciones educativas, de las cuales se obtuvieron resultados interesantes. Por un lado, la percepción de calificaciones tiende a aumentar entre las buenas y excelentes cuando los estudiantes sí conocen a compañeros transnacionales, respecto a las malas y regulares, mismas que se incrementan cuando los alumnos no tienen dicha experiencia. Por otro lado, en las aspiraciones educativas también se observan resultados con estas tendencias, que éstas son más altas cuando se está en contacto con alumnos transnacionales que cuando no, lo que se confirma en el aumento de las aspiraciones a tener una carrera universitaria.

El cruce de variables no muestra el desempeño educativo de nuestra muestra, sino que son consideraciones subjetivas y es posible que reflejen cuan cómodos se encuentran en los salones de clases y acerca de sus actividades dentro de ellos. Ambas tendencias, sobre calificaciones y aspiraciones, son positivas cuando hay cierta exposición a la migración internacional y permiten inferir que este contacto con resulta beneficioso para los estudiantes de las escuelas mexicanas, pero como con otras variables, las explicaciones de por qué la influencia resulta de esta manera son subjetivas y no pueden ser develadas por medio de la metodología que se usa en este trabajo. Con estos resultados, los

correspondientes a los capítulos anteriores y la revisión bibliográfica de los primeros, el siguiente y último apartado mostrará en qué medida se dio respuesta y las conclusiones en torno a las hipótesis que se plantearon desde el inicio.

CONCLUSIONES

Al inicio de este proyecto se esperaba poder explicar cómo es que los estudiantes mexicanos reconfiguran las visiones y entendimiento de sus realidades por medio del contacto con la migración. No se tenía una idea clara de las implicaciones de estas relaciones y que además podrían encontrarse contextos diferenciados que, aún estando ligados a la migración, tienen sus propias especificidades. Al respecto, las suposiciones iniciales eran que, al regresar o migrar a México, los aspectos que integran las identidades de los alumnos, quienes se incorporaban al sistema educativo mexicano, eran puestos a prueba por sus compañeros mexicanos y aprenderían nuevos, pero también influirían con los propios a los que ya se encontraban en este país, ya que compararían sus vidas, costumbres y aspiraciones con las de los migrantes. Ambas partes reconfigurarían así su realidad a partir de la interacción y de las relaciones sociales, por lo que se esperaba que el impacto en su desarrollo, expectativas y deseos no fuese menor. Con base en lo anterior, las hipótesis planteadas eran saber sobre los tipos de contacto que el estudiante podría establecer y cómo éstos influían en las percepciones de las calificaciones y en las aspiraciones educativas de la muestra analizada.

Al observar las bases de datos de las encuestas utilizadas se hizo evidente que la migración no sólo influye en los niños y jóvenes nacidos en México, por lo que el análisis debía ampliarse también a los nacidos en Estados Unidos. Al ser estudiantes, este contraste exponía una primer posibilidad, la experiencia transnacional en la escuela, es decir, que los estudiantes hubiesen asistido a escuelas en Estados Unidos y cómo el país de nacimiento y la experiencia transnacional podían impactar en las características escolares descritas en el capítulo cinco. De ello, se obtuvo que los estudiantes transnacionales perciben que sus calificaciones son mejores en comparación con aquellos que no lo son, sobre todo si nacieron en México. No obstante, este primer grupo enfrenta otros problemas, como la repetición y la pérdida de años escolares; una limitante de

este trabajo es que no podemos analizar a los que no están en la escuela dado que las encuestas se levantaron en los salones de clase.

Una segunda posibilidad de contacto con la migración en este trabajo es la familia. Sobre ella, la diversidad de las tendencias acerca de posibles vínculos con las variables escolares mostró ser muy amplia. El principal reflejo que los g (padre, madre, hermanos) evidenció, es la relación unión-separación familiar y en específico, los resultados que se obtienen de cada miembro. En el caso de la experiencia migratoria de la madre, como era de esperarse, se encontraron efectos más marcados, ya que las diferencias en las percepciones de calificaciones y aspiraciones educativas en relación con la presencia presente y pasada de la madre en el hogar son muy notorias, en contraste con lo que sucedió con padres y hermanos, donde las diferencias entre el tiempo en el que los familiares migraron no tiene un impacto de la misma magnitud. Al respecto e independientemente de qué miembro se trate, la tendencia general es que ambas variables educativas tienen resultados más positivos cuando ellos se encuentran en México que cuando están en Estados Unidos; esto es, que la separación familiar podría afectar el estado de ánimo de los alumnos y su entorno de aprendizaje, influyendo en dichas variables. Puede concluirse que este contacto con la migración no tiene una influencias positiva en los estudiantes; como ya lo ha abordado Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008: 108), acerca de los alumnos transnacionales, el fracaso escolar puede estar vinculado a las separaciones familiares que resultan de la migración internacional.

El último contacto con la migración que fue abordado en este trabajo de investigación fue aquel que tenía lugar en las escuelas, en cual los estudiantes podían o no conocer a un compañero que hubiera asistido a escuelas en Estados Unidos. Sobre ello, Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008:111 y 191) han planteado que las escuelas pueden ser espacios de socialización y de reconocimiento histórico-cultural y que lo que ocurre en ellas determina el futuro de los niños y adolescentes que vivieron y estudiaron en Estados Unidos y que regresaron a

escuelas mexicanas. Lo que se observó en el capítulo siete es que la idea anterior también es válida para los estudiantes que no han cursado niveles de educación en Estados Unidos. Al igual que en el capítulo cinco, la relación entre alumno y migración resultó ser positiva, en tanto que las variables educativas se observaron mejoradas cuando los encuestados sí conocían a un compañero transnacional, no obstante que no puede saberse que cercanía existía.

El conjunto de capítulos de la revisión bibliográfica y las deducciones anteriores tienen similitudes que apoyan la verificación de los resultados de este trabajo. Una de ellas es que los procesos migratorios, familiares y educativos están siempre entrelazados. De manera que existe una simbiosis entre lo que pasa en uno y otro contexto y el elemento de unión entre ellos es el estudiante. Ello no sólo implica que, al ser el sujeto encuestado, todas las respuestas y el análisis de las mismas dependían y partían de él, si no que las mismas le incumbían, lo beneficiaban o lo afectaba en el análisis. Así también, aunque en el capítulo teórico es predominante el peso de la familia y la sociedad, se conserva la idea de que el sistema escolar no empuja a los alumnos al éxito o al fracaso, si no que los orígenes y el cambio en los resultados deben buscarse en otras instituciones, a decir, en la familia.

Al pensar en la educación y la migración, en los contextos que han sido abordados en cada sección de este trabajo, fue importante considerar que se encontraron muchas oportunidades de análisis derivadas de las variables que las bases de datos de la muestra ofrecen; aunque la muestra con la que se trabajó es reducida, el hilo conductor de los datos deja de manifiesto que la migración es parte de lo cotidiano y que no puede evadirse su influencia sobre el desarrollo de las personas. En el caso de la educación, ambos sistemas escolares, el mexicano y el estadounidense, tienen sus propias especificidades y con base en ellas, los niños y jóvenes reciben una retroalimentación directa o indirecta de ambas sociedades, se mueven entre los códigos de las dos y pudieron haber desarrollado habilidades que derivasen en la consecución de niveles educativos y expectativas más altas.

La percepción de diferencias sobre el comportamiento de los estudiantes de esta muestra, concerniente a logros escolares, costumbres o actitudes estará aún pendiente. En la medida en la que sea posible exponer los cambios que se llevan a cabo en la dinámica de las escuelas y hogares, se encontrarán más respuestas sobre la subjetividad de los alumnos y como está impulsada u obstaculizada su éxito educativo. Asimismo, es necesario el acceso a datos procedentes de otras fuentes que muestren el desempeño escolar de esta población y, por otro lado, la posibilidad de rastrear si las aspiraciones fueron alcanzadas y cuáles fueron las circunstancias que favorecieron que se alcanzaran o no.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, Francisco, Manuel Ángel Castillo, y Gustavo Verduzco, coords., 2010. *Los grandes problemas de México. Vol. III. Migraciones Internacionales*, México, El Colegio de México, 578.

Behnke, Andrew O. Brent A. Taylor y José Rubén Parra-Cardona, 2008. ““I hardly understand English, but...” Mexican origin fathers describe their commitment as fathers despite the challenges of immigration”, *Journal of Comparative Family Studies* 39(2): 187-205.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, 2003. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Distribuciones Fontamara, S.A., 287.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, 2003. *Los herederos los estudiantes y la Cultura*. Argentina, Siglo XXI Editores, 189.

Becker, Birgit, 2011. “Cognitive and language skills of turkish children in Germany: A comparison of the second and third generation and mixed generational groups”, *International Migration Review* 45 (2): 426-459.

Canales, Alejandro I., 2008. *Vivir del norte. Remesas, desarrollo y pobreza en México*. México, Consejo Nacional de Población, 318.

Conapo (Consejo Nacional de Población), 2012. Índice de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010.

De Haas, Hein, 2008. Migration and development. A theoretical perspective. University of Oxford, Working paper, paper 9, 57.

Durand, Jorge y Douglas S. Massey, 2009. *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. Primera reimpresión, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Miguel Ángel Porrúa, 210.

Fix, Michael y Wendy Zimmermann, 2001. "All under one roof: Mixed status families in an era of reform", *International Migration Review* 35(2): 397-419.

Galindo, Carlos, 2009. *Nosotros no cruzamos la frontera: los hijos estadounidenses de los migrantes mexicanos*. México, Consejo Nacional de Población.

Giorguli Saucedo, Silvia Elena, Bryant Jensen, Frank D. Bean, Susan K. Brown, Adam Sawyer, Víctor Aurelio Zúñiga García y Felipe Martínez Rizo, en prensa. "Education", en Escobar Latapí, Agustín, Lindsay Lowell y Susan Martin (dirs.), *Binational Dialogue on Mexican Migrants in the U.S. and in Mexico. Final Report*, 21-29.

Giorguli, Silvia E. e Itzam Serratos López, 2009. "El impacto de la migración internacional sobre la asistencia escolar en México: ¿paradojas de migración?", en Leite, Paula y Silvia E. Giorguli (coords.), *Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos*. México, Consejo Nacional de Población, 313-344.

Greenman, Emily, 2011. "Assimilation choices among Immigrant Families: Does School Context Matter?", *International Migration Review* 45 (1): 29-67.

Jensen Bryant, 2008. *Understanding differences in binational Reading development: Comparing Mexican and US Hispanic students*. Ponencia presentada en el 2008 Annual American Educational Research Association Meeting. Nueva York, 24-28 de marzo.

Leite, Paula y Silvia E. Giorguli (coords.), 2009. *Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos*. México, Consejo Nacional de Población, 464.

López Castro, Gustavo, 2010. "Niños, socialización y migración a Estados Unidos." En Ariza, Marina y Alejandro Portes (coords.), *El país transnacional: migración mexicana y cambio social a través de la frontera*. México, UNAM, Instituto Nacional de Migración, Centro de Estudios Migratorios, Miguel Ángel Porrúa, 1ª edición 2007, 1ª reimpresión 2010, 545-570.

Lozano Ascencio, Fernando y Fidel Olivera Lozano, 2010. "Impacto económico de las remesas en México: un balance necesario." en Ariza, Marina y Alejandro Portes (coords.), *El país transnacional: migración mexicana y cambio social a través de la frontera*. Primera reimpresión, México, UNAM, Instituto Nacional de Migración, Centro de Estudios Migratorios, Miguel Ángel Porrúa, 119-150.

Orellana, Marjorie Faulstich, Barrie Thorne, Anna Chee, Wan Shun Eva Lam, 2001. "Transnational childhoods: The participation of children in processes of family migration", *Social Problems* 48(4): 572-591.

Rendall, Michael S. y Berna M. Torr, 2008. "Emigration and Schooling among Second-Generation Mexican-American Children", *International Migration Review* 43 (3): 729-738.

Sánchez García, Juan y Víctor Zúñiga, 2010. "Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa." *Trayectorias*, 12 (30): 5-23.

Sawyer, Adam, 2010. "In Mexico, mother's education and remittances matter in school outcomes", Migration Policy Institute, marzo 29, 10, <<http://www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?ID=775>>.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (s/f), “Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional”, <http://www.mexterior.sep.gob.mx/2_dtemb.htm>.

SRE (Secretaría de Relaciones Exteriores). Consulado General de México en Dallas (s/f), “Documento de transferencia escolar”, <http://consulmex.sre.gob.mx/dallas/images/pdf/varios/02_2011.CGMDallasIMEInfoDT.pdf>.

Suárez-Orozco Carola y Desirée Baolian Quin, 2006. “Gendered perspectives in psychology: Immigrant origin youth”, *International Migration Review* 40 (1): 165-198.

Zúñiga, Víctor y Edmund T. Hamann, 2006. “Going Home? Schooling in Mexico of transnational children”, *CONfines* 2 (4): 41-57. México: Tecnológico de Monterrey, 41-57.

---, 2008. “Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar”, *Estudios Sociológicos* 26 (76): 65-85. Ciudad de México, México, El Colegio de México, 65-85, <<http://www.jstor.org/stable/40421159>>.

Zúñiga, Víctor, Edmund Hamann y Juan Sánchez García, 2008. *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. Ciudad de México. México, Secretaría de Educación Pública, 208.

Referencias de las encuestas del proyecto *Migración internacional, trayectorias escolares y pobreza.*

NUEVO LEÓN: Universidad de Monterrey/CONACYT 2004.

JALISCO: Universidad de Monterrey/Secretaría de Educación de Jalisco 2010, encuestas migración internacional y educación.

PUEBLA: Universidad de Monterrey/Programa de Educación Básica sin Fronteras 2009.

ZACATECAS: Universidad de Monterrey/CONACYT 2005.