The background of the cover features a photograph of a desert landscape. In the foreground, there is a wall made of stacked stones or bricks. On the wall, there are several items: a small Mexican flag, a blue silhouette of a person climbing, and a sign that says "CAUTION" with a picture of a dog. Below the wall, there is a pile of brown gravel or dirt. In the background, there are hills and a building with a sign that says "WELCOME TO TIJUANA MEXICO".

NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES EN LAS MOVILIDADES MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

Acercamientos a sus
experiencias de vida y escolares

OSCAR ARIEL MOJICA MADRIGAL
NORMA BACA TAVIRA
PORFIRIA DEL ROSARIO BUSTAMANTE DE LA CRUZ
Coordinadores



Universidad Autónoma
del Estado de México



Doctor en Ciencias e Ingeniería Ambientales

Carlos Eduardo Barrera Díaz

Rector

Doctora en Ciencias de la Educación

Yolanda Eugenia Ballesteros Senties

Secretaria de Docencia

Doctora en Ciencias Sociales

Martha Patricia Zarza Delgado

Secretaria de Investigación y Estudios Avanzados

Doctor en Ciencias de la Educación

Marco Aurelio Cienfuegos Terrón

Secretario de Rectoría

Doctora en Humanidades

María de las Mercedes Portilla Luja

Secretaria de Difusión Cultural

Doctor en Ciencias del Agua

Francisco Zepeda Mondragón

Secretario de Extensión y Vinculación

Doctor en Educación

Octavio Crisóforo Bernal Ramos

Secretario de Finanzas

Doctora en Ciencias Económico Administrativas

Eréndira Fierro Moreno

Secretaria de Administración

Doctor en Ciencias Computacionales

José Raymundo Marcial Romero

Secretario de Planeación y Desarrollo Institucional

Doctora en Derecho

Luz María Consuelo Jaimes Legorreta

Abogada General

Doctor en Ciencias Sociales

Luis Raúl Ortiz Ramírez

Secretario Técnico de la Rectoría

Licenciada en Comunicación

Ginarely Valencia Alcántara

Directora General de Comunicación Universitaria

Doctora en Ciencias de la Educación

Sandra Chávez Marín

*Directora General de Centros Universitarios y
Unidades Académicas Profesionales*

NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES EN LAS MOVILIDADES MÉXICO-ESTADOS UNIDOS
Acercamientos a sus experiencias de vida y escolares

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES UNIVERSITARIAS
Editorial de la Universidad Autónoma del Estado de México

Doctor en Ciencias e Ingeniería Ambientales

Carlos Eduardo Barrera Díaz

Rector

Doctora en Humanidades

María de las Mercedes Portilla Luja

Secretaria de Difusión Cultural

Doctor en Administración

Jorge Eduardo Robles Alvarez

Director de Publicaciones Universitarias

INSTITUTO DE CIENCIAS AGROPECUARIAS Y RURALES

Doctor en Ciencias Agrarias

Humberto Thomé Ortiz

Director

Doctor en Agricultura, Desarrollo Rural e Internacional

Carlos Galdino Martínez García

Encargado del Despacho de la Subdirección Académica

Técnica Laboratorista

Graciela Campuzano González

Encargada del Despacho de la Subdirección Administrativa

NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES
EN LAS MOVILIDADES MÉXICO-ESTADOS UNIDOS
Acercamientos a sus experiencias de vida y escolares

OSCAR ARIEL MOJICA MADRIGAL
NORMA BACA TAVIRA
PORFIRIA DEL ROSARIO BUSTAMANTE DE LA CRUZ

Coordinadores



Universidad Autónoma del Estado de México

“Año 2022, Celebración de los 195 Años de la Apertura de las Clases en el Instituto Literario”

Este libro fue positivamente dictaminado con el aval de dos revisores externos, conforme al Reglamento de la Función Editorial de la UAEM.

Primera edición, junio 2022

NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES EN LAS MOVILIDADES MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

Acercamientos a sus experiencias de vida y escolares

Oscar Ariel Mojica Madrigal | Norma Baca Tavira | Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz
Coordinadores

Universidad Autónoma del Estado de México
Av. Instituto Literario 100 Ote., Col. Centro
Toluca, Estado de México
C.P. 50000
Tel: (52) 722 481 18 00
<http://www.uaemex.mx>

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (Reniecyt: 1800233)



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional. Los usuarios pueden descargar esta publicación y compartirla con otros, pero no están autorizados a modificar su contenido de ninguna manera ni a utilizarlo para fines comerciales. Disponible para su descarga en acceso abierto en: <http://ri.uaemex.mx>

ISBN: 978-607-633-453-9

Hecho en México

Director del equipo editorial: Jorge Eduardo Robles Alvarez
Coordinación editorial: Ixchel Edith Díaz Porras
Corrección de estilo: M. Rosario Arias R.
Gestión de diseño: Liliana Hernández Vilchis
Formación: Elizabeth Vargas Albarrán
Diseño de portada: Martha Eugenia Díaz Cuenca



CONTENIDO

PRÓLOGO	9
<i>Edmund Hamann</i>	
INTRODUCCIÓN	15
PARTE I	
EXPERIENCIAS DE VIDA	
Jóvenes rurales del sur mexiquense. Cultura de la migración y resiliencia en experiencias de movilidad transnacional	23
<i>Norma Baca Tavira</i> <i>María Viridiana Sosa Márquez</i> <i>Alejandro Rosendo Chávez</i>	
Infancias digitales y soledades migrantes	57
<i>Gustavo López Castro</i>	
Where r us?. Experiencia de campo con menores nacidos en Estados Unidos. Recursos familiares y comunitarios y su relevancia en la adaptación al lugar de origen de sus padres y madres	71
<i>Patricia Merlo Barajas</i>	
Ser joven migrante y estar privado de la libertad en la frontera norte de México	93
<i>Óscar Bernardo Rivera García</i> <i>Marina del Pilar Olmeda García</i>	

Hasta donde llegue el tren: jóvenes centroamericanos transitando por Guanajuato 121

Ana Vila Freyer

Eloy Estrada Lozano

Mariana Elizabeth Torres Mandujano

Precarización en la hospitalidad y atención de niñas, niños y adolescentes
migrantes no acompañados 145

Ana Luz Minera Castillo

PARTE II

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

“Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*”. La interculturalidad
como propuesta analítica en la educación de jóvenes migrantes 165

Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz

“Si vuelvo, ¿mis hijos podrán estudiar?”: migrantes deportados y en proceso de
deportación con hijos criados y nacidos en Estados Unidos 189

Oscar Ariel Mojica Madrigal

Del Oasis de Tierra Caliente hasta *The Golden State*. Socialización
y experiencias transnacionales de niños y niñas de La Huacana, Michoacán
y el estado de California, en un contexto escolar y de violencia 209

Octavio Castrejón Zarco

SOBRE LOS Y LAS AUTORAS 233

PRÓLOGO

¿Cuál es la relación entre precariedad, migración y juventud? Con hasta 40% de los actuales migrantes siendo niños o jóvenes, ¿qué significa ser joven, sin experiencia y sin complicaciones, y repentinamente trasladarse a vivir a México? Estas preguntas se pueden realizar a nivel social: ¿qué significa para México albergar hoy en día a más de medio millón de menores (por debajo de los 18 años) que nacieron en Estados Unidos (Masferrer *et al.*, 2019), así como a cientos de miles más que nacieron en México, pero habían migrado a Estados Unidos y ahora están de regreso a su país de origen (Hamann, 2020)? Tales interrogantes pueden ser analizadas más a fondo en relación con la salud y bienestar de aquellos que llegan, en términos de implicaciones económicas —tanto en cómo afectan a los patrones de consumo familiar como a la futura empleabilidad, emprendimiento, y perseverancia de los jóvenes—, así como en términos de la esfera pública y las ideas que allí se mencionan y disputan, con la idea de informar y sensibilizar a la sociedad de lo que debería ser. ¿Los que se mudan son igual que quienes están establecidos?, ¿deberían ser tratados igual?, ¿el objetivo debería ser ayudar a instalarse a los que se mudan?, ¿qué tipo de recursos y políticas se necesitarían?, ¿la respuesta debiera variar para niños y jóvenes que no son acompañados de adultos, a diferencia de los que viajan en grupos familiares?

Estas preguntas también se pueden hacer cuando la yuxtaposición no es entre México y Estados Unidos, sino entre México y Centroamérica. El número de migrantes de Centroamérica a México no es tan grande numéricamente como el que se da entre Estados Unidos y México, pero a menudo es más desesperada y precipitada —por los altos niveles de violencia y otros crímenes en el Triángulo Norte formado por Guatemala, Honduras y El Salvador— y superficialmente menos visible, ya que las diferencias en los dialectos y el conocimiento en contenido educativo se ocultan por la frecuente experiencia de que el español es un idioma compartido.

Estas líneas de investigación también pueden plantearse a nivel individual: ¿Qué significa ser uno de esos jóvenes?, ¿cómo un día se es residente de alguna ciudad de California como San Diego, Bakersfield o Fresno o de Columbus, Nebraska; Dalton, Georgia; o Dumas, Texas, y al día siguiente ya no serlo? y ¿en su lugar estar

en Mexicali, o Morelia, o Silao, Guanajuato?, ¿qué se siente transitar por colonias de Estados Unidos o Centroamérica, las cuales las consideras como tu hogar, pero que a tus padres les preocupan porque son inseguras y desconocidas, sin embargo, aquellas en México donde ellos pueden sentirse cómodos, tú las sientes igual? En México, donde tu habilidad con el idioma inglés y en ocasiones tu rol como intérprete familiar de pronto se vuelve menos importante y tu relativa falta de experiencia con el español, ahora ¿te ha vuelto callado(a), inseguro(a), o incluso avergonzado(a)? ¿Cómo interactuar ahora en las escuelas?: donde hoy, el día escolar dura cinco horas en lugar de ocho, donde no hay cafetería, y mucho menos desayuno o comida gratis financiados por el gobierno, donde ya no tienes tu propia *tablet* o laptop para usar como herramienta y medio de trabajo académico, ahora las únicas computadoras en tu escuela están en las oficinas administrativas. ¿Qué significa estar en ciudades como San Pedro Sula o Tegucigalpa en Honduras una semana, y a la siguiente estar en Guanajuato, México?

Estos son algunos de los temas que se analizan a lo largo de 10 capítulos y la introducción escrita en coautoría por los estudiosos Norma Baca Tavira, Porfiria Bustamante de la Cruz y Ariel Mojica, quienes se enfocan en niños, niñas y adolescentes (NNA) que emigran. Las versiones originales de cada capítulo se compartieron por primera vez en 2020 en el Congreso de Migraciones y Movilidades Contemporáneas de El Colegio de Michoacán (Colmich).

Su contenido, que en ocasiones es preliminar y tentativo, es importante. Estos capítulos contrastan (o complementan) la naturaleza centrada en el adulto de muchos de los estudios migratorios. El libro se divide en dos apartados, el primero bajo el título “Experiencias de vida” que comprende seis capítulos y el segundo denominado “Experiencias educativas” que contiene tres capítulos. Estos no describen diferencias dicotómicas, sino más bien dan un toque de énfasis y un reconocimiento de que las escuelas, con su cargo de un siglo de “*Forjando patria*” (Gamio, 1917), son sitios mucho más explícitos para la construcción y la impugnación de la identidad nacional y la relacionada inclusión social (o exclusión). Con frecuencia, pero no exclusivamente, aquellos que se mudan de Estados Unidos a México son considerados como “mexicanos” (ya que esa es la nacionalidad de sus padres), incluso si las distinciones lingüísticas, experienciales y de comportamiento continúan marcando a estos estudiantes que se desplazan. Este no es el caso de aquellos provenientes de Centroamérica que son mucho menos propensos a autoidentificarse o ser identificados como mexicanos.

La migración tiene una larga historia en México, quizás incluso se remonta a los aztecas, quienes se desplazaron desde el sur de Aztlán al valle de México donde fundaron Tenochtitlan. Pero para nuestros propósitos, la migración de 1910 a 1964 es la que crea el profundo trasfondo. Esto incluye la Revolución mexicana, que generó desplazamientos masivos, seguida de las expulsiones de Estados Unidos durante la Gran Depresión, y el apoyo estadounidense a la migración a través del Programa Bracero —que empezó como parte de la movilización para la Segunda Guerra Mundial—, pero continuó hasta 1964. Estos antecedentes migratorios se dieron en gran parte por adultos, de México a Estados Unidos, aunque con frecuencia circulares con migrantes que regresaban “a casa” en México. Incluían tanto factores de empuje del país que los enviaba como factores de atracción del país que los recibía.

Este patrón comenzó a cambiar con la Reforma de Inmigración de Estados Unidos en 1965 y después mucho más sustancialmente con la Reforma y Control de Inmigración (IRCA, por sus siglas en inglés), firmada por el presidente Ronald Reagan en 1986 y el Programa Especial de Trabajadores Agrícolas Temporales, el cual terminó en 1988. Estos dos últimos incluían estipulaciones de amnistía que permitía a los padres de familia quienes habían estado migrando entre México y Estados Unidos solicitar residencia permanente a dicho país (y luego la ciudadanía) y después empezar a reunir a sus familias en Estados Unidos. Simultáneamente con IRCA en Estados Unidos, la devaluación del peso mexicano (en la década de 1980) y la integración al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) (en la década de 1990) crearon condiciones económicas difíciles (factores de empuje) en México. Al mismo tiempo, la disminución, pero incluso altas tasas de natalidad, también significaba que había más personas en México, con la edad y el empeño para unirse a la economía formal, que las que la economía mexicana podía absorber. En la década de 1990 y principios del 2000, el número de familias de origen mexicano en Estados Unidos aumentó considerablemente. Si bien este movimiento generó muchos estudios en Estados Unidos sobre cómo negociar la fluencia —incluyendo dos de mis libros *Education in the New Latino Diaspora* (Wortham *et al.*, 2002) y *The Educational Welcome of Latinos in the New South* (Hamann, 2003)—, los títulos de dos libros escritos por la pareja de psicólogos sociales conformada por Carola Suárez-Orozco y el antropólogo Marcelo Suárez-Orozco quizá capturen mejor el *zeitgeist* (espíritu del tiempo) de la migración y su nueva inclusión de niños y jóvenes:

Children of Immigration (2001) y *Learning a New Land* (2010), el cual también fue en coautoría con Irina Todorova.

Así que desde 1910 a casi 2010 la migración significaba una diáspora mexicana en expansión hacia Estados Unidos, que en un inicio implicaba principalmente a adultos que realizaban migración circular, iban al norte para trabajar periódicamente y regresaban a casa en México donde aguardaban sus familias. Este patrón se modificó hacia finales del siglo XX, la movilidad hacia el norte se volvió más multigeneracional y menos circular, con familias completas de origen mexicano que se establecían con el paso del tiempo en Estados Unidos a menudo a través de una cadena de migración. Mientras que este patrón aún continúa, está eclipsado numéricamente por una nueva dinámica a la cual Víctor Zúñiga, Rubén Hernández-León, Deborah Boehm y otros han llamado la “Gran Expulsión” (Boehm, 2016; Hernández-León y Zúñiga, 2016; Zúñiga y Giorguli, 2019). Lentamente precipitada por el aumento de las redadas en el lugar de trabajo por el Servicio de Inmigración y Control de Aduanas (ICE, por sus siglas en inglés), bajo el mandato de los presidentes estadounidenses George Bush y Barak Obama, y después aceleradas dramáticamente por la Gran Recesión de 2008-2009. Ahora hay un mayor movimiento de personas de Estados Unidos a México que de México a Estados Unidos. Como señala el resto de este volumen, este movimiento incluye a muchos NNA.

Es una premisa de este volumen que la movilidad se entrelaza con la vulnerabilidad. Esta es una conjetura justa porque frecuentemente existe tal relación, pero en mi trabajo con Víctor Zúñiga y Juan Sánchez García a lo largo de 20 años, hemos observado específicamente a estudiantes transnacionales moviéndose a México (que incluyó encontrar cerca de 1 500 de estos en Nuevo León, Zacatecas, Puebla, Jalisco y Morelos); debo enfatizar que la migración no siempre indica ni genera vulnerabilidad (Hamann *et al.*, 2006; 2018). Mis colegas y yo hemos conocido niños y jóvenes muy prometedores y respaldados que se han mudado de Estados Unidos a México, gente joven que siente conexión por ambos países, y quienes están sobresaliendo en sus escuelas. Aclaro este punto para resaltar un lente importante a través del cual el siguiente capítulo puede ser leído. La vulnerabilidad documentada aquí no solo puede pasar, pero como estos académicos lo señalarán, ha pasado. Sin embargo, no es intrínseco que deba suceder. Los relatos compartidos aquí pueden leerse como una llamada colectiva a intervenciones políticas para que los NNA migrantes sean menos vulnerables. La vulnerabilidad actual es inevitable,

el reto es evitarla y remediarla. Por favor, lea los siguientes capítulos no solo con la curiosidad de descubrir “qué sucede”, sino también con un espíritu público para considerar “¿qué puedo hacer, o qué podemos hacer?”.

Edmund Hamann

Universidad de Nebraska-Lincoln

REFERENCIAS

- Boehm, D., 2016. *Returned: Going and coming in the age of deportation*. Estados Unidos: University of California Press.
- Gamio, M., 1916. *Forjando patria*. México: Porrúa.
- Hamann, E. T., 2003. *The Educational Welcome of Latinos in the New South*. Estados Unidos: Praeger.
- Hamann, E. T., 2020. Why the TIDAL Framework Applies in Baja California. Sin publicar, aceptada para la *Presidential Session “Beyond the Border Crisis: Addressing the Intersection of Trauma, Identity, and Language (TIDAL) among Im/Migrants and Refugees”*. American Educational Research Association (AERA) reunion annual. [Cancelada por Covid-19].
- Hamann, E. T., Zúñiga, V. y Sánchez, J., 2006. Pensando en Cynthia y su hermana: Educational Implications of U.S./Mexico Transnationalism for Children. *Journal of Latinos and Education*, 5 (4). Estados Unidos: Routledge, pp. 253-274.
- Hamann, E. T., Zúñiga, V. y Sánchez, J., 2018. Where Should my Child Go to School? Parent and Child Considerations in Binational Families. En M. R. de Guzman, J. Brown y C. Edwards (eds.), *Parenting from Afar: The Reconfiguration of the Family Across Distance*. Estados Unidos: Oxford University Press, pp. 339-350.
- Hernández-León, R. y Zúñiga, V., 2016. Introduction to the special issue: Contemporary return migration from the US to Mexico-Focus on children, youth, schools, and families. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32 (2). Estados Unidos: University of California Press, pp. 171-198.
- Masferrer, C., Hamilton, E. y Denier, N., 2019. Immigrants in their parental homeland: Half a million U.S.-born minors settle throughout Mexico. *Demography*, núm. 56. Estados Unidos: Springer, pp. 1453-1461. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s13524-019-00788-0>

- Suarez-Orozco, C. y Suarez-Orozco, M., 2001. *Children of immigration*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Suarez-Orozco, C., Suarez-Orozco, M. y Todorova, I., 2008. *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*. Estados Unidos: Belknap Press (part of Harvard University Press).
- Wortham, S., Murillo, E. y Hamann, E. T. (eds.), 2002. *Education in the New Latino Diaspora: Policy and the Politics of Identity*. Estados Unidos: Ablex Press.
- Zúñiga, V. y Giorguli, S., 2019. *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. México: El Colegio de México.

INTRODUCCIÓN

En los estudios de las migraciones siguen proliferando las investigaciones centradas en los procesos migratorios que viven los adultos, ya que son vistos como los principales protagonistas del fenómeno social. De ahí la razón de que persista la mirada “adultocéntrica”, pues no toman en cuenta las experiencias de la población infanto-juvenil ni figuran en el análisis del proceso migratorio, porque son vistos como meros acompañantes que se ven envueltos en las decisiones de sus padres y/o madres de migrar, una realidad tangible; sin embargo, a ello se suma otra realidad: el incremento en las migraciones de niños, niñas y adolescentes sin algún acompañante adulto; esta movilización se debe, entre otras razones, por presiones propias en sus sitios de origen, donde la violencia ha sido un factor importante en ese desplazamiento, así como la reunificación familiar y la búsqueda a temprana edad de ingresos económicos para “apoyar” la economía familiar. Así mismo, la migración ha representado un campo de estudio heterogéneo que, dada su naturaleza, es imposible abordarla desde una sola disciplina.

En este sentido, la presente colaboración recurrió a la transdisciplinariedad, ya que ofrece elementos para pensar los escenarios sociales de precarización y desigualdad que atañen a algunos grupos sociales; a su vez, intenta visibilizar a otros actores que han pasado desapercibidos en los procesos migratorios, nos referimos a niñas, niños y adolescentes (NNA), acompañados y no acompañados –de origen mexicano y también de otras nacionalidades, como centroamericanos–, quienes migran a Estados Unidos, pasando por territorio mexicano. De modo que la interdisciplinariedad como proceso de análisis conlleva a vislumbrar las formas de hacer investigaciones con infancias y juventudes (o adolescencias, según el campo de estudio) en las movilidades por, desde y a México a partir de distintas aristas. El estudio de esta población no puede darse si no es a través de la incorporación de las complejidades sociales, culturales y políticas en que habitan.

Así, las movilidades necesitan ser entendidas y atendidas, investigadas y con propuestas-acciones, buscando generar sinergias entre las distintas instituciones, investigadores e investigadoras, organizaciones de sociedad civil y personas interesadas

en el tema. Con lo anterior, el Congreso de Migraciones y Movilidades Contemporáneas que se llevó a cabo en 2020, con apoyo de El Colegio de Michoacán, el Centro de Estudios Rurales y el Observatorio Regional de las Migraciones –en el que concurrieron investigadores e investigadoras de varias universidades y personal de diversas organizaciones de sociedad civil, nacionales e internacionales–, buscó crear espacios para la presentación de investigaciones y experiencias en progreso y finalizadas, para compartir acciones y trabajos con el propósito de encontrar sinergias de rutas de acción hacia la población de NNA dentro de los procesos migratorios. Así mismo, se contó con el apoyo de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), con quienes se estrecharon vínculos que impulsaron la presente obra.

Este libro está conformado por nueve trabajos distribuidos en dos apartados que resaltan las experiencias de NNA en las migraciones. Partimos de lo señalado al inicio: el incremento en las movilidades de este grupo etario, pero también en la necesidad de trazar acciones a través de las distintas experiencias de quienes aquí escriben, que son resultado de sus investigaciones y trabajo directo con migrantes a lo largo de los últimos 15 años. Por tanto, los esfuerzos de las y los investigadores que hicieron posible este trabajo, representa una diversidad de perfiles que dialogan para ofrecer apuntes y experiencias para la investigación con infancias y juventudes migrantes.

El primer apartado, “Experiencias de vida”, inicia con el capítulo de Norma Baca Tavira, María Viridiana Sosa Márquez y Alejandro Rosendo Chávez, quienes en su trabajo “Jóvenes rurales del sur mexiquense. Cultura de la migración y resiliencia en experiencias de movilidad transnacional” indagan en la migración internacional de mexiquenses en el contexto de la región sur del Estado de México; situando al centro del análisis las experiencias de jóvenes rurales y de cómo las históricas y constantes movilidades transnacionales atraviesan su cotidianidad por la cultura de la migración y se posiciona como una posibilidad real e incluso deseable para las y los jóvenes sureños.

El segundo capítulo, de Gustavo López Castro, “Infancias digitales y soledades migrantes”, muestra cómo es que, en familias migrantes, el uso de dispositivos digitales ha incidido en la construcción de soledades conectadas a otras soledades en la red digital. Algo recurrente en los primeros estudios con NNA migrantes en Estados Unidos era la soledad que enfrentaban cuando padre-madre trabajaban todo el día, y ellos y ellas, luego de clases, pasaban la tarde en casa, terminando los deberes de la escuela y sin salir por los peligros que padre-madre les advertían que existían. El autor

muestra cómo en esta era de tecnologías digitales, la soledad va en aumento en los NNA a pesar de usar las redes sociales para “comunicarse” con sus padres. Trabajo realizado en Chicago con NNA.

El tercer capítulo, escrito por Patricia Merlo Barajas, “‘Where r us’. Experiencia de campo con menores nacidos en Estados Unidos. Recursos familiares y comunitarios y su relevancia en la adaptación al lugar de origen de sus padres y madres”, es el resultado de un proyecto de intervención en un municipio michoacano con alta intensidad migratoria, donde analiza la visión sobre migrantes adultos y NNA que regresan a su comunidad. La maestra Merlo, desde su área de conocimiento, psicología infantil, aborda las experiencias de los migrantes y sus hijos e hijas en su inserción familiar, comunitaria, buscando resaltar los recursos que han facilitado o dificultado su inclusión a los sitios que empiezan a construir como destino. Observando una importante relación entre la salud emocional de padres y madres, así como la adaptación de sus hijos e hijas a los contextos familiares-comunitarios. Finalmente, propone estrategias para favorecer su reinserción, pero centrada en la resiliencia de los migrantes.

El cuarto capítulo, “Ser joven migrante y estar privado de la libertad en la frontera norte de México”, de Óscar Bernardo Rivera García y Marina del Pilar Olmeda García, propone analizar las narrativas de cinco jóvenes que fueron privados de su libertad en la frontera norte, al comprobarse su participación en la comisión de un delito. En sus biografías se encuentra que han tenido relación con las migraciones, como migrantes, como también lo que representa construir identidades en un contexto fronterizo. El trabajo de campo se desarrolló durante 2018 y 2019 en los centros de tratamiento para adolescentes de la frontera norte de México de las siguientes ciudades: Mexicali, Baja California; San Luis Río Colorado y Nogales, Sonora, y Ciudad Juárez, Chihuahua. Uno de los hallazgos sustantivos fue identificar el proceso de interiorización y normalización de un estado de vulnerabilidad permanente en un espacio geográfico específico. Un análisis con estas dimensiones abona elementos empíricos a la discusión sobre las heterogeneidades en las identidades juveniles en un contexto migratorio y violento; así mismo, se suma a una discusión epistemológica, holística y situacional sobre la acumulación de condiciones de vulnerabilidad que experimentan ciertos actores ante las estrategias de atención que homogenizan las juventudes migrantes.

El quinto capítulo, de Ana Vila Freyer, Eloy Estrada Lozano y Mariana Elizabeth Torres Mandujano, “Hasta donde llegue el tren: jóvenes centroamericanos transitando

por Guanajuato”, toca el tema de la migración centroamericana de jóvenes por Guanajuato. El texto se centra en identificar los recursos, tangibles e intangibles, con que cuentan los migrantes, así como las principales rutas que utilizan en su desplazamiento, y los motivos estructurales por los que toman la decisión de salir de sus países. Además, da cuenta de las redes sociales de apoyo de las que disponen algunos migrantes, lo que les facilita su movilidad.

El sexto y último capítulo de este apartado, de Ana Luz Minera Castillo, “Precarización en la hospitalidad y atención de niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados”, analiza la falta de lógica en las políticas migratorias que no priorizan las necesidades de las infancias y adolescencias de los nuevos flujos migratorios, señalando la urgencia de fortalecer la hospitalidad y el refugio hacia este grupo etario, haciéndolos partícipes en la toma de decisiones y el propio diseño de las políticas destinadas a su atención. Propone algunas acciones para el involucramiento de NNA, pero considerando que también hay una necesidad de involucrarnos como sociedad y otros sectores como el institucional, social y empresarial, por ejemplo, en la atención a NNA.

El segundo apartado, “Experiencias educativas”, inicia con el capítulo de Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz, “Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*. La interculturalidad como propuesta analítica en la educación de jóvenes migrantes”. El capítulo ofrece elementos para pensar los escenarios sociales de precarización y desigualdad educativa que atañe algunos actores como las y los jóvenes migrantes en las escuelas, mismos que pasan desapercibidos por algunas miradas adultocéntricas. Si bien es cierto que en los últimos años se ha visibilizado la emergencia del estudio de jóvenes migrantes provenientes del sistema educativo estadounidense y que se incorporan a aulas mexicanas, hay pocos trabajos que se centran en la interculturalidad como una propuesta de análisis para sus vivencias. El trabajo parte de la metodología cualitativa con un diseño emergente de corte narrativo, con el apoyo de la etnografía escolar como ruta para adentrarnos a dos secundarias y a una preparatoria públicas en la ciudad de Mexicali, Baja California. Cabe mencionar que este estudio es el resultado parcial de una investigación más amplia que se realizó de forma multisituada entre México y Estados Unidos; al momento de la construcción de los datos, las y los jóvenes migrantes se encontraban en los periodos escolares de 2018-2019 y 2019-2020 de los respectivos sistemas educativos.

El segundo capítulo, “Si vuelvo, ¿mis hijos podrán estudiar?»: migrantes deportados y en proceso de deportación con hijos criados y nacidos en Estados Unidos”, de Oscar Ariel Mojica Madrigal, muestra lo que enfrentan migrantes deportados con hijos e hijas criadas y/o nacidas en Estados Unidos. Pero también revela cómo es que, en contextos rurales, el estudio se ha convertido en un elemento que permite movilidad social para los hijos de migrantes, mientras que, para los no migrantes es algo opcional, pero ven mejores oportunidades en ingresar a mercados laborales a temprana edad. Así, las identidades juegan papeles importantes, mismas que son construidas en contextos específicos, como son los migratorios.

Finalmente, el tercer capítulo de Octavio Castrejón Zarco, “Del Oasis de Tierra Caliente hasta *The Golden State*. Socialización y experiencias transnacionales de niños y niñas de La Huacana, Michoacán y el estado de California, en un contexto escolar y de violencia”, se centra en las experiencias transnacionales de niños y niñas de La Huacana, Michoacán, así como de los distritos escolares de Visalia, Goshen y Porterville, California, Estados Unidos, cuya circularidad se ha convertido en una problemática respecto a la ciudadanía, ya que la niñez migrante, al interactuar en dos naciones, cargan con usos, tradiciones y costumbres de su tierra natal para reproducirlas en otros espacios, esto como una manera de mantener viva su identidad sociocultural, originándose una resiliencia, que al mismo tiempo refuerza su cultura tanto en el lugar de destino como en el de origen por medio de un proceso de aculturación, al que pueden o no adaptarse. Los niños y las niñas que inscriben en dos sistemas educativos, aunado a su trayecto geográfico de ir de un ámbito rural a uno urbano y viceversa, experimentan situaciones de vulnerabilidad e invisibilidad.

Así, el libro está conformado por diversas experiencias, además, en la propia formación de quienes aquí escriben. Lo que da como resultado un texto diverso, pero centrado en la generación de materiales que permitan entender de mejores formas a NNA y jóvenes en los diversos contextos migratorios.

Oscar Ariel Mojica Madrigal

Norma Baca Tavira

Porfria del Rosario Bustamante de la Cruz

PARTE I

Experiencias de vida

JÓVENES RURALES DEL SUR MEXIQUENSE. CULTURA DE LA MIGRACIÓN Y RESILIENCIA EN EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD TRANSNACIONAL

*Norma Baca Tavira**

*María Viridiana Sosa Márquez**

*Alejandro Rosendo Chávez**

INTRODUCCIÓN

Las migraciones son resultado de diversos factores. La mayoría de las personas desarrollan su experiencia como migrantes en busca de oportunidades más favorables: por mejorar sus condiciones materiales de vida, por desarrollarse profesionalmente, por reunirse con sus familiares o amigos en otro país, e incluso buscando poner a salvo su integridad física o su propia vida. Para quienes deciden emigrar, las motivaciones más potentes estarían relacionadas con la expectativa de mejorar algún o algunos aspectos de su vida.

Los flujos migratorios no se encuentran aislados de los territorios. En esta movilidad se construyen y resignifican las dinámicas territoriales a partir de relaciones sociales de forma reticular que permiten un encadenamiento de comunidades y mercados de trabajo. Las redes sociales migrantes son imprescindibles para explicar el fenómeno migratorio en el sur mexiquense, pues es a través de este tipo de organización social que la región presenta una gran dinámica migratoria. Las redes sociales que se extienden del Estado de México hasta Estados Unidos han construido, mediante varias generaciones, una cultura de la migración que favorece o potencia la migración de las y los jóvenes sureños.

En espacios de movilidad transnacional —como en la zona de estudio: región migratoria Coatepec Harinas— la frecuencia e intensidad con la que se presenta la movilidad migrante ha ido constituyendo formas de vida y de relaciones humanas que

* Universidad Autónoma del Estado de México: nbacat@uaemex.mx mvsosam@uaemex.mx arosendoc@uaemex.mx

reproducen la continua presencia del fenómeno migratorio entre sus comunidades. En este trabajo nos centramos en la migración internacional de jóvenes rurales en el contexto de la región sur del Estado de México; nos interesa reflexionar sobre cómo los jóvenes de este territorio —con características de ser una región consolidada en la migración a Estados Unidos— son atravesados en sus planes de vida y en su cotidianidad por la cultura de la migración. Las y los jóvenes sureños, con y sin experiencia de migración a Estados Unidos, identifican que sus comunidades, sus familiares y paisanos han encontrado una vía para irse a trabajar a Estados Unidos, lo cual ha contribuido a paliar la necesidad, en principio de mayores salarios; pero va más allá, incluye el tomar su turno e irse como migrante, o tal vez hacer del ir y venir una forma de vida.

El desarrollo del capítulo se respalda en una investigación basada en trabajo de campo y de gabinete, en el que nos ha interesado conocer las lógicas de las migraciones de trabajo en esta zona del Estado de México. En lo que corresponde con este texto, se trata de un acercamiento metodológico de tipo cualitativo, con recolección de datos *in situ* y teniendo como colaboradores a hombres y mujeres jóvenes habitantes de la región de referencia, con edades de entre 15 y 29 años, con quienes realizamos una o varias entrevistas semiestructuradas entre 2019 y 2020. Para la investigación utilizamos la técnica de entrevista en profundidad y el procedimiento que aplicamos para seleccionar a los y las entrevistadas fue el muestreo estratificado intencional. La estratificación de la muestra se realizó a partir de las variables edad (15 a 29 años) y municipio de residencia (integrante de la región migratoria Coatepec Harinas).

En este trabajo, que se desprende de una investigación más amplia sobre jóvenes rurales mexiquenses y sus lógicas de migración internacional, presentamos algunas de las narrativas de los y las entrevistadas que durante casi un año hemos podido realizar. Son conversaciones con tres varones y tres mujeres habitantes de la región. Es importante comentar que, durante el desarrollo de campo de la investigación ampliada, notamos un desbalance entre el número de mujeres y de hombres que se explica por la mayor dificultad en el acercamiento y en la aceptación de las jóvenes para ser entrevistadas; especialmente en el segundo semestre de 2020 registramos un retraimiento en las comunidades, obviamente por estar en medio de la emergencia sanitaria, pero también por una escalada en la violencia comunitaria en la zona.

En cuanto a las indicaciones del sector salud para el confinamiento de la población en sus casas, pudimos constatar que en la región las medidas no fueron estrictas y

básicamente no hubo seguimiento institucional, lo que sí hubo fue una disminución de presencia de mujeres en los lugares de trabajo, en los caminos y, cuando nos llegamos a acercar a las viviendas, en la mayoría de los intentos no procedió la entrevista porque se argumentó que no podían hablar con personas extrañas, no tenían tiempo, tenían que cuidar a los niños o porque salió algún integrante de la familia de la joven y negó la conversación. No obstante, pudimos conversar con tres mujeres, con una de ellas la entrevista se realizó telefónicamente después de varias visitas fallidas a su vivienda.

En el caso de los varones fue relativamente más fluido, las entrevistas se realizaron en el lugar de trabajo, en sus descansos y/o en el camino a su casa al salir de sus labores. Durante las visitas, pudimos registrar que en la pandemia los hombres de todas las edades han mantenido su movilidad para ir al trabajo sin mayor alteración, quizá los adultos mayores son los que vieron limitadas sus salidas, la propia familia ha sido quien les insiste en permanecer en casa; mientras que las mujeres sí han visto restringida su participación en actividades sociales o públicas. Nuestra observación es que esta situación no es por un asunto estrictamente para evitar contagiarse, sino porque las y los niños (hijos o hermanos) no asistían a la escuela y había que cuidar, atender y apoyarlos, lo cual los ha mantenido con más labores en la casa y con menos salidas.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO GENERAL

Nuestro contexto en sus diferentes escalas está impregnado, construido de movilidades antiguas y de nuevas formas de migrar diseñadas en función, por un lado, de las condiciones socioeconómicas de las regiones y de los hogares de los migrantes, así como de las decisiones de estos; al mismo tiempo son migraciones condicionadas por las circunstancias que generan las políticas migratorias de los Estados involucrados. En el caso de la migración mexicana, la posición de Estados Unidos hacia la inmigración impacta en las formas y en las condiciones en las que las personas realizan su migración. Bajo referentes como los anteriores, se han configurado dinámicas migratorias que involucran a varios actores en los procesos migratorios de las diversas regiones en México.

En la última década del siglo XX se presentó una expansión de la migración a Estados Unidos al involucrarse en ella, con mayor o menor intensidad, principalmente

todas las áreas rurales de México y un número progresivo de áreas urbanas; además, se dejó ver claramente la creciente participación de las mujeres en los flujos migratorios internacionales por motivos de trabajo. Luego, hacia el cierre de la primera década del siglo XXI —en un contexto de crisis financiera y económica en Estados Unidos—, analistas e investigadores mexicanos plantearon escenarios catastróficos en torno a los impactos de esas crisis en la migración; por un lado, se advertía sobre el retorno masivo de migrantes, de un desplome en el volumen de remesas familiares y, ante ello, la insostenible presión sobre los mercados laborales locales.

Pese al muy alto nivel de desempleo en Estados Unidos,¹ no se registró el retorno masivo de migrantes a México que se había previsto, lo que sí sucedió fue una desaceleración del flujo de salida al norte (Canales, 2012); el Consejo Nacional de Población (Conapo y BBVA, 2020) estimó que para 2010 habían 11 872 688 mexicanos residiendo en Estados Unidos, país en donde en aquel contexto de crisis crecieron los discursos antiinmigrantes al suponer que los extranjeros (más aún los indocumentados) agravaban la condición de crisis de múltiples formas; los antiinmigrantes decían que aquellas personas exigían servicios asistenciales, sobre todo de salud y alimentación, y que generaban inseguridad, entre otros males.

En el análisis sobre la migración mexicana frente a la crisis económica de 2008, Canales encontró que “el escenario que parece predominar, es uno en donde aunque se ha reducido el volumen de la emigración a Estados Unidos, este sigue manteniéndose en niveles importantes, involucrando a más de 150 mil personas cada año” (2012, pp. 130-131); en cuanto al retorno, el investigador planteó entonces que este “[estuvo] muy lejos de alcanzar los niveles absolutos y relativos que impliquen un retorno masivo de migrantes” (Canales, 2012, p. 131). Así, en aquel escenario, los trabajadores migrantes, más aún los indocumentados, se mantuvieron en Estados Unidos.

Una primera explicación sobre el no retorno ante la adversa situación económica, podría estar en la lectura racional de los migrantes sobre las condiciones estructurales socioeconómicas de México (Canales, 2012, 2016), y no solo de Estados Unidos,

¹ De acuerdo con Zurita, Martínez y Rodríguez (2009, p. 10), la tasa de desempleo en Estados Unidos llegó a 8.5% en marzo de 2009, lo que significa que en los últimos 12 meses el número de desempleados aumentó en casi 5.3 millones.

bajo el razonamiento de que el retorno no resolvería la situación de falta de empleo y de ingresos, ya que la crisis afectó a migrantes documentados e indocumentados, pero también impactó negativamente las condiciones de vida en México, ante lo cual retornar a sus lugares de origen no era una opción porque la causa de su migración —es decir, cuando salieron de sus pueblos— fue por la búsqueda de un modo de vida sostenible. Las migraciones internacionales de la mayoría de las y los mexicanos fueron y son parte de una estrategia de supervivencia.

Desde nuestro punto de vista, a partir del razonamiento de los migrantes indocumentados sobre su condición de vulnerabilidad económica, social y jurídica para la movilidad internacional, y ante la situación de incertidumbre y de riesgo que evidentemente se prolongaba más allá del contexto en el que se encontraban (Estados Unidos), las comunidades de migrantes, las familias y los sujetos decidieron permanecer y tolerar la situación, ser resilientes, lo que implica desarrollar estrategias para hacer frente a la adversidad (Hall y Lamont, 2013; Keck y Sakdapolrak, 2013), similar al reto emocional, físico y económico que significó irse a Estados Unidos. En coincidencia con Vila, Fernández y Del Carpio (2016, p. 162), la decisión individual o familiar de los migrantes de permanecer un mayor periodo de tiempo en Estados Unidos, tiene que ver con la capacidad de resiliencia social desarrollada por estas comunidades ante la dificultad de mantener la circularidad migratoria.

En el siglo XXI, México sigue siendo una nación de alta migración; las recientes estimaciones de Conapo y BBVA (2020) que retomamos a continuación, muestran que entre 2010 y 2019 más de 500 000 mexicanos migraron a Estados Unidos, lo que significó un crecimiento moderado en el flujo. Así mismo, el informe de Conapo y de la entidad bancaria identificaron que “los mexicanos de segunda y tercera generación tuvieron crecimientos de 2.6 millones y de 2.5 millones, respectivamente” (Conapo y BBVA, 2020, p. 50).

Otros datos relevantes son que, en 2019, vivían 39 millones de mexicanos y mexicoamericanos en Estados Unidos; en lo concerniente a la llegada de población a México, se considera que 1 212 252 personas extranjeras que viven en el país es una cantidad moderada en relación con la población total nacional. Es previsible pero relevante que 797 266 (65.8%) de esas personas nacieron en Estados Unidos, lo cual denota un robusto vínculo migratorio entre ambos países (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). De la composición por sexo y por edad, en la relación hombres-mujeres “fue de 108 hombres por cada 100 mujeres para la

primera generación, 99 para la segunda y tercera generación” (Conapo y BBVA, 2020, p. 50); la edad mediana fue de 44, 17 y 21 años, para las generaciones mencionadas. “El primero es un flujo predominantemente laboral, mientras que las personas de las otras generaciones son más jóvenes” (Conapo y BBVA, 2020, p. 51).

Los resultados del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021), nos permiten saber que la edad promedio en México es de 29 años, tres años más que en 2010 y siete más que en 2000 cuando fue de 22 años, lo que implicaría un cambio importante en la estructura por edad de la población tendiente a un mayor número de personas adultas; en contraposición, los migrantes mexicanos en Estados Unidos en la tercera generación tienen una edad mediana considerablemente más joven en comparación con los de la primera generación.

En cuanto a las regiones geográficas de origen de los flujos que integran la migración México-Estados Unidos, es conocido que en más de un siglo de flujos migratorios destacan los estados de Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Zacatecas, donde hay una sólida tradición migratoria. A partir de la cantidad de matrículas consulares, el análisis de Flores (2019) refiere que, en 2017, los circuitos migratorios más importantes involucraban a Michoacán, Guerrero, Guanajuato, Jalisco, Puebla, Oaxaca y Ciudad de México, juntos aportan 53.5% del total de matrículas. Por el lado del destino los datos son: “62.8% de la población mexicana con matrícula consular se ubica en California (28.8%), Texas (22.6%), Illinois (8.1%) y Nueva York (3.3%)”; con la misma fuente de información, el analista aporta proyecciones para 2020, y ubica a Guanajuato, Michoacán y Puebla como las entidades con mayor flujo de emigrantes; a su vez, las proyecciones apuntan a que “del total de población inmigrante al país, Jalisco tendría 8.8%, Baja California 8.7%, Michoacán 6.5% y México 6.2%” (Flores, 2019, s. p.).

Claramente, el fenómeno migratorio está extendido en el territorio nacional, con mayor intensidad en estados del occidente y centro norte, esta amplia zona ha sido identificada como tradicional, como decíamos antes, por su histórica participación en la migración a Estados Unidos; sin embargo, en el vasto escenario geográfico de las migraciones en México, consideramos que hay por lo menos dos factores a tener en cuenta al hacer referencia a territorios tradicionales de migración internacional en México: por un lado, hay regiones rurales y urbanas en el país a las que se les identifica como nuevas o emergentes regiones de expulsión, no obstante que esos territorios tienen una histórica, constante y alta migración

internacional, es el caso de las zonas sur y noreste del Estado de México, y diversas regiones de Guerrero, Puebla, Morelos, Oaxaca, entre otras (Díaz y Juárez, 2008; Alvarado 2008; Salas y Baca, 2016; D'Aubeterre y Rivermar, 2007). Por otro lado, y en correspondencia con una regionalización con criterios de dimensión y antigüedad de migraciones a Estados Unidos, actualmente, en los estudios migratorios sobre México no parece suficiente referencia solo mencionar que la persona o grupo de migrantes son procedentes de la región tradicional, habría que ser más precisos en la referencia geográfica (Pérez, 2012).

El fenómeno migratorio es muy importante para el Estado de México y sus regiones porque esta entidad participa de las más diversas, voluminosas e intensas movilidades del país: migraciones internas (intra e interestatales, más las movilidades intra e intermetropolitanas), migraciones internacionales, de tránsito y de retorno. En el caso de la migración internacional hacia Estados Unidos, la entidad mexiquense registra flujos desde principios del siglo pasado (Szasz, 1993; Sánchez y Vizcarra, 2009; Baca y Luna, 2015; López, 2018; Alcántara, 2021). Es durante la década de 1990 que se incrementa notablemente el volumen de migrantes internacionales en el medio rural del sur, del noreste y del poniente del estado, pero sobre todo del valle de México, ya que los migrantes de origen urbano-metropolitano (segundas y terceras generaciones de migración interna con orígenes familiares en Oaxaca, Guerrero, Puebla, Michoacán y Morelos) se sumaron de manera decidida a las migraciones a Estados Unidos (Lozano, 2002; Rivera, 2012, 2016; Valdivieso, 2018; Salas y Baca, 2016).

En 1992, el Estado de México aportó 6.0% al volumen nacional de emigración a la Unión Americana; del año 2000 a 2010 se colocó como la cuarta entidad expulsora en el país, para 2020, con 6.6% de participación en el total de migrantes estimados para México, el Estado de México ocupa la sexta posición, en tanto en el tercer y quinto lugar se colocaron Puebla y Oaxaca. Tenemos entonces que en entidad mexiquense existen dinámicas migratorias históricas diversas, en el caso de la migración internacional, por la localización y heterogeneidad de los migrantes, estos se pueden agrupar en tres referentes: uno, el “tradicional”, geográficamente ubicado en municipios donde se implementó el programa Bracero, estos se localizan principalmente al sur de la entidad; un segundo grupo denominado “emergente”, compuesto por migrantes internacionales de origen urbano-metropolitano; el tercero se designa como “étnico” y está conformado por población que se autoidentifica indígena, espacialmente se

localiza al noreste de la entidad (Baca, 2009; Baca y Luna, 2015; Bautista y Rodríguez, 2016; Salas y Baca, 2016).

La circularidad con la que se dio la migración entre México y Estados Unidos durante décadas permitió que comunidades de migrantes —como el sur mexiquense— acumularan el capital social migratorio que ha soportado y fortalecido las redes sociales entre comunidades expulsoras y receptoras. Este tipo de organización social se gesta, se recrea y se fortalece con la dinámica migratoria e implica la reducción en los costos y riesgos de migrar a través de la transmisión de información y ayuda económica.

PRECARIZACIÓN DE VIDA, COMUNIDADES Y CULTURA DE LA MIGRACIÓN

El ciclo de vida de la migración² está impulsado por una serie de decisiones que suelen ser difíciles, sobre todo para los más vulnerables, es decir, quienes huyen de la pobreza o de las violaciones a los derechos económicos y sociales; bajo esas circunstancias, las posibilidades de migración legal son básicamente nulas, lo que suma dificultades e impacta en la forma y tiempos en los que realiza su ciclo migratorio. Al inicio de este, es decir, en la decisión de migrar al extranjero, se vincula el modo de vida de las personas (Chambers y Conway, 1992) con las condiciones en las que circula en el espacio migratorio; además, la decisión de migrar está ligada al tipo de relaciones familiares, es un proceso en el que están presentes los estados emocionales, los recursos sociales e individuales con los que los sujetos y los grupos cuentan; de esa base dependen en mucho las oportunidades y condiciones de inserción laboral en el lugar de destino.

Para entender de mejor forma las referencias que las y los jóvenes rurales del sur mexiquense tienen de la migración a Estados Unidos, consideramos que es positivo para nuestro análisis tener en cuenta alguno de los referentes cercanos que en este tema tienen las y los jóvenes sujetos de estudio. Un precedente para las y los jóvenes que hayan sido migrantes o estén interesados en serlo, es la experiencia comunitaria y familiar de las idas a Estados Unidos. Teniendo esto en consideración, recordamos

² El ciclo inicia con la decisión de abandonar o salir del lugar de origen y continúa con el tránsito, la llegada, la estancia, el posible retorno; en tal sentido, el ciclo migratorio registra los tiempos del proceso a partir del lugar de origen (Amnistía Internacional, 2006).

que una gran parte de los migrantes en edad adulta que padecieron la crisis de 2008 en Estados Unidos, fueron las personas que migraron durante la última década del siglo xx y la primera del presente siglo, años en los que en México nos encontrábamos en una crisis aguda y generalizada, aunque sabemos también que los efectos de esas crisis no fueron homogéneos, sino heterogéneos de acuerdo con la región del país, el sector económico y el grupo social. En el centro de México se registró un proceso de empobrecimiento de la población.³

Lo que importa rescatar ahora es que los hombres y mujeres que se fueron al norte durante aquel periodo de adversidad económica, lógicamente lo hicieron en un ambiente de precariedad y como estrategia de sobrevivencia, debido a que, además de la puesta en marcha del modelo de economía abierta, también se inició un proceso de flexibilización laboral, en donde las condiciones de trabajo, desempleo y bajos salarios llevaron al empobrecimiento de una buena parte de la población, lo cual indujo a nuevos contingentes de mexicanos a migrar. Bajo esas condiciones, el envío de remesas se constituyó en una forma de salario para los hogares con miembros migrantes.⁴

Entre 1995 y 2010, la movilidad espacial de la población entre México y Estados Unidos presentó la característica de haber sido impulsada por las modificaciones en las condiciones de vida y trabajo en el México urbano, la migración a Estados Unidos se convirtió en una estrategia adoptada en zonas del país y sectores de la población que

³ En México, de manera recurrente hemos tenido crisis económica, desde la segunda mitad del siglo xx: 1976, 1982, 1986, luego a las que nos referimos arriba en 1994 y 2009; de acuerdo con Guillén (2009) y Mariña (2012) la crisis cíclica de 2008-2010 ha sido considerada como la más severa desde la Gran Depresión, por su profundidad y duración. Hacer esta mención es relevante por el efecto en la economía real: en la ocupación y en las remuneraciones de los trabajadores, al afectarse estos se genera una crisis alimentaria, lo cual en México se manifestó con el aumento en los precios de los principales bienes consumidos por la población: tortilla, pollo, frijoles, para el periodo 2007-2008: el arroz registró un crecimiento de 53%, los aceites de 54% y el huevo de 22%. En 2009 siguieron incrementando los precios de los alimentos y para 2010, aunque algunos registraron bajas, no compensaron el aumento que tuvieron en años anteriores. El desempleo se registró en 8.0% (Montoya, 2017, p. 72).

⁴ Desde mediados de la década de los ochenta y claramente en los años noventa, las remesas familiares adquieren importancia como fuente de divisas y de complemento del ingreso de los hogares, y en las comunidades de origen se registra consistentemente que las familias estaban resolviendo su reproducción cotidiana, en parte, por las transferencias monetarias que sus parientes en Estados Unidos les hacían (Cornelius, 1990).

se habían mantenido al margen del proceso migratorio. En tanto, desde regiones rurales con desigualdades económicas y sociales históricas en las que además ya existían redes sociales migratorias, por haber participado en migraciones de trabajo al norte, incluso desde los programas bracero de décadas atrás, la migración internacional se expandió, la composición sociodemográfica de los flujos cambió a un perfil diversificado.

Así, esas décadas son de intensos flujos de migrantes sur-norte y en consecuencia de nuevos asentamientos, es decir, de fortalecimiento del proceso migratorio México-Estados Unidos, que se expresa en el crecimiento de la comunidad mexicana en el país de destino. En este panorama hay una vinculación entre el cambio de la migración temporal en favor de la migración “permanente”, propiciado también por un reforzamiento de los controles fronterizos que desalienta la circulación migratoria.⁵

Los migrantes luchan en contrasentido, perpetuando la relación con su país de origen y esforzándose por integrarse social y económicamente al país receptor. En la Unión Americana y en México, las familias y las comunidades de migrantes crecieron, reproduciendo vínculos con sus pueblos de origen con quienes también compartían información sobre condiciones u oportunidades de trabajo y de las formas de vida en los lugares de destino; esa dinámica aún es vigente en muchas de las comunidades de migrantes. Los jóvenes actuales crecieron teniendo referencia sobre lo que pasaba con los miembros de su familia que estaban en Estados Unidos, la información la obtienen directa e indirectamente a través de conversaciones, fotografías, videos, presencias y ausencias de las personas, y viendo cómo se han transformado algunas viviendas o negocios de su pueblo, porque la migración atraviesa su cotidianidad.

Como sabemos, el enfoque de redes ha sido ampliamente utilizado en el estudio del fenómeno migratorio (Boyd, 1989; Massey *et al.*, 1991; Vertovec, 1999; Brettell y Hollifield, 2000; Portes, Guarnizo y Landolt, 2003). Sobre redes y la teoría del transnacionalismo recuperamos los planteamientos de Boyd (1989), en referencia a que las redes basadas en vínculos comunitarios son componentes indispensables en el

⁵ Cornelius (2005) pudo identificar que la mayor parte de la población estadounidense de migrantes no autorizados está formada por personas que ingresan indocumentadamente y no por quienes permanecen en el país con visas. “El Servicio de Inmigración y Naturalización de los Estados Unidos (INS) estimó la proporción de ingresantes clandestinos en el 59 por ciento en 2000, en comparación con el 73 por ciento en una estimación de 2004 de la Oficina de Contabilidad General de los Estados Unidos” (Cornelius, 2005, p. 781).

análisis del sistema migratorio, en tanto son mediaciones entre actores individuales y colectivos, y las fuerzas estructurales en sus dimensiones económicas, políticas, culturales, etcétera. Teniendo en consideración lo anterior, los flujos migratorios se entienden como un movimiento comunitario en el que sus relaciones reticulares facilitan la migración y el asentamiento de nuevos migrantes, reduciendo los costos económicos del traslado e instalación, así como ciertos peligros que conlleva la migración internacional, la indocumentada más específicamente.

La experiencia migratoria de los sujetos, de las familias y de las comunidades reconfigura sentidos y significados en los grupos a los que pertenecen. En los pueblos de origen, los migrantes no solo mantuvieron fuertes vínculos sociales, económicos y culturales, incluso llegan a incrementar su participación en acontecimientos y decisiones de carácter religioso, civil y político; al mismo tiempo, con la movilidad de un lugar a otro, de quienes han estado en posibilidad de ejercer la libre circulación, se desarrolló una transculturalidad, en términos de Arizpe (2004), lo que implica referirse a la pluriculturalidad de los pueblos; en el caso de los mexicanos es lo que creativamente se recrea en los migrantes radicados en Estados Unidos, en sus descendientes nacidos allá y en los pueblos de origen en México, que constantemente están en interactividad con los migrantes que van incorporando a la cultura local referentes culturales estadounidenses. Bajo la premisa de que “toda cultura se da en una relación contrastada con otras” (Arizpe, 2004) se reconoce que en comunidades de migrantes se ha consolidado un proceso de transculturalidad construido por las decisiones, acciones y experiencias de sus agentes culturales: las y los migrantes.

En esa línea de pensamiento, lo que se tiene es que con la migración se activan y consolidan redes sociales, económicas, políticas y culturales, por medio de las cuales se configura un complejo sistema de intercambio y circulación de gente, dinero, servicios, intereses políticos, bienes e información entre los asentamientos de migrantes y sus comunidades de origen. Las comunidades transnacionales tienen su referente en el papel interactivo de las migraciones (Glick *et al.*, 1992; Velasco, 1998; Zárate y Hiernaux, 2008), lo que involucra las prácticas del pasado, presente y futuro, por lo menos del mediano plazo, porque las generaciones jóvenes actualmente están permeadas de las lógicas comunitarias de la migración; como veremos más adelante, las comunidades transnacionales del sur mexiquense destacan por su capacidad de establecer configuraciones sociales, económicas, culturales, demográficas e incluso jurídicas que difícilmente podrían emanar de un solo referente territorial.

En ese sentido, el transnacionalismo es una categoría útil para comprender que los cambios sociales en territorios, con cultura migratoria consolidada y las redes que vinculan de manera dinámica a las poblaciones de la sociedad de origen y a las de llegada, involucran a las diferentes generaciones en la cultura de la migración, pues penetra en la formación y planes de vida de los más jóvenes (Echeverría y Lewin, 2016). En este trabajo tenemos la hipótesis de que la cultura de la migración es un elemento latente que se manifiesta en los procesos de decisión migratoria de las nuevas generaciones en las comunidades de migrantes del sur rural mexicano.

Hasta ahora hemos hecho referencia a los antecedentes generales de la migración de México y del Estado de México con énfasis en la región sur de esta entidad, con ello hemos querido ubicar, en un primer plano, el proceso migratorio como un *continuum*, con transformaciones en su composición geográfica y sociodemográfica, con diferentes velocidades en su crecimiento, pero como un flujo de población dinámico en cuyo proceso histórico, las redes sociales, han sido el vehículo que posibilita la reproducción de la migración y a la comunidad transnacional. En ese proceso hay una amplia diversidad de relaciones sociales, teniendo presente la heterogeneidad de la comunidad y de que lo transnacional no involucra a toda la sociedad local; pero tenemos un mayor convencimiento en que la cultura de la migración ha operado en favor de la integración de los jóvenes que significan sujetos o actores renovadores del proceso migratorio comunitario.

En lo que sigue nos concentramos en el caso de estudio, jóvenes de la región migratoria Coatepec Harinas (Baca, 2011; Baca y Luna, 2015). A partir de las narrativas de los jóvenes —migrantes y no migrantes, pero que declararon su plan de migrar a Estados Unidos— analizamos lo funcional de la cultura de la migración para involucrar a las juventudes en el proceso. En el análisis pretendemos mantener la lectura de los discursos de los sujetos y sus contextos, y no solo en la red migrante, es decir, intentamos estudiar las narrativas de los sujetos situados.

Se trata de un nivel de análisis de escala microsocial, que permite captar las dinámicas y las formas que adquieren las interacciones entre los actores rurales que tienen o anhelan tener la experiencia de ir al norte. En el sistema de relaciones sociales podemos dar cuenta de cómo las personas socializan conocimientos y recursos que favorecen la formación de los flujos migratorios, bajo el supuesto de que el migrar se relaciona con la aspiración de habitar entornos y acceder a condiciones que posibiliten mejorar la situación social que se tiene (Salas *et al.*, 2017), especialmente en contextos de intensa migración.

REGIÓN MIGRATORIA COATEPEC HARINAS Y JUVENTUDES RURALES

Con el acercamiento al sur mexiquense que hemos realizado para indagar sobre las movilidades que de ahí surgen, hemos identificado hallazgos relevantes acerca de las implicaciones personales, familiares y sociales de los procesos migratorios relacionados con Estados Unidos (irse, transitar, regresar, irse nuevamente, etcétera). La complejidad de las movilidades que atraviesan por esta región abrió otras vetas de investigación para continuar explorando la experiencia de circular entre esta zona y diversos destinos en Estados Unidos.

Estas aproximaciones investigativas condujeron a construir y tomar la región sur mexiquense como un divisadero estratégico, para probar heurísticamente algunos supuestos de investigación ligados a procesos migratorios recientes, algunos de los cuales devienen de los paradigmas de las movilidades y las circulaciones, y de ciertos presupuestos básicos acerca de las múltiples funciones de las redes de migrantes y de los territorios de las migraciones, entre las que están facilitar u obstaculizar los procesos de migración (Boyd, 1989; Tilly, 1991, 2007; Tarrius, 2000; Faret, 2003). Así mismo, la investigación de campo en el sur del Estado de México ofreció evidencia del peso que tiene la migración en la comunidad en su conjunto y en las diferentes generaciones, especialmente entre los jóvenes, quienes construyen expectativas de vida a partir de pensarse como migrantes o de ser migrantes de trabajo en Estados Unidos.

LA REGIÓN MIGRATORIA DEL SUR MEXIQUENSE

En el sur-centro del Estado de México, el fenómeno migratorio internacional ha impactado las dinámicas sociales de sus comunidades. Durante décadas las dinámicas migratorias que se han presentado en las localidades del sur mexiquense se han articulado con otros procesos de la vida social, generando que socioespacialmente esta región —prioritariamente rural y agrícola— haya adquirido una significación particular en el sistema migratorio de mexiquenses a Estados Unidos. Las diversas modalidades de migración con las correspondientes relaciones sociales involucradas en este fenómeno migratorio, así como los flujos de mercancías y servicios, han generado la construcción de un contexto en el que existen estructuras, formas y funciones espaciales que han abonado a la conformación de un territorio y de comunidades de carácter transnacional.

Desde estos pueblos, flujos migratorios de trabajadores agrícolas tenían como destino Estados Unidos. Históricamente, la migración de fuerza de trabajo ha formado parte central de las realidades económicas, demográficas y culturales de estas comunidades, por lo que las migraciones y las movilidades han reconfigurado el espacio regional. En la actualidad, las redes migratorias de la región son elementos esenciales de la constitución del espacio, son al mismo tiempo transnacionales y locales porque cada lugar —de acuerdo con sus conexiones— acoge a una franja mayor o menor de las redes transnacionales; en ese contexto, no existe oposición entre el nivel local y el nivel transnacional, sino complementariedad (Baca y Luna, 2015).

Con base en factores socioeconómicos, demográficos y evidentemente geográficos, identificamos una región migratoria que es la referencia espacial de nuestras reflexiones en este trabajo. Coatepec Harinas tiene un perfil territorial (prioritariamente rural) y uno productivo (destacadamente agrícola). Las unidades político-administrativas que integran la región de estudio son siete: Almoloya de Alquisiras, Coatepec Harinas, Ixtapan de la Sal, Tenancingo, Tonatico, Villa Guerrero y Zumpahuacán (Baca, 2011).

En 2020, la región registra una población de 296 395 habitantes (INEGI, 2021). Tenancingo es el municipio más poblado de la región, seguido de Villa Guerrero; la contraparte la representan Tonatico, Almoloya de Alquisiras y Zumpahuacán, que en el transcurso de las décadas han ido disminuyendo su aporte al total poblacional de la región. En cuanto al sistema de localidades, si bien la región es principalmente rural, se aprecia que los asentamientos urbanos han ganado peso relativo desde mediados de la década de los noventa, apareciendo como protagonistas los centros urbanos de Tenancingo e Ixtapan de la Sal, donde reside uno de cada cinco habitantes de la región. Estas dos localidades son las únicas que sobrepasan los 15 000 habitantes y concentran la disponibilidad de servicios y establecimientos comerciales.

Como en la mayoría de las zonas rurales de México, las condiciones socioeconómicas de la población son de insuficiencia en el acceso de servicios públicos como clínicas médicas, agua potable, drenaje, educación media superior y superior, etcétera. Así mismo, las significativas distancias entre localidades y la falta de transporte público impacta no solo en el uso del tiempo de las personas, sino también es un tema financiero, pues trasladarse a otra localidad significa siempre el uso de recursos económicos. Ante la insuficiencia de infraestructura y dotación de servicios, en el espacio rural de esta región —de manera similar a como ha sucedido en el medio rural de México— la cotidianidad de los habitantes rurales se encuentra, más que

nunca, vinculada a las dinámicas socioeconómicas urbanas; también, la agricultura ha adquirido nuevas prácticas y las interconexiones campo-ciudad son diversas e intensas, generando transformaciones en los modos de vida y en las estructuras ocupacionales del espacio rural.

La estructura productiva agrícola en la región migratoria Coatepec Harinas presenta una interesante diversidad en las formas y condiciones en las que se realizan los cultivos a partir de los activos productivos que intervienen en sus sistemas de producción de flores, frutas, granos y hortalizas (Castro, 2010). Ello indica que la agricultura de la región se da bajo procesos productivos diversos, desde formas tradicionales hasta sistemas de producción en masa; lo que significa que las y los trabajadores participen también de muy diferentes maneras en el mercado laboral agrícola.

Las formas en que se da la participación en el mercado de trabajo regional dependen de la localización y la distancia de la fuerza de trabajo respecto de los centros económicos rurales y no rurales. Además, resulta interesante mencionar que el ingreso económico para muchos de los hogares de la región no solo depende de los ingresos obtenidos por los miembros del hogar que residen en él. En territorios con intensidad migratoria internacional significativa, habitualmente ingresan al hogar recursos vía remesas monetarias y en especie, provenientes de miembros migrantes que se ocupan en el mercado laboral transnacional. De la misma forma, hay que considerar que, en los últimos tiempos, amplios sectores de la población rural han encontrado en los programas de asistencia social un medio para complementar su ingreso familiar.

Desde mediados de la década de 1940, la fuerza de trabajo de la región ha participado de la migración a Estados Unidos. La contribución de las comunidades de la región en el Programa Bracero ha sido de trascendencia para la conformación de la región migratoria que actualmente es este territorio. Las experiencias de aquellas migraciones de trabajo transnacional suministraron a los propios braceros, a sus familiares y a sus paisanos una gran cantidad de información sobre el funcionamiento de los mercados de trabajo agrícolas en diferentes regiones de Estados Unidos. Con ese conocimiento, desde las comunidades del sur del estado, los migrantes internacionales mexiquenses comenzaron a saber de la localización geográfica de los diversos cultivos y algunas de las condiciones de trabajo en ellos. Estos datos se han divulgado entre familias y grupos sociales al mismo tiempo que se construyen estrategias para la reproducción de la circulación de migrantes al norte, los jóvenes toman la referencia.

EL AFÁN DE IR AL NORTE. EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS
DE JÓVENES RURALES DEL SUR MEXIQUENSE

En comunidades rurales de alta intensidad migratoria, sea interna o internacional o ambas, las movibilidades se ubican como estrategia de apoyo familiar al tiempo que de objetivos personales. En estas comunidades se ha construido una pericia para la movilidad y el saber migrar de las personas se comparte con la comunidad, es en el plano comunitario que se alimenta, se ajusta y se actualiza. La cadena migratoria (Pedone, 2010) como forma y proceso, es donde los migrantes y los futuros migrantes reciben información estratégica —sobre transporte, prestamistas, polleros, enganchadores para el trabajo, lugares de estancia en el destino, entre otros datos valiosos— porque tienen relaciones sociales directas con migrantes que los han precedido. La red migratoria, compuesta de cadenas migratorias, actúa a un nivel meso vinculando a las comunidades en origen y en destino, la red trasciende el nivel de actores individuales y se forma en paralelo con la cultura migratoria de la comunidad.

Dependiendo el contexto y, obviamente, del contexto histórico, es decir, de las circunstancias, la migración, además de una estrategia familiar, ha sido también una estrategia comunitaria-rural de reproducción, esto es, unos salieron o salen para que otros sigan en las comunidades con los proyectos familiares. Las cadenas migratorias y las redes son el soporte o el “aceite” de las comunidades transnacionales, que lo son en tanto sostienen prácticas de intercambio a través de las fronteras. Hay una bifocalidad de la migración (Besserer y Kearney, 2006) que demanda tener presente las prácticas y las relaciones que vinculan el terruño y el lugar en el extranjero como un “mundo de vida” entre los migrantes y sus semejantes (Nicolás, 2016).

En este capítulo nos enfocamos en las experiencias y expectativas de jóvenes entre 15 y 29 años, originarios de los municipios que hemos integrado en la región migratoria Coatepec Harinas, en el sur del Estado de México, a partir del cual intentamos contestar: ¿cómo entienden estos jóvenes sureños mexiquenses la migración a Estados Unidos?, ¿cómo influye la cultura migratoria en sus expectativas como migrantes o futuros migrantes? Reconocemos que las y los jóvenes —al igual que otros grupos poblacionales— constituyen un grupo heterogéneo en constante evolución y la experiencia de “ser joven” varía considerablemente entre sociedades; aquí pretendemos, con base en lo expresado por nuestros entrevistados, la valoración que las y los jóvenes dan a las migraciones desde su posición de juventudes rurales

en el centro de México y en un contexto social, económico y de seguridad con importantes precariedades.

Bajo las condiciones socioeconómicas que imperan en el medio rural mexicano, y en específico en el sur del Estado de México, es en la juventud que las personas toman decisiones trascendentales en su vida; los jóvenes de hogares pobres y rurales se ven en la necesidad de participar de las responsabilidades prácticas para con la familia. La etapa de transición a la vida adulta de las y los adolescentes de esta región suele ser breve y ocurrir bajo algún tipo de presión.

Miguel,⁶ de 15 años, tiene el anhelo de seguir estudiando al terminar la secundaria, sin embargo, las circunstancias económicas de su familia y los costos que implica el inscribirse al bachillerato colocan frente a él una disyuntiva en la que la decisión que tome será clave en su vida.

Yo sí quiero estudiar, quiero ser maestro, dar clases y también me gusta mucho la música, tocar la guitarra [...] pero para estar más tranquilo, como familia tiene uno que tener economía, si no, no se puede, y la verdad aquí las familias que llegan a tener algo es porque se pusieron a trabajar allá y acá, cuidar lo que tienen acá, pero abonándole desde lo que se hace allá, y los que van dicen que sí se sufre, pero aprendes a trabajar, o como mis tíos que están allá desde hace años, ellos siempre dicen que si quieres tener algo todo es trabajo, pero veremos. Ahorita yo estoy enredado, quiero estudiar y quiero irme para ayudar, pero me agüita que no tenemos dinero y ni modos de sacar otro préstamo, pues ya no (Miguel, 15 años, 2020).

Miguel considera como una de sus opciones, migrar a Phoenix con su papá; Ramiro, su padre, proviene de una familia en la que los hombres se dedican a la albañilería, pero él ha combinado diversas actividades; además de la construcción y del cultivo de maíz, hasta marzo de 2020, se dedicaba a hacer y vender dulces (palanquetas, cocadas y rollos de guayaba), tenía un puesto en las ferias de la región, luego vino la emergencia sanitaria y esa actividad se canceló, pronto intentó ofrecer sus productos en mercados, iglesias o en fiestas familiares, pero no funcionó. Ramiro también probó vender de

⁶ Todos los nombres son seudónimos.

casa en casa, en esa estrategia involucró a la familia, así que tanto Miguel como sus dos hermanos y su mamá se sumaron a dicho comercio en la cabecera municipal ofreciendo dulces en los domicilios, sin embargo, los recursos obtenidos no estaban dando para sostener a la familia. Ruth, la madre de Miguel, vio mermarse el ingreso que conseguía con la venta de gelatinas, bolis y chicharrones; *al cerrar la escuela la venta se cayó*, aunque sigue preparando estos productos y los vende en su domicilio. Miguel también busca cómo obtener algún recurso extra, haciendo mandados para los peones de los ranchos y recolecta leña para venderla:

Con eso le pago a Estrella [una vecina que estudia en Sultepec, la normal para profesores]; ella nos ayuda a mí y a mi hermano con las tareas, nos explica, porque no entendemos bien a las maestras y bueno, mi mamá no sabe, no nos puede ayudar porque ella no fue a la escuela; yo no puedo hacer lo mío y además lo de mi hermano. Estrella nos cobra 30 pesos por cada vez (Miguel, 15 años, 2020).

Ramiro tomó la decisión de irse por segunda vez al norte.⁷ La primera vez que se fue a Estados Unidos era un joven de 24 años y viajó con su papá a Phoenix a trabajar en la construcción, actividad en la que familiares, radicados allá, los involucraron al presentarlos con sus patrones, las siguientes dos veces viajó con sus hermanos y primos. Para ese tiempo todos ellos eran jóvenes de menos de 30 años.

Miguel imagina que, de poder irse a Estados Unidos, los contactos de trabajo que su padre tiene puede compartirlos con él; además, siendo dos, podrían rentar un cuarto en la casa de uno de sus tíos. Actualmente su papá vive en el taller de su patrón, Ramiro es pintor y en las noches es velador. El joven prospecto de migrante ve viable el poder irse a Estados Unidos porque tiene tíos y primos viviendo allá, tanto por el lado de su padre como de la madre, quien cuenta con un amplio número de familiares de diferentes generaciones que residen en Illinois, Carolina del Norte, Texas, Alabama y Atlanta.

Para los adolescentes y jóvenes del medio rural como Miguel, la puerta de la migración de trabajo se abre cuando la posibilidad de seguir estudiando se cierra. Sin embargo, es de resaltar que, en las juventudes actuales de la región, el continuar

⁷Ramiro se fue a Estados Unidos en octubre de 2020.

estudiando más allá de la primaria-secundaria se ha colocado como opción real, lamentablemente no todos pueden tomar esa opción, pero cada vez más jóvenes incrementan su escolaridad hasta el bachillerato, la normal e incluso la licenciatura. Este es un rasgo que está diferenciando a los jóvenes de sus padres.

Si me voy es para el verano [de 2021] terminando la escuela, de hecho, ya hablé con mi papá y le di la noticia de que me quiero ir y que buscaría a don Amancio, el pollero que lo ha pasado a él [...] Este coyote es de confianza, ya se la sabe, se va por las orillas porque así es más efectivo; además, es un coyote especialista y tiene sus contactos que le avisan cuándo puede pasar y cuándo hay que esperar. Él es muy reconocido, pasa a la gente de Ixtapan, de Coatepec, de Villa Guerrero, ¡hasta de Almoloya! [...] Mi papá me dijo que no me puedo ir ahorita porque él está allá y yo estoy a cargo de mis hermanos, yo no me conformo. Si no me puedo apuntar en la prepa siento que me tengo que ir para ayudar, porque aquí no se puede conseguir un buen trabajo; por ejemplo, mi papá está ganando 150 dólares diarios por pintar casas, ¿cuándo me van a dar eso aquí?, ¡ni aunque me mate todo el día trabajando! (Miguel, 15 años, 2020).

Persiste la estrategia cultural y económica de la migración a Estados Unidos. En estas comunidades con histórica e intensa migración hay una reproducción de la cultura de la migración, lo cual implica que con el tiempo se han adaptado a la movilidad. Más allá de la visión neoclásica de expulsión de trabajadores por la búsqueda de mayores salarios, que sin duda es vigente, las personas de territorios con cultura transnacional que, desde luego tienen parte de su familia viviendo en Estados Unidos, están muy vinculados al mercado laboral estadounidense y sus dinámicas, debido al contacto permanente con sus parientes establecidos en el extranjero. Estas comunidades han construido un proceso continuo de adaptación a dos espacios geográficos de vida cotidiana, esa adaptación posibilita la interacción fluida para la vida transnacional (Fernández *et al.*, 2015; Vila *et al.*, 2016).

Brenda está casada, no tiene hijos, terminó el bachillerato y se capacitó en peluquería, se fue por primera vez a Estados Unidos en 2013:

Cuando me fui era soltera y hay veces que, pues, hace falta trabajo aquí, y ora sí que ganas de ganar más dinero también hay, y pues me invitaron: “vente pa’cá al norte”, “hay trabajo”, que esto, que lo otro; entonces también quería ir a conocer y como tengo

muchos amigos allá, y pensé, si te animan a irte es porque les fue bien, además mi novio, que es ahora mi esposo, prácticamente casi toda su vida se la ha pasado allá y acá. Solo la primera vez estuvo 12 años, se fue con amigos, amigos nada más, tenía 14 años, se fue muy chico, pero él va y viene [...] él me dijo “anímate, o ¿qué no eres de Almoloya?, ¿a poco no tienes ganas?” La verdad es que sí tenía muchas ganas y lo hice, y creo que me fue bien esa vez porque aprendí mucho y junté mi dinero para poner mi estética (Brenda, 28 años, 2020).

La gente de Almoloya de Alquisiras cuenta con redes de migración internacional sólidas. Con la tradición de migrantes de trabajo a Estados Unidos han diversificado las actividades económicas en las que laboran, por ejemplo, yarda, construcción, limpieza en hoteles y restaurantes, muchas mujeres trabajan en la costura, pero vale la pena subrayar que para quienes van a Pensilvania la pizca de hongo es como la puerta de entrada, ha sido una referencia de trabajo que se ha mantenido por generaciones en las comunidades migrantes, aunque quien trabaja ahí no permanece mucho tiempo;⁸ sin embargo, es frecuente que el primer empleo sea “en el hongo”.

En el caso de Brenda, cuando se fue contaba con experiencia laboral en actividades no agrícolas y con experiencia migratoria interna, estuvo respaldada en su decisión de migrar, en su viaje y en su instalación, pero no carente de adversidades a superar:

Después de la prepa, estuve estudiando dos años en Toluca y al tiempo trabajaba por mi cuenta en el negocio de la estética [en Pensilvania] me dedicaba a cortar el cabello y hacer tintes, pero más trabajé en un restaurante, entraba de las seis de la mañana a las cuatro de la tarde y pues toda la tarde la dedicaba a los tintes y cortes, hasta muy noche andaba prestando servicio a domicilio, necesitaba dinero extra, con un solo trabajo no alcanza. Estar allá cuesta y como uno quiere ahorrar, pues ni modo [...] Vivía con mis amigos, son de Almoloya de Alquisiras, ellos ya tienen años yendo y viniendo, en el trabajo ya están bien colocados, por eso llegando a Pensilvania, tres o cuatro días, ya me habían ayudado a conseguir trabajo. Afortunadamente cuando fui ya se estaba componiendo la economía y no batallé. Empecé lavando trastes, ya de ahí, este, me ascendieron a la cocina y cuando

⁸ Por las condiciones de humedad en las que se cultiva el champiñón genera padecimientos asmáticos y respiratorios.

le agarré la onda de lo que era el restaurante, fui mesera, luego cajera, era un restaurante pequeño, pero a veces me dejaban de encargada.

[...] Una cosa que aprendí estando allá es que uno tiene que aplicarse y ponerse firme en su objetivo de para qué nos vamos; yo no me fui exactamente por necesidad, pero sí por estar mejor, por ahorrar y poder poner mi negocio, si yo no hubiera ido no tendría este local. Mis amigos me ayudaron mucho, sí, pero eso no quiere decir que la cosa fuera fácil, hay que resistir y trabajar muchas horas y otras cosas más; por ejemplo, en ese departamento, ¡éramos 12 personas! Nos organizábamos en grupos para hacer limpieza, desde el baño, la cocina, sacar basura y eso aunque parezca poca cosa es mucho, la convivencia no es fácil y no puedes gastarte el dinero en pagar para estar más cómoda, no alcanza; además, yo como mujer tuve que pelear que me respetaran, porque mis amigos querían que les hiciera lo que era la comida y todo del diario, y yo como les decía “yo estoy pagando para vivir aquí, rento igual que ustedes, no tengo por qué hacer más o por qué hacer menos”, lo entendieron, pero si me hubiera dejado, me ponen de su ama de casa. Otra cosa, es que no tienes privacidad, éramos de tres a cinco personas por cuarto y ni modo, son circunstancias que asimilas que así son y para adelante, eso sin contar que también en el trabajo te pasan situaciones con los clientes o con los patrones y no puedes pensar, ¡me largo y ya!, no, el costo de llegar allá te hace soportar mucho, y eso que yo no tenía familia qué mantener, pero sí un objetivo qué cumplir y la deuda del pollero que debía pagar (Brenda, 28 años, 2020).

De acuerdo con Vila, Fernández y Del Carpio (2016, p. 162), “la resiliencia en la psicología social es la capacidad que personas y comunidades tienen para resistir y recomponerse ante las adversidades”. Las personas migrantes, especialmente en condiciones de riesgo, hacen ajustes dado el cambio que, en algún sentido, resulta adverso, pero no se trata de una resignación a sobrevivir bajo esas circunstancias, son personas con planes, objetivos y compromisos que contrajeron con ellos mismos y con otras personas, se busca resguardar o recuperar la dignidad humana, lo que las personas migrantes desarrollan es una estrategia para trascender como trabajadores, como ciudadanos, como personas.

La migración es un factor estresante por muchas razones, el dejar su familia, su contexto, adquirir compromisos económicos, incertidumbre sobre el futuro, sobre su integridad y, en el caso de las mujeres, la posibilidad real de ser víctimas de violencia

de género. Sin embargo, ha sido ampliamente estudiado que las personas poseen elementos que les permiten tomar la decisión, realizar el tránsito e iniciar ajustes para vivir y relacionarse en nuevos contextos sociales (Tilly, 2007; Barba, 2012; Guzmán *et al.*, 2015; Vila *et al.*, 2016; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef, 2017). En este texto hacemos lo propio para mostrar a las personas migrantes, en nuestro caso jóvenes que decidieron realizar migración de trabajo porque, hasta ahora, no tuvimos la oportunidad de conversar con algún joven o adolescente cuyo objetivo central de su traslado fuera buscar la reunificación familiar, aun cuando este motivo es frecuente en las migraciones de la región de estudio, aunque más asociado a las infancias migrantes que forman parte del proyecto migratorio de la familia, de ida o en retorno, los menores casi inmediatamente deben adaptarse a nuevas condiciones de vida, lo que incluye: idioma, comunidad, escuela, horarios, alimentación; bajo esas circunstancias las infancias migrantes también desarrollan una fuerza interna que les abre perspectivas y les permite seguir.

En las entrevistas con las y los jóvenes con experiencia de haber migrado de forma indocumentada, surge el relato de las circunstancias del tránsito, de las situaciones en las que se vieron involucrados, y desde luego, hablar del riesgo que pasaron. El énfasis puesto en este tema ha sido una característica en las narrativas, nuestra lectura es que para las y los jóvenes con quienes conversamos. Es importante dejar manifiesto que estuvieron en un peligro real y lo superaron. Para nosotros no solo es reconocer la fortaleza de estos jóvenes, sino también hacer notar la capacidad potencial de las juventudes rurales de fortalecerse ante una experiencia que haya sido en cierta forma advertida (y aun así se tomó el riesgo) o inesperada.

Me fui de mojado, junto con mi primo, yo tenía 18 años, le conté que me iba a aventar y luego luego se animó a irse también. Le hablamos a mi hermano que ya tenía tiempo viviendo en Pensilvania [el hermano ahora es retornado]. En esa ocasión nos fuimos a Hermosillo en avión y luego en autobús a Nogales, ahí hicimos el contacto con quien mi hermano me dijo, tú sabes, hay que tener un acuerdo con quien te va a pasar porque los polleros deben saber quién les va a pagar; generalmente pagan los que están en Estados Unidos, en este caso mi hermano [...] Llegó la camioneta, nos trepamos y nos llevaron a una casa como hotel, bueno, más bien era una casa de seguridad, nos metieron a un cuartito donde había otros tres (eran de Querétaro), nos pidieron el dinero que traíamos, horas después sacaron a los otros; al otro día temprano fueron por nosotros, nos llevaron a

otra casa, como a una hora de distancia, desde ahí se veía la garita. En esta casa había más gente, como unas 50 personas: mujeres, niños, gente de muchos lados, había unas jóvenes de Guatemala, ellas ya tenían dos meses ahí, no las dejaban ir porque las tenían haciendo la comida para todos. En realidad todos estábamos secuestrados, no podías salir ni hablar por teléfono a menos que ellos te pasaran a tu familiar, los polleros se les va en marque y marque teléfonos para pedir dinero a los contactos, sientes que no la vas a hacer [...] pasamos a los 10 días, y ahora a pagar. Estuvimos en Texas trabajando en la construcción con el patrón de mi hermano, estuve año y medio, me regresé. Ya las siguientes tres veces me he ido con visa al tabaco (Héctor, 24 años, 2020).

Para Roy, de Villa Guerrero, el cruce de la frontera también le dejó huella. Durante un par de meses estuvo comentando con familiares sobre su decisión de irse, sus tíos le recomendaron “mete papeles, más seguro, llegando y a trabajar, le están dando preferencia a los jóvenes”, Roy no escuchó. Para irse contratado tenía que esperar al siguiente año y para él era mucho tiempo, y “no creo que me iban a dar la visa porque yo ya tenía reporte porque dos años me agarraron en McAllen”, así que pidió ayuda a los tíos que tiene en Atlanta, accedieron a prestarle los 7 000 dólares que cobraba el coyote y en junio de 2020 salió. Se fue a Matamoros, por esa zona iba a cruzar: “nos comunicamos con el pollero y nos dio referencias de dónde llegar, pero nos perdimos, nunca encontramos la casa que nos dijo, anduvimos por ahí casi dos días y nos detuvo migración, nos vieron en las cámaras y ya solo nos atajaron más adelante”.

Roy estuvo detenido por casi mes y medio, lo ficharon y le dieron orden de deportación:

Me dijeron que en mi caso se justificaba la expulsión por reincidente y por medidas de bioseguridad; no sé por qué me dijeron eso, pero no puedes decir nada porque es peor, así que aquí estoy fracasado y endeudado con mis tíos, aunque solo me habían prestado para llegar a la frontera porque el pago a los polleros pues no se hizo, pero igual para mí esa deuda no es fácil de pagar (Roy, 23 años, 2020).

En los casi tres meses que Roy estuvo de viaje y detenido, otros dos de sus primos, jóvenes también (25 y 28 años), contactaron a un enganchador y en mayo de 2021 se fueron a trabajar con visa al tabaco. En su reflexión, Roy confiesa que no se va a rendir, dice que no puede esperar 10 años para intentar entrar con papeles, “debo

mucho dinero y ya estoy en esto, y sé que *sí* puedo llegar, no me doy por vencido, lo voy a hacer por mis hijas” (Roy, 23 años, 2020).

En tanto, en el caso de Erika, la experiencia de tránsito fue exitosa:

Pues nos fuimos de aquí a Toluca y tomamos un camión a Monterrey, ahí nos encontramos con una persona que trabaja para el tío de mi amiga [que es pollero] con él estaban otras personas que también iban a pasar. Volamos a Nogales, o sea, agarramos lo que fue la frontera porque él tenía que encontrarse con otro grupo allá en Sonora. Al final éramos creo que 30 personas, hombres y mujeres, eran más hombres, unos eran de Almoloya de Alquisiras, de Texcalitlán, otros de Sultepec y dos de aquí de Ixtapan, la mayoría era de Guerrero. Cruzamos por Agua Prieta o algo así [...] Para pagar el pollero me prestaron, así como hace la mayoría; ya que está uno allá, llaman a la persona que queda por uno, se deposita; llegando la cantidad del dinero a la persona, pues ya mandan a uno ahora sí que al lugar a donde vayas. Es como si quedaras en prenda, no te puedes pasar de lista porque no sales de ahí, tienen todo controlado y la verdad es que con ellos todo derecho porque ya te tienen bien identificada a ti, a quien queda por ti o algún conocido tuyo. Si nos ponemos a pensar, la verdad es que tu vida está en sus manos, a veces tus familiares no saben dónde estás porque un martes hablaste con ellos y al otro día te cambias de ciudad o te cambian al que está a cargo y ya no te deja hablar si se la juega uno [...] Ya estando del otro lado, después de Phoenix fuimos a Colorado, ahí se quedó mi amiga; estuve dos semanas, yo no quería quedarme ahí porque no tengo familiares y mi plan era llegar hasta Pensilvania, así que me seguí porque ya tenía acuerdo con algunos parientes, no son cercanos, pero sí familiares y ya me estaban esperando (Erika, 26 años, 2019).

La política de restricción impuesta por Estados Unidos implica una amenaza para los migrantes, pero no es la única, está la organización de los traficantes de personas, más que el pollero en sí, con el que acuerdan desde la salida; es la estructura criminal con la que se encuentran en la frontera, es decir, los actores que deciden los tiempos, las formas y el orden de cruce de los grupos o de las personas, aunque hay acuerdos en los que intervienen por lo menos tres partes, la tercera es la que pagará. La vida de los migrantes está en franco riesgo por un periodo que puede ser de días o hasta de meses, como en el caso de las jóvenes guatemaltecas. Pese a esos riesgos, un gran número de familias por generaciones han realizado sus movi­lidades de forma indocumentada.

Las y los jóvenes en la comunidad de origen y futuros migrantes asumen o sienten que como parte de la familia y del grupo pueden acceder al capital migratorio colectivo, y están en lo cierto, inclusive pareciera que hay consenso en cuanto a que les corresponde el turno de reproducir la migración. Los procesos de socialización para la movilidad se encuentran permanentemente operando, porque están en la cotidianidad. Tener familia y amigos en el país de destino no solo disminuye los costos de la migración, sino que también la hace más probable, incluso la incentiva (Massey *et al.*, 1991; Tilly, 2007; Pedone, 2010; Liu, 2013; Díaz, 2019).

Comencé a trabajar a los 15 años. Terminé la secundaria y empecé a trabajar porque éramos muchos de familia, por eso ya no nos dieron más estudios. Me metí a la fábrica y ahí trabajaba en las máquinas para hacer tela de suéter o también en la costura, haciendo uniformes. Era mucho trabajo, nuestra hora de entrada era a las ocho y la salida a las seis, pero como era mucho trabajo, a veces iban por nosotras a las cuatro de la mañana, a las cinco, y salíamos a las diez, ya bien noche, aunque el encargado nos llevaba a nuestras casas [...] En esas fábricas trabaja casi pura mujer, la mayoría eran mamás solteras, eran mayores que yo; de hecho, unas se iban al norte, pero con sus hijos, decían que tenían que hacerlo, luego yo entendí qué es lo quería decir eso. Me llamaba la atención qué aunque era mucho el tiempo de trabajo ellas le pedían horas extras al encargado [...] siempre decían necesito el dinero, necesito el dinero, creo que para pagar al pollero y como eran mamás, ellas eran solas y no tenían apoyo porque para irte los mismos conocidos que están allá en el norte o los familiares te prestan, ellos se encargan, o sea, tú llegando te pones a trabajar y les pagas, de hecho casi siempre es así. Allá en Estados Unidos así se trabaja, bueno, así es, tú ayudas a una persona, luego si lo necesitas te ayuda, por lo menos eso he visto.

El primero en irse fue mi hermano mayor, lo invitó mi cuñado, su familia siempre ha estado en el norte; entonces, Sergio se fue y estuvo como siete años, él se fue chico. Después se fue mi hermana, que tiene hijos, ella se fue con su esposo; de hecho, dejaron a sus hijos en México, y al año y cacho regresaron por mis sobrinos y se volvió a ir. Y luego vino, creo, al año, y ella me convenció para irme, luego de mí se fue otro hermano [...] He ido dos veces a Delaware, la primera vez me fui en el 2011 y estuve tres años allá. Tenía 17 años. Decidí irme porque necesitaba ayudarlo a la familia, recuerdo que mi mamá sí me dijo “vete, así no se va tu hermana sola”, de hecho, ella ¡ya tenía mi boleto

para irme! No fue difícil porque mis hermanos casi todos están allá, somos siete mujeres y dos hombres en total, y de los nueve ahorita estamos aquí cuatro y cinco allá en el norte. Todos vivimos en Delaware, pero cada quien en su apartamento, solo la primera vez sí llegué a la casa de mi hermana, con la que viajé, ella ahora ya es residente y tiene su familia y todo ya establecido [...] Yo me dediqué a trabajar, teníamos que operar a mi mamá y se ocupaba mucho recurso, en 2014 me vine para eso, para estar con ella [...] luego una de mis hermanas se casó y se llevó a mi mamá a vivir con ella, así que me pude ir otra vez; ya me fui por mi cuenta, bueno, sí me ayudaron con lo del pollero [...] nos fuimos con el mismo que ha pasado a la familia, íbamos yo, mi primo y una amiga con la que nos conocemos de chicas, yo la animé a irse, ella no andaba bien aquí [...] Han pasado muchas cosas, me junté, ahora ya soy casada, allá conocí a mi marido, él es de Almoloya, tuvimos a mi hija, estuvimos tres años y pues regresamos; bueno, yo me regresé porque mi mamá se puso enferma, estaba internada y decidí venir, entonces él se quedó allá ocho meses y se regresó para acá [...] ya llevamos casi dos años aquí. No sé qué va a pasar, ya tenemos otra niña, no estamos mal, pero tal vez cuando pase lo del Covid, hablamos con mis hermanas para ver si por lo menos él se puede ir (Isela, 27 años, 2020).

Ha cobrado interés el conocer más cercanamente las trayectorias de las y los jóvenes rurales, reconociendo a las juventudes de esos territorios como sujetos migrantes centrales, en tanto actores destacados al abordar las redefiniciones de la ruralidad contemporánea. Por lo menos tres factores se están jugando para la visibilización de los jóvenes. Primero, hay nuevos escenarios en el medio rural del país y ha quedado claro que lo rural no es sinónimo de agropecuario. Como se aprecia en la narrativa de Isela, en el caso de Tenancingo, si bien es un municipio con una muy alta producción de flores de corte y de otros productos agrícolas, es sobre todo un centro comercial y de servicios, también se ha instalado una importante cantidad de talleres maquiladoras de textiles y de hilos. Ixtapan de la Sal e incluso en Tonatico las actividades terciarias son las de mayor peso; entonces, las juventudes de estos lugares han desarrollado trayectorias diversas que no necesariamente están relacionadas con la agricultura.

La pluriactividad y la migración se evidencia en las historias de las y los entrevistados, en las que también emerge el tema de las familias de estatus mixtos que en generaciones anteriores cuando se conformaban como tales, tenían que ver más bien con trámites o gestiones para el acceso a la residencia o a la ciudadanía; sin embargo, los descendientes de los migrantes más jóvenes, que deben ser infantes o a

lo sumo adolescentes, el factor que genera el estatus mixto de la familia es que esos hijos e hijas nacieron en Estados Unidos. De hecho, no solo las familias, sino también las comunidades de la región tienen estatus migratorios mixtos; esta condición es más frecuente en pueblos con mayor historia migratoria, por ejemplo, Tonatico, Coatepec Harinas, Almoloya de Alquisiras y Zumpahuacán.

REFLEXIONES FINALES

En coincidencia con Saraví (2009) y con Hernández (2019), la juventud en tanto experiencia de curso de vida, remite a la diversidad en la que se puede observar la transición a la adultez, las maneras en que esta ocurre son heterogéneas tanto como las condiciones en las que viven las y los jóvenes; en consecuencia, la experiencia es diferencial, en el caso de las juventudes rurales, y la de las comunidades transnacionales experimentarán sus vivencias, sus decisiones y su transición de manera específica, estas juventudes son representación de un sector de la sociedad que ha construido sus formas de vida a partir de sus circunstancias, por ejemplo, desde la progresiva precarización de los mercados agrícolas en México, del abandono de la inversión pública que coloca a los territorios en zonas marginadas a la infraestructura y al acceso a servicios básicos.

Las comunidades de migrantes a las que hemos hecho referencia en este texto se caracterizan por la construcción de vínculos transnacionales tan fuertes que constituyen una estructura en reticular, formada por familias cercanas y extendidas, así como por amistades. A través del acercamiento a la región con jóvenes y con otros actores locales pudimos evidenciar la solidez de las redes de migrantes, estructura que soporta y ha contribuido a la formación de una cultura de la migración internacional que alcanza a las juventudes actuales.

En la región migratoria Coatepec Harinas hay fuertes lazos que vinculan mercados de trabajo, ciudades y sobre todo comunidades. Los vínculos de confianza son importantes, en especial cuando los sujetos requieren del apoyo de la red para la circulación, en este trabajo hemos hablado de personas migrantes en condición de precariedad, sin duda hay personas en la región que se encuentran en otra índole socioeconómica y de estatus migratorio, pero aquí no nos hemos referido a ese tipo de migración.

Exploramos los conceptos de cultura de la migración especialmente para observar las movi­lidades de los jóvenes, esta referencia la utilizamos asociada al concepto de resiliencia social transnacional (Barba, 2012; Guzmán *et al.*, 2015; Vila *et al.*, 2016; Unicef, 2017), a partir del cual se pudiera leer cómo los migrantes de diferentes generaciones, en términos generales, asumen su vida y sus referencias en dos espacios nacionales: sus comunidades de origen y destino. Pero más allá de la vida transnacional se advierte que los migrantes, como sujetos resilientes, desarrollan o encuentran una fuerza interna que les hace ir hacia delante, superar adversidades; parece que la perspectiva que desarrollan fortalece su comunidad, sus redes, sus vínculos, el proceso no está exento de dolor, de reveses, de conflicto, incluso de pausas o de pasos hacia atrás en los objetivos, pero la realidad muestra que la vida transnacional en esta región del sur del Estado de México, sigue fuerte en gran medida por la participación de los jóvenes que la renuevan, que la transforman.

Esta investigación es de tipo exploratorio, ha sido un intento de leer las narrativas de jóvenes entrevistados a la luz de su participación en los procesos migratorios comunitarios, poner la mirada en ellos e ir identificando (es decir, visibilizando) su especificidad, que a la vez está permeada por una cultura migratoria consolidada que nos ayuda a explicar que los migrantes vayan construyendo una forma de circular adaptada a su estatus migratorio en Estados Unidos, pero también —y sobre todo— están construyendo sus identidades como migrantes del sur.

REFERENCIAS

- Alcántara, M., 2021. *Madres a la distancia, ¿cómo cuidan? Maternidad transnacional y reconfiguraciones familiares en el contexto migratorio del noreste mexiquense*. Tesis de maestría en Humanidades. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Alvarado, A. M., 2008. Migración y pobreza en Oaxaca. *El Cotidiano*, núm. 148, marzo-abril. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 85-94.
- Amnistía Internacional, 2006. *Vivir en las sombras. Una introducción a los derechos humanos de las personas migrantes*. España: Amnistía Internacional.
- Arizpe, L., 2004. Migración y cultura, las redes simbólicas del futuro. *Nexos*, 1 de mayo. México. Disponible en <https://www.nexos.com.mx/?p=11137> [Consultado el 26 de marzo de 2021].
- Baca, N., 2009. Migración y gobierno. Atención a migrantes internacionales en el Estado de México. *Gaceta Laboral*, 15 (3), septiembre-diciembre. Venezuela: Universidad del Zulia, pp. 5-35.
- Baca, N., 2011. *Lógicas de circulación y migración femenina del sur mexiquense a Estados Unidos*. Tesis de doctorado en Geografía. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Baca, N. y Luna, A., 2015. Territorio, migraciones y género. La participación de las mujeres en la construcción de la región migratoria Coatepec Harinas. En N. Baca y R. Salas (coords.), *Migración internacional y sujetos migrantes del Estado de México*. México: Eón, pp. 47-73.
- Barba, G., 2012. Migración y resiliencia: los esfuerzos cotidianos de los jóvenes migrantes. *Revista Iberoamericana de Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, núm. 3, noviembre. México: Ednica Institución de Asistencia Privada, pp. 204-212.
- Bautista, A. y Rodríguez, M., 2016. Cambios y continuidades en el proceso migratorio de las mujeres del Estado de México a Estados Unidos. En J. Olvera y N. Baca (coords.), *Continuidades y cambios en las migraciones de México a Estados Unidos. Tendencias en la circulación, experiencias y resignificaciones de la migración y el retorno en el Estado de México*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 259-283.
- Besserer, F. y Kearney, M. (eds.), 2006. *San Juan Mixtepec. Una comunidad transnacional ante el poder clasificador y filtrador de las fronteras*. Colección Estudios Transnacionales, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Juan Pablos.
- Boyd, M., 1989. Family and personal networks in international migration: recent developments a new agenda. *International Migration Review*, 23 (3). Estados Unidos: Centro para los Estudios Migratorios, pp. 638-670.

- Brettell, C. y Hollifield, J., 2000. *Migration Theory*. Estados Unidos: Routledge.
- Canales, A., 2012. La migración mexicana frente a la crisis económica actual. Crónica de un retorno moderado. *Rembu, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 20 (39), julio-diciembre. Brasil: Centro Scalabriniano de Estudios Migratorios, pp. 117-137.
- Canales, A., 2016. Migración y trabajo en tiempos de crisis. Inmigrantes latinos en Estados Unidos. En D. Castillo, N. Baca y R. Todaro (coords.), *Trabajo global y desigualdades en el mercado laboral*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 127-154.
- Castro, P., 2010. Floricultura, redes migratorias y mercado de trabajo. En S. Lara (coord.), *Los "encadenamientos migratorios" en regiones de agricultura intensiva de exportación en México*. México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 213-273.
- Chambers, R. y Conway, G., 1992. *Sustainable rural livelihoods: Practical concepts for the 21st century*. Inglaterra: University of Sussex. Disponible en: <https://www.ids.ac.uk/publication/sustainable-rural-livelihoods-practical-concepts-for-the-21st-century> [Consultado el 17 de marzo de 2021].
- Conapo y BBVA, 2020. *Población inmigrante mexicana y población de origen mexicano en Estados Unidos, 1994-2019*. México: Conapo. Disponible en: <http://www.migracionyremesas.org/tb/?a=CF5105> [Consultado el 27 de enero de 2021].
- Cornelius, W., 1990. *Labor migration to the United States: development outcomes and alternatives in Mexican sending communities*. Reporte final. México: El Colegio de México.
- Cornelius, W., 2005. Controlling 'Unwanted' Immigration: Lessons from the United States, 1993-2004. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(4). Estados Unidos: Routledge, pp. 775-794.
- D'Aubeterre, M. A. y Rivermar, L., 2007. Tres circuitos migratorios Puebla-Estados Unidos: una lectura comparativa. *Debates*, [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.10413> [Consultado el 14 de marzo de 2014].
- Díaz, A. y Juárez, M. del C., 2008. Migración internacional y remesas: impacto socioeconómico en Guerrero. *Papeles de Población*, 14 (56), abril-junio. México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 113-133.
- Díaz de León, A., 2019. Jóvenes centroamericanos en México: estrategias y capital social migratorio. En N. Baca, A. Bautista y A. Mojica (coords.), *Jóvenes y migraciones*. México: Gedisa, pp. 89-110.
- Echeverría, M. y Lewin, P., 2016. Jóvenes con intención de salir. Cultura de la migración en estudiantes de Yucatán. *Península*, XI (2), julio-diciembre. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 9-33.

- Faret, L., 2003. *Les Territoires de la Mobilité: Logiques socio-spaciales des groupes migrants entre Mexique et États Unies*. Francia: Institut des hautes études de l'Amérique Latine.
- Fernández, E., Del Carpio, P., Reyes, M. y Vila, A., 2015. Conceptual Proposal for Understanding the Relevance of Micro and Mezzostuctures in Contemporary Mexico-United States Migration: Reflections from a Case Study in Michoacan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5 (2). Estados Unidos: Center for Promotion Ideas, pp. 51-66.
- Flores, E., 2019. *Orígenes y perfiles de la migración mexicana a Estados Unidos*. Disponible en: <https://www.bbva.com/es/mx/origenes-y-perfiles-de-la-emigracion-mexicana-en-estados-unidos/> [Consultado el 13 de abril de 2021].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2017. *Migración resiliente. Herramientas de rescate emocional para niñas, niños y adolescentes migrantes*. México: UNICEF. Disponible en https://www.unicef.org/mexico/media/1266/file/VCEMigraci%C3%B3nResiliente_mar2018.pdf.%20on%20September%2026 [Consultado el 8 de abril de 2021].
- Glick-Schiller, N., Basch, L. y Blanc-Szanton, C., 1992. Towards a definition of transnationalism. Introductory remarks and research questions. En N. Glick-Schiller, L. Basch y C. Blanc-Szanton (eds.), *Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity and nationalism reconsidered*. Estados Unidos: New York Academy of Sciences.
- Guillén, A., 2009. La crisis global y la recesión mundial. En J. Boltvinik (coord.), *Para comprender la crisis capitalista actual*. México: Fundación Heberto Castillo, pp. 45-82.
- Guzmán, K., González, B. y Rivera, M. E., 2015. Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), julio-diciembre. Colombia: Centro de Estudios en Niñez y Juventud, pp. 701-714.
- Hall, P. y Lamont, M., 2013. *Social Resilience in the Neoliberal Era*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Hernández, H., 2019. ¿Y los que ya no se van? Cambio e imposibilidad de trayectorias migratorias de jóvenes rurales en el centro de México. En N. Baca, A. Bautista y A. Mojica (coords.), *Jóvenes y migraciones*. México: Gedisa, pp. 163-193.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2021. *Censo de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI.
- Keck, M. y Sakdapolrak, P., 2013. What is social resilience? Lessons learned and ways forward. *Erdkunde*, 67 (1). Alemania: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, pp. 5-19.
- Liu, M., 2013. Migrant networks and international migration: Testing weak ties. *Demography*, 50 (4). Estados Unidos: Duke University Press, pp. 1243-1277.

- López, P., 2018. *Empoderamiento de las mujeres mazahuas del Estado de México. El caso de las que se quedan y las que van de San Pedro del Rosal, Atlacomulco*. Tesis de licenciatura en Historia. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Lozano, F., 2002. Migrantes de las ciudades: nuevos patrones de la migración mexicana a los Estados Unidos. En B. García (coord.), *Población y sociedad al inicio del siglo XXI*. México: El Colegio de México, pp. 241-259.
- Mariña, A., 2012. La crisis mexicana de 2008-2010 en perspectiva histórica y en el contexto de la crisis mundial. En M. García (coord.), *Estudios sobre México en la crisis mundial: escenario nacional tras dos décadas de apertura y desregulación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 27-61.
- Massey, D., Alarcón, R., Duran, J. y González, H., 1991. *Los ausentes: el proceso social de la migración internacional en el occidente de México*. México: Alianza.
- Montoya, M. V., 2017. *Los hogares en la crisis: trabajo y condiciones de vida en México, 2008-2010*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Nicolás, P., 2016. De regreso al terruño: reinserción sociocultural de migrantes indígenas mazahuas retornados de Estados Unidos. En J. Olvera y N. Baca (coords.), *Continuidades y cambios en las migraciones de México a Estados Unidos. Tendencias en la circulación, experiencias y resignificaciones de la migración y el retorno en el Estado de México*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 203-228.
- Pedone, C., 2010. Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, núm. 19, enero-junio. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 101-132.
- Pérez, M., 2012. “Nuevos” orígenes y “nuevos” destinos de la migración México-Estados Unidos: el caso del centro de Veracruz. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, XIX (54), mayo-agosto. México: Universidad de Guadalajara, pp. 195-232.
- Portes, A., Guarnizo, L. y Landolt, P. (coords.), 2003. *La globalización desde abajo: transnacionalismo inmigrante y desarrollo. La experiencia de Estado Unidos y América Latina*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Rivera, L., 2012. *Vínculos y prácticas de interconexión en un circuito migratorio entre México y Nueva York*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rivera, L., 2016. ¿Volver a casa? Desafíos y rutas divergentes de migrantes de retorno. En J. Olvera y N. Baca (coords.), *Continuidades y cambios en las migraciones de México a Estados*

- Unidos. Tendencias en la circulación, experiencias y resignificaciones de la migración y el retorno en el Estado de México.* México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp.113-144.
- Salas, R. y Baca, N., 2016. *Flujos de migración internacional en el Estado de México y Oaxaca.* México: Plaza y Valdés.
- Salas, R., Baca, N. y Murguía, V., 2017. La decisión de migrar: el caso de los migrantes mexiquenses. *Ánfora*, 43 (24), diciembre. Colombia: Universidad Autónoma de Manizales, pp. 39-67.
- Sánchez, F. y Vizcarra, I., 2009. Tres generaciones de migrantes transnacionales del Valle Solís, Estado de México. *Papeles de Población*, 15 (62). México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 223-251.
- Saraví, G., 2009. *Transiciones vulnerables. Juventudes, desigualdad y exclusión en México.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.
- Szasz, I., 1993. *Migración temporal en Malinalco. La agricultura de subsistencia en tiempos de crisis.* México: El Colegio de México.
- Tarrus, A., 2000. Las circulaciones migratorias: conveniencia de la noción de “territorio circulatorio”. Los nuevos hábitos de la identidad. *Relaciones*, XXI (83). México: El Colegio de Michoacán, pp. 39-66.
- Tilly, C., 1991. Transplanted networks. En V. Yans-MacLoughlin, *Immigration Reconsidered.* Estados Unidos: Oxford University Press, pp. 79-95.
- Tilly, C., 2007. Trust networks in transnational migration. *Sociological Forum*, 22 (1). Estados Unidos: Eastern Sociological Society, pp. 3-24.
- Valdivieso, L. A., 2018. *Reposicionamientos, contiendas de género y experiencias múltiples en la formación de las jefaturas femeninas en la Colonia Providencia, Valle de Chalco, 1985-2015.* Tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias Sociales. México: El Colegio de Michoacán.
- Velasco, M. L., 1998. Identidad cultural y territorio: una reflexión en torno a las comunidades transnacionales entre México y Estados Unidos. *Región y Sociedad*, 9 (15), enero-junio. México: El Colegio de Sonora, pp. 105-130.
- Vertovec, S., 1999. Conceiving and Researching Transnationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2). Inglaterra: Routledge, pp. 447-462.
- Vila, A., Fernández, E. y Del Carpio, P., 2016. Migración en tiempos de crisis: exploraciones del concepto de resiliencia social transnacional en Apaseo el Alto, Guanajuato, México. *Rembu. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 24 (46), enero-abril. Brasil: Centro Scalabriniano de Estudios Migratorios, pp. 159-175.

Zárate, M. y Hiernaux, D., 2008. *Espacios y transnacionalismo*. México: Juan Pablos.

Zurita, J., Martínez, J. y Rodríguez, F., 2009. La crisis financiera y económica del 2008. Origen y consecuencias en los Estados Unidos y México. *El Cotidiano*, núm. 157, septiembre-octubre. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 17-27.

INFANCIAS DIGITALES Y SOLEDADES MIGRANTES

*Gustavo López Castro**

INTRODUCCIÓN

La importancia de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en las migraciones es un tópico que ya no está sujeto a debate; la amplia literatura que ya hay sobre el tema de la niñez migrante demuestra su relevancia teórica y empírica, así como su validez cualitativa y su importancia cuantitativa. Los medios de comunicación han hablado intermitentemente de niños migrando solos; libros académicos, ensayos políticos y literarios se han ocupado del tema (Luiselli, 2017; Bhabha, 2014; Bolzman, 2017; Hunner-Kreisel, 2016). Y, sin embargo, es todavía mucho lo que no sabemos acerca de las movilidades de estos actores sociales señalados como vulnerables, pero con una gran capacidad de agencia.

Hace años leí estas líneas en un libro de Kristeva que me impresionó: “Así, entre dos idiomas, tu reino es el silencio. A fuerza de decir las cosas de diversas formas, una tan trillada como la otra, igual de aproximada, se termina por dejar de decirlas” (Kristeva, 1991, p. 15).

Cuando leí esto era 2006, acababa de estar varias semanas de trabajo de campo en Chicago y no podía sacarme de la cabeza a Mario, el tercer hijo de la familia donde me quedaba, que hablaba apenas lo indispensable, tanto a sus padres como a sus hermanas e incluso en la escuela. Nacido en “el rancho” en la Sierra del Tigre, entre Jalisco y Michoacán, se lo habían llevado a Estados Unidos con solo tres años. Hablaba mejor inglés que español, pero en ninguno de los dos idiomas era muy comunicativo.

Un año antes (2005), en una estancia de trabajo de campo en Coachella, había entrevistado a todos los hijos de mis primos paternos que viven allí, donde se emplean para el cultivo del dátil. Antes de eso, en 2004, había entrevistado a hijos de familias

* El Colegio de Michoacán: glopez@colmich.edu.mx

del valle de Zamora que vivían en Pacoima, California. Entre diferencias de vida, diversidad de narrativas, disimilitudes en los procesos migratorios y en las estrategias de adaptación, me di cuenta —analizando mis diarios de campo— que algo que me señalaban una y otra vez era la idea de sentirse solos.

LA GRAN PAUSA Y RELECTURA DE DIARIOS DE CAMPO

Durante algunos años, no le dediqué tiempo a repensar en lo que me compartieron los niños y las niñas acerca de su experiencia de la soledad y todo se quedó como notas, entre otras muchas, en los diarios de campo. No fue falta de interés en ese posible tema de investigación, —sino que a veces las urgencias que terminar, informes que realizar, solicitudes que formular llevan tiempo— de tal suerte que muchas cosas interesantes se quedan como notas marginales. A raíz del confinamiento por la pandemia de Covid-19, tiempo sin continuidad en lo social y sin orientación en lo personal que se ha llamado genialmente *La gran pausa. Gramática de una pandemia* (Calvo, Kindelán, y Calvo 2020), sin clases que dar ni *emergencias* académicas y administrativas que cumplir, pero con la consabida marcha de las investigaciones, me dediqué a releer y organizar los diarios y sus notas, y entre ellas encontré a Kristeva y un párrafo transcrito durante el trabajo de campo de 2006:

Al principio, fue una guerra fría con los del nuevo idioma, deseados y rechazados; luego el nuevo idioma te cubrió como una marea lenta, una marea muerta. No es el silencio de la ira lo que empuja las palabras al borde de la idea y la boca; más bien, es el silencio el que vacía la mente y llena el cerebro de abatimiento, como la mirada de las mujeres afligidas enroscadas en una eternidad inexistente (Kristeva, 1991, p. 16).

“Vacía la mente y llena el cerebro de abatimiento” es una frase fuerte y poética en toda su pesadumbre que Kristeva nos lanza en *Strangers to Ourselves* para reflexionar sobre la noción de extrañeza dentro del yo, el profundo sentido del ser de una persona (Kristeva, 1991); la extrañeza dentro del yo, a partir del silencio y la soledad, fue un poco lo que en aquellos días atribuía yo, en una aventurada “interpretación” en el diario de campo, acerca de Mario y otros niños y niñas que entrevisté entre 2004 y 2006 (véase cuadro 1): Alejandra, Tachito, Susi y Carlos en Chicago; Elizabeth,

Juanito, Paco y Javier en Pacoima; Jorge, Javier, Santiago, Luis, Elena, Mari, Karla y Wendy en Coachella, todos nacidos en México con edades entre ocho y 12 años, con quienes platicué en junio-julio de 2004 (Pacoima), marzo de 2005 (Coachella) y marzo-mayo de 2006 (Chicago). Adicionalmente, entrevisté por videoconferencia en mayo de 2020 en Chicago a Johnatan, Daniella, Ericka, Carlos, Adán y Carol con edades entre 10 y 12 años. Solo en estas últimas entrevistas recabé el consentimiento informado de sus padres. En total para este trabajo han sido entrevistados 23 niños migrantes nacidos en México y viviendo en Estados Unidos.

Cuadro 1. Niños y niñas entrevistados, 2004-2006; 2020

<i>Nombre del niño o niña entrevistados (pseudónimos)</i>	<i>Edad al momento de la entrevista</i>	<i>Vive con sus padres</i>	<i>Parentesco entre niños entrevistados</i>
Chicago, marzo-mayo, 2006			
Mario	10	Ambos	Hermanos
Alejandra	8	Ambos	
Tachito	9	Ambos	
Susi	11	Ambos	
Carlos	11	Mamá	
Pacoima, junio-julio, 2004			
Elizabeth	12	Ambos	Hermanos
Juanito	8	Ambos	
Paco	12	Ambos	
Javier	8	Ambos	
Coachella, marzo, 2005			
Jorge	9	Ambos	
Javier	12	Papá	
Santiago	10	Ambos	
Luis	8	Ambos	Hermanos (gemelos)
Elena	8	Ambos	
Mari	11	Ambos	
Karla	11	Ambos	
Wendy	12	Mamá	

continúa...

Chicago, mayo, 2020			
Jonhatan	9	Ambos	
Daniella	12	Mamá	
Ericka	11	Ambos	Hermanos
Carlos	8	Ambos	
Adán	9	Ambos	
Carol	10	Ambos	

Fuente: elaboración propia, diarios de trabajo de campo 2004-2006; 2020. Se usaron seudónimos.

Esa extrañeza dentro del yo explicada por Kristeva se convirtió en realidad en una atribución que yo hacía en esos momentos para explicarme cierto “malestar” que me parecía detectar en los niños migrantes que entrevisté entre 2004 y 2006, malestar que encontraba cada vez que interactuábamos y que me remitía a la idea de la soledad.

VIVIR Y SENTIRSE SOLO EN EL NORTE

Niño migrante es una idea, un concepto incluso, que se ha usado para referirse a una multiplicidad de situaciones de vida, a una variedad de experiencias personales y familiares en que podemos encontrar inmersos a los niños, niñas y adolescentes; pueden ser personas en movimiento con documentos, indocumentados, acompañados, solos, refugiados, solicitantes de asilo con y sin familia, niños traficados, desplazados por la violencia o por desastres internos e internacionales. Desde luego, estos son convencionalismos derivados de las legislaciones nacionales y del derecho internacional con el fin de separar, administrar y controlar los cuerpos; son el ejemplo vivo de la biopolítica como forma específica moderna del ejercicio del poder (Foucault, 2007; Lemke, 2017; Bolaños, 2015). De cualquier manera, si bien no comparto la idea de que la “condición” de ser niños migrantes es definitiva de la identidad, sí es la circunstancia que viven estos niños con sus padres en Estados Unidos y no es obvia.

Todos los niños que entrevisté en 2004-2006 vivían o bien con sus dos padres (82%) o bien con alguno de ellos (tres con la mamá y uno con el papá). Sus hogares eran muy parecidos entre sí, pues se trataba de familias de trabajadores que se empleaban en el campo (una tercera parte) o en servicios y manufacturas. La mitad de esas familias

habían recibido beneficios de la asistencia social alguna vez en los dos años anteriores, principalmente el seguro de desempleo. Los que pude entrevistar en mayo de 2020 (usando medios electrónicos debido a las limitaciones del confinamiento) tienen familias muy parecidas a las anteriores, empleados en servicios, uno en la construcción y uno más en una empacadora de carnes. Es decir, los perfiles sociodemográficos de las familias de migrantes de los dos periodos de trabajo de campo son similares.

La experiencia de los niños como migrantes está fuertemente determinada por lo que Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2002) llaman el *ethos de recepción*; por una parte, incluye las oportunidades disponibles, sobre todo el clima social y cultural que los niños encuentran en su desarrollo. Obviamente ese clima está moldeado por las creencias, actitudes y prejuicios de los miembros de la sociedad local. “Estas actitudes se filtran a los niños y afectan sus percepciones, desarrollo de identidades y comportamientos” (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, 2002, p. 36).

El *ethos* de recepción actúa no solo en los niños migrantes que recién llegan a la comunidad en edad de entendimiento, como dicen sus familias, sino también los considerados como generación 1.5, es decir, a los que llegan en los primeros años de su vida y que se socializan desde una tierna edad en la nueva cultura. No hay distinciones en ese aspecto.

Por otra parte, el *ethos* de recepción se compone de las percepciones de los niños y niñas con respecto a la hospitalidad necesaria para todo extranjero, y de las posibilidades reales para aprovechar las oportunidades disponibles. Un *ethos* de admisión “pobre”, se manifestó en los niños y las niñas entrevistados en el periodo de 2004 a 2006, a partir de un sentimiento de soledad. Ocho de cada 10 niños que entrevisté hablaron de una u otra manera de su experiencia de soledad, o de manera más precisa “estar todo el día solo”. La gran mayoría regresaba a la casa para estar toda la tarde solos o con sus hermanos, pues los padres volvían del trabajo tres o cuatro horas después de ellos. Nueve de cada 10 tenían prohibido salir a jugar a la calle porque eso se consideraba peligroso por diversas razones, pero principalmente por la violencia de pandillas, el tráfico de drogas y porque “se los fueran a robar”.

Por ello, no había otras alternativas que pasar las tardes viendo televisión, dormir, pelear entre hermanos o solos. Cuando una tarde en Chicago le dije a Mario que lo que pasaba es que estaba aburrido, me dijo que no, que se sentía solo. No importaba que yo estuviera todas las tardes en su casa escribiendo mi diario de campo, lo que él experimentaba era lo que veía como una falta de afectividad de sus padres que llegaban

por las noches cansados del trabajo, él de una fábrica de cartón y ella de limpiar escuelas y oficinas para una empresa de *outsourcing*. Ambos hacían una hora de viaje a sus trabajos y por lo menos ella dependía de los aventones que le daban sus amigos o sus parientes. Cuando tuve la suficiente confianza para hacerles notar lo que me parecía que sentía Mario, la cena se convirtió en un rosario de quejas y reclamos por parte de los padres, por la poca consideración que les tenía su hijo a los sacrificios que hacían. No volví a tocar el tema. Mario tampoco.

En términos conceptuales, el sentimiento de soledad es un constructo social producto del desfase de las necesidades de conexiones del niño y la realidad social que percibe; y esta realidad pasa por los estilos de parentalidad. No pasa por el razonamiento sino por la emocionalidad. Después de meter el hilo para sacar la hebra, los niños que entrevisté en 2004-2006 atribuyeron su sentimiento de soledad a las ausencias de los padres por motivos de su trabajo más que a las prohibiciones de salir por los peligros de la calle o a la falta de distractores en el hogar, como juegos o consolas de videojuegos.

NARRATIVAS DE SOLEDAD COMO EXPRESIÓN DE NECESIDADES

No obstante, el factor de la familia extensa siempre jugó un papel muy importante en los posibles efectos de la soledad en la salud emocional de los niños. Margalit (2010) argumenta que la soledad en los niños es una experiencia emocional muy dolorosa que afecta la calidad de vida y representa riesgos para el desarrollo del bienestar a futuro; así mismo, es señal de una falla en el valor de las relaciones interpersonales del niño. Pero estos si bien se encontraban y se sentían solos todos los días, la familia extensa que se reunía casi cada fin de semana, les brindaba la seguridad emocional de pertenencia a una identidad cultural que se constituía en el asidero de sus relaciones.

Las narrativas de la soledad de los niños pasaban por las necesidades afectivas parentales insatisfechas y se conjugaban con los miedos inducidos a “estar afuera” donde reinaba el peligro, sobre todo entre las familias que vivían en Pacoima y en la parte este de Chicago. Los niños de Coachella tenían permitido salir al patio, ir solos a la tienda, pero no aventurarse al parque. De cualquier manera, sus experiencias infantiles pasaban por prohibiciones y supervisiones basadas en sentirse solos. Debo decir que intenté buscar a esos jóvenes que actualmente rondan los 27 años, pero solo

encontré a dos de ellos, con quienes en realidad no pude tener una buena entrevista, en parte por la falta de interés de ambos entrevistados, o porque la conexión a Internet no era muy buena, y en parte por mi propia inhabilidad para crear un *rapport* mínimo en la interacción mediada por dispositivos digitales. En todo caso, por referencias secundarias de conocidos y familiares, tal parece que la mayoría no vivieron lo que el DSM-V preveía como efectos negativos de la soledad y la desconexión social.

Como indican Averill y Sundararajan (2014), “la soledad no es algo que sucede, es un lugar donde pueden ocurrir diferentes tipos de experiencias, cualquiera de una variedad de pensamientos, sentimientos y acciones, tanto positivas como negativas” (p. 90).

INFANCIAS DIGITALES Y CONEXIÓN INSTANTÁNEA

Lo que yo suponía en ese tiempo como un estresor muy importante en la vida de los niños —porque en sus narrativas así aparecía—, se vino a convertir en una especie de prejuicio mío que transcribí tal cual en mi diario de campo.

Y esas viejas narrativas de la experiencia de la soledad se reciclaron cuando este año entrevisté por videoconferencia a unos niños cuyas familias conocí en 2018 durante una estancia en Chicago. “Se la pasa metido en el *iPhone* o en la tableta”, fue una queja constante que escuché por parte de los padres respecto a sus hijos. “Parece que nacieron con el teléfono pegado a la mano”, me dijo *off the record* una maestra de primaria en el barrio de Pilsen, “y eso hace que vivan solitarios, sin relacionarse con sus pares”. Eso me quedó clarísimo cuando vi a mi nieto, de dos años y medio, tratar de hacer zoom con el índice y el pulgar sobre la portada de la revista que yo estaba leyendo. Ser nativo digital¹ (Prensky, 2001) tiene también sus beneficios, por ejemplo, cuando mi nieto lo necesita pide una llamada por *Facetime* para mostrar sus rompecabezas armados.

Las tecnologías digitales, por lo tanto, son las mediadoras actuales de las relaciones en la vida de los niños en sus primeros años. Por eso, después de releer mis tristes y

¹ Prensky (2001) acuñó el término nativo digital para significar que lo digital es como una lengua madre y que los niños están en línea de manera constante.

escandalizadas notas de trabajo de campo respecto a la soledad y a los niños y niñas migrantes, decidí preguntarles a estos otros pequeños, también nacidos en México y además nativos digitales, cuáles eran sus experiencias de vida respecto a la soledad en un contexto de migración y de un particular “*ethos* de recepción”, caracterizado en 2015-2020 por deportaciones masivas durante la administración de Obama, una fuerte polarización social, un creciente clima social antiinmigrante en la administración de Trump y una explosiva violencia urbana en el sur y el este de Chicago.

Evidentemente, esperaba que lo que había encontrado en 2004 y 2006 se hubiera recrudecido, que las experiencias de la soledad no solo fueran recurrentes sino, ahora sí, un importante factor de riesgo en el bienestar y el desarrollo físico y emocional de los niños (Margalit, 2010).

Sin embargo, lo que me he encontrado es un vínculo creciente de relaciones de estos niños con sus parientes en ambos lados de la frontera, incluso con tíos y primos que no conocen en persona, con abuelos cuya presencia digital es tan cercana como si fuera presencial, y una cadena interminable de mensajes instantáneos entre los hijos y los padres casi para cualquier cosa.

No estoy en la posición, ni con el ánimo, ni con las credenciales necesarias para hacer juicios críticos sobre el uso de la tecnología digital y sus efectos en la socialización, en el desarrollo psicomotor, en la precariedad de las relaciones cara a cara, en el miedo a hablar con un ser vivo al que se puede ver y tocar. Unos buenos argumentos en favor y en contra se pueden hallar en *Alone together*, libro de Sherry Turkle editado en 2011, donde hace un lúcido análisis de lo que ella llama el “momento robótico” (Turkle, 2011).

Lo que me interesó de estas nuevas entrevistas es que los niños socializados en un ambiente familiar y escolar, que años atrás los había llevado a tener una particular experiencia de la soledad, hoy eso les resultaba extraño. “¿Cómo me puedo sentir en soledad si tengo a más de 100 amigos en mi *Messenger* y me escriben en *WhatsApp* mis tíos, mis primos, mis papás a cada ratito?”, me dijo Daniela, de 12 años, dos de los cuales los ha vivido en el barrio de Cicero en Chicago y uno más en el este de Los Ángeles. Incluso Carlos, de ocho años, o Carol de 10, tienen su teléfono con datos y se comunican con más de 15 amigos; además, pueden ver videos en *TikTok* con una enorme habilidad para navegar.

Al parecer, los investigadores que trabajan la adopción y uso de tecnologías digitales en la primera infancia han encontrado un nicho de indagación “[...] explorando

cuestiones de interacción alrededor de los dispositivos. En lugar de engancharse con las tecnologías digitales de forma solitaria como ‘usuarios individuales’, los niños pequeños a menudo cooperan y colaboran con otros” (Danby *et al.*, 2018, p. 3).²

Y los niños y jóvenes son tremendos usuarios de estas tecnologías. Un reporte de la *Kaiser Foundation* de enero de 2020 encontró que, durante los últimos cinco años, los jóvenes han aumentado de manera constante la cantidad de tiempo que pasan consumiendo medios, de seis horas con 21 minutos pasaron a siete horas con 38 minutos, casi lo de una jornada laboral, los siete días de la semana (Rideout *et al.*, 2010); además, estos jóvenes frecuentemente usan dos o más tecnologías al mismo tiempo.

Cuando les pregunté a los niños —nuevos entrevistados en 2020— cuánto tiempo pasaban en el teléfono, no fueron capaces de articular una buena respuesta: la mayoría dijo que alrededor de unas tres horas; en cambio sus papás tuvieron diversas respuestas, pero en todos los casos fueron más de tres horas.

RUBOR DIGITAL Y VIDA SOCIAL

Hacer etnografía digital por *Zoom* o *Jitsi* es todo un reto porque uno se relaciona con el avatar de la otra persona, con lo que esta quiere mostrar, y los mecanismos que normalmente usamos los antropólogos para hacer la entrevista —criticar la fuente— no nos funcionan en la virtualidad. De todos modos, se quedó flotando en el ciberespacio la sensación de que los padres tendían a minimizar para sus hijos el tiempo de uso de los celulares y tabletas por un dejo de vergüenza, no fuera yo a pensar que eran unos padres que no estaban atentos a las actividades cotidianas de sus pequeños. Es decir, a pesar de que era evidente que los niños se entretenían por más de tres horas al día, los padres trataron de proteger la intimidad de la familia ocultando el tiempo de pantalla debido a lo que podríamos llamar rubor digital, un sentimiento de vergüenza ante el otro por el exceso digital cometido por un miembro de la familia.

Ese rubor digital, como le llamo, va un poco a contracorriente de la disponibilidad de las tecnologías que se han convertido en un lugar común y de acceso sin restricciones,

² Traducción del autor.

lo que ya impacta en la vida cotidiana de los niños, de tal manera que se ha convertido en un área de estudios que, entre otros nombres, conocemos principalmente como infancias digitales (Danby *et al.*, 2018).

Hoy más que nunca la vida social de niños y niñas, se lleva a cabo mediada por las tecnologías digitales que, al no conocer de barreras espaciales, permiten que los niños enriquezcan sus experiencias de vida a partir de sus contactos con amigos y parientes cercanos y lejanos (social y espacialmente), pero también con la extensa familia que no conocen físicamente. Esa tremenda fuerza social y poder de agencia no la podían tener los niños que entrevisté hace años.

No obstante, el aparente optimismo del párrafo anterior, se diluye cuando los niños y niñas no respondieron con certeza a la pregunta: ¿en qué te hace pensar cuando hablas con tus abuelos o tus tíos en México? la principal respuesta fue: “no sé”. No importó la forma en que reformulara preguntas de ese tipo, la imposibilidad de construir una narrativa a partir de recuerdos, imaginaciones, ilusiones y emociones del contacto con la familia externa me confirmó la sospecha que, o bien la interacción es menor a lo que se plantea, o bien del otro lado de la línea, en México, la poca habilidad en el uso de las tecnologías pone obstáculos a la interacción. Es una realidad que la brecha digital es amplia entre las zonas urbanas y las rurales, donde se ubican buena parte de las familias de estos niños. Sea lo que sea, ese es un área de investigación muy importante que necesita explorarse.

Pero en términos conceptuales esa brecha en realidad no es esencial. Lo realmente interesante es que estos niños, con sus habilidades digitales, son participantes de los procesos sociales de interacción de la vida social de las familias transnacionales. La participación digital de los niños implica la integración de los grupos con los que interactúan, ya sea compañeros de la escuela, la familia extensa del rancho, los amigos al otro lado del mundo, los padres y hermanos, etcétera. La agencia que despliegan los niños y las niñas se manifiesta en su inclusión a las discusiones de los grupos donde interactúan, inclusive en la toma de decisiones.

CONCLUSIONES

Este trabajo parte de la idea de que los niños y las niñas migrantes entrevistados en dos periodos de trabajo de campo en 2004 y 2006, vivían la migración y

adaptación a la sociedad de destino como una experiencia de soledad, en principio por un particular *ethos* de recepción (Suárez-Orozco, 2002), posteriormente por la ausencia de sus padres trabajadores, durante la mayor parte del día. Si bien todos tenían ciertas actividades escolares y hogareñas, se sentían aislados, desconectados y solos, tales sentimientos no eran subsanados por ciertas comodidades y seguridades de las necesidades básicas. Esto podría llevar a las situaciones que José Sánchez Parga denomina como orfandades infantiles³ (Sánchez, 2004), una forma extrema de soledad y aislamiento. No obstante, los niños y las niñas migrantes, entrevistados en el periodo de la pandemia en 2020 —con quienes suponía que encontraría los mismos sentimientos de soledad y aislamiento (incluso en mayor grado) que los niños migrantes que anteriormente había entrevistado—, tenían vínculos relativamente estrechos y continuos con amigos, parientes cercanos y lejanos, y advertían filiaciones incluso con miembros de su extensa familia a quienes no conocían en persona. Esta vez, aunque, algunos niños y niñas se quejaron del confinamiento por la pandemia, la mayoría se sentía cómodo consumiendo tiempo de pantalla, en la cual una parte la dedicaban a comunicarse. Solo en un caso los padres admitieron que, para que sus hijos hablaran con abuelos o tíos usando medios digitales, tenían que “casi obligarlos”. El resto entablaba esa comunicación cuando tenían ganas de hacerlo. Esa agencia infantil es algo que no encontré de manera tan clara en 2004 o 2006.

En consecuencia, sin el uso de estas tecnologías digitales no sería posible la construcción de una ciudadanía infantil, aunque muchos países todavía son carentes de tales tecnologías, mismas que son necesarias para la construcción de sociedades más benéficas, democráticas y equitativas.

³ Sánchez (2004) argumenta de manera muy enfática y convincente que “al niño en la actualidad no sólo le faltan los padres y sufre de carencia física de padres ausentes, sino que además ha ido perdiendo muchas de las formas de presencia de los padres [...]” (Sánchez, 2004, p. 345) lo que sería una forma de orfandad.

REFERENCIAS

- Averill, J. y Sundararajan, L., 2014. Experiences of solitude. Issues, assessment, theory and culture. En R. Coplan y J. Browker (eds.), *The handbook of solitude: psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone*. Estados Unidos: Wiley Blackwell, pp. 90-107.
- Bhabha, J., 2014. *Child migration & human rights in a global age*. Estados Unidos: Princeton University Press.
- Bolaños Guerra, B., 2015. *Biopolítica y migración: el eslabón perdido de la globalización*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bolzman, C., 2017. *Situating children of migrants across borders and origins*. Estados Unidos: Springer Berlin Heidelberg.
- Calvo, J. R., Kindelán, C., Calvo, M. A. (editores), 2020. *La gran pausa. Gramática de una pandemia*. España: Malpaso Ediciones.
- Danby, S., Fleeer, M., Davidson, C. y Hatzigianni, M., 2018. Digital childhood across contexts and countries. En S. Danby, M. Fleeer, C. Davidson y M. Hatzigianni, *Digital childhoods*. Estados Unidos: Springer Berlin Heidelberg, pp. 1-14.
- Foucault, M., 2007. *Nacimiento de la biopolítica: curso en el College de France (1978-1979)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hunner-Kreisel, C., 2016. *Childhood, youth and migration: connecting global and local perspectives*. Estados Unidos: Springer Berlin Heidelberg.
- Kristeva, J., 1991. *Strangers to Ourselves*. Estados Unidos: Columbia University Press.
- Lemke, T., 2017. *Introducción a la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luiselli, V., 2017. *Los niños perdidos: un ensayo en cuarenta preguntas*. México: Sexto Piso.
- Margalit, M., 2010. *Lonely children and adolescents: self-perceptions, social exclusion, and hope*. Estados Unidos: Springer.
- Premsky, M., 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5). Inglaterra: MCB University Press. Disponible en: <https://www.marcprensky.com/writing/Premsky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Consultado el 12 de febrero de 2008].
- Rideout, V., Foehr, U. y Roberts, D., 2010. *Generation M2. Media in the lives of 8-to-18-year-olds*. Estados Unidos: Kaiser Family Foundation.

- Sánchez Parga, J., 2004. *Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia*. Ecuador: Abya Yala-Universidad Politécnica Salesiana, Red Latinoamericana de Maestría en Derechos de Infancia.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M., 2002. *Children of Immigration* (First Harvard University Press paperback edition, The Developing Child Series). Estados Unidos: Harvard University Press.
- Turkle, S., 2011. *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. Estados Unidos: Basic.

“WHERE R US”.¹ EXPERIENCIA DE CAMPO CON MENORES NACIDOS EN ESTADOS UNIDOS. RECURSOS FAMILIARES Y COMUNITARIOS Y SU RELEVANCIA EN LA ADAPTACIÓN AL LUGAR DE ORIGEN DE SUS PADRES Y MADRES

Patricia Merlo Barajas*

INTRODUCCIÓN

El retorno dentro de las migraciones es tan viejo como la propia partida, sin embargo, recientemente ha llamado la atención dada la frecuencia y las condiciones del regreso de los migrantes. De acuerdo con datos de la Secretaría de Gobernación (Segob), Obama es el presidente que más mexicanos ha deportado. Las deportaciones comenzaron desde su primer periodo de gobierno (2009-2012) y no se detuvieron hasta el final de su mandato (Tapia, 2021; Aguilar, 2017). Por su parte, Fundación Bancomer y el Consejo Nacional de Población (Conapo), en su informe *Anuario de Migración y Remesas*, señalaron una disminución gradual en la población retornada, de 471 000 en 2010, a 100 000 en 2017 (BBVA-Conapo, 2019, p. 66). Michoacán se cuenta entre los estados con mayor número de migrantes que salen hacia Estados Unidos y al mismo tiempo como una entidad receptora de migrantes de retorno y remesas (López, Mojica y Merlo, 2012).

Atendiendo este fenómeno, en 2012 el Observatorio Regional de las Migraciones llevó a cabo un proyecto de investigación² apoyado por el Programa de Coinversión Social del Instituto de Desarrollo Social (Indesol), que tuvo como objetivo aportar al conocimiento sobre los retos que enfrentan los migrantes de retorno. El trabajo de campo se realizó a través de metodología cualitativa y cuantitativa que incluyó encuestas, grupos focales, observaciones y entrevistas en el municipio de Penjamillo, Michoacán. Los resultados obtenidos muestran la situación vulnerable

* Observatorio Regional de las Migraciones: patricia.merlo.b@gmail.com

¹ Dónde estamos. El título se elige en alusión y metáfora de la juguetería “Toys r us”, dibujada por uno de los niños entrevistados. Véase anexo, figura 1.

² Del que fui parte como psicóloga clínica, con experiencia en el trabajo terapéutico de niñas y niños. Mi interés académico se orienta hacia factores resilientes de niñas, niños, madres y padres.

en que se encuentran los retornados y sus familias, así como las dificultades a las que se enfrentan al volver y los aspectos que facilitan su readaptación. En ese proyecto se observó en forma indirecta el impacto que la situación del retorno ocasiona en los menores de edad, hijas e hijos de los migrantes. Los padres y madres regresan a un lugar que, aunque conocido, les parece diferente, extraño; en cambio, los niños y las niñas llegan a un lugar desconocido y con grandes diferencias respecto al lugar donde hasta entonces habían vivido; así mismo, se enfrentan a un cambio en la actitud de sus padres y madres, quienes debido a las dificultades que se presentan al volver, se encuentran más irritables, preocupados y por lo tanto con menos disposición para atender las necesidades emocionales de sus hijas e hijos, situación que también ha sido encontrada en otros municipios del estado (Mojica y López, p. 115).

A partir de la inquietud por observar en forma más cercana las experiencias vividas por menores nacidos en Estados Unidos, los aspectos que facilitan y dificultan su adaptación a las comunidades de origen de sus progenitores —a las que, ya sea de manera inesperada o voluntaria, se está retornando—, se realizó en 2013 una serie de entrevistas con diferentes actores que fungieron como informantes claves. En este texto se presenta y comenta información proporcionada por coordinadores y directivos de oficinas del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en los municipios de Copándaro, Charo, Chucándiro, Numarán y Panindícuaro, así como con la responsable de la Instancia de la Mujer (Conmujer) en Copándaro, la responsable de la oficina del migrante en Puruándiro y un psicólogo que labora en el DIF de Numarán. En dichas entrevistas se recabó información sobre los servicios y la atención que prestan a los migrantes, haciendo énfasis en los menores que regresan. Se integra también la información obtenida en entrevistas con dos madres de menores nacidos en Estados Unidos (Charo y Jacona, Michoacán) y con tres menores de edad nacidos en Estados Unidos (una niña y dos niños de los municipios de Jacona y Patambarillo, Michoacán).

LA INFLUENCIA DEL ENTORNO Y LOS RECURSOS RESILIENTES EN EL BIENESTAR INFANTIL

Aunque la genética y la biología determinan los límites de la estructura del ser humano, la importancia del entorno como elemento modulador de las características de personalidad y de las fortalezas que un niño o una niña pueden llegar a desarrollar

es un hecho innegable. En estos momentos existe suficiente información para afirmar la existencia de un proceso interactivo permanente entre el sujeto biogenético y su entorno vital. El entorno deja huellas en las vivencias infantiles, nadie puede negar que los contextos de vida influyen en la construcción de la personalidad de niñas y niños. Tanto las relaciones afectivas como la cultura, los contextos sociales y económicos, e incluso la política, repercuten en la vida de los menores (Barudy y Dantagnan, 2005). La fórmula no es tan simple como que una infancia con carencias, desfavorecida y con malos tratos asegura una vida adulta en las mismas condiciones o similares. Para entender qué puede estar implicado en sobreponerse a situaciones adversas e incluso salir fortalecido de ellas y continuar avanzando hacia los propios proyectos de vida, se ha propuesto la teoría de la resiliencia.

La resiliencia, entonces, es “la capacidad de una persona para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro, a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves” (Manciaux *et al.*, 2003, citado en Barudy y Dantagnan, 2011, p. 16), así, se considera que los niños y las niñas pueden generarla cuando hay adultos en su entorno que les transmiten afectividad y la posibilidad de dar nuevo sentido a sus experiencias (Barudy y Dantagnan, 2011). Barudy y Dantagnan señalaron que otros autores, al igual que ellos, han propuesto una serie de factores que inciden en el desarrollo de la resiliencia infantil, “la existencia de uno o varios de estos factores explica cómo las niñas y los niños afectados por contextos familiares, institucionales y sociales de malos tratos, pobreza y violencia se sobreponen a las consecuencias de estos y presentan un desarrollo y una integración social adecuados” (2011, p. 20).

A continuación, se enlistan los factores que pueden favorecer la adaptación de los menores al lugar de origen de sus padres y madres, y que a su vez promueven la resiliencia —a partir de recursos familiares y comunitarios—, mismos que son retomados de la propuesta de Barudy y Dantagnan:

Ser criado por lo menos por una madre o un padre o, en su defecto, por un cuidador o cuidadora (acogedor, adoptante) con capacidades parentales mínimamente suficientes, siendo el apego y la empatía las más relevantes.

Un apoyo social y afectivo de adultos y pares en el entorno más inmediato: familia extensa, escuela.

La posibilidad de participar de y recibir nutrientes afectivos y educativos en redes sociales

formales o informales: grupos de amigos, vecinos, grupos deportivos, etcétera.

Actividades sociales y de ocio: actividades de tiempo libre, culturales, de apoyo mutuo.

La participación en actividades creativas: teatro, pintura, escultura, etcétera.

La participación en actividades sociales que promuevan el humor

Barudy y Dantagnan (2011, p. 20).

En este texto, dadas las condiciones de vida y socialización de las comunidades rurales analizadas, se considera también la participación en actividades comunitarias: sembrar-cosechar, apoyar en tareas del hogar, taller o artesanía, siempre y cuando se viva como una actividad realizada por formar parte de una familia/comunidad.

RECURSOS COMUNITARIOS: SERVICIOS DE APOYO A LA FAMILIA, MUJERES Y MENORES EN ALTOS CONTEXTOS MIGRATORIOS Y DE BAJOS SERVICIOS ESPECIALIZADOS

La información proporcionada por las y los entrevistados nos muestra que en las oficinas municipales del DIF y Conmujer —situadas en las cabeceras municipales y cuyos servicios están dirigidos a favorecer el bienestar y desarrollo saludable de la mujer, familia y menores— no se cuenta con programas específicos para atender población migrante. Los servicios, explican, están abiertos al público en general. “Si quieren venir migrantes pueden hacerlo, aquí no discriminamos”, como lo dijo en entrevista uno de los coordinadores del DIF.

En nota periodística del 14 de junio de 2011 se informó que la entonces presidenta del DIF Michoacán, Magdalena Ojeda Arana, inauguró el Centro de Protección a la Infancia, módulo dependiente del gobierno de Michoacán, el cual estaría encargado de monitorear infantes expulsados del vecino país y vigilar que no se volvieran a separar de sus familias, además, buscaría desalentar el abandono de su ciudad de origen con acciones preventivas. De acuerdo con Ojeda, “proteger a la niñez michoacana es una de las prioridades del Sistema DIF, al igual que la promoción del arraigo hacia sus lugares de origen” (*Síntesis de Michoacán*, 2011). Sin embargo, todos los entrevistados de los DIF municipales dijeron desconocer este programa o cualquier otro que atienda específicamente a menores o población migrante.

En seguimiento a dicha iniciativa, se aprecia que en abril de 2013 se inauguró en la ciudad de Morelia el Centro Comunitario de Protección a la Infancia (CCPI) para

niñas, niños y adolescentes en situación de migración y trabajo infantil. Durante la develación de la placa, la directora de Asistencia e Inclusión Social, Tzitali Montejano Monroy, destacó que “estas acciones demuestran que se trabaja de manera adecuada con los municipios para brindar una adecuada orientación enfocada a los pequeños en situación de migración y trabajo infantil” (*La Voz de Michoacán*, 2013). Sin embargo, esta información que beneficia a niñas y niños migrantes es desconocida por todas y todos los entrevistados.

Así, migrantes y sus familias consideran que lo que ayudaría a los que regresan es “la generación de empleos”, “empleos temporales”, también mencionaron “la resignación” como algo que ayuda, resignarse para adaptarse a la comunidad. En este sentido, parece existir una imposibilidad de reconocer los cambios cognitivos ocurridos a partir de su experiencia, como lo dijo en entrevista un migrante de retorno: “cuando vas allá y ves que por una hora de trabajo ganas lo que aquí en todo el día, no puedes volver a ver las cosas igual”. Observan frustración en los que regresan, ellos la interpretan con “no hacer lo debido allá”, una especie de culpa o autoflagelación por el deber no cumplido. Aquí puede apreciarse nuevamente el juicio de valor “no hacer lo debido allá”, lo cual añade un juicio negativo y sanción a la ya difícil situación de los migrantes de retorno.

¿Cómo ven a las niñas y los niños?

La encargada de la oficina de atención al migrante en Puruándiro considera que las niñas y los niños que regresan tienen la idea de que no son de ahí, de Michoacán, “los papás no quieren arreglarles el acta mexicana porque no quieren que sean mexicanos, además piensan que si lo hacen perderán sus derechos de americanos. Arreglan cuando se ven en situaciones límite, cuando se les condiciona la atención en salud o educación” (Encargada de oficina de atención al migrante, 2013).

Considera que existe una presión de parte de los padres para que sus hijos, nacidos en Estados Unidos, les arreglen sus papeles, sin embargo, no tienen claro cuándo ni cómo podrán hacerlo. Existen creencias al respecto tales como: si no habla inglés, si no pasa cierto tiempo viviendo allá o si tiene acta de nacimiento mexicana perderá sus derechos como ciudadano de Estados Unidos, lo cual asusta a los progenitores que desean que sus hijos —en algún momento— gocen del derecho de ser ciudadanos estadounidenses y que puedan “arreglarles” sus papeles.

Una maestra de primaria, de una ranchería del municipio de Penjamillo, Michoacán, comentó: “la gente regresa porque allá cometieron errores”. Para ella, no existen problemas de adaptación para los que vuelven, la gente se adapta rápidamente, son “protegidos” por sus familiares y se integran en sus rutinas. Poco después reconoce que tal vez “vienen un poquito dañados psicológicamente [...] por no haber logrado lo que querían”. En este sentido, nuevamente se menciona la frustración como característica de los que retornan. Considera que los niños también se adaptan rápidamente al volver. Al referirse a casos particulares reconoce que sus orígenes —de niñas y niños, y su familia— influyen más que el “norte” en las problemáticas que presentan. En niñas y niños migrantes argumenta que existe ansiedad, nerviosismo, falta de atención, actividad aumentada, desesperación y dificultades para el aprendizaje.

La maestra considera que en los niños hay un malestar o desacuerdo con el hecho de volver. “Sí les afecta porque los mueven de su entorno. Hay quien llega y está: no, es que en el norte [...], y no se les cae la palabra norte, pero al ratito ya están igual que aquí” (Maestra de primaria, 2016). A los niños no se les explica lo que ocurre o lo que ocurrirá, y puntualiza la maestra: “los niños no saben más allá de que su papá se fue al norte, no saben la ciudad, no saben nada más [...]” (Maestra de primaria, 2016).

Además, piensa que no es necesario migrar para “salir adelante”, que se puede “hacer algo” también en México. Señala que los padres no tramitan la doble nacionalidad porque desean que sus pequeños, al crecer, se vayan otra vez para allá, al norte, donde podrán trabajar, enviar dinero y “arreglar los papeles de sus papás”. Ven a sus hijos como: “[...] el sustento para mí el día de mañana”, puntualiza.

SOBRE DOLORES Y JOSUÉ³

“¿Por qué aquí no hay yogurt, *Zucaritas*? ¿Por qué no nos vamos para allá? ¡Aquí no hay nada!”, Josué, 5 años. Testimonio de Dolores, su mamá.

Dolores, la madre de Josué, originaria de Charo, Michoacán, decidió ir a trabajar a Estados Unidos y así enviar dinero a México para el tratamiento de su primer hijo

³ Todos los nombres de los informantes fueron cambiados para proteger la privacidad de las y los entrevistados.

que, en ese momento, padecía una enfermedad cardíaca. Allá inició una relación de pareja de la que nació Josué, asumió “con gusto” el hecho de que su hijo fuera de Estados Unidos, “porque allá tienen más beneficios” y “para que si algún día quería ir no sufriera lo que ella por pasar ilegalmente”.

Los padres de Josué regresaron de forma voluntaria y planeada en el año 2011; sin embargo, al llegar, las cosas no salieron como las pensaron. Por conflictos económicos, falta de empleo y problemas familiares la pareja se separó; Dolores se quedó completamente a cargo de Josué. Al momento de la entrevista se mostraba desesperada por la situación económica y la separación con su pareja; piensa que no fue una buena decisión venirse, que allá estaría mejor; se encuentra desempleada, vive con sus padres, dice sentirse “mal de la cabeza”. Los síntomas que describe y los signos visibles se corresponden con un trastorno depresivo. Pasa la mayor parte del tiempo dentro de su casa, no quiere salir. No se ha acostumbrado, aunque le dicen que ella es de ahí. Añora la vida en Estados Unidos, “es muy diferente, allá trabajas dos días y puedes tener una despensa bien surtida”.

Sobre Josué dice que pregunta “¿por qué aquí no hay yogurt, *Zucaritas*?, ¿por qué no nos vamos para allá?, ¿aquí no hay nada!”. Ella le dice “[...] mira hijo, aquí estamos en otro país, aquí la gente es pobre”. Cuenta que el niño se muestra temeroso principalmente por las tardes, pregunta por su papá, dice que él ya no lo quiere, pues no lo ha visto en mucho tiempo. Por lo que refiere la madre, el menor siente miedo porque en el cuarto ve (imagina, fantasea o alucina) niños que se lo quieren llevar a otro lado, no duerme bien, quiere que su mamá lo esté abrazando. Josué juega con otros niños por la mañana, pero en la tarde se muestra muy apegado a su madre.

Cuando se le pregunta “de dónde cree que es su hijo”, Dolores responde, “pues es nacido allá, mas no sé de dónde sea porque pues no está allá, al rato va a querer irse para allá o tal vez yo me vuelva a ir”. A ella no le gustaría que su hijo se fuera a Estados Unidos sin ella, sí le interesaría que le arregle los papeles.

A partir de esta información se puede inferir que Josué y su madre están siendo rebasados por la problemática familiar y económica, que se ha convertido en un estresor crónico y repetitivo. En la madre se observa un cuadro depresivo y en el menor, ansiedad. El regresar a México y que sus expectativas fueran tan diferentes a lo que en realidad pasó, impactó su salud física y emocional, y por lo tanto la de su hijo. Al momento de la entrevista, Dolores no cuenta con recursos para apoyar la situación emocional por la que pasa su hijo, ella misma está triste y desesperanzada,

por tal razón la contención emocional del menor no le es posible. En este caso se observa no solo la dificultad económica al no contar con un empleo y depender de sus padres (mayores de edad y con escasos ingresos), Dolores también nota la presión de familiares y amigos por sentirse “mejor”, la gente cercana a ella le dice que “no debería sentirse así porque ella es de ahí y se puede adaptar”, lo cual le provoca tristeza e incompreensión. Ya que la entrevista se realizó en el DIF Charo, se informó a la coordinadora la situación de Dolores y Josué para que se les facilitara el apoyo emocional que requieren.

SOBRE GRACIELA Y CRISTIAN

“Allá es mejor que aquí, pero aquí estamos bien porque Cristian está con sus abuelitos y puede ir a una buena escuela”, testimonio de Graciela, mamá de Cristian de siete años.

Graciela y Cristian son entrevistados en su negocio en Jacona, Michoacán. Graciela valora positivamente a Estados Unidos: “[...] allá es mejor que aquí”. Deseaba que su hijo naciera allá para que tuviera lo mejor desde su nacimiento. Cristian vivió tres años en Estados Unidos y, al momento de la entrevista, tiene cuatro años viviendo en México; la mamá es enfática al decir que su hijo “es de allá” y si se le pregunta al niño de dónde es, se asegura que este “entienda” la pregunta para que responda que es de Estados Unidos.

La familia regresó en forma voluntaria y planeada, el trabajo escaseaba en Estados Unidos, y en México tenían opción de trabajo y vivienda. Al principio para Graciela fue difícil adaptarse y constantemente hacía comparaciones entre ambos países (aún las hace). Cristian, al igual que su mamá, piensa que Estados Unidos es mejor que México. Dice que él tampoco quería vivir aquí, que se desperdicia el agua y que allá es más verde. Graciela pasó por un periodo de adaptación que se caracterizó por sentimientos de enojo e inconformidad al hacer comparaciones entre ambos países, los sueldos percibidos, los servicios públicos, el trato en las instituciones, etcétera. Cuenta que pasó casi dos años sintiéndose enojada porque no quería estar en México, poco a poco se fue adaptando al pensar que aquí estaban bien porque Cris podía convivir con sus abuelos.

Actualmente, a Graciela le preocupa la educación de Cristian, considera que allá es mejor, pero se queda tranquila porque pueden pagar una escuela privada, ya que estima que la educación pública es de mala calidad. Cristian ha presentado algunas dificultades de lenguaje y aprendizaje que están siendo atendidas, recibe atención psicopedagógica particular. Ella ha encontrado varias razones por las que piensa que están bien viviendo en México, pero está convencida que Estados Unidos es mejor en muchos aspectos; sin embargo, es enfática al decir que a ella no le interesa regresar a vivir al norte; considera que se vive con estrés. Si volviera sería solo de vacaciones. Si su hijo va, le gustaría que fuera solo para vacacionar, que no se quede allá “porque estarían separados”.

En el caso de Graciela y Cristian los recursos familiares han sido fundamentales para facilitar el retorno y la adaptación, el hecho de estar en un ambiente más urbano con una oferta de servicios más amplia y contar con recursos económicos para allegarse la atención necesaria también ha sido un facilitador. El regresar en forma voluntaria y planeada, contando con la seguridad de un trabajo-negocio que fue facilitado por la familia paterna, así como de vivienda asegurada, hace el proceso de adaptación más llevadero. Así mismo, los padres no recibieron juicios negativos por regresar con “las manos vacías”, se consideran migrantes exitosos; en ese sentido, su experiencia fue valorada positivamente por el entorno cercano.

El negocio que manejan ha remunerado lo suficiente para cubrir las necesidades básicas e incluso para que Cristian vaya a un colegio privado, situación que había preocupado a su madre; además, han podido hacer ahorros para expandir su casa. Los recursos familiares que implican apoyo emocional y de cuidados, convivencia cercana, desarrollo de negocio en forma conjunta han sido un factor importante en la adaptación. Los recursos económicos con que cuenta la familia y el estar en un entorno urbano le facilita el acceso a la atención a la salud física y emocional. Aun cuando Graciela y su esposo valoran la vida en Estados Unidos como “mejor” que en México, no piensan volver.

SALVADOR, 11 AÑOS

“Sueño con que mi papá y mi mamá arreglen una visa”.

El menor es entrevistado en la escuela primaria de Patambarillo, Michoacán, comunidad en la que reside. Al preguntarle de dónde es, responde con firmeza: “de Estados Unidos”. Originario de dicho país, regresó a la comunidad de sus padres cuando tenía siete años, cuenta que vinieron a visitar a su abuelito enfermo y ya no volvieron. Su caso presenta una particularidad, pues durante la conversación él es enfático al decir que nació en Estados Unidos y que arreglará los papeles de sus papás para estar de manera legal en el norte. Eso es algo que siempre ha escuchado de ellos.

Comparte recuerdos de sus días en aquella nación (centros comerciales, tiendas de ropa, escuela, educación artística); en un dibujo que realiza deja ver el logotipo de McDonald’s y el letrero de la juguetería *Toys r us*. Salvador pone ese letrero a colores en lo alto de su dibujo “Toy sa rous”.³ Dice que a su papá ya le estaban arreglando una visa en Estados Unidos, pero la última vez que intentó pasar “lo agarraron”, por esa razón se quedaron en México y no han vuelto a intentar cruzar.

Salvador recuerda que él no quería quedarse a vivir en México, no conocía a nadie, al principio casi no salía. No había estado antes de visita, pero poco a poco fue haciendo amigos, ahora ya tiene muchos; sin embargo, lo que él quiere es irse a Estados Unidos. Su prioridad es arreglar los papeles de sus papás, sabe que puede hacerlo porque nació allá y ya va creciendo. Cuando se le pregunta a qué edad podrá realizarlo, contesta con inseguridad —en tono de duda— que a los 19 años. Dice que en Estados Unidos se puede “volver otra vez a la vida normal”, porque allá es posible obtener empleo y dinero. Al cuestionarle si en México no hay una “vida normal”, responde que no, “[...] aquí no se puede arreglar la casa, aunque sea solo para dejarla arreglada e irse para allá”. Cuando sea grande quiere ser jugador de fútbol *soccer*. Salvador conversa todo el tiempo con ánimo triste y la mirada baja.

Durante la entrevista se empleó una técnica proyectiva, en la cual se le mostró la foto de un niño, se le explicó que ese menor vivía en Estados Unidos y acababa de regresar a México. Al preguntarle: ¿tú qué crees que está pensando el

³ Véase anexo, figura 1.

niño?, la respuesta fue: “que su vida va a ser diferente, que no va a ser lo mismo que allá”. Posteriormente se le dijo: ¿cómo se siente ese niño?, él contestó: “triste por no estar allá”.

Su maestra refiere que la mamá de Salvador no ha hecho el trámite para arreglar el acta de nacimiento mexicana al niño porque dice que “es muy difícil”, aun cuando se le ha explicado lo que debe de hacer. Además, agrega que la intención de la familia es enviar de regreso al niño a Estados Unidos con otros familiares; al momento de estas entrevistas, se informó que el menor se iría en las próximas semanas. La maestra cree que quieren mandar a Salvador para que esté viviendo allá, porque algunas personas piensan que, para poder arreglar papeles a sus padres, los menores deben residir en Estados Unidos.

Al parecer Salvador ha interiorizado la asignación vital de arreglar los papeles a sus padres, esa es su misión. Una delegación impuesta que él asume como propia y va influyendo en su desarrollo, en sus aspiraciones. El menor no ha podido hacer una “vida normal” aquí; al igual que sus padres anhela “irse”. Salvador tiene amigos, va a la escuela, participa en las actividades de la comunidad y aun así “no ha hecho una vida normal”. No se realizaron entrevistas con los padres del menor, lo cual sería deseable para redondear la información, conocer qué es exactamente lo que ellos esperan de su hijo y cómo se lo han planteado, así como las condiciones legales en que se encuentra la familia, ya que no se tiene seguridad de que el padre haya sido deportado.

DAISI, 11 AÑOS

“Mis papás aquí mal”.

Daysi es entrevistada en la escuela primaria de su comunidad en Michoacán, lugar donde reside con su familia. La menor es enfática al asegurar que nació en Estados Unidos, pero no sabe precisar en qué ciudad. Regresó a la comunidad de sus padres hace cuatro años. Los recuerdos que enuncia de la vida en Estados Unidos son agradables, principalmente de la escuela, de su casa y de la dinámica de su vida familiar. Al estar allá su mamá salía a trabajar, mientras que su papá la cuidaba y limpiaba la casa; eso a ella le gustaba. Cuando se regresaron, su padre ya no realizaba sus deberes, comenzó a tomar alcohol y a pelear mucho con su mamá. Sobre el retorno cuenta que su papá se vino para acá y su mamá después también se quiso venir.

Cuando estaba en Estados Unidos sí deseaba venir a México porque sabía que tenía un hermano, el mayor a quien no conocía; ella quería verlo, pero luego regresar y quedarse allá. Piensa que en Estados Unidos puede ir a estudiar “para ser maestra”. En una visita anterior a la comunidad, la mamá de Daisy manifestó que sí quería que sus hijos nacieran en Estados Unidos para que allá pudieran estudiar; además, así no sufrirían al pasar de un lado al otro de la frontera. Cuando regresó, algunas niñas no querían juntarse con ella, poco después comenzaron a jugar juntas. Daysi presenta problemas de salud, frecuentemente tiene dificultades para respirar porque tiene “bolitas” en las fosas nasales, dice que la tratan con remedios caseros, porque no hay dinero para llevarla al médico.

Daysi piensa que aquí sus papás “están mal, les hace falta dinero, no hay trabajo”. Aun cuando el retorno de su progenitora fue voluntario y regresó con algunos ahorros, poco tiempo después comenzaron a tener dificultades, principalmente económicos; los ahorros se acabaron y se agudizaron los problemas de pareja. El sueldo que percibe su mamá no es suficiente para los gastos, su papá no ha logrado encontrar empleo y cuando lo obtiene, el sueldo es muy poco. En la comunidad no cuentan con casa propia, viven en una morada de dos habitaciones, prestada por un tío.

Al igual que a Salvador, a Daysi se le mostró la imagen —en su caso— de una niña explicándole que recién acaba de llegar a vivir a México, se le preguntó: ¿qué cree que la niña piensa o siente? Contestó que la niña piensa que estaría mejor en Estados Unidos y que en México se va a sentir mal, triste, van a pelear con ella.

Aun cuando el retorno de la madre de Daysi fue voluntario y se preparó con algunos “ahorros”, al llegar a México las dificultades económicas y la relación de pareja no ha favorecido a un ambiente estable para ella y sus hermanos. Daysi afirma que en Estados Unidos estarían mejor, porque hay trabajo; allá su papá se involucra en las tareas del hogar, estaría en la escuela que le gusta porque le dan de comer —sin cobrar— y podría tener atención médica.

En este caso la familia ha recibido juicios negativos, ya que se les sanciona el haber estado allá y no haber hecho “nada” en su comunidad, en el sentido de no tener casa propia o un negocio, producto de su estancia en Estados Unidos. La madre es quien ha conseguido trabajos que permiten la subsistencia de la familia (Daysi tiene dos hermanos y una hermana). El papá de Daysi sigue considerando la opción de ir a Estados Unidos, se observa desesperado por su situación económica y que su esposa sea quien provee el hogar. Frecuentemente está alcoholizado y llega incluso

a ser violento; cuando esto ocurre, los abuelos paternos acuden para intentar calmar la situación. Esto nos deja ver que existe apoyo y cercanía de la familia extensa, sin embargo, las dificultades económicas, de pareja y la sanción comunitaria parecen tener una influencia importante en la situación familiar.

CONCLUSIONES

Los testimonios evidencian que tanto niñas como niños son afectados por la experiencia migrante; y más cuando se da por deportación de padre, madre o ambos.

Es interesante observar que el grado de afectación está muy relacionado con la situación en que se encuentran sus madres y padres y los recursos con que cuentan para la adaptación. Estos recursos tienen que ver con el aspecto económico —con qué dinero y bienes se cuenta al regresar—, con las redes de apoyo familiar y comunitarias, así como con los recursos resilientes con que se cuenta para sobrellevar y seguir adelante en contextos que a veces les resultan adversos. Mojica y López (2018) señalaron los problemas que enfrentan familias de migrantes con larga estadía en Estados Unidos luego de volver por deportación a su comunidad. Entre los principales retos apuntaron a la falta de empleo, la cual perjudicaba las relaciones familiares y comunitarias, y el cambio en los roles tradicionales de género, que les afectaba en lo identitario y emocional, teniendo las y los migrantes pocas redes de apoyo para afrontar esas situaciones.

En el caso de las niñas y niños que fueron observados durante esta experiencia, hay un malestar causado por el cambio de vida al que se les enfrentó, muchas veces sin previo aviso o explicación. En general, no son informados sobre el porqué o para qué de los cambios en los que se ven envueltos. La comunicación es una necesidad social de gran relevancia para desarrollar un sentimiento de alteridad y pertenencia en las niñas y los niños.

A través de los diferentes tipos de conversación, los niños y las niñas se sienten reconocidos como parte de un sistema social. Gracias a la comunicación los niños reciben las informaciones indispensables para situarse en su historia y en el contexto social y cultural al que ellos, su familia y su grupo pertenecen. Por otra parte, la comunicación define también su lugar y la importancia de su existencia para el grupo,

comenzando por su familia. La comunicación bientratante confirma la condición de sujeto al niño y a la niña cualesquiera sean sus circunstancias y conductas (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 71).

Enfaticó el aspecto de la comunicación por su relevancia en la promoción de factores resilientes y por el protagonismo que ha tenido —durante las entrevistas— la falta de comunicación con niñas y niños, al no informarles sobre las situaciones familiares. Como se ha dicho antes, la resiliencia es una capacidad que emerge de las interacciones sociales. Esta capacidad es, principalmente, el resultado de distintos “nutrientes” afectivos, cognitivos, relacionales (dentro de los que se incluye la comunicación y la socialización) y éticos que las niñas y los niños reciben de su contexto. El no contar con información sobre los planes y acontecimientos migratorios dificulta el que ellos puedan estar preparados para los cambios —explicación que es posible aun cuando dichos cambios sean inesperados y/o imprevistos—, elaboren sus experiencias y le den un sentido que les permita comprender su situación migratoria y personal. Ser informados implica que se les considera parte de la familia y con capacidad de comprender lo que ocurre en ella, lo cual influye en su autoconcepto.

Como pudo corroborarse, no existen programas que apoyen la salud emocional de los migrantes que retornan y, además, tampoco las hay para cualquier otro tipo de inserción. Por otro lado, las expectativas y el estereotipo que del migrante se tiene pueden ser contraproducentes; generalmente se les ve como personas que han acumulado bienes materiales o dinero debido a su estadía en Estados Unidos. En las entrevistas, al hablar del retorno, y en particular sobre la deportación, los entrevistados muestran opiniones negativas hacia los que regresan, principalmente los deportados o quienes no “hicieron nada” durante su estancia en dicho país. “Hacer algo” se define como poseer terrenos, inmuebles y/o recursos económicos en la comunidad; incluso para algunos funcionarios, los migrantes de retorno no son visibles: “aquí casi no hay de esos”, dicen; no consideran que sean una parte de la población que requiere apoyo. Si a esto agregamos que muchas veces las personas que regresan se aíslan debido a que se sienten avergonzadas, tristes y/o frustradas, y que a menudo tienden a no hablar con los demás sobre sus sentimientos y las dificultades que enfrentan, la visibilidad se complica. Se observa una incapacidad generalizada de mostrar empatía por los que retornan y que manifiestan malestar a su regreso, se les juzga por esta actitud haciéndoles ver que “no deberían sentirse así porque ellos son de ahí y acá han vivido”;

sin embargo, no somos conscientes de los cambios cognitivos que han experimentado, pues para ellos, el estar de regreso en la comunidad puede representar un problema porque ya se “habían acostumbrado” o “hecho a la idea” de un ritmo de vida diferente, donde percibían salarios más altos, iban haciendo realidad sus aspiraciones y sueños, y tenían una vida social distinta, por lo que ahora se sienten incómodos, frustrados, decepcionados de sí y del mundo que los rodea, principalmente por las condiciones laborales en la comunidad (López, Mojica y Merlo, 2012).

Como vemos en el caso de Cristian y Salvador, está muy presente la idea de ir al norte y sus ventajas; no obstante, los casos son diametralmente opuestos, ya que Cristian tiene estabilidad económica, una vida “normal” tanto en lo escolar como en lo familiar; Salvador no, para él la vida “normal” estaría en Estados Unidos. En la comunidad, su familia no tiene estabilidad económica y por lo tanto su deseo es regresar al país vecino, trabajar allá y enviar dinero para mejorar la casa. Sus padres confían en arreglar los papeles a través de él; el menor constantemente recibe el mensaje de que “eso es lo que se espera”, entonces tal atribución va formando parte de su autoconcepto, del deber ser, es una delegación, “asignación vital”, imposición parental-familiar a cumplir. Aunado a ello, los papás de Salvador no han realizado los trámites para su acreditación como mexicano; en este sentido, las opciones se limitan y el camino está aún más definido para él: ir a Estados Unidos y arreglar los papeles de sus padres, cuando sea posible.

En el caso de Josué y Daisy las dificultades en la (disfuncional) relación de pareja —producto de los problemas económicos y frustración por las expectativas no cumplidas— se resienten en la disponibilidad de sus padres, ya que están inmersos en su propia problemática y eso no les permite estar emocionalmente disponibles para atender las necesidades de los menores. La vivencia de dificultades económicas y en la relación de pareja afecta la disponibilidad y las capacidades de sus padres para la crianza (Barudy y Dantagnan, 2014). La hostilidad en el ambiente provoca en los menores sentimientos de ansiedad que no pueden ser contenidos por los padres que, a su vez, tienen conflictos emocionales creando y perpetuando un círculo vicioso.

Aun cuando las circunstancias de los casos presentados son diferentes, es posible observar la influencia de factores familiares y comunitarios.

En el trabajo realizado por el Observatorio Regional de las Migraciones en 2012 se integraron grupos focales con el objetivo de conocer la experiencia de la migración de retorno. Los que participamos en ese proyecto, fue muy significativo que, al terminar

las conversaciones de los grupos, algunos participantes expresaron lo bien que se sintieron al hablar; el simple hecho de narrar su experiencia sin sentirse juzgados había tenido un efecto liberador. Reportaron sentir alivio en dolores de espalda y cabeza.

Aunque la mayoría de las comunidades no cuentan con servicios de salud mental, hay medidas que las personas pueden tomar por sí mismas y que requieren de pocos recursos. Derivado de esa experiencia, se llevó a cabo en 2013 un programa de formación a través de un taller de sensibilización e inducción para promotoras de salud emocional en contextos de alta intensidad migratoria. Participaron 13 mujeres con familiares migrantes, provenientes de comunidades del municipio de Penjamillo, Michoacán, que expresaron su interés en formarse como promotoras de salud emocional para su comunidad. El taller constó de seis sesiones en las que se revisaron temas sobre migración y salud, problemas de salud emocional, ejercicios para manejar el estrés y consideraciones para la intervención. Al concluir el taller se les entregó material para que ellas mismas condujeran grupos de ayuda mutua en sus comunidades, esto con el fin de promover la salud emocional. Las promotoras formadas en el taller de sensibilización están preparadas para forjar relaciones de ayuda mutua, aprender estrategias para la reducción del estrés y las presiones cotidianas mediante la relajación, la respiración, ejercicios de estiramiento, automasajes y actividades para el bienestar (Alianza Internacional contra el VIH/Sida, 2002; Amnistía Internacional, 1997; Amutio, 2006; Fietz, 2002; Fontana, 2002; George, 1999; Ibarra, 2010; Lara, 1997, 2001; Rosoman, 2008; Walia, 2010). Aunque las promotoras no pueden evitar que las personas experimenten cambios en sus vidas ni sientan estrés, sí pueden hablarles y mostrarles diferentes formas de manejarlo. En una relación de ayuda mutua, las personas se comprometen a reunirse para compartir actividades o conocimientos que las beneficien. Las promotoras de salud emocional podrán brindar a otras mujeres sus conocimientos respecto al estrés y cómo manejarlo a través de diferentes ejercicios (Burns *et al.*, 1999; Fawcett, 2000).

Esta experiencia nos demostró que es posible trabajar con personas dentro de la comunidad que puedan replicar dicha labor con sus vecinas, vecinos y familiares. En el trabajo de campo hemos observado que, en estas comunidades de alta migración, todas las personas tienen relación directa o indirecta con migrantes que regresan, de esta manera se impacta en la población migrante de retorno.

Como hemos dicho, el desarrollo de la resiliencia tiene que ver con la interacción del niño o niña con las personas significativas de su entorno. Cabe en este momento

definir la resiliencia primaria y la resiliencia secundaria. La primera corresponde a la capacidad de una persona para sobreponerse a los desafíos y adversidades que se encuentra en la vida, gracias a que su padre o madre (u otros adultos significativos) han satisfecho sus necesidades y los ha protegido respetándolos como sujetos legítimos. La resiliencia primaria se desarrolla a partir de un apego seguro, empatía, habilidades, conocimientos, destrezas y comportamientos sociales altruistas. Por otro lado, la resiliencia secundaria corresponde a la capacidad de sobreponerse a los desafíos y adversidades de la vida gracias al apoyo afectivo y social de sus “tutores o tutoras de resiliencia” (Barudy y Dantagnan, 2011). Barudy y Dantagnan exponen un ejemplo para ilustrar lo que significa ser tutor o tutora de resiliencia de un niño o niña:

Se trata de un niño o niña que está obligado a sobrevivir en un río que le arrastra y le conduce en una dirección que él no ha elegido. La corriente es tan fuerte a veces que no sólo le produce heridas y magulladuras, sino que le provoca la angustia de la posibilidad de no poder mantenerse a flote y ahogarse. Para no hundirse debe hacer uso de todos sus recursos propios, sobre todo en las zonas donde hay remolinos y la corriente se hace más fuerte y peligrosa. También, para esquivar las rocas que va encontrando a medida que el torrente le arrastra, debe movilizar toda su astucia y su perseverancia. Sus recursos y su fuerza personal le permiten sobrevivir. A este fenómeno lo hemos denominado en nuestro modelo *resistencia resiliente* (Barudy y Dantagnan, 2011, pp. 27-28).

Los conceptos de resiliencia primaria y secundaria nos orientan a la hora de diseñar programas de intervención infantil.

Como se observó, la situación de malestar emocional que viven madres y padres —que al retornar se encuentran con condiciones adversas— los incapacita para crear entornos nutritivos en donde niñas y niños encuentren la contención y empatía que necesitan para comprender sus emociones y sus circunstancias. En mi experiencia clínica como psicoterapeuta infantil, el reconocimiento y validación de las emociones es fundamental para dar sentido a lo vivido, encontrarse con la propia experiencia y así poder proyectarse en el futuro, uno en el que puedan encontrar bienestar a pesar de las adversidades vividas.

La Ley General sobre los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNYA), que entró en vigor el 5 de diciembre de 2014, establece en el capítulo primero,

artículo 15, que “Niñas, niños y adolescentes deberán disfrutar de una vida plena en condiciones acordes a su dignidad y en condiciones que garanticen su desarrollo integral” (Congreso de la Unión, 2014). La responsabilidad para garantizar el desarrollo integral de niñas y niños no es únicamente de madres, padres, miembros de la familia o profesionales de la infancia. Los esfuerzos de dichos actores son insuficientes si el Estado no asume como propia y fundamental la responsabilidad de impulsar estos derechos, aportando los medios económicos para promover y asegurar el bienestar de las familias, ofreciendo y/o financiando los programas necesarios para garantizar estos derechos.

En el presente texto se propone un taller para facilitar la emergencia de la resiliencia secundaria de niñas y niños en comunidades con migración de retorno, no solo las y los nacidos en Estados Unidos que regresan a los lugares de origen de sus padres y madres, sino también aquellos que pueden beneficiarse de este trabajo.

Las actividades del taller se realizan en grupo a través de juegos, cuentos, ejercicios vivenciales y artísticos planificados y guiados.

Se plantea una adaptación del programa “La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil” de Barudy y Dantagnan. El programa del taller propuesto tiene como objetivos que niñas y niños:

1. Vivan una experiencia de buenos tratos a nivel individual y colectivo.
2. Refuercen o adquieran nuevos recursos personales para fortalecer sus capacidades en diversos niveles: Inteligencia emocional y sentimientos, Identidad, Autoestima, Destrezas comunicativas y Trabajo en equipo.
3. Participen en una dinámica de apoyo mutuo y de apoyo afectivo.
4. Integren modelos de comportamiento y de relación constructivos y respetuosos.
5. Compartan una dinámica de construcción colectiva de narrativas que le dé sentido y normalicen la singularidad de sus historias, incluyendo el contenido traumático de sus historias personales, familiares, culturales y sociales. Se trata, además, de que las dinámicas de grupo permitan a los participantes descubrir un sentido a su vida en el futuro, comprometiéndose con la solidaridad en la relación altruista con los otros participantes y consigo mismo.
6. Reciban una dosis masiva de placer, buen humor, entretenimiento y cuidados. (Barudy, y Dantagnan, 2011, p. 37).

El conocimiento y el reconocimiento de la existencia —y las dificultades inherentes— como un recurso natural para promover la resiliencia humana en niñas y niños es una oportunidad para que (nosotros) los profesionales de la infancia orientemos nuestras intervenciones con la intención de facilitar contextos sociales y afectivos que apoyen su desarrollo. Esto para que todas nuestras niñas y niños, incluyendo aquellos que retornan, puedan decir estamos bien “en donde estamos”.⁴

Para finalizar comparto esta anécdota. En una visita a la casa de Daisy, encontramos a su padre en el momento que tenía una discusión con su esposa, al vernos llegar⁵ nos dijo “¿A mí quién me ayuda?, ¿a mí quién me entiende?, ¿ustedes para qué sirven entonces?”. Estos cuestionamientos nos recuerdan la finalidad de nuestro trabajo: entender, documentar, pero sobre todo proponer intervenciones que promuevan mejores condiciones de vida.

⁴ *Where r us.*

⁵ Él nos conocía desde tiempo atrás, sabiendo para qué los visitábamos y el interés que teníamos en conocer su experiencia migrante.

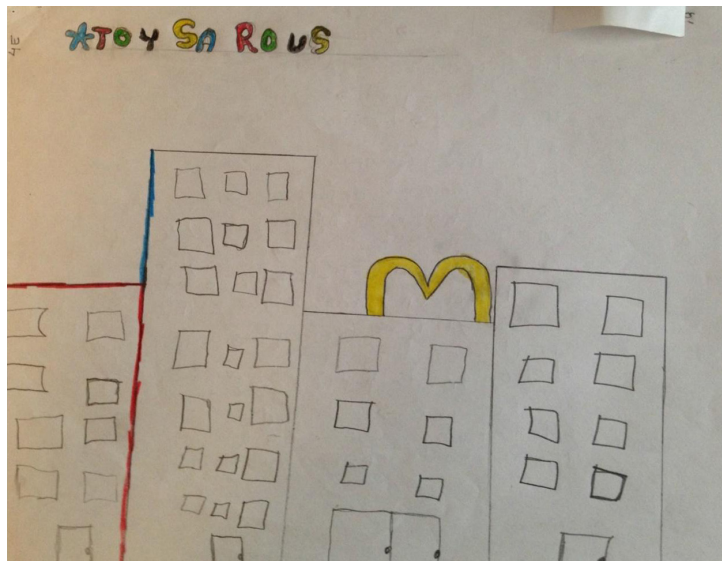
REFERENCIAS

- Aguilar, R., 2017. Los deportados de Obama y Trump. *Animal Político*, 24 de enero. México. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/lo-que-quiso-decir/los-deportados-obama-trump/> [Consultado el 11 de marzo de 2021].
- Alianza Internacional contra el VIH/Sida, 2002. *100 formas de animar grupos: juegos para usar en talleres, reuniones y la comunidad*. Inglaterra: Department for International Development-USAID.
- Amnistía Internacional, 1997. *La zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestras y maestros de preescolar y primaria*. México: Embajada de Canadá en México.
- Amutio Kareaga, A., 2006. *Relajación y meditación. Un manual práctico para afrontar el estrés*. España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Barudy, J. y Dantagnan, M., 2005. *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. España: Editorial Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M., 2011. *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. España: Editorial Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M., 2014. *La inteligencia maternal. Manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia de madres y padres*. España: Editorial Gedisa.
- BBVA Bancomer-Consejo Nacional de Población (BBVA-Conapo), 2019. *Anuario de Migración y Remesas México 2019*. México: BBVA Bancomer-Conapo.
- Burns, A., Lovich, R., Maxwell, J. y Shapiro, K., 1999. *Donde no hay doctor para mujeres. Un manual para la salud de la mujer*. Estados Unidos: The Hesperian Foundation.
- Congreso de la Unión, 2014. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdonna/LGDNNA_orig_04dic14.pdf [Consultado el 1 de abril de 2021].
- Fawcett, G., 2000. *Rompamos la cadena de la violencia. Un taller para mujeres sobre violencia en la relación de pareja*. México: Ideame.
- Fietz, C., 2002. *Terapia corporal en el tratamiento del abuso infantil y juvenil. Manual de técnicas*. Chile: Cuatro vientos.
- Fontana, D., 2002. *Aprender a meditar: guía práctica para alcanzar la serenidad, la plenitud y el conocimiento interior*. México: Ediciones Oniro.
- George, M., 1999. *Aprender a relajarse. Descubra cómo eliminar el estrés y controlar las emociones negativas*. México: Ediciones Oniro.

- Ibarra, L. M., 2010. *Alivia tu estrés: automasajes, 160 consejos, ejercicios físicos y gimnasia cerebral*. México: Ediciones Garnik.
- La Voz de Michoacán*, 2013. Inaugura y equipa DIF Michoacán Centro Comunitarios de Protección a la Infancia. *La Voz de Michoacán*, 23 de abril. México. Disponible en: www.lavozdemichoacan.com.mx/morelia/inaugura-y-equipa-dif-michoacan-centro-comunitario-de-proteccion-a-la-infancia/ [Consultado el 5 de octubre de 2016].
- Lara, M. A., 1997. *¿Es difícil ser mujer? Una guía sobre depresión*. México: Editorial Pax Mexicana.
- Lara, M. A., 2001. *¿Es difícil ser mujer? Guía didáctica para el trabajo de grupo*. México: Editorial Pax México, Instituto Mexicano de Psiquiatría.
- López Castro, G., Mojica, O. A. y Merlo, P., 2012. *La migración de retorno en el noreste de Michoacán: el caso del municipio de Penjamillo. Proyecto de investigación apoyado por el Programa de Coinversión Social 2012 Indesol*. México: El Colegio de Michoacán-Observatorio Regional de las Migraciones.
- Mojica, O. A. y López Castro, G., 2017. Migración de retorno en Michoacán: mecanismos de inserción-reinserción de retornados y sus familias. En R. García Zamora (coord.), *El retorno de los migrantes mexicanos de Estados Unidos a Michoacán, Oaxaca, Zacatecas, Puebla, Guerrero y Chiapas 2000-2012*. México: Miguel Ángel Porrúa / Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 91-121.
- Mojica, O. A. y López Castro, G., 2018. Duele ser hombre. Migración de retorno y emociones en los procesos de reinserción. En M. Cruz Vásquez, A. Cuecuecha Mendoza (coords.), *Emprendimiento y migración de retorno. Raíces y horizontes*. México: Miguel Ángel Porrúa, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla / El Colegio de Tlaxcala, pp. 53-69.
- Rosoman, C., 2008. *Therapy to go. Gourmet fast food handouts for working with adult clients*. Inglaterra: JKP Resource Materials.
- Síntesis de Michoacán, 2011. Inaugura Ojeda Arana Centro de Protección a la Infancia. *Síntesis de Michoacán*, 14 de junio. México.
- Tapia, P., 2021. Trump deportó a menos mexicanos que Obama. ¿Cómo nos irá con Biden? *Revista Eme Equis*, 28 de enero. Disponible en: <https://www.m-x.com.mx/al-dia/trump-deporto-a-menos-mexicanos-que-obama-como-nos-ira-con-biden> [Consultado el 15 de marzo de 2021].
- Walia, M., 2010. *Aprenda a vivir sin estrés*. México: Editores Mexicanos Unidos.

ANEXO

Figura 1. Dibujo del “Norte” realizado por Salvador, 11 años



SER JOVEN MIGRANTE Y ESTAR PRIVADO DE LA LIBERTAD EN LA FRONTERA NORTE DE MÉXICO

*Óscar Bernardo Rivera García**
*Marina del Pilar Olmeda García**

INTRODUCCIÓN

Para ser parte de una conceptualización que resulta imprescindible para los fines de este documento, se requiere conocer el concepto de vulnerabilidad definido por Otto *et al.*:

(Vulnerabilidades) Una situación latente caracterizada por la convergencia de circunstancias que aumentan la probabilidad de las personas y hogares de sufrir contingencias que disminuyan dramáticamente su bienestar. Es un concepto multidimensional que busca identificar factores que refuerzan la reproducción de procesos que deterioran el nivel de vida de hogares e individuos (2014, p. 31).

Este documento analiza las narrativas de cuatro jóvenes que estuvieron o están privados de su libertad¹ y que están relacionados con la variable migratoria, ya sea por haber experimentado una movilidad, o por participar como jóvenes del circuito fronterizo en un espacio del norte de México. Se asume el fenómeno migratorio como una situación de vulnerabilidad que repercute, en el imaginario colectivo, como un estigma social y que puede ser interiorizado por los actores a partir de los elementos intersubjetivos con los que cuentan al momento de definir una identidad que arraiga su posición social en una colectividad.

* Universidad Autónoma de Baja California: orivera90@uabc.edu.mx marina_o@uabc.edu.mx

¹ El trabajo de campo se realizó durante los meses de mayo a diciembre de 2019, por lo que se desconoce si la situación legal de los jóvenes entrevistados permanece igual o ya cumplieron la medida cautelar de privación de la libertad.

En este sentido, se está considerando el hecho de que cualquier niño, niña y adolescente (NNA) que “ha tomado la decisión” de movilizarse en busca de mejores condiciones de vida, sabe y es consciente de la situación que podría experimentar. Por tanto, concebir a NNA es reconocer la relación entre agencia y estructura en el sentido de que las acciones afectan a la vez que son afectadas por las estructuras (Grace, 2014). Lo anterior se refiere a aquellas estructuras que reproducen la pobreza, violencia, el no acceso a la educación o a una vida familiar; situación que tiene repercusiones directas para el desarrollo integral de los NNA. Esto significa que existen diferentes elementos que se reproducen de manera cíclica en determinados contextos y que, a su vez, facilitan situaciones de vulnerabilidad como “Extorsión, secuestro y pago por transitar [...] en este sentido, tales situaciones no necesariamente están relacionadas con el evento migratorio, sino con las características del espacio por el que se transita” (Nájera, 2016, p. 260).

La participación cada vez más significativa de los NNA en el fenómeno migratorio se interpreta como el resultado de una categorización adultocentrista que los determina como “clase marginal”, entendida como:

una congregación de individuos que, a diferencia del resto de la población, no pertenece a ninguna clase, y, en consecuencia, no pertenece a la sociedad [...] El único significado que acarrea el término “clase marginal” es el de quedar fuera de cualquier clasificación significativa, es decir, de toda clasificación orientada por la función y la posición. La “clase marginal” puede estar “en” la sociedad, pero claramente no es “de” la sociedad: no contribuye a nada de lo que la sociedad necesita para su supervivencia y su bienestar (Bauman, 2011, pp. 11-12).

El concepto de “clase marginal” que adquieren los NNA migrantes significa, desde una percepción holística, la confirmación del estigma para aquellos grupos sociales que debido a diferentes situaciones se ven obligados a tomar decisiones que ponen en riesgo su integridad física, esto a causa de las ausencias estructurales que los despojaron de los derechos que poseen como miembros de una sociedad.

Como actores en busca de un proyecto de vida, la inseguridad, así como la inevitable condición de incertidumbre, evidencia las opciones limitadas o nulas que contienen. Estos “marginados” son espectadores de cómo la oportunidad por la lucha de los derechos que les corresponden se diluye en sus manos frente a quienes gozan

de libertad de elección y múltiples opciones para desarrollarse de manera integral. “La ‘marginalidad’ refiere a personas despojadas de los derechos que poseen los miembros reconocidos y reputados de la sociedad; esta clase es un cuerpo extraño que se cuenta entre las partes ‘naturales’ e ‘indispensables’ del organismo social” (Bauman, 2011, p. 12).

La aparente autonomía con la que cuentan los NNA al momento de tomar la decisión de movilizarse responde a la influencia de las diferentes ausencias; esa autonomía individual es social y ha sido generada por las instituciones y la misma sociedad al no reconocerlos como actores sociales y agentes históricos con individualismos culturales. Además de los elementos biológicos propios de la edad, la identidad de los NNA recibe una influencia directa de las clases sociales puesto que la identidad se asume, en parte, desde la clase social.

El significativo de ser considerado como actor involucrado en el fenómeno migratorio, implica la afirmación de la escasez, de pobreza, de precariedad. Lo anterior tiene una relevancia para el pleno desarrollo en el sentido de definir una identidad con la que se desenvolverá a lo largo de su vida. En palabras de Torres (2018):

[...] las juventudes desencantadas conciben un ordenamiento institucional ajeno, distante, y falta de contenido en gran medida porque sus demandas o necesidades se encuentran insatisfechas o desatendidas hacia lo que les interpela. Es un vacío de sentido y significación que encuentran en lo institucional, por ello irrumpen en la escena pública a través de prácticas ancladas en la vivencia de un presentismo intenso (p. 33).

Las ausencias materiales, simbólicas, el miedo, la incertidumbre, la precariedad al momento de planear una vida, son estados emocionales cada vez más frecuentes en la población de NNA migrantes que intentan definir el lugar dentro de una colectividad y que inciden en la construcción de una identidad. Se interioriza el estado de precariedad hasta el grado de convertirlo en un estigma social. “En consecuencia, la migración, la informalidad, el narcotráfico, y la opción de prácticas violentas y violentadas, ganan sustancial terreno como opciones factibles para la reconstrucción biográfica del yo” (Beck y Beck-Gernsheim, 2008, pp. 35-36).

El objetivo principal de este documento es analizar la interpretación personal que tienen los NNA migrantes sobre una condición específica: estar privados de su libertad y contar con experiencia migratoria (ya sea movilidad espacial o como jóvenes

de circuito migratorio). La categoría de análisis de privación de la libertad, desde la perspectiva cualitativa, significa un estigma social a partir de lo que implica un encierro por haberles comprobado su participación en la comisión de un delito. Esta categoría, entre otras cosas, ubica a los actores como individuos por defecto; “[...] a quienes les faltan los medios para realizar sus aspiraciones sociales por lo que devienen en ‘perdedores’, desincorporados, desafiados, excluidos, desagregados” (Valenzuela, 1997, p. 104, citado en Torres, 2018, p. 36).

Resulta importante analizar las narrativas de los NNA dentro de esta categoría social, sobre todo si consideramos que la identidad que se va construyendo a lo largo de la vida empieza en la etapa de la adolescencia, en donde la interacción se da entre el portador y el medio social, permitiendo un desenvolvimiento con los demás. Como cualquier proceso de construcción, se requiere de una objetivación y solo se logra a partir de exteriorizar la identidad (Reguillo, 1995).

Conocer el significado y significante que los jóvenes privados de su libertad con variable migratoria le otorgan a su particular situación, ayudará a comprender el efecto que tiene el fenómeno en lo microsocioal —normalización de la movilidad— y en lo macrosocioal —estrategias para una atención integral.

En este sentido, es fundamental tener en cuenta las fuentes normativas protectoras de los niños, niñas y adolescentes en México (NNAM) para contar con un panorama general del tema, así como una posible estrategia de atención para este grupo tan particular como lo son los NNA. Podemos afirmar que el desarrollo jurídico se ha ido construyendo en forma diversificada a través de un régimen jurídico universal, regional y nacional. Es en esta forma como se relacionarán el marco normativo de la niñez, por la naturaleza y extensión a que nos sujeta la metodología de esta obra.

Iniciamos este punto con la mención de las fuentes normativas universales, entre las que se encuentran:

- Declaración de Ginebra de 1924.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Declaración de los Derechos del Niño.
- Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos.
- Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- Declaración sobre los Principios Sociales y Jurídicos relativos a la Protección y el Bienestar de los Niños.

- Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing).
- Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado.
- Convención sobre los Derechos del Niño.

Se consideró necesario integrar también en esta relación las convenciones universales que forman parte de nuestro derecho vigente mexicano, y que conjuntamente a la Convención sobre los Derechos del Niño reconocen sus derechos fundamentales:

- Convención Interamericana sobre Conflictos de Leyes en materia de Adopción de Menores.
- Convención sobre los Aspectos Civiles de la Sustracción Internacional de Menores.
- Convención sobre la Obtención de Alimentos en el Extranjero.
- Convención sobre la Protección de Menores y la Cooperación en materia de Adopción Internacional.
- Convención Interamericana sobre Restitución Internacional de Menores.

Respecto a la normativa nacional sobre los derechos de la niñez, el sustento constitucional es el artículo 4º de nuestra Carta Magna. En sus antecedentes se encuentra que el Congreso de la Unión aprobó una reforma fundamental para este precepto en el año 2000, y tuvo como consecuencia la integración de los derechos de las niñas, niños y adolescentes a rango constitucional.

En seguimiento a las bases constitucionales, se promulgó la legislación reglamentaria, de ella destaca la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), publicada el 4 de diciembre de 2014. Esta ley reconoce a los menores su carácter de titulares de derechos, garantiza su ejercicio, respeto, protección y promoción conforme a la Constitución mexicana. Así mismo, esta ley, a través de diferentes preceptos, mandata que “el interés superior de la niñez deberá ser considerado de manera primordial” (LGDNNA, 2014, p. 3).

Es así como el principio del interés superior de la niñez debe considerarse en todas las actuaciones del Estado. La Corte Interamericana de Derechos Humanos sostiene sobre este principio, que debe observarse como punto de referencia para asegurar la efectiva realización de todos los derechos contemplados en la Convención

sobre los Derechos del Niño, cuya observancia permitirá al sujeto el más amplio desenvolvimiento de sus potencialidades. De esta manera se destaca la labor primordial del Estado para salvaguardar los derechos de los menores sobre cualquier otra medida que los involucre.

Cabe considerar que los derechos de la infancia en México se han ido enriqueciendo con los más altos principios y valores que envuelven la vida en nuestra primera etapa, para su protección, defensa y promoción, a través del refuerzo de su normativa secundaria tanto en la codificación civil federal como de las entidades federativas y en los códigos del derecho de familia.

A pesar de todas las normatividades, la brecha que separa los principios y los ideales teóricos y normativos de estos derechos con la realidad social sigue siendo muy amplia, como se demuestra en este trabajo en el caso de los NNAM.

MÉTODO

La estrategia metodológica que se diseñó para la información empírica implicó un reto epistemológico. Al tratarse de actores tan peculiares —jóvenes que estuvieron privados de su libertad por haberles comprobado su participación en la comisión de un delito cuando tenían menos de 18 años cumplidos y que, además, contuviera la variable migratoria—, la estrategia que se siguió fue, por principio, el diseño de una encuesta con las siguientes categorías de análisis: perfil sociodemográfico (ocho preguntas); variable migratoria (seis preguntas); vulnerabilidad social (cinco preguntas); y experiencia delictiva (siete preguntas).

La categoría sobre variable migratoria buscaba conocer la nacionalidad, el lugar de nacimiento (un estado de la República mexicana diferente en el que estaban cumplimentando la medida cautelar), lugar de residencia antes de ser privado de su libertad, conocer si contaba con algún documento que le permitiera entrar a Estados Unidos (visa o acta de nacimiento) y el número de veces que había cruzado a dicho país (con documentación o sin ella). En cuanto a la categoría sobre vulnerabilidad social, lo que se buscó fue conocer esas ausencias estructurales que el actor pudiera identificar desde su referencia situacional y simbólica (tipo de familia, actividad principal de los padres, nivel educativo del joven, principal actividad en cuanto a escuela o trabajo, motivos por los que migra o se involucra con el fenómeno migratorio). Para la

categoría sobre experiencia delictiva, el objetivo era conocer el nivel de arraigo que el joven tenía con las conductas antisociales —delitos— (saber si conocía el por qué estaba privado de su libertad, si se trataba de la primera experiencia en un lugar así, sus redes de apoyo tanto familiar como delictivo, el tipo de delito por el que estaba, el tiempo que llevaba recluso y saber si recibía visitas).

En esta primera etapa se encuestó a un total de 142 jóvenes privados de su libertad en cuatro centros de tratamiento para adolescentes de los estados de Sonora, Chihuahua y Tamaulipas, México: el Instituto de Tratamiento y Aplicación de Medidas a Adolescentes (ITAMA) de San Luis Río Colorado y Nogales, Sonora; en Güémez, Tamaulipas, se hizo presencia en el Centro de Reintegración Social y Familiar para Adolescentes (CRSFA); y en Ciudad Juárez, Chihuahua, se encuestó a los jóvenes del Centro de Reinserción Social número 3.

Considerando que uno de los objetivos principales de este documento es analizar los significados y lo simbólico que los NNA —vinculados con la variable migratoria y privados de su libertad— les otorgan a sus experiencias de vida, la herramienta más importante fue la entrevista a profundidad, ya que se buscó ahondar en la comprensión *Verstehen* (Weber, 2014), “recuperar los sentidos y significados subjetivamente mentados para comprenderlos dentro del contexto socio-histórico” (Armenta, 2020, p. 24). En este sentido, se entrevistó a cuatro jóvenes cuyas características generales se describen (véase cuadro 1).

De los 142 NNA encuestados en los centros de tratamiento para adolescentes, estos cuatro actores contenían la peculiaridad de haber participado en el fenómeno migratorio como “menores de circuito”, lo que implica una situación de vulnerabilidad atípica puesto que expone a los actores a un contexto en donde la condición de ser menor de edad es aprovechada por las organizaciones criminales para captarlos como trabajadores de fácil reemplazo con una baja inversión. La guía de entrevista que se diseñó para cada joven implicaba —además de las preguntas para profundizar en las categorías de análisis elaboradas para la encuesta— construir su historia de vida. En este sentido giraron las cuatro entrevistas, de las que, en el siguiente apartado, se analizarán las narrativas para identificar el significado y significante de las situaciones de vulnerabilidad que experimentaron durante su crecimiento y al momento de tomar decisiones que los involucraron en actividades ilícitas o con el fenómeno migratorio.

Cuadro 1. Características generales de los jóvenes entrevistados

<i>Centro de tratamiento</i>	<i>Identificación de jóvenes entrevistados*</i>	<i>Edad, años cumplidos</i>	<i>Lugar de nacimiento</i>	<i>Estado civil</i>	<i>Delito</i>
ITAMA, San Luis Río Colorado, Sonora	25	20	San Luis Río Colorado, Sonora.	Soltero, sin hijos.	Robo con violencia y homicidio calificado.
ITAMA, Nogales, Sonora	19	16	Los Mochis, Sinaloa.	Soltero, sin hijos.	Narcomenudeo.
CRSFA, Güémez, Tamaulipas	8	19 (mujer)	Coatzacoalcos, Veracruz.	Soltera, con un hijo.	Secuestro.
CRS número3, Ciudad Juárez, Chihuahua	17	19	Ciudad Juárez, Chihuahua.	Soltero, sin hijos.	Homicidio calificado.

Nota: No se puede hacer referencia de ningún dato personal por el que pueda ser identificable algún joven, por lo que, para fines de este documento, los entrevistados se describen con números.

Fuente: elaboración propia.

ESTAR PRIVADO DE LA LIBERTAD

El primer joven que se entrevistó tiene 19 años cumplidos y a continuación se presenta una construcción narrativa sobre su historia de vida, en donde se están considerando las siguientes variables: niñez, espacio escolar, punto de quiebre en la definición de identidad y primer acercamiento a actividades delictivas. Lo que se pretende es construir una biografía para identificar las situaciones de vulnerabilidad que experimentó el joven durante su crecimiento e intentar identificar el significado y significativo de estas experiencias biográficas en las variables consideradas. A decir del joven, su niñez transcurrió de la siguiente forma:

Ah, pues, como de los cinco o cuatro años me acuerdo que nos llevaba mi jefa a la iglesia, todavía estaban juntos mis jefes, los dos, estábamos mis tres hermanos y yo; mi hermana, mis dos hermanos y yo, mi papá y mi mamá [...] yo nunca quería ir y luego me ponían corbata y yo no quería ir. Sí, nos llevaban siempre, nos mentían rollo, “no que, ahorita que llegemos te doy para que vayas a la tienda”, y pues, ahí íbamos a la iglesia felices, “y si aplaudes te doy más”, ah, pues ahí estaba bien contento según yo. Y ya cuando llegábamos a la casa, puro rollo, no me daban nada (Joven privado de su libertad, 19 años, 2019).

Lo anterior, Torres (2018) lo interpreta como el inicio de las juventudes desencantadas puesto que conciben un ordenamiento institucional ajeno, distante y falto de contenido, en gran medida porque sus demandas no se encuentran satisfechas; demandas que interpreta un niño(a) de cinco años. El desencantamiento puede generar “un odio, preocupación, frustración, los estados emocionales inciden sustancialmente en la construcción de subjetividades contemporáneas” (Torres, 2018, p. 33). Las frustraciones, los desencantos transcurrieron durante la formación académica del joven. Al preguntarle sobre su experiencia en las escuelas, manifiesta lo siguiente:

[...] (Me corrieron) por hiperactivo, me salía del salón; una vez que acababa el jale, me salía y dos tres me querían copiar, y la neta, me daba un tiro acá, cómo me van a copiar. Y luego teníamos los pupitres así y metíamos los libros así para sacarlos, y de repente llegábamos del receso y había dos tres que estaban copiando y daba coraje que no hicieran su jale ellos [...] Ahí estudié hasta cuarto, dos años más; luego se separaron mis jefes y cuando se separaron, haz de cuenta que, es que mi jefe estaba, desde que yo me acuerdo le ponía a la heroína, pero, o sea, póngale, uno o dos meses le pone y luego tres, cuatro no y luego así y así (Joven privado de su libertad, 19 años, 2019).

La experiencia académica presenta un vacío de significado que descubre el joven en el ámbito institucional; “el joven identifica como opción, el irrumpir en la esfera institucional a través de prácticas ancladas en la vivencia de un presentismo intenso” (Torres, 2018, p. 35). En este sentido, el significado y significante que se genera en la experiencia académica se inclina al impacto emocional que provocó la separación de sus padres; un sentido que irrumpe en la consagración de una identidad. La forma de ser, pensar, actuar y sentir que está anclado entre la exigencia del deber ser y la dificultad del poder hacer, discursos simbólicos que se reproducen en una sociedad en relación con lo que un joven en pleno desarrollo debe ser.

El joven entrevistado migró al estado de Jalisco acompañando a su mamá y hermanos debido a la separación de sus padres. En este periodo de vida, los padres intentaron mediar la situación en cuanto a su separación; sin embargo, el impacto simbólico que implicó un cambio en su contexto generó un significado que definió una identidad enmarcada en un proceso constante de confusión, en donde tenía que asir un sentido a su trayectoria biográfica.

Una semana, yo llegué de la escuelilla, me habían metido hasta la escuela allá, y yo llegué de la escuela y estaba mi jefe llorando, ¡mi jefe estaba llorando! (aumentó tono de voz en la segunda afirmación de que su papá estaba llorando), y pues, yo nunca lo había *güachado* (mirado) llorando, *agüitado* (triste) así, nunca, sí *agüitado* así, pero nunca llorando, que así quebrado nunca. Me quedé como, pues qué pasó, qué rollo, y miré a mi jefa en el otro cuarto doblando la ropa como si nada: “qué, jefa, qué rollo con mi jefe”. Mi jefa callada, “No, ahorita se va a ir”. “Pero por qué”. “Que ahorita se va a ir”, y me quedé, “qué, jefe, por qué se va a ir”. “Pues pregúntale a tu mamá” (Joven privado de su libertad, 19 años, 2019).

Es importante retomar lo que establece Reguillo (1995) en cuanto a que la identidad no es algo dado e inamovible, “es algo que se construye en la interacción cotidiana y lo más importante es su impugnabilidad y se logra mediante un proceso de legitimación que busca aceptación y reconocimiento” (pp. 31-32). Implica reconocer que la identidad es una relación objetiva entre el joven y el medio social donde se desenvuelve proyectándose como un escenario que le permite interactuar con los demás. “La construcción de la identidad requiere un mantenimiento constante y de un soporte material que le dé sentido: la identidad necesita exteriorizarse, objetivarse” (p. 32).

Entonces, ya estando allá, pasaron unos tres meses así, entonces, mi jefa se volvió a juntar con el mismo bato. Sabes cómo, o sea, volvió mi coraje, o sea, que una vez le pegó a mi *carnala* (se refiere a la pareja de su madre) [...] Entonces llegué a ese punto y le dije a mi tía, “no, sabe qué tía, la neta me quiero ir para allá” (Ciudad Juárez, Chihuahua), y me dice, “no, es que tu papá no anda bien”. “No, pues, a poco no me acepta usted ahí con usted. No hay pedo —le digo—, no hay pedo, si quiere que haga algo, no hay pedo, hago la escuela medio día y me puedo ir y salir y limpiarle el patio para que me tenga ahí con usted en lo que se aliviana mi jefe, porque yo sé que llegando allá mi jefe se tiene que alivianar porque me va a mirar. Ya, teniéndome allá, se tiene que alivianar”. “No pues, déjame ver qué puedo hacer, hijo”. Y ya como a los quince días me marcó y me dijo, “no, pues a tu papá lo acabamos de llevar a un centro de rehabilitación; en cuanto él salga, él va a ir por ti” (Joven privado de su libertad, 19 años, 2019).

La definición de la identidad lleva al joven a establecer espacios y lugares sociales que va interiorizando y lo determinan en el sentido de quién es, quién ha sido y cuáles son

sus posibilidades objetivas; se lleva a cabo una representación de sí mismo y para los demás en relación con su identidad. Lo anterior se refuerza con lo manifestado por el joven una vez que regresó de Guadalajara a Ciudad Juárez siguiendo a su padre. El mismo actor reconoce como punto de quiebre el hecho de la separación familiar, puesto que lo interiorizó de tal manera que determinó la representación de sí mismo y lo que proyectaba para los demás:

[...] sí, en cuanto llegué me metieron a la escuela, me metieron a quinto. Llegué a quinto, y ya cuando pasé, pasé con ocho punto cinco; bajaron las calificaciones porque siempre yo había tenido nueve punto siete, nueve punto ocho, diez. Lo que fue segundo, tercero y cuarto lo pasé, hasta tercero lo pasé con diez porque el cuarto fue cuando me fui para abajo, en el cuarto lo pasé con siete (Joven privado de su libertad, 19 años, 2019).

La niñez que experimentó el joven entrevistado refleja situaciones de vulnerabilidad, que fueron influyendo en la definición de la identidad en un espacio plagado por situaciones hostiles sociales y, sobre todo, culturales. Acciones que implican una interpretación individual y por tanto intersubjetiva sobre el qué hacer, cómo continuar y para qué hacerlo. Este joven, al menos en su primera etapa de desarrollo biológico, enfrentó una coyuntura de altibajos axiológicos que fue moldeando su identidad bajo un velo de circunstancias que lo convierten en víctima ante la falta de oportunidades educativas y laborales; la violencia objetiva y simbólica estuvo presente en su breve biografía.

En cuanto al primer acercamiento con actividades delictivas, el joven lo narra de la siguiente manera ya estando en Ciudad Juárez, Chihuahua:

Conforme fue pasando el tiempo, caí aquí (centro de tratamiento), a los quince años caí aquí. Caí en el 2014 por una lata de mota, de volada salí, nomás una noche y salí. En el 2015 caí como en agosto porque me aventé tres meses y salí en noviembre; caí por asalto. Ya en ese tiempo le andaba poniendo a las píldoras, empezaba a *pildorearme* (consumir drogas) y no me acordaba de nada; lo que me gustaba era que al *pildorearme* no me acordaba de nada, pero cuando despertaba amanecía con dos, tres cosas y todavía bien loco, *chidote* (bien), me ponía a vender las cosas y me volvía a poner loco. Entonces ya, iba a la escuela (inaudible) de plano. Entonces, haga de cuenta que me aventé tres meses, salí en noviembre, yo salí y no, no caí aquí (Ciudad Juárez), caí en Chihuahua (capital),

en el de Chihuahua. Entonces, en Chihuahua era otro rollo, había mayores y menores; empecé a escuchar, ¿sabes cómo?, que acá y allá, y esto y lo otro, que está así, y hacer esto y lo otro, entonces empecé yo, pues sí, a alimentarme yo solo, pero de cosas malas (Joven privado de su libertad, 19 años, 2019).

El identificar la expresión “lo que me gustaba era que al *pildorearme* no me acordaba de nada”, implica una autoexclusión social que interpreta el joven justo en el tránsito a su adultez. Esta autoexclusión podemos analizarla desde la óptica de cadena con eslabones de desventaja que propone Saraví (2015), en la cual “un eslabón sustantivo es la violencia que representa el punto de inflexión en la biografía del joven dentro de un plano de desventajas sociales y económicas que lo desvincula de los espacios institucionales y los pone bajo riesgo de inserción en actividades al margen de la ley” (De la O, 2020, p. 156). La autoexclusión social también está implícita en el hecho de reconocer que el joven estaba “alimentándose de cosas malas”, sobre todo por la capacidad objetiva de filtrar la información que estaba recibiendo e identificarla como “cosas malas”. En esta visión, el crimen organizado se presenta como una opción para las oportunidades inmediatas.

Salí en noviembre. Cuando salí, lo primero que hice fue, salí con la mentalidad de yo voy a hacer *feria* (dinero), ahora sí voy a hacer *feria*, no voy a salir para que me *tuerzan* (capturen) por un asalto, voy a salir chido. Entonces, cuando salí, me acuerdo que mi jefe me dio una galletita (celular): “ora, para que te comuniques y le hables a tu mamá”. Me acuerdo que salí y me moví por el número de un *Yunque* (deshuesadero de autos), me acuerdo que me conseguí el número y [le marco por teléfono]: “qué rollo. No, la neta sabes qué, me tienes que pagar tanto, me tienes que pagar veinte mil pesos por semana, la neta, te acaba de llegar la cuota a ti y me tienes que dar veinte mil por semana, si no te voy a quemar tu local y ya sé dónde está tu casa y tu familia, tú sabes si me los das o no, yo de todas maneras me voy a aventar el *jale* (trabajo)”. [Lo aprendí] adentro, nomás de escuchar, allá en Chihuahua. La primera semana pegué con veinte mil, pues *chidota* (muy bien) me la pasé. La segunda semana pegué con los otros veinte mil (Joven privado de su libertad, 19 años, 2019).

La violencia y las actividades vinculadas con extorsión, como el caso que narra el joven entrevistado, son la respuesta ante una frustración social que se explica a partir de un

deterioro al que se ha llegado en un tipo de sociedad que pone sus esperanzas en un crecimiento cuantitativo del consumo de bienes materiales. Por el delito de extorsión fue privado de su libertad después de haberlo capturado recogiendo el dinero. Justo en este periodo, a nivel nacional se llevó a cabo la Reforma a la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes en México, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 16 de junio de 2016 y entrando en vigor un día después de su publicación.² Esta modificación a la ley favoreció a muchos jóvenes que estaban siendo procesados por la comisión de un delito. Así lo narra el joven:

Llegando aquí, como al mes cambia la ley, cinco años para el mayor delito, cinco años; pues a nadie le iban a dar los cinco porque era la mayor. Entonces yo tenía quince años [...] salí en el 2016. Esta vez que yo salgo, haz de cuenta que conocí a un morro que estaba aquí (en el centro de tratamiento) que me hacía el paro. Entonces, ya lo conocí a él y a él le llegaba su cheque, yo veía que a él le llegaba *feria* cada semana. “Pues ¿cómo le haces?”. “La neta ando *camellando* (trabajando), andaba de sicario y acá”. “Y qué rollo, saliendo de aquí me vas a dar *jale* (trabajo) o qué rollo”. “Simón que acá, en cuanto salgas”, y me dio el *Face* (Facebook): “mira, me busca por *Face*”. En cuanto salgo, lo primero que hago es buscarlo en mi *Face*, le mando solicitud y sí, me lo aceptó como a los tres días, y ya, pues *truqueamos* (hablamos): “y qué, ¿sí vas a querer *camellear* o qué? Mándame una foto, tu nombre y la dirección”. Como a los dos días me marcó, le había dado el número; “alístate, hay voy por ti” (Joven privado de su libertad, 19 años, 2019).

En esta experiencia, el joven irrumpe en un espacio de identificación objetiva a partir de la interacción con pares en donde visualiza un posible futuro. Esta interacción se reproduce dentro de una dimensión social que constituye la clave para afianzar una desigualdad social que ve implícita en otro actor, en donde la interacción es eminentemente relacional y reproduce los elementos simbólicos que determinan sus decisiones: “[...] en cuanto salgo, lo busco en *Face*”.

² En dicha ley se estipula en el art. 109, numeral III, que para adolescentes del grupo etario III, la prescripción de la acción penal, en ningún caso, podrá exceder los cinco años (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016).

En este sentido, la condición de vulnerabilidad no solo está referida en el joven entrevistado en lo material —necesidad de llevar a cabo robo y extorsión en busca de hacer “feria” (dinero)—, sino en lo simbólico, particularmente en la forma de ser, pensar, actuar y sentir; el orden contextual en donde se desenvuelve el actor “está anclado entre la exigencia del deber ser y la dificultad del poder hacer” (Pérez y Urteaga, 2001, citado en Torres, 2018, p. 35).

Para el caso de otra joven entrevistada, hay una diferencia sustancial, pues se trata de una mujer soltera con una hija. Originaria de Coatzacoalcos, Veracruz, y privada de su libertad en Güémez, Tamaulipas (a más de 1 000 km de distancia). Para ella, el hecho de buscar mejores condiciones de vida estuvo presente desde la figura paterna:

Mi vida era tranquila, mi papá siempre se la pasaba trabajando en Canadá; se va por contrato, es supervisor de una fábrica allá. Se va por ocho meses y viene cuatro. Ocho meses allá trabajando y baja cuatro meses acá, y se vuelve a ir (Mujer joven, 19 años, 2019).

La familiarización con el hecho de movilizarse en busca de mejores oportunidades genera en ella una concepción de normalidad. Cuando se le preguntó acerca de los motivos para desplazarse de Coatzacoalcos a Tamaulipas, su respuesta fue la siguiente:

Es que yo tenía un novio en Matamoros (frontera norte de Tamaulipas), pero él andaba jalando (trabajando), pues mal, verdad. Él me dijo que, me pidió un favor que yo le hiciera, verdad, entonces yo me vine de allá (Coatzacoalcos) para hacerle el favor y, pues, le vine a hacer el favor. Haz de cuenta que fui a Matamoros y de Matamoros me bajé aquí en Victoria (Ciudad Victoria, Tamaulipas) y ya, ya fue aquí donde me agarraron” (Mujer joven, 19 años, 2019).

La movilidad que experimentó esta joven radica en actividades que involucran la participación de menores de 18 años para que cometan conductas delictivas. Al momento de cuestionar las razones por las que aceptó hacerle el favor a su primo, contestó:

Me pidió que le viniera a dejar una mercancía (risas) [...] era cocaína, nada más cocaína. Haz de cuenta que, yo la llevaba, como siempre andaba viajando, entonces, yo me venía

sin nada y me la llevaba para Veracruz. Me gustaba andar viajando y pues, me pagaban diez mil pesos por cada viaje. Diez mil y me pagaban todo. Mis hermanos se fueron para Estados Unidos, están en Nueva York, y como mi mamá me había dicho que nos íbamos a ir a vivir a California, había que juntar dinero (risas) (Mujer joven, 19 años, 2019).

Al encontrarse en busca de mejorar las condiciones de vida, las alternativas para “juntar dinero” significaba que ella tenía que tomar acciones. En este sentido, y debido a las características por las que se moviliza, se le suma la categoría de “extraña”, concepto que explica Schaffhauser:

Al extranjero (al “otro”) se le achaca todo tipo de mal y hasta lo impensable que tiene que ver con el proceso de extirpación del sentimiento de culpa producido en el seno de las sociedades anfitrionas: el otro en tanto migrante es siempre culpable o culpabilizable, es chivo expiatorio, su sacrificio simbólico salvaguarda la integridad moral de los sedentarios (2016, p. 23).

En cuanto a extranjera o “extraña” en el espacio donde se encuentra, el estigma se reproduce a partir de las acciones que cometió para estar privada de su libertad y que son normadas por la comunidad a la que ella no pertenece. Esta estigmatización normativa y endógena a la individualidad de la joven, establece una distancia simbólica que la separa del contingente de lo “normal”. Significa que lo que es considerado como “normal” construye la desviación porque la joven participa en el trasiego de drogas:

¿Cómo era que transportabas los kilos de cocaína?

[...] (Risas) Pues en mí (escondidas en sus ropas) o los llevaba así, en sobres. Ya, cuando me iba a subir al camión, como no nos revisaban, ya me subía y los ponía en uno de los asientos de atrás, porque no los iba a traer conmigo porque me podían asaltar o dar baje (asaltar) [...] como nunca me dio miedo, porque nunca pensé que me iban a revisar. Me gustaba andar viajando y eso, además, pues sí me pagaban bien. Mi primo me contactaba por teléfono porque él está en Texas y, pues como yo necesitaba juntar dinero. Mi mamá, después empezó a sospechar porque ya estaba viajando mucho y ya me empezaba a ver mucho dinero y me decía, pues que de dónde, porque yo nada más ganaba tres mil pesos a la quincena en un restaurante; y luego, ya vio que dejé de ir a trabajar al restaurante y empezó a sospechar, pero no me decía nada. Mi papá nunca se

enteró, pues no sabía porque siempre se la pasaba allá trabajando (en Canadá)” (Mujer joven, 19 años, 2019).

La imagen de quien delinque consiste en supuestos básicos que se hacen al respecto de ellos. Los supuestos acerca de la “delincuencia” son los arraigados desde el positivismo y que se juzgan o norman desde la otredad. A partir de la concepción de la comunidad de llegada al momento de pensar que actividades delictivas, solo las pueden realizar los extraños y los extranjeros al espacio, conjetura que genera el estigma social.

A continuación, se presentan las narraciones de dos jóvenes que nacieron en zona fronteriza y que por diversas circunstancias se involucraron con el fenómeno migratorio a partir de ser catalogados como jóvenes de circuito —migratorio—. A este respecto, se les define como:

Los NNA de circuito son aquellos que cruzan de manera recurrente e indocumentada a EUA por motivos que no tienen que ver con la búsqueda de trabajo o la reunificación familiar. Pueden clasificarse en dos conjuntos: un tipo de NNA que no son originarios de las ciudades fronterizas mexicanas, que suelen pasar la frontera como una experiencia de vida y la decisión de cruzar tiene una recompensa en el plano simbólico: la de adquirir experiencia, demostrar madurez y/o valentía. El segundo tipo incluye a niños, niñas y adolescentes menores de edad que se encuentran involucrados en redes de tráfico de personas para que guíen el paso de los migrantes por la frontera, o bien, con grupos del crimen organizado para el trasiego de droga (Programa de Defensa e Incidencia Binacional, 2012, p. 11, citado en Moreno y Avedaño, 2015, p. 213).

Los jóvenes entrevistados están considerados en el segundo criterio de la cita anterior: jóvenes involucrados en redes de tráfico de personas para que guíen el paso de migrantes por la frontera. La variable migratoria está presente desde el punto de vista conceptual; sin embargo, aquí se centra en la situación de vulnerabilidad que implica haber participado como guías.

Uno de los jóvenes entrevistados es originario de San Luis Río Colorado, Sonora —ciudad fronteriza del Norte de México donde un muro la divide de San Luis, Arizona— tiene 20 años y es soltero. Lo anterior significa que el delito que cometió y por el cual se le comprobó su participación, lo hizo siendo menor de 18 años. ¿Cómo fue que se involucró con el cruce ilegal de personas?

Ahorita me estoy sacando más de onda por el encierro. Yo brincaba gente para el otro lado, me la llevaba aquí pegado a la línea, pegado a la línea y, ahí, de repente ahí me dijeron que, pues ahí todo el tiempo se ha brincado gente, pero yo me la llevaba ahí con los amigos fumando mota, y de repente me dijeron que si me aventaba para allá (cruzar gente hacia Estados Unidos). Fueron unos batos. Está bien fácil brincarse, yo ya sabía cómo está todo. Ahí me la llevaba fumando mota y viendo todo, pues, y sí, como en diez minutos vas y vienes, como en diez minutos vas y vienes (Joven, 20 años, 2019).

La asimilación de una acción que se normaliza como el hecho de cruzar gente en menos de 10 minutos, significa que esa particular acción es “productiva” y da cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran el mundo y, con ello, a ciertos actores sociales: “Las categorías (joven de circuito), como sistemas de clasificación social, son también y, fundamentalmente, productos del acuerdo social y productoras del mundo” (Reguillo, 2007, p. 29). En otras palabras, la acción social de cruzar gente se normaliza a partir de que es aceptada por la misma sociedad. Bajo esta premisa, el joven entrevistado construye su identidad como “un conjunto de repertorios culturales y sociales interiorizados, a través de los cuales demarca su frontera y se distingue —o pretende distinguirse— de los demás actores en una situación similar” (Giménez, 2002, p. 38).

El cruzar gente se vuelve un elemento sustancial al momento de definirse como actor de una sociedad, ya que “los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales” (Reguillo, 2007, p. 30). Estos campos de acción están presentes en la narrativa del joven entrevistado cuando explica cómo cruzaba gente:

Se denomina a la gente: si están gorditos, si están ya mayores, se denominan “pesados”. Luego, si están flaquitos, “ligeros”. Así se denomina a la gente. Haz de cuenta que está, está el río así, el puentecito quemado y había lámina antes, entonces, está el puentecito y el migra todo el tiempo está aquí en el puentecito. Lo que haces, yo lo que hacía, está otro canalito así, nos íbamos pegados, agarrándonos de las orillas del canal. Cuando llegaba allá, les decía que, cuando yo me aventara para el otro canalito, contarán cinco segundos y se aventarán, y ya me iba al otro canalito hasta acá, y ya cuando salía, este canalito es de tierra, y luego está otro canalito que lo brincas de un paso y ya, está una

pared del otro lado, está una montañita y la subes, y ya llegas a unas casas. Ahí nos la llevábamos, teníamos los horarios de las migras, ya sabíamos los horarios. Haz de cuenta que, cuando un migra va, el otro ya viene y dura unos treinta segundos en lo que va y viene y es ahí cuando los tenemos que pasar. O en la noche, cuando hay mucha niebla. Ya cuando llegaba, cuando yo sentía que ya la habíamos librado, nos metíamos a una casa abandonada y nos encerrábamos en el sótano y dejaba que pasara un tiempo. Salía, me fijaba en la esquina, [en el nombre de] la calle y le hablaba al levantón. Bien fácil y, ya en ese mismo ratito, dejábamos a los pollos (personas que estaban cruzando) ahí en la casa y ya me regresaba por la línea, sí, como si nada, bien poquito tiempo, en media hora se hacía todo el jale ese (Joven, 20 años, 2019).

El esquema de representación del joven entrevistado y que se puede identificar en la narrativa está en dos puntos: 1) la denominación de las personas por su complejión determina la estrategia para poder cruzarlas con éxito, y 2) los campos diferenciados y desiguales están en el hecho de asimilar una acción social como el cruzar gente como algo “bien fácil”. Se reproduce una normalización puesto que el fin se logra y se regresa a México “como si nada”. Este tipo de acciones narradas por el actor generan una lucha constante por la determinación de una identidad. Continuando con la narración del joven sobre su actividad, nos comparte lo siguiente:

Hay varios que brincan y, haz de cuenta que, pues yo trabajaba para alguien y había otro que no traía guía, entonces me prestaban; “no que, sabes qué, préstame a uno para que gué”. Y este bato ya no quería que yo brincara gente, quería que yo les explicara a los otros, a sus guías, pues. Pero me sacaba de onda porque yo todo el tiempo pegaba (cruce exitoso de personas) y, haz de cuenta que, los otros ganaban más que yo. Haz de cuenta que, si ellos pegaban, a mí me daban cien dólares y, pues no, no me gustaba eso. Recuerdo que, una semana antes de caer aquí, me agarraron del otro lado; ese jale ya era mío y de otros amigos, como ahí todos son familia (se refiere al negocio de cruzar gente), recuerdo que yo andaba enojado por eso. De repente dijimos, no pues, vamos a ver qué onda nosotros, vamos a brincar por nuestra cuenta (Joven, 20 años, 2019).

Lo contado por el joven en la cita anterior implica que la identidad que se está forjando se está realizando bajo un marco social que determinará su posición en un determinado espacio social y, así mismo, orientará sus representaciones y

acciones al momento de tomar control en el siguiente cruce que realice. Lo narra de la siguiente manera:

Recuerdo que ellos cobraban cinco mil dólares por ahí y nosotros íbamos a cobrar menos. Esa vez llegué, me hablaron “no que, vaya para la barda”, me dijeron. Fuimos y estaban otros dos amigos, son de otro barrio, ya eran más grandes; tenían como veintitrés y veinticinco, yo tenía diecisiete. Estábamos en eso y me dijeron: “qué onda, este jale es de nosotros”, nos vamos de iguales. Recuerdo que esa vez iba a meter a tres, tres pollos, tres personas, eran de Honduras, no eran mexicanos. Fue el 15 de septiembre de 2016, había mucho refugio (mucha actividad en México debido a que se festejaba la independencia); aprovecharon porque metieron otros y metieron otras gentes (se refiere a tres grupos que intentaron cruzar gente a Estados Unidos en el mismo momento), metieron cuatro guías. A varios agarraron y yo fui el único que llegó hasta allá, hasta el otro lado. Teníamos el horario de las migras, todos los teníamos, todos esperando a que se movieran. Lo que yo hice fue que me columpié para el cerco y de ahí me columpio para el otro cerco y me voy corriendo con mis pollos. Los otros, con una cuerda, con escaleras, todos brincando el muro y los agarraron. Yo pegué, los dejé y me quedé esperando porque estaba bien caliente y me la pensé, “no, pues, si me voy para la línea, me van a agarrar”, porque andaba todo sucio, entonces, dejé que me agarraran. Dejé que llegaran los migras y me agarraron (Joven, 20 años, 2019).

En la actualidad, el conducirse como un actor social responsable es cada vez más requerida y cada vez más valorizada. Esta afirmación de la autosuficiencia del individuo puede llegar hasta la postura “solipsista de individuos tan provistos de recursos y de bienes que, como nuevos Narcisos, se encierran en sí mismos en la cultura de su subjetividad, hasta olvidar que viven en sociedad” (Castel, 2010, pp. 26-27).

El otro joven que se entrevistó y que se dedicaba a cruzar gente de manera ilegal a Estados Unidos tiene 16 años, es originario de Los Mochis, Sinaloa, y estaba privado de su libertad por narcomenudeo en Nogales, Sonora, ciudad hermana de Nogales, Arizona, que están separadas por un muro. Este joven se involucró cruzando gente de la siguiente manera:

[...] no pues, yo era pollero. Andaba “bateando” (narcomenudeo), yo estaba en un tiradero (lugar donde se comercializa la droga en pequeñas dosis), en el que vendía más,

y llegó el patrón y me dijo “¿sabes qué?, tú te vas a ir para otro lado, tú te vas a ir a cruzar pollos”. “Simón”, le dije. Me pusieron todo; camuflaje y todo; gente y todo. ¡Sobres! Vas para allá, me dijeron. Yo ya le había dicho a mi compita, mi compita macizo (amigo cercano), le dije “¿sabes qué, carnal? Tú te vas a ir conmigo. Vámonos”, me lo llevé y sí, nos soltaron todo. Llegaba la gente de todos lados, de Oaxaca, Guerrero, Chiapas, de otros lados, mucha gente llegaba para que la cruzáramos (Joven, 16 años, 2019).

El hecho de ser considerado para otro tipo de actividad vinculada con el grupo delictivo para el que estaba trabajando, el joven lo interpreta como un “ascenso” que reafirma las acciones que estaba haciendo. Se reafirma en el sentido de que las cosas que realizaba (narcomenudeo) estaban bien hechas y eran premiadas con otro trabajo que implicaba mayor responsabilidad (tomar el control de “gente” bajo su mando) y mayor ingreso económico para el patrón. En palabras de Torres (2018), este joven experimenta un orden contextual, estructural y subjetivo que lo obliga a analizar la manera en cómo lo ven otros actores a partir de su condición social, lo anterior (re)inventa su cotidianidad, violenta y violentada, partiendo de una constitución de su subjetividad mediante la práctica (p. 28) de “cruzar” gente hacia Estados Unidos.

[...] yo ya me la sabía porque, cuando vas a cruzar, [cruzan] tus pistoleros, los pollos y tú. Arriba (de un cerro) está un punto (un vigía), el que cuida que no venga la migra y nos avisa. Al principio, antes de andar en el tiradero (narcomenudeo) yo era punto en ese cerro, ya me la sabía, me sabía los caminos y los horarios de la migra porque yo estaba arriba, en el cerro; miras por dónde están los caminos y por dónde agarrar y todo, ya me la sabía. [Me pagaban] cinco mil pesos por pollo. Si no cuajaba (cruce exitoso), no había pago. No podíamos llevar muchos porque si llevábamos muchos y los agarraban, la pérdida era mucha, pues. Hay dos formas para cruzarlos: caminando por el monte te llevas como una semana, más o menos, por el terreno, por el monte. Pero hay otros cruces que son por aquí (cruces por la ciudad de Nogales, Sonora); esos son de volada, de volada (muy rápidos), ¡fum! ¡fum! Brincas y listo. Me agarraron como cinco veces, siempre me decían que yo no era pollo, que yo era el pollero y yo “¡no!, ¡no!, ¡yo soy pollo!”. Les decía que a mí me traían para el otro lado, que yo era menor de edad (Joven, 16 años, 2019).

En la narración previa se percibe que ser joven en una situación particular, como estar involucrado en actividades delictivas, se identifica como un logro de poder, temor y deseo por constituirse en un actor social reconocido en un contexto violento. La violencia genera en el adolescente una distinta racionalidad en torno a la posición social que debe ocupar en la colectividad; sus prácticas —antisociales— le permiten “asegurar” su vida mediante lealtades volátiles y adscripciones forzadas (De la O, 2014). En este punto, para el joven de circuito, el estigma se reproduce a partir de los acontecimientos vividos puesto que lo marcan profundamente para el resto de su vida, se encuentra en un momento crítico en el proceso de socialización que define los espacios de integración social.

En el siguiente apartado se expone la interpretación de los jóvenes, respecto al espacio donde se encontraban, así como las aspiraciones que tienen al momento de cumplir su medida cautelar.

ASPIRACIONES AL MOMENTO DE CUMPLIR LA MEDIDA CAUTELAR

Para analizar las aspiraciones y la interpretación de los adolescentes, acerca del tema de la privación de su libertad, nos apoyamos en lo argumentado por Saraví (2015):

[...] la experiencia del sujeto (joven) no es simplemente una forma de incorporar el mundo a través de las emociones y de las sensaciones, sino una manera de construir su mundo. Las dimensiones subjetivas no solo reproducen o actúan la desigualdad estructural, sino que tienen autonomía y contribuyen directamente a la construcción de la desigualdad; son fundamentales para su transformación en fragmentación social (p. 38).

La cita anterior señala que los jóvenes interpretan su situación a partir de los elementos intersubjetivos que son alimentados por su experiencia individual asumiendo las consecuencias desde una particular racionalidad (véase cuadro 2).

Cuadro 2. Aspiraciones e interpretación de los jóvenes al hecho de estar privados de su libertad

<i>Centro de tratamiento</i>	<i>Significado de estar privado de su libertad</i>	<i>Aspiraciones al momento de salir</i>
Ciudad Juárez, Chihuahua	La neta, la neta, mira, mi pensamiento es, me ha dado tiempo para pensar las cosas.	Si está ella (su novia), salir e irme, ¿sabes cómo?, arre de aquí, fuga con ella, lejos, lejos a ver para dónde. Mi pensamiento es soltar una feria chida para arreglar mis papeles e irme para Estados Unidos, sabes cómo, para hacer algo chido allá.
San Luis Río Colorado, Sonora	Le podría decir que encierro es encierro, ¿no? Pero, como no queriendo, sí me ha ayudado mucho. Me ha ayudado mucho a reflexionar y, pues, aquí aprendí, aprendí varias cosas; aprendí electricidad, a soldar, electrónica; he aprendido muchas cosas, pues, es encierro, ¿no?	Pues, quiero salir a trabajar, estoy preinscrito en la universidad, a la UTM, quiero ser ingeniero en mecatrónica.
Nogales, Sonora	Para mí, ¿qué significa estar aquí? Todos los morros piensan que es fácil, que todo lo que uno hace es fácil, pero la neta no. Yo he torturado personas y otros son más miedosos o no tienen agallas para hacer el jale. Yo he hecho muchas cosas malas, debo aprender a cambiar, por mi mamá.	Pues ahorita, me imagino acá, salir y volver a andar con los plebes otra vez drogándonos y haciendo lo que hacía antes pues; pero yo digo que ya mi pensamiento ha cambiado. Ahorita voy llegando (es la segunda vez que está internado por el mismo delito) y tengo en mi mente como que ya, ya no voy a cambiar y pues necesito cambiar, yo necesito cambiar.
Güémez, Tamaulipas	Yo siento que estoy en una segunda oportunidad para, cómo le diré, volver a vivir, verdad, porque uno nunca sabe nada de eso, si vivirías o no, verdad. Otra sería para aprender de los errores, porque de los errores se aprende, como dicen, verdad, y valorar las cosas que no valoramos allá afuera.	Quiero estudiar médica forense, quiero estudiar. Pues mi mamá había dicho que nos íbamos a ir para California a vivir, quería que nos fuéramos para allá, nos vamos a ir, si Dios quiere, sí.

Fuente: Elaboración propia con base en las comunicaciones personales.

REFLEXIONES FINALES

Un joven que ha crecido en determinado contexto, donde las ausencias estructurales limitan su pleno desarrollo, buscará los medios esenciales para satisfacer las necesidades que le demanda su condición biológica y social. La interpretación que se hace del entorno es a partir de definirse en plena construcción histórica con carencias en los soportes mínimos de independencia social.

Para los jóvenes privados de su libertad que se vieron involucrados con la variable migratoria, sus identidades sociales se dan como umbrales simbolizados y significados de adscripción/diferenciación y de pertenencia/exclusión, inscritos en contextos sociohistóricos y entramados socioculturales específicos (Valenzuela, 2014). Es decir, esos umbrales simbolizados y significados son el cómo de los jóvenes entrevistados de este documento, asumen el hecho de estar privados de su libertad como una segunda oportunidad y les genera un significado favorable que se puede materializar con lo que quieren realizar cuando son liberados. En este sentido, el estigma de haber estado reclusos lo toman como un proceso de enseñanza que les abre la puerta para un “aprendizaje y segunda oportunidad”.

Las acciones en conflicto con la ley de los jóvenes son un punto de inflexión en su experiencia biográfica que los dota de una desventaja: la interpretación de su entorno se hará a partir de ese elemento que puede ser pobreza extrema o violencia exacerbada. Esta condición los enfrenta a un conflicto entre temor y deseo, mientras ellos tratan de afianzarse mediante actitudes o posiciones frente a otros.

En cuanto a la condición de involucrarse con el fenómeno migratorio, los NNAM no pueden ser visualizados como bloque homogéneo, se deben considerar diferentes variables que los convierten en un sector heterogéneo que comparte afinidades contextuales o de entorno, marcadas por el desarraigo, por la obligación de asumir responsabilidades de personas adultas —criar hijos— de manera precoz. Elementos que, desde una perspectiva endógena, delinear una distancia simbólica que los separa del resto de la colectividad tanto de origen como de destino. Ya no son los mismos desde el momento en que toman la decisión de movilizarse para buscar mejores condiciones de vida. La identidad que pudieran construir no es propiamente ontológica, más bien, es de relaciones entre la escasez y los elementos que contienen para hacerle frente a esa necesidad. Sobre todo, si consideramos que las fronteras simbólicas en las que se desarrollaron los jóvenes de estas narrativas delinear y conforman topografías territoriales, institucionales, axiológicas e identitarias donde se comparten sentidos y significados de ser jóvenes migrantes en un espacio fronterizo del norte de México.

REFERENCIAS

- Armenta Álvarez, C. E., 2020. *Un ejército (in)visible: la cultura en acción en jóvenes privados de su libertad en la ciudad fronteriza de Mexicali, Baja California, 2018-2019. Símbolos y estrategias*. Tesis de licenciatura en Sociología. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Asamblea General de la Sociedad de Naciones, 26 de diciembre de 1924. *Declaración de Ginebra*. Disponible en: <https://web.archive.org/web/20131214024732/http://xn--derechosdelnio-2nb.com/declaracion-de-ginebra.html>
- Bauman, Z., 2011. *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E., 2008. *Generación global. El Arco de Ulises*. España: Paidós.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016. Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*, 16 de junio. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNSIJPA.pdf>
- Castel, R., 2010. *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la Unión, 1917. Artículo 4º, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 5 de febrero. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf
- Congreso de la Unión, 1928. *Código Civil Federal*. 26 de mayo. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/2_110121.pdf
- Congreso de la Unión, 2014. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*, 4 de diciembre. México: Autor. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf
- De la O Martínez, M. E., 2014. El reto de ser joven en la frontera norte de México: violencia, cuerpos y masculinidades. En J. M. Valenzuela (coord.), *Tropeles juveniles. Culturas e identidades (trans) fronterizas*. México: El Colegio de la Frontera Norte, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 42-83.
- De la O Martínez, M. E., 2020. Ser joven en tiempos violentos: los casos de Matamoros y Ciudad Juárez. En S. Cruz y A. Nateras (coords.), *Juventudes en fronteras. Identidades, cultura y violencia*. México: El Colegio de la Frontera Norte, pp. 153-194.
- Giménez, G., 2002. La identidad: una noción problemática pero necesaria. En A. Chihu Amparán (coord.), *Sociología de la identidad*. México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 35-62.

- Gobierno de la República, 1987. Convención Interamericana sobre Conflictos de Leyes en Materia de Adopción de Menores. *Diario Oficial de la Federación*, 21 de agosto. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Interamericana_sobre_Conflictos_de_Leyes_en_materia_de_Adopcion.pdf
- Gobierno de la República, 1992. *Convención sobre la Obtención de Alimentos en el Extranjero*, 29 de septiembre. Disponible en: <https://aplicaciones.sre.gob.mx/tratados/ARCHIVOS/ALIMENTOS%20EXTRANJERO.pdf>
- Grace Newman, R., 2014. *Los niños migrantes. Entre Michoacán y California*. México: El Colegio de Jalisco.
- Moreno, J. y Avedaño, R., 2015. Arrinconados por la realidad: menores de circuito. *Estudios Fronterizos*, 16 (31). México: Universidad Autónoma de Baja California, pp. 207-238.
- Naciones Unidas, 10 de diciembre de 1948. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1959. *Declaración de los Derechos de los Niños*. Disponible en: https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Declaracion_DN.pdf
- Naciones Unidas, 16 de diciembre de 1966. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Artículo 24. Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>
- Naciones Unidas, 16 de diciembre de 1966. *Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Artículo 10. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Naciones Unidas, 20 de diciembre de 1971. *Declaración de los Derechos del Retraso Mental*. Disponible en: <http://www.derechos.org/nizkor/ley/doc/mental1es.html>
- Naciones Unidas, 14 de diciembre de 1974. *Convención sobre los Aspectos Civiles de la Sustracción Internacional de Menores*. Disponible en: <https://www.oas.org/dil/esp/Convenio%20sobre%20los%20Aspectos%20Civiles%20de%20la%20Sustracci%C3%B3n%20Internacional%20de%20Menores%20Republica%20Dominicana.pdf>
- Naciones Unidas, 14 de diciembre de 1974. *Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado*. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1293.pdf?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1293>
- Naciones Unidas, 9 de diciembre de 1975. *Declaración de los Derechos de los Impedidos*. Disponible en: <http://cedhj.org.mx/legal/declaraciones/decla16.pdf>

- Naciones Unidas, 28 de noviembre de 1985. *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores*. Regla 2.2. Disponible en: <http://www.cidh.org/ninez/pdf%20files/Reglas%20de%20Beijing.pdf>
- Naciones Unidas, 3 de diciembre de 1986. *Declaración sobre los Principios Sociales y Jurídicos Relativos a la Protección y el Bienestar de los Niños, con Particular Referencia a la Adopción y a Colocación en Hogares de Guarda, en los Planos Nacional e Internacional*. Disponible en: <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20sobre%20los%20Principios%20Sociales%20y%20Jur%C3%ADdicos%20relativos%20a%20la%20protecci%C3%B3n%20y%20el%20bienestar%20de%20los%20ni%C3%B1os%20Republica%20Dominicana.pdf>
- Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1989. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Naciones Unidas, 24 de octubre de 1994. *Convención de La Haya sobre la Protección de Menores y la Cooperación en Materia de Adopción Internacional*. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_de_la_Haya_sobre_la_Proteccion_de_Menores_Cooperacion_Materia_de_Adopcion.pdf
- Nájera Aguirre, J. N., 2016. El complejo estudio de la actual migración por México: actores, temáticas y circunstancias. *Migraciones Internacionales*, 8 (3). México: El Colegio de la Frontera Norte, pp. 255-266.
- Organización de Estados Americanos, 18 de noviembre de 1994. *Convención Interamericana sobre Obligaciones Alimentarias*. Disponible en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/b-54.html#:~:text=Toda%20persona%20tiene%20derecho%20a,cualquier%20otra%20forma%20de%20discriminaci%C3%B3n>
- Organización de Estados Americanos, 18 de noviembre de 1994. *Convención Interamericana sobre Restitución Internacional de Menores*. Disponible en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/b-53.html>
- Organización Internacional para las Migraciones, 2006. *Derecho internacional sobre la migración. Glosario sobre migración*, núm. 7. Suiza: Autor.
- Otto, E., Castelao, M. E., Massot, J. M. y Eriz, M., 2014. Riesgo social: medición de la vulnerabilidad en grupos focalizados. *Cuadernos del CIMBAGE*, núm. 16. Argentina: Universidad de Buenos Aires, pp. 27-51.
- Reguillo, R., 1995. *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

- Reguillo, R., 2007. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Cultura Libre.
- Saraví, G. A., 2015. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Schaffhauser, P., 2016. La figura del migrante como estigma social: el derrotero de los exbraceros trabajadores migratorios mexicanos (1942-1964). En *Intersticios Sociales*, 12. México: El Colegio de Jalisco, pp. 1-24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421746879009>
- Torres, I., 2018. ¿Y qué me importa a mí esto? Construcción de *sentido en jóvenes dealers de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.
- Valenzuela, J. M., 2014. *Side to Side: identidades juveniles (trans)fronterizas*. En J. M. Valenzuela (coord.), *Tropeles juveniles. Culturas e identidades (trans)fronterizas*. México: El Colegio de la Frontera Norte, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 15-38.
- Weber, M., 2014. *Economía y sociedad*. 19 impresión. México: Fondo de Cultura Económica.

HASTA DONDE LLEGUE EL TREN: JÓVENES CENTROAMERICANOS TRANSITANDO POR GUANAJUATO

*Ana Vila Freyer**

*Eloy Estrada Lozano**

*Mariana Elizabeth Torres Mandujano**

INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza las condiciones de tránsito de personas migrantes centroamericanas por Celaya, Guanajuato y se apoya en una encuesta que permite identificar quién emigra, qué recursos tangibles e intangibles moviliza y las rutas que se utilizan en el desplazamiento sur-norte. También se recopila información acerca de algunos de los condicionamientos estructurales que propician la decisión de migrar, así como la capacidad de agencia, es decir, expectativas, planes y adaptación de estos jóvenes a las condiciones que encuentran en el camino. El capítulo refuerza los hallazgos que señalan las condiciones de precariedad y vulnerabilidad que caracteriza este tránsito migratorio (Bazok *et al.*, 2015); así mismo indica que, al menos, al alcanzar el punto medio de la ruta sur-norte en Celaya, México, no representa el ideal de asentamiento de estos jóvenes (Torre, 2020). Esto se explica, en buena medida, porque un porcentaje importante de los migrantes definen su movimiento y lugar de asentamiento en Estados Unidos, basándose en los recursos intangibles con los que sostienen su movimiento, a saber, en redes de familiares y amigos que ya se encuentran establecidos en ese país.

México se reconoció como país de tránsito de migrantes durante la década de 1990. A partir de entonces, y ante la cada vez mayor visibilidad y tamaño de este movimiento humano hacia el norte, la posición mexicana ha variado desde dejarlos pasar como si no los vieran, hasta asegurar la frontera debido a la presión de los distintos gobiernos de

* Universidad Latina de México: ana6509@gmail.com eloyel25093@gmail.com 20210004@uca.edu.mx

Estados Unidos; en el proceso se han reconfigurado las fronteras mexicanas, creando lo que algunos han llamado una frontera vertical (Torre, Yee, 2018; Sandoval, 2019; Cruz, 2019; Anguiano, Trejo, 2007). La “securitización” de la política migratoria se ha acompañado por el surgimiento de una red de casas que ofrecen santuario a las personas migrantes en el país (Hernández, Porraz, Morante, 2019; Candiz, Bélanger, 2018; Gutiérrez, 2017). Al mismo tiempo, las mismas organizaciones de protección a migrantes han apoyado la visibilización de las personas migrantes a través de la utilización del tren para moverse más rápidamente por el territorio, la organización de caravanas y, más recientemente, la solicitud de refugio y asilo para promover su protección internacional (Torre, Mariscal, 2020; Coporo, Morales, 2020; Glockner, 2019; Gutiérrez, 2017).

Este documento tiene como base los debates existentes que sostienen que el sistema migratorio norteamericano está en proceso de recomposición. Mientras que los mexicanos son menos propensos a migrar a Estados Unidos (Durand, 2016, pp. 266-268), las personas, en su mayoría jóvenes de los países del norte de Centroamérica (PNCA) —Guatemala, El Salvador y Honduras—, están ampliando su movilidad hacia Estados Unidos, llegando incluso a superar las detenciones de mexicanos por la patrulla fronteriza estadounidense en 2014 (París, 2016, p. 146), reforzando las convergencias demográficas con las que se ha pronosticado que este movimiento tenderá a estructurarse en el tiempo (Giorguli, García, Masferrer, 2016). Además, se desarrolla asumiendo que la ilegalización de los migrantes¹ (Bauder, 2017), la precariedad y vulnerabilidad de sus jornadas hacia el norte, así como la contingencia del proceso mismo, ha dificultado su movimiento, ya que se trata de migrantes que pueden encontrarse en tránsito sea hacia el norte o sea hacia el sur, o bien, buscando establecerse en territorio nacional ante la imposibilidad de alcanzar el norte y la de regresar a su país (Torre, 2020; Bazok *et al.*, 2015).

Las diferentes dinámicas de este movimiento encontradas en la casa Santuario ABBA de Celaya, Guanajuato, nos permiten reforzar dos ideas: 1) que la migración de tránsito difícilmente puede considerarse como el movimiento lineal y temporal de un

¹ Seguimos a Harald Bauder (2017, p. 174) al usar “el concepto ‘migrante ilegalizado’ —en lugar de indocumentado, desautorizado, irregular o migrante sin estatus— para llamar la atención sobre las leyes nacionales, políticas y prácticas que niegan a los migrantes estatus o residencia legal”.

punto originario en alguna comunidad centroamericana, a un punto de destino en alguna comunidad estadounidense (Bazok *et al.*, 2015). Esta afirmación se mantiene reforzando la idea 2) que se trata de un movimiento sostenido —en su mayoría— por las redes sociales de los migrantes y teledirigido por ellos o los polleros, para ir adecuándose las rutas a las condiciones de la frontera.

La investigación examina cuatro apartados, en primer lugar: ¿cuáles son las características sociodemográficas de los migrantes que cruzan por Guanajuato?, ¿qué recursos, tangibles e intangibles, movilizan los jóvenes migrantes del PNCA en su ruta para llegar al norte?, ¿cómo definen sus rutas o deciden quedarse? Los resultados permiten identificar tanto las condiciones de precariedad que propiciaron la salida, como la vulnerabilidad del movimiento, al igual que las estrategias definidas en la ruta hacia el norte. Se trata, en su mayoría, de personas jóvenes de género masculino, que sueñan con alcanzar condiciones de desarrollo personal y familiar que sus países no ofrecen. El apartado dos muestra el marco conceptual utilizado en el presente texto; el tercer apartado explica la metodología utilizada en la recopilación de datos en una “casa santuario” en Celaya, que nos permitió identificar: quién, por qué y cómo están migrando. El cuarto apartado analiza los resultados contrastando los conceptos de precariedad, vulnerabilidad y agencia, para sostener las dos ideas fundamentales del texto señaladas con anterioridad. Finalmente se presentan algunas conclusiones preliminares, tomando en cuenta que el trabajo de campo se realizó en el punto intermedio de la ruta migratoria.

PRECARIEDAD, VULNERABILIDAD Y ADAPTABILIDAD

La migración centroamericana moviéndose en México puede ser vista como un proceso que inició en la década de 1980. Resulta de múltiples determinantes que van desde las guerras civiles, las recomposiciones económicas, el surgimiento de otros tipos de violencias urbanas provocadas por las maras y las respuestas oficiales a las mismas, una acumulación de causalidades que ha mantenido el movimiento vigente (Massey, Durand, Malone, 2009). A estas condiciones hay que agregar la recomposición del sistema migratorio norteamericano que parece estar ampliándose hacia Centroamérica (Giorguli, García, Masferrer, 2016) y que se refleja por el aumento de la población nacida en los países del norte de Centroamérica en Estados

Unidos, así como el aumento de personas centroamericanas, sobre todo mujeres y niños, detenidos en la frontera norte de México (París, 2016).

En este escenario de precariedad, caracterizada por la pobreza, la violencia y la incertidumbre de un futuro distinto que viven los jóvenes de esa región, los migrantes desafían los controles establecidos por México y Estados Unidos, y asumen los riesgos de la movilidad por el país a sabiendas de que algunas rutas están dominadas por el crimen organizado o la violencia es ejercida por las diferentes policías, lo que incrementa la vulnerabilidad del viaje (Bazok *et al.*, 2015). A pesar de ello, la gran mayoría de esos migrantes entran a ambos países sin autorización, recorriendo rutas terrestres que atraviesan regiones de Centroamérica y México, cruzando fronteras de manera clandestina, hasta llegar a Estados Unidos (París, 2016), manteniendo la ilegalización de su movimiento y desafiando las cada vez más restrictivas políticas migratorias puestas en marcha por México y Estados Unidos (Bazok *et al.*, 2015; Villafuerte, García, 2015).

Con ello, al discutir esta transmigración es imposible no incluir el papel representado por la agencia del migrante —actor central de este movimiento—. Esta se encuentra desde la decisión de migrar, de allegarse los recursos para hacerlo, de adaptarse a las condiciones y dedicar un tiempo indeterminado de sus vidas al movimiento, sobre todo los que aceptan trabajar en Monterrey para pagar el cruce, confrontar las condiciones de vulnerabilidad y riesgo implícito en su movimiento (Bazok *et al.*, 2015). Del mismo modo, durante el movimiento e instalación en ambos territorios —México y Estados Unidos— corren el riesgo de ser retornados o deportados voluntariamente a sus países origen; tal como se mostrará más adelante, retomarán el camino al norte (París, 2016).

De igual forma, como analizan Bazok y sus coautores, es importante considerar que la precariedad y vulnerabilidad vivida por estos jóvenes en movimiento está moldeada de manera transnacional. En el punto de partida —en sus países de origen— por las condiciones de pobreza, desempleo o subempleo, y la violencia que padecen por parte de organizaciones criminales como los maras; durante el tránsito, la precariedad y vulnerabilidad se manifiesta en las condiciones del movimiento que intenta ser invisible, pero es visto por bandas del crimen organizado y policías de distintos niveles de gobierno (véase cuadro 1), y ayudado por organizaciones civiles que se describen en el siguiente apartado. Finalmente, en Estados Unidos, las condiciones de cruce e instalación están acompañadas por la densidad de las redes sociales de los

jóvenes migrantes, viviendo el riesgo que implica la ilegalización del movimiento. Es importante destacar que las condiciones de vulnerabilidad y riesgo implícito trata de compensarse con el trabajo de organizaciones civiles que se ocupan de proteger y acompañar a estos jóvenes. Es en un punto de este movimiento por afianzar la seguridad humana de la migración que se realizó el trabajo de campo que se presenta en el siguiente apartado.

¿QUIÉN ESTÁ MIGRANDO POR GUANAJUATO, POR QUÉ,
CON QUÉ RECURSOS, POR CUÁLES RUTAS?

En la última década Guanajuato se ha convertido en un punto de tránsito de personas centroamericanas que se desvían por la entidad para evitar la ruta del Golfo, la más corta y peligrosa que cruza por Veracruz, para alcanzar los cruces fronterizos con Tamaulipas. La violencia en contra de los migrantes en tránsito (véase cuadro 1) fue denunciada por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) que elaboró un documento en el que aseguraba que solo en el primer semestre de 2009 “que el número de migrantes que fueron víctimas de privación de su libertad fue de 9 758 individuos, es decir, más de 1 600 personas secuestradas por mes” (CNDH, 2009, citado en Torre, Yee, 2018, p. 91). Al año siguiente, la masacre de 72 migrantes en San Fernando, Tamaulipas, validó la creciente vulnerabilidad de los migrantes en tránsito por el país (Torre, Yee, 2018; Sandoval, 2019). Hechos como estos son reportados frecuentemente en los periódicos de México.

**Cuadro 1. Total de eventos delictivos contra migrantes
en tránsito por entidad federativa en México**

<i>Entidad</i>	<i>Número de eventos</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
Chiapas	1,479	27.92
Oaxaca	1,153	21.76
Veracruz	880	16.61
No identificó la entidad	321	6.06
Guanajuato	265	5.00
Jalisco	164	3.10

continúa...

Estado de México	98	1.85
Tlaxcala	98	1.85
Sonora	55	1.04
Querétaro	51	0.96
Otros	337	8.21

Fuente: elaboración propia con datos del Informe Redodem, 2016 (Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes, 2017).

Por ello, en el último lustro se fue conformando en la entidad una red de casas santuario que operan en las ciudades en donde para el tren: Celaya, Salamanca e Irapuato, o donde se están estableciendo los migrantes: Acámbaro y León. Dichas casas se crearon dentro de los espacios abiertos por la Ley de Migración de 2011 y su Reglamento en 2012 (Torre, Yee, 2018). Estas organizaciones civiles llenan los espacios abandonados por el gobierno federal y estatal para ofrecer espacios de protección a las personas migrantes; generalmente, trabajan dentro de la Dimensión de Movilidad Humana del Episcopado Mexicano.² Han delineado una estrategia que busca reforzar la seguridad personal de los migrantes, por medio de una red de organizaciones para implementar estrategias que reconozcan la precariedad de la vida de los migrantes y reduzcan su vulnerabilidad en el movimiento; la dispersión en el territorio a través del uso del tren para desplazarse por el país; la organización y formalización de casas santuario, donde los migrantes puedan descansar o redefinir sus rutas; la integración de bases de datos que integren claramente los perfiles y los motivos de la migración; la definición de protocolos de seguridad; y que desde 2015, apoyan la protección internacional de los migrantes a través de la solicitud de refugio y asilo (Sandoval, 2019; Candiz, Bélanger, 2018; Gutiérrez, 2017; Coporo, Morales, 2020).

En esta estrategia hay tres puntos que pueden ser sensibles: El primero es el control de las rutas, ya que el crimen organizado mimetiza los caminos del trasiego de drogas y armas con los recorridos que siguen los migrantes al intentar invisibilizar

² El surgimiento de estas casas santuario iniciaron al finalizar la década de 1990 en Tijuana y Ciudad Juárez, fundadas por sacerdotes scalabrinianos. A partir de 2012 se fueron moviendo hacia el sur a lo largo de la ruta migrante. Es común que las personas centroamericanas se guíen por un mapa que les entregan al ingresar a México para informarles de rutas y albergues, así como centros de atención y apoyo en México.

su movimiento por México (Gutiérrez, 2017). Por ello, además de compartir los protocolos de seguridad entre los albergues, promueven estrategias para que los migrantes viajen en grupo, utilicen el tren para agilizar su traslado, se sirvan de las casas santuario para descansar y se movilicen en caravanas para hacerse visibles en el camino (Hernández, Porraz, Morante, 2019; Glockner, 2019; Gutiérrez, 2017). El segundo punto, se refiere a la vigilancia de los trenes y el crecimiento de la policía privada en los mismos es lo que ha obligado a los migrantes y a los polleros a redefinir las rutas y a redistribuir el flujo migratorio en el territorio mexicano, tales reconsideraciones lo fragmentan y lo hacen aún más peligroso (Gutiérrez, 2017). El tercer punto es la respuesta de los gobiernos y comunidades —de las ciudades por las que transitan las personas que buscan protección internacional— que reaccionan con discriminación y desconfianza (Gutiérrez, 2017; Martínez, 2017), lo que empujaría a reforzar este movimiento para que gobiernos municipales busquen crear las condiciones legales y políticas para que los principales centros urbanos en la ruta puedan actuar como ciudades santuario.³

INFRAESTRUCTURA CIVIL DE APOYO A LOS MIGRANTES EN TRÁNSITO EN GUANAJUATO

Con base en el paradigma de seguridad humana (Torre, Yee, 2018), en busca de ofrecer protección y visualizar la situación que viven los migrantes en tránsito por Guanajuato, a principios de la década de 2010 se organizó la Red de Apoyo al Migrante del Bajío (Redami), conformada por académicos de universidades jesuitas y maristas (Universidad Iberoamericana, campus León, y Universidad de La Salle Bajío), activistas de Amnistía Internacional, organizaciones civiles que trabajan por los derechos de los migrantes, así como directores de casas santuario con sede en Guanajuato. Redami mantiene un estrecho contacto con organizaciones de base de la Iglesia católica y apoya el funcionamiento de las casas con la recolección de alimentos y ropa. También difunde en universidades y escuelas la situación de los migrantes, especialmente los que están en tránsito en el estado de Guanajuato.

³ Sobre las políticas locales de santuario en Estados Unidos, Canadá y algunos países europeos, Cruz (2019) y Bauder (2017).

Situado en el centro del país, Guanajuato representa una importante posición geopolítica en las nuevas rutas migratorias. Celaya, al sur de la entidad, ha sido tradicionalmente el punto de conexión de las rutas comerciales entre el norte y el centro-sur del país desde tiempos coloniales. El aumento del tránsito de migrantes centroamericanos por Guanajuato comenzó en los últimos 10 años, y se explica por dos factores: 1) las bandas del crimen organizado han ganado el control de la ruta tradicional —y más corta— del golfo de México y, con ello, el aumento de los secuestros, desapariciones y asesinatos de migrantes que la utilizan. Persiguiendo seguridad, los migrantes se desvían por el centro del país para evitar cruzar por Veracruz y el sur de Tamaulipas. 2) Por la existencia de diferentes rutas de tren que conectan el centro de México con todos los puntos fronterizos del norte del país. Celaya adquiere visibilidad porque es precisamente en esta ciudad donde las rutas del tren se bifurcan hacia el este (para llegar a los cruces de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas), el Pacífico-oeste (para llegar a los cruces de Baja California y Sonora) y el centro (para llegar a los cruces de Ciudad Juárez, Chihuahua) de la frontera norte, formando lo que Casillas ha denominado un nodo estratégico para la migración (Casillas, 2007).

Aunque la forma que adoptan los desplazamientos está empezando a cambiar. Los migrantes tienden a usar menos el tren para utilizar los autobuses de transporte público, de pasajeros, o a hacer *autostop* (Martínez, 2017). También es común verlos pidiendo dinero o vendiendo dulces en las esquinas de las principales ciudades del estado como Celaya, Irapuato, Salamanca, León, para reunir fondos y poder avanzar en su camino. Es necesario señalar que el Instituto Nacional de Migración (INM) no tiene centros de detención en el estado, en cambio tiene oficinas administrativas en León, la ciudad más grande de la entidad, y en San Miguel de Allende, donde se han establecido estadounidenses y canadienses jubilados desde 1960. Cabe destacar que en Guanajuato no se han creado Grupos Beta de Protección a Migrantes.

El estado cuenta con casas santuario en Celaya, Irapuato y Salamanca, donde paran los trenes de carga y, como extensión, los migrantes aprovechan para viajar en ellos. Celaya dispone de la casa santuario ABBA descrita más adelante. Irapuato, donde el tren cruza a la ruta del Pacífico, tiene la Casa del Migrante San Juan de Dios que atienden entre 30 y 150 migrantes mensualmente (Venegas, 2020).⁴

⁴ Aunque al momento de escribir este trabajo es incierta la continuidad de esta casa.

En Irapuato las empresas ferroviarias están construyendo un muro en las vías del tren “para contener la delincuencia” (Guardiola, 2017). Desde Salamanca el tren va a Ciudad Juárez, Chihuahua. La casa santuario trabaja con el apoyo del obispo atendiendo a los migrantes que utilizan la ruta del centro; reciben unas 900 personas al año. Acámbaro, en el sur del estado, se organiza una casa santuario para ayudar a los migrantes centroamericanos que trabajan en la agricultura. Están relacionados con el Centro Marista para Migrantes de Querétaro, en lugar del Servicio Jesuita para Migrantes que trabaja estrechamente con Redami.

CELAYA COMO PUNTO ESTRATÉGICO EN EL CAMINO

La encuesta fue realizada en la Casa Migrante ABBA de Celaya, Guanajuato. ABBA ha proporcionado servicios humanitarios a los migrantes centroamericanos que huyen de la violencia, el peligro y la pobreza de sus países en su camino hacia Estados Unidos desde noviembre de 2015.⁵ Siguiendo a Stan Allen,⁶ un voluntario y recaudador de fondos de la casa,

ABBA atiende a casi 500 personas mensualmente, más de 25,000 desde su fundación. Proporcionan 3 días de descanso seguro, atención médica, 3 comidas saludables diarias, duchas calientes, ropa limpia y apoyo emocional y legal. La Casa ABBA, además, ha sido elegida por la Cruz Roja Internacional como centro de tratamiento para amputados que se quedan para su evaluación y rehabilitación con prótesis. La estancia de los amputados se prolonga y se determina en función de la disponibilidad de recursos de la Cruz Roja y de la calendarización de sus tratamientos hasta que son dados de alta. ABBA también apoya y asiste a los migrantes que solicitan asilo o estatus de refugio y les ofrece un albergue seguro hasta que terminen sus procesos legales. Trabajan con donaciones para apoyar las

⁵ Ignacio Martínez, pastor evangélico, fundador y director de la casa, explicó que hizo una alianza en 2014 con otras organizaciones civiles relacionadas con la Iglesia católica al iniciar sus esfuerzos de protección a los migrantes en Celaya. Al inicio de su trabajo fue invitado a constituir una asociación civil para normalizar su labor y evitar ser confundido con un traficante o tratante de personas en lugar de la protección que se da a los derechos humanos de los migrantes (Martínez, 2017).

⁶ Tomado de la presentación realizada por Allen en su página de GoFundMe para recopilar fondos para ABBA.

necesidades físicas, médicas, legales y emocionales de los residentes, el suministro diario de alimentos, la conservación y el mantenimiento de un edificio de tres plantas. También pertenecen a diferentes redes⁷ para compartir información y protocolos de seguridad para ellos mismos, los migrantes y los trabajadores voluntarios (Stan, 2017: s/p).

En la encuesta buscamos identificar con el perfil sociodemográfico de los migrantes —centroamericanos que cruzan por la ciudad—, las razones por las que decidieron salir de sus comunidades de origen, los recursos tangibles e intangibles que movilizan en el trayecto, así como las rutas que siguen a través de México para alcanzar la frontera de Estados Unidos. El levantamiento de la encuesta se realizó a 387 personas migrantes adultas entre febrero y junio de 2019, es decir, cuando concluyeron las caravanas y antes de que el gobierno se sometiera a las presiones estadounidenses para militarizar la frontera sur de México en julio de 2019 (Sandoval, 2019). Entre las personas que respondieron, 87% provenían de Honduras, 5.0% de El Salvador y 5.0% de Guatemala; 91% eran hombres, 61% tenían en el momento de la encuesta entre 15 y 27 años (véase cuadro 2); 53% estaba soltero, 45% casado o en unión libre y 2.0% viudo, separado o divorciado.

Cuadro 2. ¿Cuántos años cumplidos tiene usted?

	<i>Total</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
Menores de 15 años	1	0
15-17	18	5
18-22	107	28
23-27	109	28
28-32	68	18
33-37	50	13
38-42	15	4
43-47	8	2
48-53	5	1
54-57	5	1
	386	100

Fuente: elaboración propia con base en encuesta.

⁷ Como la Redami; la Red de Documentación de la Migración (Redodem) y el Servicio Jesuita a Migrantes, entre otros.

Se trata de hombres jóvenes de origen rural con bajos niveles educativos. El 51% declaró trabajar como campesino; 20% dijo trabajar en la construcción, como chofer-motorista, herrero, soldador, cargador, hojalatero o jardinero, etcétera; 11% trabaja como obrero en su país. Solamente, 7.0% de los encuestados se ocupaba en profesiones que requieren algún tipo de formación profesional o técnica, como contador, técnico industrial o de producción de televisión. El 2.0% declaró ser alumno de estudios de preparatoria o técnicos, mientras que el 1.0% hacía el servicio militar en su país. Las mujeres mencionaron ser amas de casa, empleadas domésticas o cuidadoras (3.0%) y solamente ocho personas (2.0% del total) argumentaron no tener empleo u ocupación. El 17% se declaró analfabeto, mientras que del 83% que sabe leer y escribir, 37% tiene estudios incompletos de primaria, 30% estudios de primaria terminados, 11% estudios de secundaria incompletos y 7.0% estudios de secundaria terminados. Apenas el 10% se incluyó con estudios secundarios con aprendizaje técnico (1.0%), estudios incompletos de preparatoria (3.0%), estudios completos de preparatoria (4.0%) y estudios de preparatoria con aprendizaje técnico (2.0%). Escasamente 5.0% acudió a la universidad y 1.0% la concluyó.

Cuadro 3. ¿Cuál es el último año de escuela que aprobó?

	<i>Total</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
1-5 de primaria	125	37
Primaria terminada	101	30
1-2 de secundaria	36	11
Secundaria terminada	24	7
Secundaria con aprendizaje técnico	2	1
1-2 de preparatoria	9	3
Preparatoria terminada	14	4
Preparatoria con aprendizaje técnico	6	2
1-3 años en universidad	13	4
Universidad terminada	4	1
	334	100

Fuente: elaboración propia con base en encuesta.

Los motivos de la migración reflejan múltiples condiciones de precariedad, pero también el fortalecimiento de redes sociales y las decisiones que sobre la marcha deben de tomar las personas migrantes. El 50% mencionó que el principal motivo de su emigración era no tener trabajo o no tener tierra, mientras que 32% dijo que lo hizo por la violencia, porque fueron amenazados por pandilleros o estos ya habían matado a algún familiar. Del mismo modo, 3.0% argumentó que emigraba porque no había forma de superarse o cambiar de vida en su país, 5.0% dijo que la emigración se debía a que contaba con amigos o familia en Estados Unidos, 1.0% tenía problemas familiares o deudas en su país. Solamente el 2.0% mencionó que viajaba a la aventura, para ver si lograba pasar o porque tenía el sueño de conocer otro país. Al profundizar acerca de las redes sociales sobre las que apoyaban el viaje, 63% respondió que tenía familiares o amigos en Estados Unidos. De ellos, 57% tenía un hermano o primo que le ayudaría a asentarse y por el que eligió el lugar al que pensaba llegar en Estados Unidos. El 17% tenía algún tío, 6.0% un padre o una madre ya instalado en ese país. La reunificación familiar, masculina o femenina, explicaba el desplazamiento del 6.0% que ya tenía a sus hijos en Estados Unidos y del 3.0% que buscaba alcanzar a un esposo o esposa.

Cuadro 4. ¿Tiene usted familia/amigos en Estados Unidos?

	<i>Total</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
Sí	238	62.4
No	143	37.6
	381	100

Fuente: elaboración propia con base en encuesta.

El apoyo de la familia instalada en Estados Unidos se refleja también en la forma de financiar el viaje, las razones para seleccionar el lugar de destino y elegir las rutas de tránsito por México. El 11% dijo financiar su viaje con un préstamo de parientes o amigos de Estados Unidos, mientras que 34% lo hace con dinero ahorrado. El 58% sabe a qué lugar va a llegar y las razones para elegir ese sitio se debe a que tienen algún tipo de pariente o amigo (83%), o cuenta ya con un trabajo (15.3%), solamente una persona (0.6%) aseguró que buscaría refugio en ese país. La selección de la ruta a seguir se hizo a través de México por medio de un pollero (2.6%); o guiados por amigos que ya viven en Estados Unidos (3.8%). La mayoría sigue las rutas del tren hasta donde lleguen (48%) y caminan o viajan en autobús (10.2 por ciento).

Cuadro 5. ¿Qué familiar o amigo tiene en Estados Unidos?

	<i>Total</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
Amigos	13	4.0
Hermana/hermano	84	29.0
Primos	83	28.0
Padre/madre	18	6.0
Hijos	18	6.0
Tíos	51	17.0
Esposa/esposo	8	3.0
Sobrino/sobrina	8	3.0
Cuñados	4	1.0
Abuela/abuelo	2	1.0
Patrón	1	0.0
Padrastro/suegro	2	1.0
	292	100

Fuente: elaboración propia con base en encuesta.

Cuadro 6. ¿Puede explicarme cómo decidieron qué ruta seguir?

<i>Acepta varias respuestas</i>		
	<i>Total</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
A la aventura/encomendándome a Dios	17	4.0
Tengo un mapa que me dieron al entrar a México con todas las casas migrantes	17	4.0
Buscamos la ruta más segura/fácil/corta	13	3.1
Comunicación con amigos cercanos al destino/el pollero decide	11	2.6
Mi guía hermano/tío/esposa/papá desde Estados Unidos	16	3.8
El líder de la caravana decide	5	1.2
En Monterrey me darán un trabajo para el cruce	2	0.5
Preguntando a personas en el camino/sigo a los amigos del grupo/decidimos en grupo	45	10.6
Tengo experiencia previa y conozco la ruta	9	2.1
Caminado/combi/autobús	43	10.2
Me enviarán el dinero cuando llegue a la frontera para pagar al pollero	6	1.4
Pregunté en mi país antes de salir con personas que tienen experiencia	16	3.8
Sigo en el tren hasta donde llegue	203	18.0
No sé	20	4.7
	423	70.0

Fuente: elaboración propia con base en encuesta.

El 59% dice que ha pensado instalarse en México. Al revisar en detalle las razones por las que piensan hacerlo, 35.9% es para trabajar —en Monterrey—, para ahorrar y poder pagar el cruce; solamente 2.0% había solicitado una visa humanitaria y esperaba respuesta, y dos personas (0.6%) aseguraron que tienen su vida amenazada por las maras y no podían volver a su país. El 70.6% tiene como destino Estados Unidos por razones que van desde la urgencia de enviar dinero a sus familias en sus países de origen —no se quedan en México porque lo perciben tan violento o injusto como su propio país— o porque allí tienen familia y amigos, o simplemente ese es su sueño. El 4.4% de las personas que respondieron a esta pregunta iba de regreso a su país de origen, cifra que aumenta a 7.0% cuando se les cuestiona hacia dónde se dirigían en el momento de la encuesta. Las razones para regresar varían: los asaltaron en el camino, los extorsionaron en la frontera con Estados Unidos, no les enviaron el dinero prometido para cruzar o los deportaron.

Cuadro 7. ¿Ha pensado quedarse en México?

	<i>Total</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
Sí	220	59
No	154	41
	347	100

Fuente: elaboración propia con base en encuesta

Atravesar México de frontera sur a frontera norte les puede llevar alrededor de un mes. Celaya representa el punto intermedio y el lugar estratégico del camino en donde tienen que definir cuál ruta tomar, porque, como se ha dicho, los trenes se bifurcan hacia distintos puntos de la frontera entre México y Estados Unidos. La selección de la frontera de cruce está marcada por los países de origen y la decisión de las rutas está influida si el migrante viaja con su familia, y sobre todo con niños o no. En el momento del levantamiento de la encuesta, el 32.9% de las personas había salido de sus casas dos semanas antes, 21.9% salió tres semanas antes y 22.2% llevaba un mes fuera de su casa. El 18% llevaba de cinco a siete semanas o más en el viaje, algunos de ellos iban de regreso.⁸ Las personas de origen salvadoreño, en general, cruzan por los

⁸ De acuerdo con nuestras notas de campo, el 25 de marzo de 2019 encontramos que las rutas se movían del noreste al noroeste y los migrantes buscaban cruzar por Mexicali argumentando “que habían oído que por ahí

puntos fronterizos de Tamaulipas, la ruta del golfo-este; las personas de procedentes de Guatemala, por lo regular, cruzan por los puntos fronterizos del desierto de Sonora, la ruta del golfo-oeste. Si llevan niños, comúnmente viajan por Celaya-Irapuato-Guadalajara y de ahí buscan llegar a Tijuana, que es la ruta más segura (Hernández, Porraz y Morante, 2019). Las personas que provienen de Honduras usualmente siguen la ruta de Celaya a San Luis Potosí-Monterrey, donde se detienen a trabajar para pagar el cruce, y de ahí se mueven hacia Piedras Negras⁹ o Reynosa para cruzar. Las personas que deciden regresar a su país viajan en el tren a algún punto en el que se sientan seguros para entregarse al INM y pedir su deportación.¹⁰

estaba más despejado en ese momento” para el 7 de mayo de 2019 los localizamos de regreso porque no habían logrado cruzar el desierto o habían sido deportados.

⁹ Esta es una nueva ruta utilizada también por migrantes guanajuatenses (Parra y Contreras, 2011), además deja ver que hacen un rodeo para llegar a la frontera con Tamaulipas, sin cruzar los estados de Guanajuato y Veracruz.

¹⁰ En el inicio del gobierno de Andrés Manuel López Obrador en diciembre de 2018, cancelaron el presupuesto que utilizaba el INM para pagar las deportaciones y los retornos voluntarios. Los directivos de la casa migrante se vieron obligados a negociar con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) el retorno voluntario de grupos, lo que generaba tensiones y problemas entre los migrantes que se vieron varados por más de dos semanas en lo que lograron salir del país (nota del diario de campo del 7 de mayo de 2019).

Cuadro 8. ¿Por qué sí/no ha pensado quedarse en México?

	<i>Total</i>	<i>Porcentaje (%)</i>	
Sí	Si se puede arreglar papeles/Si pudiese conseguir trabajo/Si hubiese oportunidad/Me gusta México	22	6.4
	En México hay mejores trabajos que en mi país/Si hubiese un trabajo/Para mejorar mi vida	48	14.0
	Las maras me tienen amenazado/No quiero o puedo volver a mi país	2	0.6
	Si me dicen visa humanitaria/asilo	7	2.0
	Para trabajar y seguir mi camino	123	35.9
	Tengo familia/Amigos en México	2	0.6
No	Necesito (llegar a Estados Unidos) mandar dinero a mi familia (en mi país)	5	1.5
	Estoy de paso	8	2.3
	En México no tengo familia/conocidos	4	1.2
	Es más fácil trabajar sin papeles en Estados Unidos/En Estados Unidos tengo familia y conocidos	8	2.3
	En México no tengo papeles/No me dieron asilo	4	1.2
	En México pagan mal y no hay buenos trabajos	6	1.7
	México es peligroso/Está igual que mi país	18	5.2
	He recibido malos tratos en México/Discriminación	2	0.6
	Mi familia está en Estados Unidos	3	0.9
	Mi sueño/Mi meta es llegar a Estados Unidos	54	15.7
	No me gusta México/No quiero que mi familia viva en México/México no es mi país	7	2.0
	Voy de regreso a mi país	15	4.4
	Indeciso	5	1.5
	343	100.0	

Fuente: elaboración propia con base en encuesta.

Cuadro 9. ¿Por cuál frontera va a cruzar?

<i>Nodo</i>		<i>Total</i>	<i>Porcentaje (%)</i>	
Ruta este-golfo	Monterrey	55	15.2	En general, originarios de Honduras en la ruta este-centro; El Salvador en este/costa.
	Matamoros	3	0.8	
	Nuevo Laredo	15	4.2	
	Reynosa/McAllen	14	3.9	
Ruta este-centro	Piedras Negras	67	18.6	
	Saltillo	2	0.6	
	San Luis Potosí	3	0.8	
Ruta centro	Ciudad Juárez	9	2.5	En general, originarios de Honduras.
	Caborca	9	2.5	En general, originarios de Guatemala.
Ruta oeste-desierto	Sonora/Sonoyta/Agua Prieta	20	5.6	
	Algodonales	1	0.3	
	Mexicali	18	5.0	
	Tijuana	31	8.6	En general, viajan con niños.
Ruta oeste	California/Baja California	2	0.6	
	Al lado de Guadalajara	1	0.3	
En espera	No sé todavía	107	29.7	
Regreso	Chiapas/Guatemala/Voy de regreso	3	0.8	
		360	100.0	

Fuente: elaboración propia con base en encuesta.

CONCLUSIONES TENTATIVAS: PRECARIEDAD, VULNERABILIDAD, AGENCIA Y EL VALOR DE LAS REDES SOCIALES Y HUMANITARIAS

Al menos dos terceras partes de las personas que cruzan Celaya buscando llegar a Estados Unidos son jóvenes en busca de un futuro; 53% son campesinos; 38% trabajan por su cuenta en diversos oficios, como taxistas, soldadores, mecánicos. Todos explican su decisión de migrar para sobrepasar las condiciones de precariedad que marcan su vida cotidiana. Muchos de ellos señalan la pobreza, la violencia —o la sensación del riesgo constante a ser víctimas de la violencia— y los empleos precarios como las razones de la migración, lo cual, de hecho, refuerza los hallazgos de varios autores

sobre el tema.¹¹ También la precariedad se manifiesta en la sensación de que no hay condiciones para tener un futuro o una posibilidad de que la forma vida cambie, si no se arriesgan a salir. El movimiento de estos jóvenes desafía distintos estados nacionales (Bazok *et al.*, 2015) que responden cada vez más con políticas, “securitización” y criminalización que guían sus acciones migratorias en los países por los que cruzan, fundamentalmente El Salvador, Guatemala, México y Estados Unidos. Este hecho, además de que incrementa la violencia vivida o percibida, fortalece la situación de vulnerabilidad de su tránsito migratorio. Un tránsito que, como señalan Bazok *et al.* (2015), no es lineal, por el contrario, constantemente cambia.

En buena medida, para la permanencia de estas condiciones estructurales, los jóvenes tienden a buscar apoyo en sus redes sociales para moverse. Es común ver que, al llegar a la Casa ABBA, avisen a sus familiares y guías —por medio de teléfonos portátiles— del lugar dónde se encuentran, para que les indiquen el siguiente punto al que deben de dirigirse. También a quienes, desde que salen de sus países, saben que deben permanecer por un periodo largo de tiempo en Monterrey para reunir el dinero para el cruce. Ante el temor constante de dar información que pudiese poner su vida en peligro al salir de la casa, muchos dicen no contar con redes sociales en Estados Unidos, aunque un porcentaje importante asegura que tienen trabajo o saben a dónde llegarán. No es infrecuente encontrar a las personas que regresan a sus países descorazonadas porque al alcanzar la frontera el pariente o amigo decidió no enviar el dinero para pagar al guía que los ayudaría a cruzar. Muchos de ellos cuentan con información y contactos desde que salen de su país; los menos, viajan a la aventura con la intención de cruzar la frontera.

En lo que se refiere a la direccionalidad, como otros autores han mencionado, el concepto de migración de tránsito no refleja toda la complejidad del proceso en el punto medio de la ruta. De hecho, esta movilidad se va acomodando como un proceso en constante ajuste: si se abre una ventana de oportunidad para cambiar las rutas del este al oeste; si esta se cierra; si hay mayores o menores peligros para avanzar; si hay que regresar. Si se cae del tren y entonces se logra conseguir el apoyo de la Cruz Roja Internacional para tener acceso a una prótesis y al apoyo del gobierno de Guanajuato, para asegurar un tratamiento de recuperación y ajuste que les permita

¹¹ Se recomienda consultar la revisión de la literatura por temas realizado por Bazok *et al.* (2015).

continuar con su vida. En esto y en la recuperación de su dignidad humana a través de un baño o de una comida caliente, el trabajo de la casa santuario en Celaya es fundamental. Los planes iniciales que parecían fácilmente alcanzables están lejos de ser fijos y continuos. En su movimiento al norte, los jóvenes migrantes de tránsito viven un proceso constante de adaptación y ajuste, que les permite sobrevivir en la ruta. Sobre todo, para superar esa presión de querer ser invisibles y ser visibilizados por los activistas como una estrategia de protección.

Acerca de las intenciones de permanencia en México, encontramos dos tendencias: la primera, los que están amenazados en sus países y no pueden regresar, que fueron los menos; la segunda, los que planean quedarse en México de manera temporal —aunque no están claros de cuánto tiempo será— para trabajar en Monterrey, un sitio cercano a varios puntos fronterizos, lo que les hace acariciar el sueño más de cerca. Aun cuando este trabajo no analiza las estadísticas como lo hacen París Pombo (2016) o Torre (2020), sino las intenciones de las personas en movimiento en el punto intermedio de la ruta, los jóvenes prefieren regresar a su país o establecerse como trabajadores temporales en Monterrey, antes de pensar en la Ciudad de México como destino.

Un aspecto importante por señalar, y continuar investigando, es la conformación de redes sociales. A pesar de la precariedad de la vida cotidiana en sus países de origen y de la vulnerabilidad implícita en el movimiento hacia el norte, la mayoría de estos jóvenes atraviesan de manera clandestina por México para instalarse en Estados Unidos. Casi dos terceras partes de los que participaron en este ejercicio respondiendo a la encuesta, realizan la travesía guiados y financiados por familiares, amigos o personas con experiencia, para alcanzar el último punto de su viaje. Esto muestra que nuestros encuestados refuerzan su experiencia apoyados de las redes sociales y la densidad de estas, lo que la convierte quizá en el soporte de la intensificación de la migración, ante la desesperanza de que las cosas cambien para ellos en sus propios países.

Finalmente, es importante mencionar el papel que juegan las casas santuario como sitios de protección a las personas migrantes. Muchos definen su ruta con los mapas que les entregan al entrar a México, buscando seguridad y protección. Otros deciden viajar en grupo y con personas que encuentran en el camino para sentirse acompañados y reducir los riesgos; el viajar “montados” en el tren es otra recomendación en la que tratan de apoyarse lo más posible. Hay quien responde que viajan hasta donde el tren los lleve, para buscar una casa santuario, descansar, informarse y continuar su camino.

Todos cuentan con sus propias redes de información que van compartiendo para definir su camino y adaptarse a las circunstancias de la mejor manera posible.

El presente trabajo manifiesta la necesidad de realizar más investigación en otras áreas: primero, acerca de la formación y densidad de estas redes sociales que parecieran estar apoyando, guiando y sosteniendo a la población migrante, sin poner en riesgo a los informantes; segundo, cómo se están creando estas redes que ofrecen trabajo temporal en la ruta hacia el norte, fundamentalmente en Monterrey, pero también en San Luis Potosí. Para financiar el cruce, ¿realmente logran cruzar después de un tiempo?, ¿cuánto tiempo?, ¿en qué condiciones trabajan?; tercero, y más importante, ¿realmente cómo son percibidos los migrantes en las comunidades por donde cruzan y, en algunos casos dónde finalmente se establecen?, ¿existen condiciones de inclusión y protección?, ¿se pueden guiar y reforzar estas redes sociales a través de políticas públicas subnacionales dirigidas a ellos?

La transmigración —obre todo centroamericana— responde a fenómenos locales que alteran el perfil de las personas migrantes que atraviesan México para cruzar la frontera con Estados Unidos. Igual que como ocurre en otros puntos de la ruta, la centroamericana es una migración que pareciese un fenómeno invisible para casi todos, menos para las personas e instituciones públicas que violan sus derechos humanos, así como para la red de organizaciones sociales que busca defenderlos (Bazok *et al.*, 2015). Si bien es cierto que es un fenómeno de atención exclusiva del gobierno federal, los gobiernos estatales y municipales podrían unir sus esfuerzos en aumentar la influencia y protección de estas casas santuario para ofrecer ayuda y apoyo a los migrantes, y para tratarlos, como defiende Hannah Arendt “que todas las personas tienen derecho a tener derechos, sin importar su condición política e ideológica” (2013, p. 221)

REFERENCIAS

- Anguiano, M. E. y Trejo, A., 2007. Políticas de seguridad fronteriza y nuevas rutas de movilidad de migrantes mexicanos y guatemaltecos. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 5 (2). México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, pp. 47-65.
- Arendt, H., 2013. *Los orígenes del totalitarismo*, Barcelona: Ariel.
- Bauder, H., 2017. Sanctuary Cities: Policies and Practices in International Perspective International Migration. *International Migration (IOM)*, 55 (2). Estados Unidos: Palgrave Macmillan, pp. 174-187.
- Bazok, T., Bélanger, D., Rojas, M. y Candiz, G., 2015. *Rethinking Transit Migration. Precarity, Mobility and Self-Making in Mexico*. Inglaterra: Pelgrave Macmillan.
- Candiz, G. y Bélanger, D., 2018. Del tránsito a la espera: el rol de las casas del migrante en México en las trayectorias de los migrantes centroamericanos. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 43 (2). Canadá: CALACS, pp. 474-492.
- Casillas, R., 2007. *Una vida discreta, fugaz y anónima: los centroamericanos transmigrantes en México*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos / Organización Internacional para las Migraciones.
- Congreso de la Unión, 2011. *Ley de Migración. Diario oficial de la Federación. Ciudad de México*. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo83139.pdf>
- Coporo, G. y Morales, S., 2020. El derecho humano al asilo ante la securitización de la migración en México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 18 (2). México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, pp. 186-197.
- Cruz, E., 2019. El espectro de ciudades santuario en Estados Unidos: los contrastes en la génesis y las prácticas de las políticas locales proinmigrantes [The spectrum of sanctuary cities in the United States: contrasting the genesis and practices of proimmigrant local]. *Estudios Fronterizos*, núm. 20. México: Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: <https://doi.org/10.21670/ref.1908029> [Consultado el 12 de enero de 2021].
- Durand, J., 2016. *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*. México: El Colegio de México.
- Giorguli, S., García, V. y Masferrer, C., 2016. *A Migration System in the Making. Demographic dynamics and migration policies in North America and the Northern Triangle of Central-America*. México: El Colegio de México.

- Glockner, V., 2019. Las caravanas migrantes como estrategia de movilidad y espacio de protección, autonomía y solidaridad para los adolescentes centroamericanos. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, XIV (27). México: Universidad Iberoamericana, pp. 145-174.
- Guardiola, A., 2017. Levantan en Irapuato un muro contra robos; Ferromex inicia obras. *Excelsior*, 1 de marzo. Disponible en: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/03/01/1149358> [Consultado 9 de diciembre de 2020].
- Gutiérrez, L., 2017. Descartados del sistema. Ponencia presentada en el *Seminario de análisis las nuevas dinámicas de tránsito de personas migrantes centroamericanas por México. El caso de Guanajuato*. México: Universidad de Guanajuato.
- Hernández, R., Porraz, I. y Morante, M., 2019. Refronterización de la migración en tránsito por México. El caso de las migraciones centroamericanas por la Zona Metropolitana de Guadalajara. *Estudios Fronterizos*, núm. 20. México: Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: <https://doi.org/10.21670/ref.1911032> [Consultado el 12 de enero de 2021].
- Martínez, I., 2017. La casa migrante ABBA, Celaya Guanajuato. Ponencia presentada en el *Seminario de análisis las nuevas dinámicas de tránsito de personas migrantes centroamericanas por México. El caso de Guanajuato*. México: Universidad de Guanajuato.
- Massey, D., Durand, J. y Malone, N., 2009. *Detrás de la trama. Políticas migratorias entre Estados Unidos y México*. México: Miguel Ángel Porrúa / Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Médicos sin Fronteras. 2020. *En la ruta de personas migrantes y refugiadas*. Disponible en <https://www.msf.mx/MigrantesyRefugiados>.
- París Pombo, D., 2016. Trayectos peligrosos: inseguridad y movilidad humana en México. *Papeles de Población*, 22 (90). México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 145-172.
- Parra Ávila, J. y Contreras, C., 2011. Migración fronteriza en Coahuila: de Guanajuato a Piedras Negras. En R. Cruz Piñero y C. Quintero (coords.), *Ires y venires. Movimientos migratorios en la frontera norte de México*. México: El Colegio de la Frontera / El Colegio de San Luis, pp. 213-267.
- Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes (Redodem), 2017. *Migrantes en México: recorriendo un camino de violencia. Informe 2016*. México: Servicio Jesuita a Migrantes México.

- Sandoval, E., 2019. Los migrantes centroamericanos: entre las amenazas de Trump y las promesas de AMLO. *Cahiers des Amériques latines*, núm. 91. Disponible en: <https://doi.org/10.4000/cal.9336> [Consultado el 6 de diciembre de 2020].
- Stan, A., 2019. *La iniciativa de políticas públicas para Centroamérica y México* México: Centro Comunitario Interdenominacional de Acompañamiento a Personas Migrantes CCIAPM ABBA A.C. Disponible en: https://www.strausscenter.org/wp-content/uploads/PRP-217_Caravanas-de-Migrantes-en-Me%CC%81xico.pdf
- Torre, E., 2020. Destino y asentamiento en México de los migrantes y refugiados centroamericanos. *Trace. Procesos Mexicanos y Centroamericanos*, núm. 77. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, pp. 122-145. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22134/trace.77.2020.726> [Consultado el 15 de enero de 2021].
- Torre, E. y Yee, J. C., 2018. México, ¿una frontera vertical? Políticas de control del tránsito migratorio irregular y sus resultados, 2007-2016. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 16 (2). México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, pp. 87-104.
- Torre, E. y Mariscal, D., 2020. Batallando con fronteras: estrategias migratorias en tránsito de participantes en caravanas de migrantes. [Crossing borders: migratory strategies in transit of participants in migrants caravans]. *Estudios Fronterizos*, núm. 21. México: Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: <https://doi.org/10.21670/ref.2005047> [Consultado el 20 de enero de 2021].
- Venegas, N., 2020. Cierran sin previo aviso la Casa del Migrante. *Correo*, 13 de diciembre. Disponible en: <https://periodicocorreo.com.mx/cierran-sin-previo-aviso-la-casa-del-migrante/> [Consultado el 10 de enero de 2021].
- Villafuerte Solís, D. y García Aguilar, M. del C., 2015. Crisis del sistema migratorio y seguridad en las fronteras norte y sur de México. *Rembu: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 23 (44), pp. 83-98. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004406> [Consultado el 16 de noviembre de 2020].

PRECARIZACIÓN EN LA HOSPITALIDAD Y ATENCIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS

*Ana Luz Minera Castillo**

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es analizar cómo en México, si bien existen leyes, protocolos de atención y modelos de cuidados alternativos en favor de los “niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados” (NNAMNA), estos no se ejecutan como deberían, en contraste con la teoría y los estatutos. Tal realidad afecta a miles de ellos, pues vulnera sus derechos más elementales durante su tránsito por el extenso territorio nacional.

El análisis y las descripciones que aquí se presentan son resultado del trabajo voluntario desarrollado desde 2016 en albergues de la sociedad civil como el de Metepec, Estado de México, y otros pertenecientes a congregaciones religiosas, como Hermanos en el Camino, en Oaxaca, así como en la capital del país la Casa de Acogida, Formación y Empoderamiento de la Mujer Migrante y Refugiada (Cafemin). La perspectiva metodológica con la que se trabaja reconoce las narrativas y experiencias de los niños y se apoya en la observación etnográfica, con la aplicación de diversas técnicas participativas y en el acompañamiento jurídico de trámites de regularización migratoria.

Brindar atención a este tema es relevante porque la garantía de derechos que se estipula en legislaciones tanto nacionales como internacionales no corresponde con la realidad.

En el caso de los niños, precisamente por su edad, el discurso general sostiene que los Estados deben adoptar medidas especiales de protección a favor de todos los que se encuentran bajo su jurisdicción (CIDH, 1999b: párr. 187, 146, 162), las cuales deben

* Universidad Nacional Autónoma de México. analuz.antropologia@gmail.com

definirse según las circunstancias particulares de cada caso en concreto (CIDH, 2013, párr. 217, citado en Ortega, 2019, p. 34).

Es decir, los menores de edad también son sujetos de derecho y, por ende, a los distintos Estados les corresponde velar por ellos más allá de su condición migratoria; sobre todo si viajan sin la compañía de adultos o tutores, lo que aumenta su indefensión.

El capítulo se divide en cuatro apartados. El primero se refiere a la presencia de prácticas racistas y discriminatorias institucionales y sociales que impiden a la niñez y a la adolescencia migrantes ejercer debidamente sus derechos, como lo establece la legislación correspondiente. El segundo relata la diversidad presente entre los NNA, la cual debe considerarse en su beneficio para la protección y atención ante necesidades específicas. El tercero aborda los principales sistemas que existen en México para proteger a la infancia y adolescencia no acompañadas en contextos de movilidad. Finalmente, el último apartado consiste en algunas reflexiones en torno al análisis expuesto.

RACISMO Y DISCRIMINACIÓN VS. EL EJERCICIO DE DERECHOS

Por México transitan desde hace dos décadas —como es conocido por muchos— niñas, niños y adolescentes (NNA) migrantes no acompañados provenientes, sobre todo, de Centroamérica, aunque también de otros países de América Latina y a partir de 2018 de otros continentes (Segob *et al.*, 2018, 2019, 2020). Sin embargo, las dimensiones de movilidad infantil y de adolescentes continua sin tomarse en cuenta como debería en los programas sociales o en las políticas públicas, a pesar de que desde finales de 2014 se decretó la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), la cual estipuló la creación del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, conocido como Sipinna, y las procuradurías de protección de niñas, niños y adolescentes.

Es decir, en materia legal sí ha existido un avance, pero en el terreno de los hechos aún prevalecen muchos vacíos y carencias, pues la teoría no es lo mismo que la práctica. Las leyes señalan las cosas que se deben hacer, pero no explican cómo llevarlas a cabo. Sin embargo, no hay que olvidar, que quienes aplican los estatutos son servidores públicos, seres humanos con ideologías determinadas, con marcos culturales específicos que,

además, están insertos en un sistema que institucionalmente adolece de presupuestos adecuados, de la capacitación constante del personal y, en muchas ocasiones, hasta de infraestructura.

Por lo tanto, de nada sirve que se dicten leyes locales o federales ni que se firmen tratados o acuerdos internacionales, si estos no se aplican en la realidad. Así mismo, la tendencia histórica de la política migratoria mexicana se ha caracterizado por la discrecionalidad, sin importar que los migrantes sean o no menores de edad. Es decir, en México se sigue jerarquizando a determinadas nacionalidades y culturas sobre otras, bajo enfoques racistas y discriminatorios. Por ejemplo, si se trata de europeos, con cierto grado de estudios o solvencia económica, suelen ser bien recibidos y no se les ponen tantos obstáculos; pero si el color de su piel es más oscuro o su condición de clase, desfavorable, las cosas se complican, se les solicitan más requisitos y les es más difícil regularizar su condición migratoria.

Entre ideas nacionalistas y lógicas de seguridad, a lo largo de la historia de la Secretaría de Gobernación (Segob), ha prevalecido esta perspectiva. Durante la década de 1920 se creía que ciertos grupos poblacionales tenían menos posibilidades de asimilar nuestra cultura, por lo cual se justificaba el rechazo hacia ellos. Se llegó a prohibir el ingreso a México a personas de India, a afrodescendientes, a gitanos o a húngaros, y el rechazo fue particularmente cruel contra chinos y judíos. En la década de 1930, se crearon comités Pro-Raza, los cuales se reprodujeron en todo el país, pero fueron especialmente virulentos en el norte. Para la Segob, muchos extranjeros no eran compatibles con el ideal de nación, por lo que las leyes se aplicaban de manera confidencial y poco transparente (Gómez, 2019; Gleizer, 2019).

Desafortunadamente, la realidad poco ha cambiado, las leyes no se ejecutan adecuadamente y los colectivos rechazados solo cambian de nacionalidad; en la actualidad, el odio se dirige, sobre todo, hacia la población centroamericana, a la cual se criminaliza y vincula de forma inmediata con las maras y pandillas. Producto de estigmas y estereotipos, gran parte de la sociedad los liga con la delincuencia, en particular, si se trata de adolescentes o de jóvenes, y se cree que vienen a México únicamente con el propósito de reproducir la violencia que viven en sus países.

Si, además, el propio Estado por medio de sus servidores públicos o autoridades procede injusta o violentamente contra los extranjeros, se transmite a la sociedad un mensaje de legitimidad, tanto en el discurso como en la práctica; de ahí que muchos mexicanos cometan actos racistas considerándolas normales o justificadas.

El racismo es un sistema de dominación que organiza el poder a varias escalas y utiliza preconcepciones sobre los grupos para poder excusar su maltrato y exclusión. Al vincularse con conductas xenófobas, prejuiciosas, estereotipadas y discriminatorias, cobra vigencia en los terrenos de la ideología y de la práctica, y sirve para justificar una serie de opresiones y explotaciones (Taguieff, 2010; López, 2019; Iturralde, 2019; Wade, 2019).

El racismo, además, suele relacionarse con la discriminación; el primero se manifiesta en el rechazo de los grupos dominantes hacia la otredad, mientras que la segunda “se genera cuando se niega a los individuos o a grupos de personas un trato igualitario” (Aranda, 2016, p. 56). Desafortunadamente, es común atestiguar cómo a los migrantes en tránsito por México, inclusive a los NNA, se les niega el acceso a sus derechos humanos, lo cual los enfrenta a diversos procesos de vulneración.

Autores como Ortega definen a los derechos humanos como “un discurso jurídico-político del poder que lo utiliza como vehículo ideal para promover sus intereses” (2019, p. 54) valiéndose, entre otros, de leyes e instituciones como dispositivos de operación. Al tratarse de un discurso, también representan una construcción social que varía según el contexto histórico (tiempo y espacio específicos). Pero al ser quebrantados, tal discurso se muestra vacío y carente de significación (Estévez, 2017, citado en Ortega, 2019, pp. 38-39).

Por otra parte, la intersección de categorías como pueden ser el género, la edad, la pertenencia étnica, la clase social, la identidad sexual o el sistema de creencias, también contribuye a incrementar considerablemente la vulneración de derechos de NNA. Así me lo ha demostrado la experiencia empírica en el acompañamiento jurídico o ante solicitudes de empleo, alquiler de viviendas o acceso a servicios de educación o salud, escenario que se ha repetido en distintas zonas del país, pese a su condición de menores de edad. Las prácticas más frecuentes consisten en rechazo verbal por medio de insultos, amenazas, negarles información; actos físicos de violencia, como golpes, asaltos, extorsiones e incluso secuestros, al considerar los cuerpos y vidas de los NNA migrantes como mercancía desechable.

NECESIDAD DE PROTECCIÓN Y HOSPITALIDAD ANTE LA DIVERSIDAD DE LA NIÑEZ

El enfoque de las políticas migratorias, en general, prioriza la seguridad nacional y no la asistencia humanitaria, ni las necesidades de la infancia y la adolescencia, aunque estas sean cada vez más visibles como protagonistas de los actuales flujos poblacionales; tampoco toma en cuenta su diversidad. La heterogeneidad de NNA migrantes que llega a México es muy amplia. Existen, por ejemplo, quienes provienen de diferentes grupos étnicos y a veces no hablan español, necesitan la ayuda de un traductor, pero este no se los facilita tal como lo determina la ley. También hay niños con capacidades diferentes, cuyos padres buscan mejores tratamientos de salud, por lo tanto, de igual forma requieren de atención especial, pero de ellos poco se sabe, no existen suficientes estudios que nos proporcionen información adecuada.

Así mismo, sobresale la presencia de padres adolescentes, es decir, menores de edad que ya cuentan con uno o más hijos y que ante esa realidad presentan una serie de necesidades específicas en materia de salud, trabajo y vivienda, pues constituyen familias en sí mismas, aunque muchas estén encabezadas por madres solteras. De igual forma, entre los NNA destacan aquellos que poseen una identidad de género distinta, ya sea que se asuman o no como integrantes de la comunidad LGTBTTIQ+ (Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transgéneros, Transexuales, Travestis, Intersexuales, Queer). Ellos requieren atención particular en materia de salud, apoyo psicológico y combate contra la discriminación. Hay además quienes por su sistema de creencias o prácticas religiosas también son excluidos o rechazados, por lo cual necesitan más información y protección en el tema de derechos humanos. Así mismo existen las particularidades del viaje que cada niño realiza, y que desde la terminología legal los determina como: acompañados, no acompañados o separados. En fin, el panorama de la infancia y la adolescencia migrantes es muy vasto.

Por lo tanto, en México urge fortalecer la hospitalidad y el refugio hacia este grupo etario y hacerlos partícipes en la toma de decisiones y el diseño de políticas destinadas a su atención, como estipula la Ley General de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes, a fin de ubicarlos como epicentro de los temas que les conciernen y atender sus verdaderas necesidades, pues con frecuencia se quebranta el principio pro persona, que eleva a rango constitucional, y, por tanto, vinculante, todo asunto que involucre los derechos de un individuo, en este caso, el interés superior de los niños.

Entre el gran porcentaje de NNA que migran solos, la mayoría intenta escapar de contextos de violencia, ya sea doméstica o social; otros más desean modificar su condición de pobreza o intentan reunificarse con familiares en México o en Estados Unidos. Pero, independientemente del motivo que los lleva a cruzar fronteras sin la compañía de un adulto, el hecho de que lleguen a nuestro país en tal condición, en automático los hace merecedores de protección internacional, solo por ser menores de edad.

Sin embargo, entre las faltas más graves que cometen los agentes del Instituto Nacional de Migración (INM) se encuentran la deportación y la negación al acceso o derecho al refugio, sin analizar cada caso de manera particular. Irrespetan, por lo tanto, el principio de no devolución que establece el artículo 22 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (OEA, 1969), el cual determina que, si un extranjero necesita refugio porque su libertad o su vida están en riesgo, el Estado que lo recibe no puede rechazarlo en la frontera, expulsarlo o devolverlo sin un análisis adecuado de su situación. De acuerdo con muchos abogados, esta es la “piedra angular de la protección de los refugiados”,¹ pero nuestras autoridades migratorias acostumbran a violarla sin importar que pueda tratarse de solicitantes menores de edad o de que la figura de refugiado se establezca en la Constitución mexicana, así como en diversas leyes secundarias y reglamentarias, lo cual en teoría los obliga a respetarla.

Una de las leyes más importantes en materia de protección es, precisamente, la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes que, por ser general, distribuye competencias entre los distintos niveles de gobierno. En su artículo 96, la ley señala que está prohibido retornar a un menor de edad cuya vida o seguridad estén en riesgo por cuestiones de violencia generalizada o violaciones masivas a sus derechos humanos, si es que en sus países de origen pueden ser sometidos a tortura, otros tratos crueles, inhumanos o degradantes. No obstante, tal consideración también suele pasarse por alto, de manera que la salvaguarda de los menores de edad migrantes y el adecuado ejercicio de sus derechos continúan siendo una tarea pendiente; por lo tanto, la implementación de cuidados alternativos y sistemas de acogida constituyen prioridades impostergables.

¹ Afirmación con la que concuerdan diversos abogados de albergues y organizaciones de la sociedad civil que trabajan en favor de la población migrante.

Cuando nos referimos a NNAMNA, su tutela o responsabilidad legal recae en primera instancia en el gobierno del país receptor, en este caso, en las procuradurías de protección de NNA, pero lamentablemente, para nada es una constante que los representantes de las procuradurías del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) asuman esta labor, menos aún, que acompañen a los menores de edad en procedimientos judiciales, que luchen por sus intereses o que se preocupen por conseguirles hogares de acogida. Más bien —de acuerdo con lo comprobado reiteradamente en campo—, prefieren canalizar a los NNA a albergues de la sociedad civil, en vez de tenerlos bajo custodia en sus Centros de Asistencia Social (CAS).

Desafortunadamente, entre otros factores, la sensibilidad de los directores de cada Casa Hogar juega un papel determinante, pues muchos de ellos argumentan que el sistema del DIF es una institución creada para atender a los niños y adolescentes mexicanos, no a extranjeros, por lo que les molesta brindar ayuda a los menores de edad migrantes. Y aunque en un inicio el DIF se concibió así, el mundo y la realidad se transforman, y el problema de la migración infantil y adolescente no acompañada en la actualidad, no se limita solo a Centroamérica y México, sino que también se replica en muchas partes del mundo.

Ante esta situación, el Estado mexicano no pudo continuar haciendo caso omiso y tuvo que adoptar una postura, sobre todo como signatario de convenciones y tratados internacionales, no solo para la protección de la niñez, sino también para los refugiados. Como ya se mencionó, al Estado receptor o de tránsito corresponde proteger —independientemente de su condición migratoria— a los extranjeros que se encuentren bajo su jurisdicción, y a nivel nacional, la institución responsable de la asistencia y protección de la infancia es el DIF. En consecuencia, independientemente de la opinión de sus trabajadores, la niñez migrante —mientras se encuentre en territorio mexicano— también forma parte de sus obligaciones.

Sin embargo, una vez más, el papel dice una cosa y la realidad es otra; pues en muchos casos los directivos de los CAS se niegan a recibir a NNAMNA en sus instalaciones, al menos mientras no sean supervisados por las procuradurías, ya que con frecuencia también en este aspecto se quebranta la ley, la cual indica que las procuradurías deben vigilar constantemente a los CAS, pero en la práctica no sucede así a nivel nacional

y, ante esta laxa fiscalización, se suscitan muchas irregularidades.² De igual forma ocurren otros casos en que los albergues del DIF reciben a muy pocos NNAMNA, solo para cubrir apariencias, para evitar escándalos políticos o atraer difusión negativa. Las principales justificaciones aluden siempre a la falta de presupuesto, de infraestructura, de personal calificado, etcétera. Si bien son ciertos, en ocasiones, estos argumentos, ya que existen CAS que son muy pequeños y no se dan abasto, también existen muchos otros, sobre todo en la Ciudad de México, que sí cuentan con las condiciones idóneas, pero carecen de la voluntad de acción de sus integrantes.

En mi experiencia de voluntariado permanente desde 2016 he corroborado cómo determinadas autoridades del DIF contribuyen con los procesos de deportación de los NNAMNA, al recibir a aquellos enviados por el Instituto Nacional de Migración (INM) exclusivamente por tres días, mientras este desahoga el proceso administrativo correspondiente para la repatriación de los niños, para luego regresarlos al instituto y que los menores de edad sean devueltos a sus países de origen. Por lo regular, no profundizan en el análisis de cada caso, no los informan o apoyan a conocer sus derechos para obtener la condición de refugiado o una visa humanitaria, mucho menos elaboran un plan de restitución de derechos como correspondería, de acuerdo con la ley, por el contrario, ayudan al INM a deportar a los NNAMNA, provocando que regresen a los mismos escenarios hostiles de los que vienen huyendo. Tristemente, el destino de muchos de ellos al retornar a sus comunidades no es otro más que la muerte.³

En el mejor de los casos, lo que hacen algunos funcionarios del DIF —cuando no quieren o no pueden alojar a los NNAMNA en sus instalaciones— es canalizarlos a albergues religiosos o dirigidos por integrantes de la sociedad civil. Pero una vez que los envían a estos, no suelen dar seguimiento. El destino de los niños vuelve a ser incierto, pues no olvidemos que son escasos los albergues que aceptan recibir a los que viajan no acompañados, ante la gran responsabilidad que implica hacerse cargo

² Testimonios recabados a personal de distintos CAS del DIF Oaxaca y del DIF Ciudad de México, entre junio de 2017 y marzo de 2019. Corroboración mediante la propia experiencia empírica en el trabajo de seguimiento de diversos casos de NNAMNA en la red de albergues Hermanos en el Camino.

³ Testimonios recabados en el albergue Hermanos en el Camino, de Ciudad Ixtepec, Oaxaca, tanto en noviembre y diciembre de 2017 como en febrero y marzo de 2019.

de un menor de edad. Además, como estos albergues son de puertas abiertas, con frecuencia los NNAMNA se escapan, volviendo a quedar desprotegidos: vagando por las calles, sin alimentos, sin dinero, en condición migratoria irregular, sin asesoría jurídica, desconociendo las ciudades y las rutas, por lo que se pierden con facilidad y están sujetos a una mayor vulnerabilidad.

Es así como se manifiestan las contradicciones entre la necesidad de protección de los NNAMNA y las leyes que los amparan *vs.* el control de la migración irregular y las políticas restrictivas en esta materia. Coincido con Ortega en que, por lo tanto: “el discurso de los derechos humanos de los niños se encuentra dislocado en dos niveles para la niñez migrante: el primer nivel de dislocación es normativo y el segundo, práctico” (2019, p. 46), ya que las leyes a veces son ambiguas y se prestan a la discrecionalidad de quienes las ejercen, por lo que en realidad no protegen como se esperaría; situación que se acentúa ante la falta de instituciones sólidas y de servidores públicos capacitados y comprometidos con su labor.

LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN MEXICANOS

Debido a las limitadas oportunidades de alojamiento para NNAMNA, se requiere la aplicación de un adecuado “sistema de acogida” que tome en cuenta la diversidad de este grupo. Internacionalmente existen distintos modelos que buscan brindarles protección y contribuir a un desarrollo favorable en el marco de su contexto migratorio y que, al parecer, han funcionado con relativo éxito, por ejemplo, en países como Italia.⁴

En México, incluso existen “modelos alternativos de atención”, con enfoque en los derechos humanos de la infancia y la adolescencia, que se basan en las directrices de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (Coria, Bonicci y Martínez, 2015; Ita S.C., 2016; SNDIF y UNICEF, 2019). También están algunos protocolos como el de Atención para la Repatriación Segura de NNAMNA, el de

⁴ Caso práctico: en Italia, en la región Véneto, bajo la propuesta de la concejala (*assessore sociale*) Manuela Lanzarin, desde 2015 se ha experimentado esta tipología de acogida, definiéndola como: “un modelo innovador y de costes inferiores” (SNDIF y UNICEF, 2019, p. 21).

atención para NNAMNA o separados que se encuentran albergados, o el destinado para la atención consular de NNAMNA.

Es necesario recalcar que el 29 de septiembre de 2020 se logró otro relevante avance legislativo, la armonización de la Ley de Migración y la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político, con la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Se aprobaron distintas reformas a variados artículos de ambas leyes, con el fin de garantizar los derechos de la niñez y de la adolescencia migrantes, principalmente de aquellos que solicitan refugio. Para esto se creó la Comisión de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado y, a su vez, la Ruta de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Migración, misma que implementa protocolos, procedimientos e instrumentos para atender las necesidades específicas de cada uno de ellos (Gobierno de México, 2019; La Jornada, 2020).

No obstante, activistas y albergues de la sociedad civil todavía siguen registrando casos de detenciones y deportaciones de NNAMNA, además no se han puesto en práctica las principales medidas determinadas en los estatutos. Para que los protocolos y modelos puedan aplicarse realmente como política pública a nivel federal, y en la medida en que la situación lo amerita, deben “institucionalizarse legalmente” las alternativas de [acogida], contar con una base legal que garantice su debido proceso y el DIF tiene que poseer verdadera capacidad operativa y financiera, así como incorporar enfoques intersectoriales y de género (Ortega, 2019, pp. 51-52).

Se requiere que las procuradurías de protección lleven a cabo una labor real de representación, para que todos los casos de los niños sean analizados de manera personalizada, y con base en ello, se determine cuáles son las medidas de protección consecuentes y particulares para los menores de edad. De igual forma, es imprescindible que existan tanto mejor comunicación como mayor colaboración entre aquellas instituciones o dependencias encargadas de la atención a la niñez y la adolescencia migrantes. Desde los consulados, que también deberían involucrarse más en la protección de sus ciudadanos y no solo ocuparse de verificar su nacionalidad, máxime cuando se trata de NNA que emigran solos desde sus respectivos países. Lo ideal sería que participaran en la tarea de conseguir —entre la sociedad civil— posibles candidatos que fungieran como tutores de NNA para acompañarlos y velar por sus derechos ante las procuradurías, verificando el buen desempeño de las actividades institucionales.

Si bien es cierto que los consulados no están obligados a ejercer funciones tutelares, sí deben, de acuerdo con la Convención de Viena sobre relaciones consulares: “velar, dentro de los límites que impongan las leyes y reglamentos del Estado receptor, por los intereses de los menores y de otras personas que carezcan de capacidad plena y que sean nacionales del Estado que envía, en particular cuando se requiera instituir para ellos una tutela o una curatela”⁵ (OEA, 24 de abril de 1963, entró en vigor el 19 de marzo de 1967).

A las procuradurías de protección también corresponde fiscalizar que los centros de asistencia social del DIF admitan la presencia de NNAMNA en sus albergues, esto en mayores porcentajes de lo que actualmente lo hacen, a sabiendas de que muy pocos refugios de la sociedad civil los aceptan o están en condiciones de hospedarlos. Ante esta carencia, es imprescindible la creación de más albergues o centros de primera acogida a lo largo de toda la ruta migratoria, por lo que es necesario invertir recursos de los tres órdenes de gobierno, pero fiscalizando y transparentando su actividades y movimientos financieros.

En los últimos meses de 2019, el secretario de Relaciones Exteriores anunció con bombo y platillo que por fin México aplicaría un modelo de cuidados alternativos para NNAMNA, el cual sería implementado en conjunto por la Secretaría de Relaciones Exteriores, el DIF, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Este modelo plantea las modalidades familiares y las residenciales. Las primeras implican el acogimiento por familiares, para aquellos casos en que los niños cuenten con familia extendida consanguínea en México (abuelos, tíos, hermanos) o por afinidad, que aplica en el caso de padrinos o amigos de la familia. También se refiere al acogimiento en hogares de guarda cuando se trata de familias ajenas, que no comparten lazos de sangre, pero sí la afinidad y voluntad de acoger a los niños en un entorno familiar.

⁵ La tutela se refiere a la defensa, amparo, acompañamiento, cuidado y protección que ejerce un mayor de edad —que no posea impedimentos legales—, en este caso, en favor de un NNAMNA, pero sin tener la patria potestad. La curatela, por su parte, es una forma de guarda legal en la que el curador interviene en los actos que los menores de edad no puedan realizar por sí solos, es decir, asiste y complementa la capacidad de los NNAMNA. Entre las competencias del curador está el vigilar la actuación y conducta del tutor (comunicación personal con excónsul mexicano en El Salvador, y excónsul guatemalteco en México, 26 de julio de 2019).

Es importante señalar que para estos casos deben existir por parte de las autoridades competentes, tanto evaluaciones como capacitaciones previas de las personas que se harán cargo de los niños, para verificar su idoneidad, lo mismo que la de sus hogares, a fin de comprobar que cumplan con los requisitos que estipula la ley. Además, las procuradurías deben llevar a cabo un seguimiento para valorar periódicamente las condiciones de seguridad y desarrollo de las NNA amparados.

El segundo tipo de modelo, llamado acogimiento residencial, corresponde a los albergues del DIF, es decir, a los CAS de larga estancia, así como a los grupos-departamentos, que las Naciones Unidas describen como: “soluciones de alojamiento independiente y tutelado” (ONU, 2010, p. 28). Estos son los ideales para aquellos adolescentes que ya son padres y necesitan mayor autonomía. Además, esta visión permite superar la óptica asistencialista y pensar más bien en la integración y en la protección especial, para de esta forma contribuir en la autonomía progresiva de los NNAMNA y que así sean capaces de construir un futuro propio; precisamente este modelo es el que parece estar funcionando bien en Italia.

Este tipo de cuidados alternativos consta de cuatro etapas. La primera es la identificación, cuando los menores de edad son detectados por el INM, el cual se supone no debe tenerlos bajo su custodia más de 24 horas, por lo que debe canalizarlos lo antes posible a algún CAS del DIF. Ahí, junto con las procuradurías de protección se debe investigar de manera exhaustiva la situación de los niños para determinar, de acuerdo con su interés superior, cuál es la solución más adecuada para cada uno, dependiendo de su edad, de las condiciones que los hicieron migrar, de su estado emocional, etcétera. Ya sea retornarlos a su país de origen, apoyarlos en la reunificación familiar con padres u otros en México, o bien, en Estados Unidos, regularizar su estatus migratorio en nuestro país, o ayudarlos en la solicitud de refugio o de protección complementaria (SNDIF y UNICEF, 2019).

La segunda etapa es la referente a la primera acogida, en la que los niños no deben pasar más de 45 días en los albergues del DIF, ya que la procuraduría para este momento debe haber diseñado un plan de protección y restitución de derechos personalizado, y el CAS, elaborado un primer esbozo del plan de vida individualizado. Es necesario indicar que dicho plan tiene que revisarse y actualizarse periódicamente, previendo que las condiciones en la vida real son cambiantes y lo que tal vez funciona en una primera instancia, a mediano o a largo plazo quizá deba ser modificado si las necesidades también se transformaron (SNDIF y UNICEF, 2019).

La tercera etapa corresponde a la segunda acogida. Para ese momento, ya se debe haber conseguido la reunificación de los menores de edad con integrantes de sus familias —si es que existen—, y formalizar el acogimiento jurídicamente, o canalizarlos con alguna familia ajena que esté dispuesta a recibirlos y apoyarlos; que, como ya se mencionó, haya pasado los filtros necesarios para llevar a cabo esta labor. También es fundamental no perder de vista que en todo momento la opinión de los NNA tiene que ser consultada, pues se debe tomar muy en cuenta lo que ellos prefieran o decidan.

Por ejemplo, en caso de que no quieran ir con ninguna familia ajena y elijan tal vez quedarse bajo la modalidad de acogida institucional, entonces esta debe hacerse en un CAS acondicionado para que ellos puedan pasar ahí una estancia mucho más larga. Y si se trata, en cambio, de padres adolescentes o con identidades de género diversas, entonces debe contemplarse la modalidad de grupo-departamento, a fin de propiciar la autonomía de estos chicos o pequeñas familias.

La cuarta y última etapa consiste en el egreso de los NNAMNA de las casas u hogares de guarda para su reintegración a la sociedad de forma productiva, por lo que se les debe otorgar acompañamiento hacia la vida independiente, herramientas para que desarrollen autonomía y se les facilite construir un proyecto de vida. Así mismo, con el fin de prepararlos para la vida autónoma, deben fomentárseles habilidades psicoemocionales que contribuyan a la prevención de embarazos, paternidad prematura o abuso de sustancias tóxicas (SNDIF y UNICEF, 2019).

A lo largo de todo este proceso se debe procurar la inclusión a la sociedad y la independencia de los NNAMNA; como darles acceso al sistema educativo, proveerlos de capacitación profesional, becas, bolsas de trabajo, prácticas profesionales en las empresas y entrenamiento, en el caso de los adolescentes; mientras que a todos por igual se les debe proporcionar igualdad y acceso a sus derechos fundamentales, como la salud, el deporte, la cultura, el esparcimiento y la recreación; siempre atendiendo con énfasis sus sentimientos y emociones, pues no podemos olvidar que se trata de NNA con historias previas, por lo general, vinculadas con la violencia, problemas familiares, pobreza y otra serie de antecedentes desfavorables, de modo que el acompañamiento psicológico debe ser parte integral de su plan de restitución de derechos.

A MANERA DE REFLEXIÓN

La hospitalidad, protección y atención hacia los NNAAMNA no deben ser utópicas si consideramos que en gran parte ya están contempladas en la ley, que muchos legisladores conscientes, defensores de derechos humanos y activistas desarrollaron un largo camino para que se decretara la LGDNNA, y gracias a esta se crearan el Sipinna y las procuradurías de protección. Fundados en ejemplos internacionales y en las directrices de la ONU, se han creado también modelos, protocolos y programas diversos enfocados en cuidados alternativos como los descritos y llevados a cabo con éxito en distintos lugares. Previos al contexto de la migración infantil y adolescente, México ya contaba con el modelo de las Aldeas Infantiles —por citar un ejemplo— que implementa este tipo de enfoques y prácticas alternativas, no asistencialistas, sino más semejantes a un entorno familiar amigable y seguro. Bajo esta perspectiva, los NNAAMNA podrían permanecer juntos cuando se trate de hermanos, tener acceso a escuelas, servicios de salud y centros de capacitación o recreación, además de contar con tutores capaces de brindarles atención personalizada, acompañarlos en su desarrollo formativo y educativo, en los que se garantice su integridad física y psicológica, para encaminarlos a una vida independiente al cumplir la mayoría de edad.

Lo anterior no es una fantasía, se puede lograr, empero, para que un modelo así funcione, se requiere de una mayor participación de la sociedad en su conjunto. Es decir, de la interacción de diferentes sectores como el institucional, social o empresarial. Por ejemplo, corresponde al Sipinna construir relaciones y lograr convenios con el sector empresarial, así mismo con instituciones públicas como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Salud, la Secretaría de Cultura, el Instituto Mexicano de la Juventud (Injuve), entre otros. Compete a las procuradurías, implementar campañas de divulgación para dar a conocer en qué consisten las familias de acogida y cuál es su función con los NNAAMNA, con el propósito de involucrar a la sociedad, informando que a las personas interesadas en participar se les capacita para lograr un mejor desempeño en la encomienda. También, se pueden llevar a cabo campañas para combatir el racismo e incentivar a la sociedad civil, incluyendo a los pequeños y grandes empresarios a ofertar servicios, asesorías y programas dirigidos a fortalecer los derechos de los NNAAMNA.

Esto es relevante, porque la categorización social produce relaciones asimétricas; el racismo y la discriminación pueden combatirse con nuevas construcciones

socioculturales con base en valores como la honestidad, la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la cooperación, la empatía, el pluralismo entre otros, ya que no debemos asumir de manera natural, las desigualdades que fomentan la violación de los derechos humanos, menos aún si éstas afectan a los NNA, cuando los jerarquizan, excluyen y estigmatizan debido a características fenotípicas, idiomáticas, de condición de clase o estatus migratorio.

Podemos generar hogares de guarda adecuados, no solo por consanguinidad, sino también por afinidad y disposición; pero que sean evaluados, certificados y capacitados. De igual forma se pueden crear departamentos subsidiados, soluciones de alojamiento independiente y tutelado que representen una alternativa para padres adolescentes, menores de edad diverso funcionales o con identidades de género distintas.

Sí podemos entre todos exigir la aplicabilidad de las leyes y modelos que ya existen en favor de la niñez y de la adolescencia migrantes, y al mismo tiempo, contribuir, si nos involucramos de manera asertiva en su protección. Recordemos que del trato que brindemos a los NNA del presente dependerá el ser y el actuar de la juventud y la adultez del mañana. Y para encaminarlos hacia el sentido de responsabilidad social, hacia la disminución de la violencia, debemos proporcionarles entornos dignos, tratarlos con respeto y apego a sus derechos, incentivar su autoestima, su autonomía. Solo así se logrará el adecuado desarrollo e integración de los NNAMNA a las comunidades de tránsito y destino.

REFERENCIAS

- Aranda Reynoso, A. E., 2016. *Estigma y discriminación: narrativas de migrantes centroamericanos en tránsito por México hacia Estados Unidos*. Tesis de maestría en Estudios Culturales. México: El Colegio de la Frontera Norte. Disponible en: <https://colef.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1014/433/4/TEISIS%20-%20Aranda%20Reynoso%20Ad%C3%A1n%20Emir.pdf> [Consultado el 15 de abril de 2021].
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2014. *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, Sistema Nacional DIF, 3 de diciembre. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/120886/LGDNNyA.pdf> [Consultado el 21 de marzo de 2018].
- Coria Márquez, E., Bonicci, G. y Martínez, V., 2015. *Recepción y acogida comunitaria: modelo para niñas, niños y adolescentes no acompañados en México*. Melbourne: International Detention Coalition.
- Gleizer, D., 2019. El exilio incómodo: México hacia los judíos durante el nazismo. Entrevista dentro de la Sesión 4: Construcción de la identidad nacional mestiza: negación de la xenofobia, Módulo 2 del Diplomado virtual Racismo y Xenofobia en México, 2 de septiembre. México: Red Integra.
- Gobierno de México, 2019. *Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes*. México: Autor.
- Gómez Izquierdo, J., 2019. Antichinismo. Entrevista dentro de la Sesión 4: Construcción de la identidad nacional mestiza: negación de la xenofobia, Módulo 2 del Diplomado virtual Racismo y Xenofobia en México, 2 de septiembre. México: Red Integra.
- Innovación y Transformación, Comunicación Potencial y Desarrollo S.C. (Ita S.C.), 2016. *Modelo de atención de niñas y niños migrantes no acompañados*. México: Autor.
- Iturralde Nieto, G., 2019. Distinguiendo discriminación de racismo. Entrevista dentro de la Sesión 1.2: ¿Qué entender por racismo?, Módulo 1 del Diplomado virtual Racismo y Xenofobia en México. México: Red Integra.
- La Redacción, 2020. Organizaciones alertan sobre detenciones de menores migrantes en México. *La Jornada*, 12 de octubre. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/10/12/organizaciones-alertan-sobre-detenciones-de-menores-migrantes-en-mexico-809.html> [Consultado el 20 de octubre de 2020].
- López Beltrán, C., 2019. ¿Qué es racismo? Voces de los especialistas de la Red Integra. Entrevista dentro de la Sesión 1.2: ¿Qué entender por racismo?, Módulo 1 del Diplomado virtual Racismo y Xenofobia en México. México: Red Integra.

- Organización de los Estados Americanos (OEA), 1963. *Convención de Viena sobre Relaciones Consulares*, 24 de abril. Departamento de Asesoría Legal, OEA. Disponible en: <http://www.oas.org/legal/spanish/documentos/ConvVienaConsulares.htm> [Consultado el 14 de mayo de 2020].
- Organización de los Estados Americanos (OEA), 1969. *Convención Americana sobre Derechos Humanos*, 7 al 22 de noviembre. OEA. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm [Consultado el 13 de mayo de 2020].
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2010. *64/142. Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños*. Asamblea General de las Naciones Unidas, 24 de febrero. Disponible en: <https://www.unicef.org/spanish/protection/files/100407-UNGA-Res-64-142.es.pdf> [Consultado el 17 de noviembre de 2019].
- Ortega Velázquez, E., 2019. Cuando los niños se vuelven migrantes: niñez detenida en México y dislocación del discurso de derechos humanos. *Norteamérica*, 14 (2), julio-diciembre. pp. 33-63. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/namerica/v14n2/2448-7228-namerica-14-02-33.pdf> [Consultado el 17 de abril de 2021].
- Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración, Unidad de Política Migratoria, Instituto Nacional de Migración, Registro e Identidad de Personas, 2020. *Boletín mensual de estadísticas migratorias 2019*. Disponible en: https://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Boletines_Estadisticos/2019/Boletin_2019.pdf [Consultado el 8 de febrero de 2021].
- Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de Población, Migración y Asuntos Religiosos, Unidad de Política Migratoria, Instituto Nacional de Migración, 2018. *Boletín mensual de estadísticas migratorias 2017*. Disponible en: http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Boletines_Estadisticos/2017/Boletin_2017.pdf [Consultado el 12 de junio de 2019].
- Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de Población, Migración y Asuntos Religiosos, Unidad de Política Migratoria, Instituto Nacional de Migración, 2019. *Boletín mensual de estadísticas migratorias 2018*. Disponible en: https://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Boletines_Estadisticos/2018/Boletin_2018.pdf [Consultado el 12 de junio de 2019].
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (Sipinna), 2020. *Ruta de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes en situación de migración*, Sipinna, 17 de septiembre. Disponible en: <https://www.gob.mx/sipinna/>

articulos/ruta-de-proteccion-integral-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-situacion-de-migracion [Consultado el 19 de febrero de 2021].

Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) y United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), 2019. *Modelo de cuidados alternativos para niñas, niños y adolescentes migrantes, solicitantes de asilo y refugiados en México: guía para su implementación*. México: SNDIF, UNICEF.

Taguieff, A., 2010. El color y la sangre. Doctrinas racistas, "a la francesa". En O. Hoffmann y O. Quintero (coords.), *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*. Cuaderno de trabajo, núm. 8. México: Afrodesc; Eurescl, pp. 21-35.

Wade, P., 2019. ¿Qué es racismo? Voces de los especialistas de la Red Integra. Entrevista dentro de la Sesión 1.2: ¿Qué entender por racismo?, Módulo 1 del Diplomado virtual Racismo y Xenofobia en México, 12 de agosto. México: Red Integra.

PARTE II

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

“UN AMIGO ME ENSEÑÓ QUE AQUÍ CHILO, ES *COOL*”. LA INTERCULTURALIDAD COMO PROPUESTA ANALÍTICA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES MIGRANTES

*Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz**

INTRODUCCIÓN

En una escuela secundaria general (pública) de la ciudad fronteriza en Mexicali, Baja California, alrededor de medio día, en un lunes de otoño de 2015, me dirigía con el director del plantel¹ con dos objetivos: el primero, consistía en presentar el Programa Binacional de Educación Migrante (Probem),² y el segundo, era explorar estudiantes migrantes con experiencia educativa previa en Estados Unidos. Así mismo, en esa visita se buscaba socializar la información del programa y su base de datos donde se registran a estudiantes con nacionalidades extranjeras. Uno de los aspectos que carece la base de datos, es la relación con aquellos alumnos que han estudiado o no en el país vecino del norte, incluso en otro país; entonces, se tiene que los datos de Probem son generalizados. Después de que el director acepta llevar a cabo la iniciativa del programa, Probem realiza un diagnóstico de reconocimiento para identificar aquellos escolares que sí han estudiado en Estados Unidos o en otro país.

Los objetivos que sustentan mi visita a la secundaria general consistían en ofrecer los “talleres de apoyo escolar” de Probem en vinculación con la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC),

* Universidad Autónoma de Baja California: pbustamante@uabc.edu.mx

¹ Por cuestiones éticas no mencionaré el nombre de la secundaria, pero cabe señalar que al siguiente ciclo escolar se regresó a esta secundaria y había otro director, quien se interesó por los talleres de Probem y se llevaron a cabo con las y los estudiantes identificados.

² En 2016 la coordinación de Probem en la ciudad de Mexicali, unió esfuerzos con la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC, creando una vinculación con el objetivo de brindar “talleres de apoyo escolar” a estudiantes que habían tenido una experiencia escolar previa en Estados Unidos. La visita que se realizó tuvo como propósito un primer acercamiento para identificar aquellas escuelas interesadas en brindar atención educativa.

en esta ciudad —de la cual formo parte—. Sin embargo, aunque pude entrar a la secundaria, respaldada con el oficio de la coordinación estatal de Probem, no cumplí con tales objetivos debido al desinterés por parte del director. De ahí que, desde la esfera pública, se pueden identificar los obstáculos escolares que viven las y los estudiantes migrantes en las escuelas; para algunas autoridades educativas la presencia de estos alumnos puede representar un tema de poco interés y cabida para los asuntos que ya atiende. Parece que desde el adultocentrismo se toma la decisión sobre qué temas son relevantes para la agenda escolar y cuáles no.

Para ingresar al plantel, el primer filtro que pasé fue en el portón de la entrada principal, una prefecta³ escuchó mi llamado de “buenos días” mientras se dirigía hacia la puerta; le comenté mis intenciones de entrevistarme con el director de la secundaria y, a su vez, le mostraba el oficio de Probem. La prefecta me dejó entrar y me guó hacia la oficina del director, tomamos un camino recto y no hubo intercambio de palabras, pasamos por un pasillo donde se encontraba un muro escolar adornado con efemérides del Día de la Independencia (16 de septiembre). Luego de un minuto, doblamos a la izquierda sobre un pasillo amplio que se conectaba con la explanada de la secundaria, el espacio era extenso y la cubría un techo de sombra; de ese lado se ubicaba la oficina del director, la entrada se encontraba al final del pasillo.

La conversación con el director se dio fuera su oficina; mientras le mencionaba el motivo de mi visita y que venía de parte de Probem, al decir el significado de sus siglas, pude interpretar que la palabra “migrante” le generó incomodidad. La reacción inmediata del director fue cruzar los brazos al momento en que decía “aquí no tenemos estudiantes de esos”; seguidamente, dio por terminada la conversación y agradeció la visita. El papel del director como autoridad educativa permite reconocer las relaciones de poder que hay en las escuelas e identificarlas como instituciones totalizadoras (Goffman, 2001). Después de la decisión tomada por el director, este se alejó hacia la explanada. Posteriormente, la prefecta que estaba al acecho de mi presencia regresó al punto donde me dejó y me guó hacia la entrada del plantel.

³ Los prefectos en la escuela mexicana son el personal de apoyo educativo para la supervisión en el centro escolar. Así mismo, en caso de que el o la docente falte, este puede cubrir la clase ante la ausencia del o de la docente.

“Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*”.

Al momento de salir de la escuela, intentaba asimilar lo que había pasado. La seguridad con la que respondió el director para negar la presencia de estudiantes migrantes, lo interpreté como una falta de interés al tema. Principalmente, me hizo pensar en los discursos de las autoridades educativas que se convierten en verdades institucionales; en este caso, al enunciar que “no hay migrantes” se convirtió en una verdad para toda la escuela. De modo que las autoridades escolares tienen el poder para promover el éxito o la deserción escolar de esta población, pues se espera que dichas autoridades sean las mediadoras entre el apoyo que brinda el gobierno a grupos en desventaja. El reporte que emití a la coordinación de Probem se basó en la ausencia de información sobre la diversidad de estudiantes que hay en las aulas de escuelas fronterizas.

En México, entre los esfuerzos nacionales que se centran en apoyar a estudiantes migrantes es Probem; este sistema en Baja California trabaja bajo una coordinación estatal y con diferentes estrategias a nivel municipal. Pero en ocasiones, la falta de apoyos hacia grupos vulnerables puede deberse al nulo conocimiento de los temas por parte de los servidores públicos. En este sentido, hay una doble necesidad, la primera radica en la sensibilización de las autoridades educativas sobre la presencia de estudiantes migrantes; y la segunda, recae en la promoción de talleres de apoyo educativo. Los talleres consisten en brindar a las y los estudiantes migrantes, a grandes rasgos, información sobre el sistema educativo mexicano (como los símbolos patrios) y compartir de forma horizontal información sobre las tradiciones y costumbres; las sesiones por lo regular se imparten semanalmente.

De ahí que la atención a la diversidad de estudiantes migrantes es un tema pendiente en la agenda educativa en Mexicali, incluso en el país, pues los esfuerzos actuales parecieran que no son suficientes para abordar esta emergencia socioeducativa. Si bien Probem inició con talleres de apoyo en Mexicali a inicios del año 2016, se centraba únicamente en estudiantes de nacionalidad estadounidense, y ha sido así hasta principios del año 2020. La migración en el contexto México-Estados Unidos es un fenómeno de larga data que demanda una investigación situada e implica escenarios y actores diversos; por ello, en los últimos años, las infancias y juventudes migrantes han figurado como actores centrales.

A partir de lo anterior y con la finalidad de visibilizar la necesidad de la interculturalidad en investigaciones sobre estudiantes migrantes, este capítulo tiene la intención de guiar la forma en que se abordó un estudio en una ciudad fronteriza.

El texto se conforma por resultados parciales de una investigación de doctorado que trató los contextos de Mexicali y Flagstaff, Arizona; sin embargo, solo se usaron datos contruidos en la primera ciudad. El principal interés es vislumbrar las miradas de las y los estudiantes migrantes que habitan algunas escuelas de educación obligatoria (dos secundarias —general y técnica— y una preparatoria) en Mexicali.

El enfoque metodológico de la investigación fue de corte cualitativo y se diseñaron entrevistas etnográficas con elementos narrativos (Dietz, 2017; Riessman, 2008). Así mismo, se continúan con algunos aspectos significativos sobre la experiencia escolar y la presencia de la diversidad en la escuela. Para lo cual se retoman las narrativas de nueve jóvenes migrantes, que rondaban entre los 12 a 17 años: siete de nacionalidad estadounidense, de padres mexicanos, y dos de nacionalidad mexicana, uno de descendencia china. Durante el trabajo de campo, las y los estudiantes migrantes se encontraban integrados al sistema educativo mexicano en los periodos escolares de 2018-2019 y 2019-2020.

Las generalidades de este trabajo tienen como fin promover alternativas horizontales para acercarnos a poblaciones que han estado invisibilizadas en contextos con altos flujos migratorios. En el campo de la investigación educativa, las voces de las y los estudiantes migrantes (en calidad de niñas, niños y/o jóvenes dada su etariedad) representan un tema emergente y complejo, pues además de reconocer su agencia, sus sentires y haceres, cobran importancia para reconocer la urgencia de otros análisis, permitiendo conocer sus vivencias desde la horizontalidad, de ahí la pertinencia de la interculturalidad como propuesta analítica. A continuación, se presenta el análisis interpretativo de algunas narrativas de estudiantes migrantes en Mexicali.⁴

APUESTA POR LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN MIGRANTE

La educación formal y obligatoria en México se encuentra en un proceso de transitoriedad entre el Nuevo Modelo Educativo de 2017 y la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, programada para entrar en vigor en el ciclo escolar de 2021. Aunado

⁴ Cabe destacar que inició con un ejercicio etnográfico con la finalidad de contextualizar la situación que hay en Mexicali a inicio de la intervención de Probem.

“Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*”.

a este proceso, está la incertidumbre en la que viven la mayoría de las y los estudiantes mexicanos: el regreso a las clases presenciales; tal panorama ha perdurado desde marzo de 2020. Si bien todas las poblaciones estudiantiles se encuentran ante aprendizajes inesperados, hay quienes viven en esta situación desde antes de la pandemia; me refiero a la población migrante proveniente del sistema educativo de Estados Unidos.

Entre los trabajos pioneros de estudiantes migrantes en escuelas mexicanas destacan el de Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008), que inician con la visibilización de esta población. Entre los más recientes están el de Zúñiga y Guiorguli (2019) y el de Carrillo y Román (2021), quienes proponen la categoría de la “generación 0.5”. En cuanto a la situación de esta población en contextos fronterizos se encuentran los de Valdez y García (2017), quienes centran sus esfuerzos en Sonora desde una perspectiva regional y su interés es con base en la migración de retorno en Hermosillo. Por su parte, Vargas y Camacho (2019) se concentran en Tijuana, Baja California, además visibilizan las desigualdades en el ámbito educativo.

No obstante, hay ciudades fronterizas como Mexicali donde se empieza a tomar en cuenta a esta población, entre los primeros trabajos está el de Bustamante (2020), quien enuncia las disonancias culturales que experimentan estudiantes migrantes en secundarias. Las disonancias culturales son aquellos “conflictos entre los referentes culturales que la población juvenil posee de la escuela estadounidense y los códigos culturales del nuevo contexto escolar” (Bustamante, 2020, p. 8). Los trabajos anteriores han sido abordados desde la antropología, los estudios regionales y socioculturales, la mayoría ha resaltado el análisis de las interacciones entre las y los estudiantes migrantes con sus pares (estudiantes regulares). De ahí la pertinencia de la interculturalidad; por su parte, Pérez la define como:

Una forma especial de relacionarse entre los individuos pertenecientes a distintas tradiciones culturales cuando conviven en el mismo territorio. Por ello se habla de interculturalidad para referirse al conjunto de objetivos y valores que deben guiar esos encuentros. Se trata, entonces, no solo de aceptar y respetar las diferencias sino también de valorarlas positivamente y educar a los ciudadanos en los principios que guían la convivencia entre sujetos culturalmente diferentes (2009, p. 9).

La diversidad cultural en las escuelas mexicanas es un hecho que ha prevalecido a lo largo de la historia de la educación en México. Actualmente, tal diversidad se caracteriza

por: “los procesos migratorios contemporáneos han revelado la heterogeneidad social, económica, cultural y lingüística que ha estado presente en las sociedades, pero que los constantes flujos de personas con múltiples necesidades, características y condiciones de vida han evidenciado” (Ramírez, 2020, p. 58). La educación ahora se dirige a grupos con experiencias previas en otros sistemas educativos, por tanto, las investigaciones situadas⁵ desde la interculturalidad deben analizarse desde la mirada de la población migrante en las escuelas donde asisten; y de ser posible, ahondando la comunidad donde se encuentran.

De acuerdo con Giménez (2003), la interculturalidad consiste en “describir o analizar las relaciones que se dan de hecho, cotidianamente, entre personas y grupos diferenciados culturalmente” (p. 16). De ahí que las vivencias de las y los estudiantes migrantes en escuelas mexicanas dan pauta para adentrarnos a la cotidianidad de otros mundos educativos. Parte importante para aproximarnos a una interculturalidad pertinente recae en la significación del discurso intercultural. Al respecto, Dietz y Mateos (2013) mencionan que en Europa sobresale la figura del “inmigrante” y en América Latina la del “indígena”, representados como una problemática social; ambos grupos suponen una minoría en estos continentes. En el contexto mexicano Sánchez y Zúñiga (2010) encauzan la problemática de la presencia de las y los estudiantes migrantes para su atención educativa desde una propuesta intercultural.

En este sentido, identificar a las y los estudiantes migrantes en cualquier país se basa en una educación compensatoria para este sector, ya que

[...] el rendimiento y el éxito escolar son, frecuentemente, menos positivos entre el alumnado inmigrante que pertenece a minorías étnicas. Estas suelen estar en un porcentaje mucho menos elevado que otros en la educación especial e ínfimamente presentados en la enseñanza secundaria (Molina, 1997, p. 109).

Más allá de ver a los actores migrantes como un problema, resignificar su presencia en escuelas mexicanas implica valorar su escolarización previa. La presencia de la diversidad cultural en las aulas de México conlleva adentrarnos en las vivencias de las y los estudiantes migrantes tras su inscripción educativa.

⁵ Esta propuesta deviene de planteamientos feministas, su precursora es Haraway (1977) con la propuesta de conocimientos situados.

“Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*”.

Por tanto, ellos se encuentran ante una doble tarea tras su inserción escolar. En primer lugar, deben aprender el contenido curricular —que también tiene un vínculo cultural importante—, y a su vez, adentrarse a la cultura escolar del espacio de recibimiento. Esto afirma que la vida en las escuelas mexicanas va más allá de la práctica educativa; existe una dimensión intercultural que puede ser clave para el éxito o deserción escolar de estos estudiantes. Hay que reconocer que vivimos en un mundo cada vez más diverso, es la puerta de entrada a la valoración de la diferencia.

En segundo lugar, se considera pertinente ir más allá del contenido curricular que se enseña en la escuela, pues esta población, al venir de otro sistema escolar, trae consigo saberes (Chamoux, 1992) y fondos de conocimientos (Moll *et al.*, 1992) que han adquirido y construido en su escolaridad previa. Considero que, para lograr niveles altos de conocimiento y convivencia, se debe pensar en clave de la interculturalidad, para ello es necesario tomar en cuenta a la población migrante que ingresa a las escuelas mexicanas. Comparar a las y los estudiantes migrantes en las escuelas mexicanas con las y los estudiantes regulares con escolarización única en México, conlleva a verlos como una problemática ante la estructura y los lineamientos establecidos e impuestos en la educación mexicana. Actualmente, las infancias y juventudes migrantes han tomado un papel central en el fenómeno migratorio, principalmente en el área educativa (Zúñiga, 2017).

En el caso de Mexicali, hay estudiantes migrantes en las escuelas que son identificados por medio de Probem, representando los primeros esfuerzos entre el gobierno estatal y la comunidad universitaria del estado para poner en escena a esta población. Las escuelas mexicanas, además de ser el lugar donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, también es el espacio donde las y los estudiantes pasan la mayor parte del día, después de su hogar. Por tanto, existe una necesidad de analizar los acontecimientos donde aprenden las y los jóvenes migrantes, pues es en la escuela donde crecen y aprenden de su entorno.

Para conocer la vida escolar en las escuelas de Mexicali, es importante adentrarse a dos dimensiones del Sistema Educativo Nacional: la primera se centra en la infraestructura física escolar, y la segunda, impera en el contenido curricular que ofrece cada nivel escolar —secundaria y preparatoria—; ambas dimensiones se enfocan en la cultura escolar que caracterizan a las escuelas mexicanas. Así mismo, hay que considerar la centralidad educativa en México que administra la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020), que “[...] tiene como propósito esencial crear

condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden”.

A pesar de que la educación en México se caracteriza por su centralidad y normativas estandarizadas, dentro de la cultura escolar existen códigos escolares que se definen, de acuerdo a los contextos donde se localizan las escuelas. En el caso de Mexicali, se distingue por su ubicación geográfica en la frontera con Estados Unidos y por su historia migratoria con diversas comunidades, entre las que destacan las siguientes poblaciones: china, haitiana, grupos indígenas del sur del país, personas retornadas o transnacionales que vienen de Estados Unidos, así como otro sector que se ha sumado en los últimos años, los provenientes de Centroamérica. De ahí que se relacione el fenómeno de la migración en las escuelas mexicanas; por tanto, las reglas y códigos escolares —y sociales— pareciera que son dadas por el currículo de forma generalizada, pues se espera que las condiciones escolares sean las mismas para todas y todos los estudiantes.

Empero, el mundo educativo se conforma de diversas realidades, en este trabajo se premia la experiencia escolar de aquellos jóvenes que han estudiado en Estados Unidos y ahora están en escuelas mexicanas. La presencia de esta comunidad viene a romper una educación estandarizada y pensada en estudiantes con las mismas condiciones. Con intención de mostrar principal interés en las vivencias de esta población, a continuación, se expone un contexto general de las características de la educación en México y parte del panorama regional fronterizo en Mexicali. Por tanto, se considera necesario analizar los mundos educativos desde la experiencia escolar (Rockwell, 2015) de las y los estudiantes migrantes que también habitan en las aulas mexicanas. Es en los colegios donde estas poblaciones “experimentan el encuentro con el otro, aprenden a descubrir y reconocer las diferencias, y les permite conocer y entender los códigos que les permitan comprender la realidad en la que están inmersos” (Fimbres, 2012, p. 378).

LA VIDA EN LAS ESCUELAS FRONTERIZAS DE MEXICALI, BAJA CALIFORNIA

En cuanto a la infraestructura de las escuelas en México, es un tema que se vincula con la calidad educativa, pues un espacio adecuado permite el desarrollo positivo de las

“Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*”.

comunidades escolares. Por su parte, “[...] el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (Inifed), señala que 31% de las escuelas de educación básica presenta daño estructural y 33% funciona con alguna estructura atípica, mientras 55% tiene carencias de accesibilidad y 63%, de servicios de internet” (Instituto Nacional de Evaluación para la Educación [INEE], 2019). A grandes rasgos, se aprecia que las escuelas públicas en México son similares en cuanto a alcances y carencias se refiere; sin embargo, cada una se localiza en un contexto y con población diversa que forman parte de la cultura escolar.

Por ejemplo, las escuelas secundarias y preparatorias de Mexicali abarcan al menos una cuadra de las calles convencionales de la ciudad; algunas se conforman de una sola planta otras de dos (planta baja y primer piso), además, están rodeadas por muros de ladrillos y/o con rejas de metal. Cuentan con espacios de recreación con jardineras y bancas de cemento de tipo desérticas; para las áreas deportivas hay canchas de fútbol de terracería “descuidadas”, para la práctica de voleibol y basquetbol comparten la misma cancha de cemento —que también se muestran descuidadas en la mayoría de las escuelas—. Los salones de clases tienen una capacidad de entre 30 a 35 estudiantes aproximadamente; como parte del material didáctico en las aulas, están los mesabancos individuales de metal despintados y con empates de madera; para el personal docente se cuenta con un escritorio, una silla —vieja y con manchas— y un desgastado pizarrón blanco para plumones. Los colores beige, en tonos café desteñidos, y manchas de moho adornan el techo y las paredes.

Algunos estudiantes migrantes en las escuelas de Mexicali mencionaron que las dimensiones del colegio como las áreas en común: jardineras, bibliotecas, cafetería, canchas deportivas (fútbol, voleibol y baloncesto), principalmente los salones de clases son reducidos en comparación a las escuelas estadounidenses. En cuanto a la descripción general de las escuelas mexicanas, a los estudiantes migrantes les parecen feas, incluso algunos espacios los consideran como inseguros e inestables. La mayoría de la población migrante afirma que en Estados Unidos las escuelas son más coloridas y seguras que en México.

Al respecto, Carly comparte un incidente que tuvo una prefecta en el área de las escaleras en la secundaria donde tomaba clases:

[...] arreglaron las escaleras, antes (los escalones) eran de madera y ahora son de cemento, porque una prefecta estaba subiendo a un salón de arriba de los terceros de la mañana y

como que se quebró ahí (un escalón), la prefecta se cayó, se rompieron las escaleras y pues se fracturó hace como un año, y apenas volvió (a la escuela) (Comunicación personal, Carly, 13 años, 2020).

Para la población migrante, la seguridad de los centros escolares implica pensar en que no van a tener algún incidente mientras estén en el plantel, pues de forma innata, esta población espera que sea un lugar seguro.

Otro aspecto que destacar en las escuelas mexicanas (públicas) —desde la mirada de las y los estudiantes migrantes—, es el tiempo de descanso de 30 minutos aproximadamente, conocido como receso, destinado al juego libre y a la ingesta de un refrigerio; todos los grados escolares tienen el mismo horario para tomar el receso. De ahí que el servicio de cafetería o cooperativa escolar es el lugar en común donde las y los estudiantes compran sus alimentos. Bajo la lógica de la cultura mexicana —en el caso de Mexicali: en la cafetería destaca la venta de los tacos de harina con diferentes guisos— y no bajo la lógica de un buen estado de salud. Con respecto al área de la biblioteca, por lo regular tiene la misma dimensión que un salón de clases y su acervo bibliográfico se limita a los textos que proporciona la SEP de forma gratuita; en cuanto a los sanitarios, cada sexo (masculino y femenino) tiene destinado su propio espacio con tres o cuatro escusados y de uno a dos lavabos.

Para las y los estudiantes migrantes los espacios que ofrece la escuela mexicana son limitados en comparación a la estadounidense. Además, esta población comenta las bondades del gobierno estadounidense al brindar el desayuno de forma gratuita; en cuanto al tiempo de receso varían en los niveles que cursan las y los estudiantes. El Programa Nacional de Almuerzos Escolares y el Programa de Desayunos Escolares en Estados Unidos: proporciona comidas nutricionalmente balanceadas a niños como parte de su día escolar normal. Estos programas son programas de asistencia federal para comidas que operan en aproximadamente 100 000 escuelas públicas y privadas sin fines de lucro, así como instituciones residenciales de guardería (Department of Agriculture, 2019).

Este tipo de programas habla de los recursos que se destinan para la educación en ese país, en comparación con México; sobre los desayunos en la escuela mexicana, Mercedes narra su experiencia cuando recién llegó a la secundaria en Mexicali:

“Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*”.

Algo que extraño de Estados Unidos es que no pagábamos para comer, era gratis para nosotros [las y los estudiantes] [...] ahorita en la mañana, que llego a la escuela, mi mamá no me da comida, me da dinero y allá te dan comida. Aquí [en México] necesitas comer en tu casa, si no, en la escuela compras en la cafetería. La primera vez cuando fui vi un timbre y no sabía para qué servía, mi amiga me enseñó que es para pedir comida, pero ese día yo no tenía dinero, no sabía que íbamos a comprar y me compró una torta. Cuando llegué a la casa, le dije a mi mamá lo que pasó y me dijo ay no sabía, que se le había olvidado, pensó que era como allá [en Estados Unidos] que te dan la comida gratis (Comunicación personal, Mercedes, 13 años, 2018).

En la dimensión de las vulnerabilidades institucionales de las escuelas mexicanas, no se piensa en una alimentación saludable para las y los estudiantes, sino de mantenerlos en un estado inerte. Aunado a esto, la SEP (2015), en un intento para fomentar una alimentación saludable, inicia un programa en el que promueve un manual a las madres y/o padres de familia “para combatir desde la escuela el sobrepeso y la obesidad” (p. 3) y requiere, principalmente, la participación de la familia. En este sentido, la SEP responsabiliza a los padres de familia para promover una alimentación saludable para que sus hijas e hijos puedan seleccionar correctamente la comida que vende la escuela.

Para la segunda dimensión, el currículo escolar en México se relaciona con el desempeño y el éxito escolar de las y los estudiantes migrantes, en muchas ocasiones no se reconocen sus saberes y conocimientos ya adquiridos. Cuando esta población llega a la escuela mexicana por primera vez, es importante ser empático con su sentir, pues encuentran ante un mundo educativo diferente al que habían sido escolarizados. Las y los estudiantes migrantes en su imaginario piensan que la escuela mexicana sería similar a la de Estados Unidos, pero se encontraron ante disparidades muy marcadas. La primera diferencia, como se mencionó anteriormente, es la infraestructura, pero conforme transcurren las primeras semanas de clase, se enfrentan a un nuevo estilo de escolarización. Al respecto, esta población identificó que algunas materias son diferentes, principalmente en las áreas de historia, geografía y español. Respecto a esta situación, Isela compartió su experiencia:

La materia de Historia es difícil, en segundo y tercero de secundaria hablaban de cosas que pasaron, y yo como, ¿qué es eso?, como el 5 de mayo, yo pensaba que se celebraba aquí en México; o el día de acción de gracias, pensaba que nos iban a dar ese día de vacaciones y

resulta que no lo celebraban aquí. *Am*, también decían cosas de la Revolución mexicana que se celebra el 20 de noviembre. Yo pensaba que el Día de la Independencia era el 5 de mayo, porque yo veía banderas con colores de México en las tiendas de Texas y resulta que es el 16 de septiembre, aprendí sus fechas reales [...] La materia de Español nunca me ha gustado, hasta ahorita no me gusta porque es de leer cuentos y escribir. En segundo batallé mucho porque mi maestra era muy estricta, ella no sabía que yo venía del otro lado, así que se dio cuenta como en unos cinco meses después, porque llamó a mi papá porque decía que no quería hacer caso, creo que era porque iba mal en su clase y pues el maestro le dijo a mi papá. “Pues ella es de allá”, y el maestro dijo “¡Oh!”. El maestro siempre me decía que ponía todo mal y me decía “pon los acentos”, pero yo no sabía cómo, luego le decía a alguien que me los pusiera y me ayudaban, pero siempre batallaba; de hecho, hasta ahorita no sé poner acentos. Nada más sé que “qué” tiene acento en la e, o en la u, no sé en cuál de las dos, pero tiene acento en una de esas, y cuando una palabra termina en -ción, el acento va en el “o” y ya (Comunicación personal, Isela, 16 años, 2020).

También está el caso de Carly, que, como Isela, considera que las materias de historia y español fueron las más difíciles durante su escolarización en la secundaria de Mexicali. Como se ha mencionado, el currículo tiene una carga cultural en el que se enseña a las y los estudiantes eventos representativos de la cultura de México apoyados por la SEP. Para la materia de español, el currículo de la escuela mexicana centra sus esfuerzos en mostrar las reglas gramaticales debido a que se considera como el idioma dominante en México y, en cierta medida, como lengua materna (L1). Aunado al contenido de estas materias, también se encuentra la perspectiva pedagógica de las y los docentes para impartir sus clases. Al respecto, la interlocutora narró lo siguiente:

Español no me gusta porque cuando nos ponen a leer libros, pues lees en voz alta y enfrente de todos; cuando empiezas a leer y hay palabras difíciles con acentos y lo pronuncias mal, pues todos se empiezan a reír y como que la profesora se quiere reír, pero ella sabe que no se debe de reír y nada más me corrige, y pues ya seguimos. Las palabras que llevan acentos casi no sé cómo decirlas porque las digo sin acento o les agrego un acento cuando no llevan. Cuando a veces no me fijo en las palabras que llevan acentos, la profesora me regresa y me pone a hacer diez veces cada palabra con el acento. A veces, me saco más de diez palabras y tengo que hacer muchas palabras, y pues me tardo más y me atraso en el

“Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*”.

trabajo. Cuando apenas llegué, mi papá me dijo que la materia de Historia no era como allá [en Estados Unidos], no me daban la misma historia. Cuando llegué, la profesora de la primaria me preguntó “¿y tú qué sabes de historia de México?”, le dije “pues no sé nada”, ni sabía quién era el presidente cuando llegué, así que no sabía nada de historia y pues tuve que ir aprendiendo. No me gusta esa materia porque es mucho trabajo aprender historia y después, geografía no me gusta, son muchas cosas, el profesor nos pone a hacer mapas y nos pone a hacer unas tablas de la flora y la fauna, cosas que son la primera vez que conozco (Comunicación personal, Carly, 13 años, 2020).

La materia de historia en el sistema educativo mexicano como en el estadounidense, se caracteriza por la carga nacionalista en el que se significan los símbolos patrios. Las y los estudiantes migrantes al llegar a las escuelas mexicanas, traían consigo algunas nociones sobre algunos días festivos; tras un periodo en la escuela, esta población resignifica las festividades a partir de su estancia. En estas áreas de conocimiento, las y los estudiantes migrantes transmiten su impotencia al sentirse en desventaja al lado de sus compañeros de clases. Estos alumnos comparten su desconocimiento sobre fechas patrias como el Día de la Independencia (16 de septiembre) y el 5 de Mayo (la batalla de Puebla), debido a que en Estados Unidos suelen festejar el 5 de mayo como la independencia de México. También afirman su inexperiencia sobre el significado de los días festivos que se estipulan en el calendario escolar, como el 2 de noviembre, Día de Muertos.

En cuanto a la materia de geografía, su estructura se caracteriza por los componentes de la realidad física y humana del país; de modo que representa un área nueva en su formación. Sin embargo, la materia de español es el mayor reto educativo para las y los estudiantes migrantes, entre las dificultades que sobresalen están: las reglas gramaticales, la conjugación de verbos y el significado de los mismos, o bien, de palabras u oraciones que conforman el vocabulario en esta zona.

Por ende, algunos docentes en México perciben un retraso de las y los estudiantes migrantes por el desconocimiento que tienen sobre “aspectos básicos” adquiridos en la escolarización de la escuela mexicana, las cuales se abordan desde el nivel de preescolar. Mientras que para las y los docentes de los niveles educativos en secundaria y/o preparatoria puede resultar una obviedad, por ejemplo, que cualquier estudiante sabe cuándo se celebra el Día de la Independencia de México, sin embargo, para la población migrante es un tema nuevo. Las y los estudiantes migrantes traen

consigo otros referentes de la cultura escolar, en este caso, del sistema educativo estadounidense. Por tanto, resulta evidente que los estudiantes migrantes presentan un desfase de datos en comparación al resto de sus pares, pues es la primera vez que reciben tal información.

La escuela mexicana evalúa los conocimientos de la población migrante junto con las y los estudiantes regulares, de modo que los aprendizajes esperados no son los mismos. En ese sentido, la escolarización no es empática y la evaluación no es equitativa, pues hay una desigualdad al momento de evaluar los conocimientos de toda la población estudiantil con los mismos estándares. Los estudiantes migrantes con experiencia escolar en Estados Unidos requieren de una evaluación pertinente y acorde a su escolarización previa. Otro aspecto que sobresale desde la mirada de la población migrante es el uso de uniforme obligatorio; los diversos diseños y colores identifican a los colegios y sus respectivos grados escolares. Mientras que, en las escuelas públicas estadounidenses no se impone este requerimiento.

La descripción general de los espacios que hay en las escuelas mexicanas, resulta familiar para la población que ha sido escolarizada en este sistema, pues las reglas y normativas de la cultura escolar entre un nivel educativo y otro forman parte de la cotidianidad del estudiantado que habitan los centros escolares. Hasta el momento, parece que las autoridades escolares en México comparten la idea de que la escuela es igual para todas y todos los estudiantes. Sin embargo, la presencia de alumnos migrantes con experiencia educativa en Estados Unidos permite reconocer que la operatividad de las escuelas mexicanas no está preparada para recibirlos.

Es un hecho que en las instituciones mexicanas hay poblaciones estudiantiles migrantes que representan otro mundo educativo; para estas y estos actores, la escuela les es ajena y representa un reto. Por tanto, si partimos de que la cultura se entreteje en las instituciones y se valida por una hegemonía reconocida en el discurso, entonces la presencia de las y los estudiantes migrantes queda en los límites por no ser una voz con fuerza o, en otras palabras, se pueden llegar a considerar minorías y como tales no son funcionales para las políticas gubernamentales vigentes.

A continuación, se muestran los dibujos de dos estudiantes migrantes de Mexicali en el que contrastan la escuela mexicana con la estadounidense; este recurso se usó como una herramienta de apoyo durante las conversaciones con las interlocutoras. A las jóvenes se les solicitó que explicaran su dibujo, de modo que la descripción que viene acompañando cada imagen es de su autoría.

“Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*”.

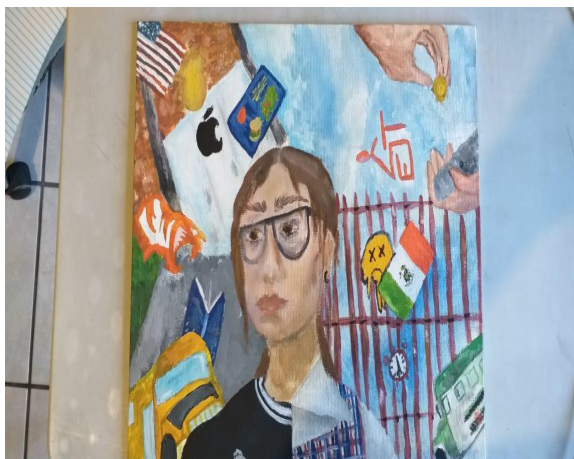
Dibujo 1. “La escuela en Estados Unidos y en México”



Nota: Como aquí en Mexicali no tienen dinero o no quieren gastar para remodelar la escuela, y como aquí no hay mucha seguridad y no te sientes seguro. En Texas sí gastaban dinero para tener lo mejor para los estudiantes y allá no ocupabas un cerco, porque sí te sentías seguro.

Fuente: Carly, 13 años.

Dibujo 2. “La escuela en Estados Unidos y en México”



Nota: Las diferencias de México y Estados Unidos puede ser en lo económico y físico. Cambio de lugar, cambia emociones.

Fuente: Isela, 16 años.

Ante la mirada de las y los estudiantes migrantes en Mexicali, la educación es deficiente, estricta y poco flexible ante su presencia, no se sienten valorados como estudiantes. Así mismo, no se puede contemplar un panorama sobre el actual modelo educativo, pues se cambiará a otra estructura de enseñanza-aprendizaje. Pero se espera definir si los cambios propuestos conducen a escuelas inclusivas, a espacios escolares pensados a la atención de la diversidad y sobre todo a una educación de calidad que conduzca al éxito escolar.

REPENSANDO LA EDUCACIÓN MIGRANTE EN ESCUELAS FRONTERIZAS

Al llegar a México, las y los estudiantes migrantes cambian de un sistema educativo a otro, y por ende, a otro estilo de vida; asistir a una escuela ajena representa un proceso de adecuación a las normas del centro educativo mexicano. El principal reto que identifican los actores en el “ir y venir” de un sistema a otro, es que tienen que volver a comenzar en otro sistema educacional. Los esfuerzos de Probem, en el caso de Mexicali, tienen como objetivo brindar talleres de apoyo escolar con el fin de que esta población pueda reconocer las principales características de las escuelas mexicanas y aprender parte de sus historias de vida, por tanto, conocer sus necesidades. Sin embargo, el apoyo se limita a las escuelas que acepten los talleres que ofrece Probem y de la disponibilidad de estudiantes universitarios capacitados de la UABC.

Más allá de la ayuda que brinda Probem, las escuelas secundarias y preparatorias no cuentan con una iniciativa institucional para la identificación, atención y seguimiento a la población migrante; esta población pasa desapercibida en la vida escolar de Mexicali. Las escuelas mexicanas carecen de compromiso para el reconocimiento y atención de la diversidad. Entre los principales desconocimientos de las autoridades escolares para las y los estudiantes migrantes, son los cambios que implica esta transición, pues puede afectar su desarrollo educativo ocasionando que tengan que repetir el grado escolar. A pesar de que en el Congreso de la Unión (2015) se establecen los lineamientos para la revalidación de los estudios en el extranjero, solo se menciona la eliminación del apostillado para la educación básica y los requerimientos de traducción.⁶

⁶ Acuerdo número 07/06/15 por el que se modifica el diverso 286 por el que se establecen los Lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el

“Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*”.

De modo que la escuela —contemplada por los padres y/o madres de familia— considera de forma arbitraria y sin la aplicación de algún examen diagnóstico, la equivalencia del grado escolar de las y los estudiantes migrantes que viene de Estados Unidos; por tanto, no hay un protocolo en las instituciones. Este tipo de situaciones puede generar en las y los jóvenes desinterés por la escuela, pues representa un motivo para que su esfuerzo no sea valorado ante la mirada adultocéntrica de las autoridades educativas. Al respecto, Isela mencionó que:

Terminé sexto y séptimo grado allá en Texas y cuando me inscribieron, pues en realidad mi mamá sí me había dicho antes que no importaba si me bajaban de grado, y yo sí me acuerdo que eso me hizo enojar mucho, pero dije, “no, quizás no me bajan de grado”; llegamos aquí, me inscribieron en la secundaria [2] y ya me trajo el uniforme, y no sabía que me iban a bajar de grado, y llegue aquí y dijeron “vas a estar en segundo de secundaria”, y pues yo dije “¿segundo?”, pero aquí son tres grados y pues me di cuenta que me bajaron de grado y en realidad eso no me gustó mucho porque yo ya quería salir, ya sabía que solo me faltaba un grado para salir de la secundaria y ya ir a *high school* y pues sí me enojo mucho. Casi todo el año pasado estuve pensando en que sigo en el mismo grado y que todos son un año menos que yo, uno o dos años menos que yo, yo era la más grande de todo el grado (Comunicación personal, Isela, 16 años, 2020).

Si el sistema educativo es complejo para las y los estudiantes “regulares” en las escuelas mexicanas, lo es aún más para los migrantes. Estos últimos requieren un doble esfuerzo en su desarrollo educativo y en su etapa de transición social de la juventud en busca de la “legitimación en la constitución identitaria del ser jóvenes *versus* los mundos adultos” (Nateras, 2010, p. 18). En los procesos cognitivos, las y los estudiantes experimentan dos tipos de conflicto: el primero recae en el exceso de contenido “nuevo” para recordar información, reglas y fechas conmemorativas; y el segundo, en la traducción de algunas palabras y oraciones del idioma español al inglés

extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo (Congreso de la Unión, 2015).

y viceversa. Por su parte, Carly mencionó de forma breve sobre una experiencia: “Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*” (Carly, 13 años, 2020).

En lo que atañe a las formas de ser jóvenes (Nateras, 2010), esta población continuará con su resistencia cultural, definidos por el tiempo y el espacio al que migraron. De esta manera, ser jóvenes migrantes escolarizados en la era de las migraciones de Trump es una de las formas en que se representaron las dinámicas a las que enfrenta México. Las juventudes migrantes que vienen de Estados Unidos a escuelas mexicanas pasan por otras formas de estar en la escuela, desde el saludo y/o despedida del beso en la mejilla, la distancia entre sus pares, con el fin de comunicarse y conocerse. Estas pautas de convivencia:

Inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización, en general, la adquisición de competencias y de destrezas sociales [...] el grado de adaptación a las normas establecidas [...] el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar (Coll, 1984, pp. 119-120).

La experiencia de las y los estudiantes migrantes permite identificar que la socialización se determina a partir del contexto de interacción inmediato.

Por consiguiente, se considera importante reconocer que las escuelas son lugares de convivencia, donde se construyen relaciones y se comparten los saberes, además de que desempeñan un papel esencial en el fenómeno socioeducativo. Por otro lado, en los centros escolares, también se manifiestan relaciones vivas y dinámicas entre los integrantes de la comunidad escolar, realzando las interacciones entre docentes-estudiantes-padres de familia (o tutores), interrelaciones que pueden generar situaciones de conflicto y de aprendizaje, mismas que se regulan a través de los lineamientos institucionales a nivel federal; y a su vez, de la cultura escolar, tomando en cuenta la ubicación geográfica.

La convivencia en la escuela ante la presencia de la diversidad trasciende el plano meramente formativo, por lo que analizar este acuerdo es acercarnos a la parte afectiva, moral y social de las y los actores, es decir, a lo subjetivo. En este sentido, las relaciones interpersonales atraviesan el plano de los procesos enseñanza-aprendizaje que puede ser un factor que determine el éxito o la deserción escolar del o de la estudiante. Existen situaciones donde se manifiestan relaciones desfavorables a la convivencia, estas se pueden derivar por el desconocimiento de la cultura escolar. Las situaciones

“Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*”.

conflictivas pueden ser el indicio de un problema socioeducativo para los estudiantes, al carecer de habilidades o posibilidades para abordarlas en una escuela diferente y darles solución.

Otro aspecto para considerar en la educación en contextos migrantes es el papel del docente, pues se puede considerar como un puente de transferencia de conocimiento. Sin embargo, en la escuela hay estudiantes con características culturales diferentes. De esta forma, desde la interculturalidad la percepción de la diversidad del alumnado, en términos del aprendizaje, infiere en que cada alumno aprende a su manera, por lo que obligan a los profesores a cambiar sus estrategias a partir de las particularidades de su grupo. Tales habilidades se enfocan también en la manera de relacionarse con las y los estudiantes, para que estos sientan seguridad en el momento de expresar sus dudas o comentarios. A pesar de que en México hay esfuerzos para la inclusión de las y los alumnos migrantes en las escuelas —como Probem—, aún faltan “[...] estrategias eficientes para la equidad en el acceso a una escuela y a las oportunidades de aprendizaje” (Vargas, 2019, p. 28).

COMENTARIOS FINALES

Para finalizar, es necesario contemplar la presencia de estudiantes migrantes como un fenómeno socioeducativo y cultural; estas y estos actores sociales traen problemáticas que pueden abordarse desde una perspectiva de la interculturalidad. La población migrante en las escuelas trae consigo un “modelo cultural interno”, ajeno al del resto de los alumnos que estudian en México. Estos elementos entran en disonancia cuando la población migrante que ingresa a las escuelas mexicanas pasa por un proceso de cohesión con el modelo “nuevo”. De ahí que se tenga la convicción de que el modelo cultural interno “da elementos para explicar la forma en que las personas piensan y actúan. En nuestro análisis, este modelo está integrado por aquellas reflexiones que nuestros actores establecen como punto de referencia para explicarse, definir, reproducir la interculturalidad [...]” (Dietz y Mateos, 2013, p. 46). Este modelo da la pauta para conocer al otro y construir un espacio para todos.

La inserción de estudiantes migrantes en escuelas mexicanas es un tema que necesita atención y constante análisis desde la interculturalidad, sobre todo por los cambios educativos en México y las posibles nuevas políticas migratorias que surgirán

o anularán en Estados Unidos; esto debido al nuevo presidente Joe Biden. Cabe destacar el papel que tienen las y los jóvenes migrantes como parte de una sociedad donde sus voces se escuchan, pues sus experiencias permiten construir un nuevo panorama social y cultural en México de los retos que se presentan para la Nueva Escuela Mexicana.

“Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*”.

REFERENCIAS

- Bustamante, P., 2020. Experiencias escolares de jóvenes retornados de EUA a secundarias fronterizas de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18 (2). Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18201> [Consultado el 5 de enero de 2021].
- Carrillo, E. y Román, B., 2021. De reversa y llegando por primera vez a México. Rasgos sociodemográficos de niños y adolescentes que migran de Estados Unidos a México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 36 (1). México: El Colegio de México, pp. 193-223. Disponible en <https://doi.org/10.24201/edu.v36i1.1827> [Consultado el 15 de marzo de 2021].
- Chamoux, M., 1992. *Trabajo, técnicas y aprendizajes en México indígena*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Coll, C., 1984. Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Infancia y aprendizaje. *Journal for the Study of Education*, 7, pp. 119-38. Disponible en: https://www.academia.edu/1062315/Estructura_grupal_interacci%C3%B3n_entre_alumnos_y_aprendizaje_escolar [Consultado el 12 de octubre de 2020].
- Congreso de la Unión, 2015. Acuerdo número 07/06/15 por el que se modifica el diverso 286 por el que se establecen los Lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a qué se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondiente a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo. *Diario Oficial de la Federación*, 15 de junio. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5396631&fecha=15/06/2015 [Consultado el 22 de julio de 2020].
- Department of Agriculture, 2019. *Nathional School Lunch Program*. Disponible en: <https://www.fns.usda.gov/nslp/nslp-fact-sheet> [Consultado el 10 de septiembre de 2020].
- Dietz, G., 2017. La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Á. Díaz-Barriga y C. Domínguez (coords.), *La interpretación. Un reto en la investigación educativa*. México: Newton y Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 229-262.
- Dietz, G. y Mateos, L., 2013. *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Fimbres, N., 2012. El espacio escolar: un lugar de encuentros y desencuentros con nosotros y los otros. En J. Moreno, A. Sáñez y M. López (coords.), *Éxodos, veredas y muros. Perspectivas sobre la migración*. México: Universidad Autónoma de Baja California, pp. 377-404.
- Giménez, C., 2003. *Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos*. Disponible en: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100416.pdf> [Consultado el 4 de noviembre de 2020].
- Goffman, E., 2001. *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Argentina: Amorrortu.
- Haraway, D., 1977. *Testigo modesto segundo milenio. Hombre-hembra conoce Oncorotón. Feminismo y tecnociencia*. España: Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2019. *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_02/index.html [Consultado el 12 de junio de 2020].
- Molina, F., 1997. Educación intercultural: aportaciones sociológicas y antropológicas a la psicopedagogía. En J. García y A. Granados (eds.), *Educación: ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* España: Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 103-122.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N., 1992. Funds of knowledge for reaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 32 (2), pp. 132-141. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00405849209543534> [Consultado el 10 de abril de 2020].
- Nateras, A., 2010. Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social. *El Cotidiano*, núm. 163. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 17-23. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32515913003.pdf> [Consultado el 22 de marzo de 2019].
- Pérez, M., 2009. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En L. Valladares de la Cruz, M. Zárate y M. L. Pérez-Ruiz (coords.), *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: Porrúa / Juan Pablos Editores, pp. 251-288.
- Ramírez, A., 2020. La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Unes. Universidad, Escuela y Sociedad*, núm. 9. España: Editorial Universidad de Granada, pp. 56-73.
- Riessman, C., 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Estados Unidos: Sage Publications.

“Un amigo me enseñó que aquí chilo, es *cool*”.

- Rockwell, E., 2015. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Sánchez, J. y Zúñiga, V., 2010. Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12 (30). México: Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 5-23.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), 2015. *Recomendaciones para una alimentación saludable. Manual para madres, padres y toda la familia. Cómo preparar el refrigerio escolar y tener una alimentación correcta*. Disponible en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-l100yBJI2X-alimentacion_saludable.pdf [Consultado el 30 de septiembre de 2019].
- Secretaría de Educación Pública (SEP), 2020. *Misión y visión de la SEP*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/vision-y-mision-de-la-sep> [Consultado el 13 de enero de 2021].
- Valdéz, G. y García, I., 2017. *Tránsito y retorno de la niñez migrantes: epílogo en la administración de Trump*. México: El Colegio de Sonora / Universidad de Sonora.
- Vargas, E., 2019. Migración de retorno e integración educativa. En S. Giorguli, A. Bautista León y E. Corzo (coords.), *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la integración*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos / El Colegio de México, pp. 27-44.
- Vargas, E. y Camacho, E., 2019. Desigualdad e inserción escolar de niños inmigrantes de Estados Unidos en Baja California. M. D. París, A. Hualde y O. Woo (eds.), *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos*. México: El Colegio de la Frontera Norte, pp. 227-259.
- Zúñiga, V., 2017. Los niños y las niñas migrantes en escena. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación*, núm. 48. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/700/712> [Consultado el 4 de febrero de 2019].
- Zúñiga, V. y Giorguli, S., 2019. *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales.
- Zúñiga, V., Hamann, T. y Sánchez, J., 2008. *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública.

“SI VUELVO, ¿MIS HIJOS PODRÁN ESTUDIAR?”: MIGRANTES DEPORTADOS Y EN PROCESO DE DEPORTACIÓN CON HIJOS CRIADOS Y NACIDOS EN ESTADOS UNIDOS

*Oscar Ariel Mojica Madrigal**

INTRODUCCIÓN

Las leyes migratorias y/o de seguridad nacional en Estados Unidos han sido ineficaces para contener la inmigración de la población mexicana, y de otras nacionalidades, hacia Estados Unidos (Ortega, 2017), y eso a pesar de las numerosas acciones para contrarrestar la movilidad irregular, que a pesar del incremento de las deportaciones hacia México en las últimas décadas, así como las detenciones en la frontera sur de Estados Unidos, la inmigración hacia el país vecino persistirá por la ausencia de condiciones económicas y sociales estables en los sitios de expulsión, pero también, de seguridades.

En pleno debate sobre la presunta disminución de la migración hacia Estados Unidos posterior a 2008, y pese a los señalamientos de que la migración se encontraba en su punto más bajo y podría terminar (Passel, Cohn y González, 2012), nos dimos cuenta, que no fue así, y aún lo seguimos constatando. Presenciamos en 2008 una crisis económica que incidió en la migración hacia México, ya sea de manera “voluntaria” o forzada por una serie de acciones vinculadas a la seguridad nacional que aceleraron los procesos de deportación, y manifestaban preocupación por la población inmigrante, sobre todo posterior a los ataques del 11 de septiembre de 2001 (Huntington, 2004). También comprobamos que la población migrante eran grupos distintos a los de décadas atrás, y que no buscaban volver a México, sino a Estados Unidos, donde habían conformado y reunido a sus familias, además de haber construido patrimonios, alcanzado objetivos y trazado nuevas metas; ya no consideraban el retorno porque no era parte de sus propósitos (Mojica y López, 2018,

* El Colegio de Michoacán: arielm@colmich.edu.mx

pp. 110-111; Mojica, 2015a). Con lo cual, podemos afirmar que en su mayoría los migrantes mexicanos que se encuentran en Estados Unidos, no tiene intenciones de regresar a México. Eran migrantes diferentes en cuanto a tiempos de estadía, habían prolongado su permanencia en Estados Unidos como respuesta al endurecimiento en las políticas de seguridad que impedían movilidades circulares como en la década de 1980 e inicios de 1990; pero también por la conformación de familias en el norte, la migración de familias completas y la construcción de sitios de significancia sobre los de origen, en los que trazaron metas con base en un presente, en el estatus migratorio de hijos e hijas y cónyuge, en los espacios donde tenían empleos, y en los que pudieron construir patrimonios. Así mismo, buscaron la permanencia en Estados Unidos por las inseguridades en México, algunas personas salieron huyendo, como el caso de michoacanos que se agruparon en la frontera entre 2014-2015, producto de la violencia, y que solicitaron asilo y protección al gobierno estadounidense.

Presenciamos entonces, cambios importantes tanto en los patrones migratorios apoyados en la estructura de las familias, y en el rediseño de objetivos centrados en los nuevos entornos migratorios, como son los sitios de recepción y sus políticas de seguridad que inciden en las movilidades, pero igualmente en los sitios de expulsión y la ausencia de seguridad que afectan también las movilidades.

El presente capítulo abordará una situación muy específica de esas familias con larga estadía en Estados Unidos, que forman parte de los grupos actuales en los nuevos patrones migratorios, y es la situación que enfrentan sus hijos-hijas cuando viven la deportación de padre-madre o propia, enfocado en los efectos socioculturales y educativos. Siendo el último un elemento que, si bien ha sido abordado, aún hacen falta trabajos que den cuenta de lo que enfrentan migrantes pese a existir leyes y programas que buscan su incursión al sistema educativo. Además, cuando hablamos de programas y acciones, no se trata de las trazadas para aquellos estudiantes que están en contextos transnacionales, sino de aquellos que fueron criados y nacieron en Estados Unidos, que enfrentan desconocimiento de los contextos mexicanos, así como también rechazo de sus pares y otros actores de los entornos en el que buscan integrarse.

“MIGRAR EN BÚSQUEDA DE OPORTUNIDADES”: CUANDO SE VIVE EN
CONTEXTOS PRECARIOS

Algo común que encontramos en los motivos que dan los migrantes sobre su partida a Estados Unidos ha sido “búsqueda de mejores oportunidades”, y estas van desde lo económico, acceso a servicios para atención médica, educación y rehacer su vida, quienes huyen de violencias, tanto intrafamiliares como comunitarias, enfrentamientos con grupos criminales. Las razones son diversas, pero todos dirigidos a una búsqueda de oportunidades.

El norte ha sido construido en el imaginario como el sitio en el cual se “barren dólares”, en el que hay abundante empleo y, por tanto, pueden llegar con “mayor facilidad” a ciertos objetivos, como la construcción de vivienda en los sitios de expulsión o ahorrar y poder llevar a cabo ciertos proyectos. Así lo reflejó en 1928 Daniel Venegas en su obra literaria *Las aventuras de don Chipote o Cuando los pericos mamen*, un trabajo temprano, y poco valorado, sobre la construcción y añoranza del sueño americano en población de origen mexicano. Una sátira que contrasta una visión del norte con la realidad y que dista mucho de lo esperado, pero, aun así, se alimenta la construcción del “éxito” dentro de la migración como el único objetivo a alcanzar y que se refleja en un bienestar económico (Venegas, 1984).

La construcción de Estados Unidos como país de oportunidades, puede deberse a momentos muy específicos que han incidido en esa visión a lo largo de la historia. Por ejemplo, posterior a 1848, el descubrimiento de oro en California generó movilidades hacia dicho país, aun entre los recién expulsados por la cesión a Estados Unidos del territorio que perteneció a México (Griswold, 2016, pp. 30-33). Durante ese periodo se dieron movilidades hacia el nuevo territorio estadounidense en búsqueda de trabajo y oro. A inicios del siglo xx, Durand (2000) señala la etapa de enganche, que se caracterizó por opciones laborales en Estados Unidos y contrastaba con lo que ocurría en México en un ambiente previo a la Revolución mexicana, con problemas sociales y carencias laborales. Posterior a 1929, conocida como la etapa de deportaciones (Durand, 2000), se dan repatriaciones a México, producto de políticas surgidas en contexto de crisis económica. Sin embargo, pese a esas repatriaciones con las que se buscó proteger empleos para la población nativa, en menos de 10 años fueron contratados mexicanos para ocupar puestos en el campo y fabricas con el Programa Bracero, firmado entre el gobierno norteamericano y mexicano en 1942. El programa

tuvo vigencia de 1942 a 1964, pero las consecuencias fueron considerables, ya que marcó las principales rutas migratorias, y con estas, la movilidad de personas hacia trabajos con salarios semanales, dando origen a la etapa de migraciones irregulares (Durand, 2000), que contrasta con el periodo de abandono al campo en México por el gobierno federal y el trazado de políticas modernizantes.

En 1986-1987, se llevó a cabo la Ley de Reforma y Control de la Inmigración (IRCA, por sus siglas en inglés), en la que se buscaba, más allá de regularizar a inmigrantes, contener la inmigración a Estados Unidos. Sin embargo, la regularización de inmigrantes y sus familias fortalecieron las redes sociales, que dieron continuidad a las migraciones irregulares hacia el norte. Esa amnistía ha permanecido en el imaginario como algo que volverá a suceder, y que estuvo latente previo a los ataques a las Torres Gemelas en 2001, y a la que reviran migrantes deportados desde comunidades rurales, “cuando mi hija tenga 18 me podrá pedir, o que salga una ley y nos apoye a los que tenemos familia en Estados Unidos” (Durand, 2016).

Así, en esos ciclos señalados por Durand, hay también situaciones nacionales que impulsaron las movilidades, como fueron la falta de proyectos definidos para el campo mexicano; las crisis económicas de 1982, 1987 y 1994; la incorporación del campo mexicano en el Tratado de Libre Comercio (TLC) con Salinas de Gortari. Además, el incremento de la violencia armada, producto de la ausencia de Estado, son hechos que se vinculan para entender las movilidades, y esa construcción continua del norte como tierra de esperanza ante las desesperanzas que incrementan en ciertos sitios de expulsión. Para 2020, año de la pandemia por Covid-19, García y Gaspar (2020) apuntan a una doble pandemia: la que tiene efectos en las economías y la que afecta la salud, y señalan que la recuperación económica no se vislumbra en un contexto en que no sabemos cuándo acabará o será controlado el virus. Son aspectos que inciden en las movilidades pese a que parte de las políticas para contener el virus, es la no movilidad, el permanecer en casa, pero en contextos donde la movilidad es parte del día con día, el migrar a otro estado, país, es parte de los oficios que se aprenden.

Las caravanas centroamericanas de 2020 y la que intentó salir hacia a Estados Unidos a inicios de 2021 —y que fueron contenidas en cierta forma—, se llevaron a cabo en tiempos de pandemia, mostrando los efectos de esta en las economías como señalaron García y Gaspar (2020). Pero también apreciamos las diversas condiciones que se mezclan en ciertos países y regiones, por un lado, lo señalado por García y Gaspar; y por otro, las devastaciones ocasionadas por los huracanes Eta

e Iota, que colocaron en situación de calle a varias familias hondureñas, y también, las violencias que enfrentan por ausencia de Estados. De tal forma que percibimos un continuo en las migraciones, pese a los intentos de cierres de fronteras y de políticas de seguridad que ven al Covid-19 como el pretexto para hacerlo; porque mientras para algunos migrantes son cerradas las fronteras, para otros, como los turistas señalados por Bauman (2001), las fronteras permanecen abiertas, o lo que señala Cortina (2017), mantener rechazo a los pobres, los que no implican un crecimiento al producto interno bruto (PIB) de los países de recepción, y que salen en situaciones de precariedad de sus países.

Así, el norte, aun con políticas discriminatorias, de rechazo, de discursos que abogan por una contención de las inmigraciones por temor a perder el control en su rumbo nacional (Huntington, 2004), sigue presente como tierra de oportunidades. En octubre de 2020, en tiempos de pandemia, de acciones de resguardo y “sana distancia”, un grupo de jornaleros mexicanos en Chihuahua, en el Albergue San Agustín, señalaron “eso no nos aflige a nosotros” (comunicación personal, Jornalero, 2020) respecto a Covid-19, y no porque no creyeran en su existencia o desconocieran la enfermedad, se debía a que no quedaba más; como jornaleros, vivían del campo, del trabajo en el mismo, no como propietarios. Y apuntaban, “nos da más miedo no comer y no tener la manera de estar bien [...] como nosotros somos de baja sociedad no tenemos miedo, ¿entiende?” (Comunicación personal, Jornalero, 2020). Las palabras de ese grupo de cuatro jornaleros, quienes llegaban a Chihuahua procedentes de Sinaloa en búsqueda de oportunidades, de continuar trabajando, son el ejemplo claro de que hay sectores que no pueden resguardarse, y su sentir de “sociedad baja” que no tiene miedo, no es en sí el miedo, es que no tienen esa opción de hacer *home office* con pago, no obstante, las movilidades continúan dirigiéndose a ciertos nichos laborales, donde predomina la fuerza de trabajo migrante.

EL CONTINUO DE LA MIGRACIÓN: ENTRE REMESAS, REPATRIACIONES Y RETORNOS

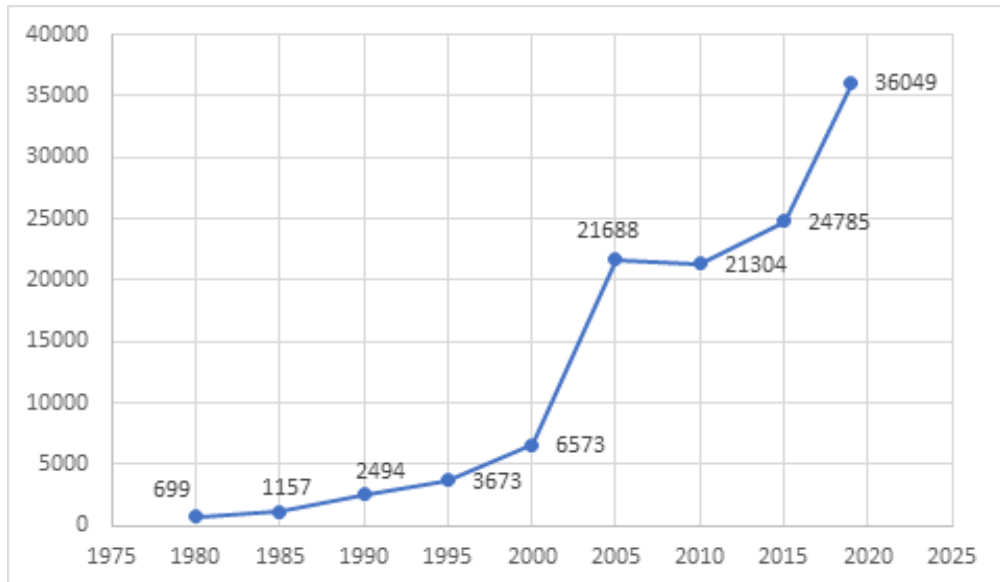
Para 2019, de acuerdo con datos de BBVA Research y el Consejo Nacional de Población (Conapo), en Estados Unidos se encontraban cerca de 39.1 millones de personas de origen mexicano (BBVA-Conapo, 2020). La distribución era entre primera generación (31.7%), segunda generación (35.6%) y tercera generación (32.7%).

Debemos entender que la población señalada no llegó de un año a otro, ha sido a lo largo de décadas y contextos adversos que han incidido en la emigración a Estados Unidos. Durand (2000, 2014) ha indicado ciclos de la migración de México a Estados Unidos desde siglo XX hasta lo que llevamos del XXI, pero sin dejar de lado lo señalado por Griswold (2016), quien apunta a la migración a mediados del siglo XIX, así como tampoco los hallazgos de Ochoa Serrano (1998) que, para Jiquilpan, Michoacán, apunta a la presencia de arrieros desde principios del siglo XX. Por tanto, los asentamientos de personas en Estados Unidos no son recientes, ha sido un continuo desde el siglo XIX, y antes, que podemos leer desde el presente en los textos señalados.

Entender el continuo de las migraciones, no solamente podríamos hacerlo señalando las acciones llevadas a cabo en Estados Unidos, como los momentos claves en la necesidad de mano de obra, que han ayudado a la consolidación del norte como tierra de oportunidades. Por ejemplo, durante la crisis de 1929, y las repatriaciones posteriores, México realizó algunas acciones para buscar integrar a migrantes expulsados de Estados Unidos a territorio nacional. Alanís (2015) señaló proyectos para integrar a la población de origen mexicano expulsada de Estados Unidos como el establecimiento de colonias, que no prosperaron, por la necesidad de Estados Unidos de mano de obra para el campo y otras áreas, a menos de 10 años de esas expulsiones, y que con el Programa Bracero se reafirmó así la necesidad de mano de obra para ciertos empleos que no eran ocupados por población norteamericana, como aquellos vinculados al campo, que son realizados por migrantes y sus familias, incluidos de primera y segunda generación.

Así, las acciones para retener a la población migrante han sido insuficientes y poco exitosas, de manera concreta, desde la creación de colonias hasta acciones como el Fondo de Apoyo al Migrante, ambos puestos en marcha en momento coyunturales de los retornos obligados. Las acciones realizadas para la población migrante han sido pocas en comparación con la importancia que han representado migrantes para sus familias y economías regionales y nacionales. Sin caer en los señalamientos de ubicarlos como “héroes” —como los han llamado los gobiernos de Vicente Fox y durante la pandemia, Andrés Manuel López Obrador—, la realidad es que las remesas han sido vitales para las familias y economías locales, y contrasta con la poca inversión que los gobiernos realizan hacia poblaciones migrantes.

Gráfica 1. Ingresos por remesas familiares a México 1980-2019*



*Millones de dólares.

Fuente: BBVA Bancomer-Conapo, 2020. *Anuario de Migración y Remesas México 2020*, p. 124.

En 2020 se tuvo un máximo histórico en la recepción de remesas; para 2021, aún en contexto de pandemia y en una situación económica no muy favorable, de “doble pandemia”, como lo señalan García y Gaspar (2020), se ha registrado un inicio que, de mantenerse, sería también de un máximo histórico.

Así, posterior a la crisis económica de 2008, y luego de visibilizar más a la población deportada y repatriada, el tema de retornos pasó a formar parte de una agenda política (Mojica, 2015a). El Fondo de Apoyo al Migrante (FAM), por ejemplo, surge en 2009 como parte de las estrategias que buscaban incorporar a migrantes a contextos nacionales. Sin embargo, como lo señalé, el programa finalizó entre 2018-2019, sin existir otra acción para la población migrante que busca su inserción a los contextos locales-regionales del país.

Para la población de niñas, niños y jóvenes de origen mexicano, hijos-hijas de migrantes, se trazó desde la década de 1980 el Programa Binacional de Educación Migrante (Probem), cuya finalidad ha sido la de apoyar a la población mexicana en Estados Unidos con maestros bilingües y generar “comunicación” entre docentes de

los sitios de destino y expulsión para crear programas educativos colaborativos, así como buscar el que los estudiantes con circularidad pudieran continuar sus estudios. El programa se ha hecho presente en sitios con tradición migratoria, como lo es Michoacán y algunos de sus municipios.

Pese a los 30 años, aproximadamente, del programa y el interés por permitir que los estudiantes en un entorno migratorio continúen estudiando, hay situaciones-contextos que impiden la incorporación plena de niñas, niños y jóvenes migrantes a los sistemas educativos mexicanos. Lo anterior puede entenderse por varios aspectos, y alguno de estos son: falta de comprensión de los escenarios migratorios cambiantes y lo que eso implica, por ejemplo, modificar lineamientos del propio Prohem y adecuar los contenidos no solo en el aspecto del idioma y contextos bilingües. Además, vincular a más espacios-escuelas en México, ya que no todo sistema escolar estatal conoce el Prohem y reciben estudiantes provenientes de Estados Unidos sin preparación alguna.

CONTEXTOS MIGRATORIOS CAMBIANTES

A lo largo del siglo xx y a los 21 años del xxi, hemos dado cuenta de que ha habido cambios importantes en los patrones migratorios (Durand, 2000, 2014), mismos que obedecen, en parte, a crisis económicas y sociales, y también a reajustes en políticas vinculadas a las movilidades. A nivel micro, pero con consideraciones macro, Mojica y López indicaron que, lo que se apreciaba en las migraciones posteriores a 2008 para el caso de las comunidades rurales en las que trabajaron en Michoacán, eran incrementos en: 1) Matrimonios mixtos; 2) Estadía en Estados Unidos; 3) Niños y niñas nacidos y criados en Estados Unidos; 4) Desvanecimiento de redes sociales en generaciones de jóvenes y 5) Construcción de sitios de significancia sobre los de origen (López y Mojica, 2012; Mojica y López, 2017).

Sin embargo, al momento de trazar acciones hacia la población migrante, parecen no ser considerados los contextos sociopolíticos y económicos que se viven para el caso de México y Estados Unidos, y encontramos acciones diseñadas bajo visiones muy distintas de las movilidades, tal como ocurrió con el Fomi, que pese a surgir en un momento crucial por las deportaciones en 2009, mantuvo reglas de operación que a los cinco años resultaban obsoletas, había más sitios con expulsión

y recepción de migrantes, además de existir problemas en la ejecución del programa que no fueron solucionados, hasta dos años antes de finalizar el 2018, como fue la ampliación a más territorios.

Algo similar ha ocurrido con el Prohem, pues desde que se puso en marcha en la década de 1980, los intereses se han colocado en estudiantes con movilidades muy específicas, en circularidad, misma que ha dependido de padre-madre, que han sido migrantes estacionales o con cierta circularidad. El Prohem ha sido importante, pero en las regiones donde se encuentra de pronto ha sido rebasado por los contextos migratorios cambiantes, donde la movilidad circular se lleva a cabo, pero con otro tipo de migrantes, algunos con visas laborales o regulares, mientras que aquellos en situación de irregularidad y que han apostado por largas estadías en Estados Unidos, se han encontrado fuera de este programa.

En 2016, en el 2do Coloquio de Migrantes Michoacanos, Educación y Cultura, llevado a cabo los días 15-16 de diciembre, y organizado por la Secretaría de Cultura del Estado de Michoacán y otras instituciones educativas del estado —entre las que se encontraba El Colegio de Michoacán—, contamos con la presencia del maestro Oscar Ramos, profesor de una escuela en Salinas, California, que presentó el documental *East Salinas*, la cual se basa en la historia de un niño migrante irregular mexicano en Salinas, California. Oscar trabajaba con niños hijos de jornaleros, y veía cómo dejaban sus estudios producto de las movilidades constantes de padre-madre, pero más percibía cómo los asentamientos prolongados de padre-madre en Estados Unidos les llevaba a nuevas dinámicas, a ciertas circularidades no entre México-Estados Unidos, pero sí entre sitios de trabajo en Estados Unidos; pero además, como las familias crecían en el norte, quedaban propensas a una separación familiar ante posibles detenciones y deportaciones a algunos de sus integrantes. Lo anterior, es poco o nada considerado dentro del Prohem, entendiendo que se centra en la parte educativa, pero que, al no considerar esos elementos, podría no poder explicar la deserción escolar, por ejemplo, o la no inserción a escuelas en México ante una deportación y trazar el retorno inmediato a Estados Unidos.

Sobre el último punto, es importante señalar que, entre deportados en los últimos años, el retorno se considera a Estados Unidos y no a México. En el caso de la población joven ha sido más recurrente, y para eso se considera lo señalado por López y Mojica (2012), que apuntan a la crianza de hijos de migrantes en Estados Unidos desde temprana edad, y cómo estos socializan y aprenden de sus pares y del contexto

en que se encuentran insertos, y sus redes sociales con el sitio de origen se diluyen o ni siquiera eso, pues al llegar a Estados Unidos a edades de entre 0-4 años se forman en ámbitos específicos, como es el norte. Así, a la edad de 23 años en que son deportados, el deseo y objetivo es volver a Estados Unidos, donde tienen su vida, así como sus redes de apoyo-trabajo.

Por su parte, Leco y Castrejón (2015, p. 292) mencionan algo similar, muchas veces los niños y las niñas son obligados a incorporarse a los circuitos migratorios, debido a la movilidad de padre-madre, por lo que son movilizados sin considerar su deseo.

Así, trabajos como el de Chávez (2016), que, pese a no centrarse en la inserción educativa en México, resultan de interés para lo que aquí se discute, debido a que su investigación analiza el contexto fronterizo y su dinamismo en ambas fronteras, México-Estados Unidos. Entenderlo nos permite comprender comportamientos y características particulares de esas relaciones más allá de dos países, de relaciones que han construido una región.

Es importante considerar dentro de los programas y acciones, la diversidad de contextos de cada región y su vínculo con otras en Estados Unidos. Así también, entender las movilidades desde los factores de expulsión recientes, y no considerar que se dan solo por lo económico o reunificación familiar, así como actualizar la información respecto a los contextos migratorios de manera constante como parte de la información que Probem proporciona a sus docentes.

¿ESTUDIAR EN CONTEXTOS MIGRATORIOS? DERECHO U OPCIÓN

En los trabajos pioneros de niños y niñas migrantes, para el caso de Michoacán, se abordaban desde los procesos de socialización de la migración (López, 2000; López y Díaz, 2003). Eso ha ido cambiando, y la atención se ha puesto en los problemas que enfrentan para la inserción al sistema escolar en México (Mojica, 2015b), las movilidades dentro de escuelas en ambos países (Leco y Castrejón, 2015; Mendoza, 2019), los procesos de socialización infantil (Rivera y Rayo, 2015), por señalar algunos trabajos recientes.

Cada trabajo se centró en una región, comunidad o escuela en específico, y los resultados fueron distintos, pero con un señalamiento especial: merece también

atención la movilidad de niñas, niños y adolescentes (NNA). Atenderles desde sus propias realidades, que van desde invisibilizárseles por parte de los docentes y las políticas, hasta enfrentar abuso por parte de pares en la escuela y comunidad, y enfrentar deserción escolar por el acoso y olvido que enfrentan más allá de su aprendizaje en el aula.

Estudiar o no dentro de contextos migratorios puede ser desde un derecho hasta una estrategia para obtener documentos que permitan la entrada a Estados Unidos de forma regular, como lo señaló Chávez (2016) con jóvenes en Tijuana, Baja California. Chávez observó cómo la educación era un recurso importante para obtener visa, y lo captó con el caso de Socorro, quien tenía dos rechazos para conseguirla, y en la tercera, obtuvo el visado a su pasaporte señalando que se inscribió a una escuela, lo que le sirvió como un *bridge to obtain documents to cross into the US*¹ (2016, pp. 81-82). Así, luego de ser rechazada en dos ocasiones, sus amistades le comentaron sus experiencias para el visado y le recomendaron inscribirse a una escuela en México. Algo similar le ocurrió al autor del presente capítulo cuando a los 18 años —mayoría de edad requerida— acudió a obtener la visa para el pasaporte, los documentos presentados fueron los relativos al negocio e ingresos del padre; cuando le preguntaron por el motivo del visado, contestó “para asistir al *Grad Nite*² en *Disneyland*”, y sin más, se le solicitó información de la escuela, se verificó que estuviera cursando el último semestre y le fue otorgada la visa.

Pero también estudiar en ocasiones y en ciertos contextos, no es algo que se busque luego de cierta edad. Entrada la adolescencia se necesita trabajar más que estudiar, debido a que lo último no resulta de mucha utilidad en algunas situaciones como son los rurales, donde incorporarse al trabajo en la milpa o buscar generar ingresos propios y hacer su propio capital ha sido así, y el norte es parte de esos ritos de tránsito a una edad adulta y casadera.

¹ Traducción propia, “como puente para obtener documentos para cruzar a Estados Unidos”.

² En algunas escuelas en Tijuana, como parte de fin de preparatoria y universidad, se planeaba en los meses de junio-julio el *Grad Nite*, que era la noche de graduados en el parque de diversiones *Disneyland*. Consistía en asistir por la noche y celebrar las graduaciones recorriendo el parque. Era una actividad común en la frontera, como eran los viajes a los distintos parques de diversiones: zoológico de San Diego, *Disneylandia*, Estudios Universales, *Knott's Berry Farm*, Montaña Mágica, *Sea World*, con permisos tramitados por parte de las escuelas, cuando se era menor de edad, sin necesidad de contar con pasaporte visado. Algo que formaba parte de lo que Chávez (2016) llama “las vidas fronterizas”.

Hernández (2014) lo señala con el caso de un adolescente de 17 años, oriundo de Guanajuato, que decidió migrar por el interés de construir su propio capital al sentir que se encontraba en una edad en la que ya pronto podría casarse. Pero, además, migró por la falta de oportunidades laborales en su comunidad. Así, señala el autor, migrar es parte de las masculinidades-identidades producidas en contextos específicos, como es el caso de los rurales con alta migración. Así mismo, en estos casos se aprecia cómo es que el interés en la educación es hasta cierto nivel, justo cuando empiezan en ese tránsito hacia una edad adulta y en la que necesitan ser productivos económicamente. Van incorporándose poco a poco al trabajo en el campo al salir de la escuela; esa labor se va convirtiendo en una actividad de tiempo completo, debido a que los “hombres deben aprender a trabajar” y “ayudar” en ciertas labores desde niños; se va pasando a un tiempo completo en las actividades económicas llevadas a cabo en la familia (Hernández, 2014).

Para algunos migrantes y sus familias, migrar para buscar trabajo y convertirse en proveedor —tal como señala Hernández (2014)— es parte del ideal de migrante que han construido y en el que basan su éxito. Desde los trabajos como el del Serrano (2006), donde planteaba la construcción del sueño mexicano, más en el imaginario, pero que era centrado en un éxito en la migración, es importante entender esas nociones de éxito y fracaso construidas en las migraciones, y que inciden en las reinserciones de migrantes y sus familias a los contextos nacionales luego de tomar la decisión de volver o ser forzados a hacerlo.

El caso de los adolescentes señalados por Hernández es el de aquellos que migran buscando convertirse en proveedores de sus hogares, diferente a los que se encuentran en una movilidad escolar, producto de una migración temprana a Estados Unidos, y para quienes la educación se convierte en un elemento importante que le permite movilidad laboral a futuro.

En 2014, en una charla con una oriunda de una comunidad michoacana, que llevaron desde los dos años a Los Ángeles, y que en 2013 se había graduado de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), de la carrera en Letras, ante la pregunta de si tenía interés de volver a su comunidad, respondió que no, pues planeaba estudiar una maestría, de seguir con su carrera en Letras. Señalaba con orgullo su origen, pero apuntaba a su interés en seguir en Estados Unidos donde podía trabajar en un área afín a su profesión.

En redes sociales digitales colocaba:

[...] A unas semanas de graduarme quiero agradecer por esta dicha. Me siento orgullosa de ser la primera en mi familia de llegar hasta acá. Me siento orgullosa de venir de un pequeño rancho, de ser persona de una zona rural, donde desgraciadamente pocas veces se tiene la oportunidad de seguir estudiando. Sé que hay personas que han pasado por cosas peores que yo y que han llegado más lejos. Por eso mi gente, no hay que dejarse vencer. Hay que seguir la lucha [...] (Información obtenida de la página de Facebook de joven migrante, oriunda de Patambarilo, 2013).

La joven celebra, como hacen muchos jóvenes migrantes que lograr estudiar en Estados Unidos y quienes colocan en sus redes sociales digitales esos triunfos con imágenes, en los que festejan la graduación desde *High School* alguna carrera en los *Community College* y de universidad. Para estos migrantes, el estudio representa una herramienta para la obtención de empleos mejor remunerados, y es parte de las metas trazadas en Estados Unidos en migrantes que fueron llevados desde niñas-niños, a diferencia de quienes van con una crianza desde México, como los que Hernández (2014) señala, que vienen de contextos rurales y con la finalidad de trabajar en lo inmediato.

Pese a ser llevada a Estados Unidos desde pequeña, la joven graduada de UCLA apuntó algo importante, y señaló que desgraciadamente en las zonas rurales pocas veces se tiene la oportunidad de estudiar, sobre todo lo que quiere uno, o saber de otras cosas que se pueden estudiar. A la distancia, tanto geográfica como de oportunidades, ella lo apreciaba.

Al respecto, en 2017 se trabajó con un grupo de 20 estudiantes de la primaria José María Morelos y Pavón, de una ranchería del municipio de Penjamillo, de cuarto, quinto y sexto grado; 12 —que eran niñas— dijeron tener interés en estudiar, y entre las carreras que preferían eran las de profesora, doctora, azafata o enfermera. El resto eran niños y expresaron no saber, empero entre bromas decían que irían al norte, lo cual demostraron en los dibujos que hicieron y donde reflejaron su oficio: “máquinas de construcción” un trabajo común entre hombres en Estados Unidos.

A lo anterior, podemos señalar que esas decisiones las toman no por un mero gusto, es a lo que se les va encaminando y lo que también van aprendiendo tanto del norte como en la propia comunidad: trabajar y aprender los oficios del país vecino.

En las comunidades rurales, el campo ha sido una opción, pero también debemos indicar que la población ha aumentado desde los repartos agrarios, entre 1920-1960 en algunas comunidades michoacanas, y la tierra no da sustento a todos, por lo que se busca trabajar como peón o “en lo que se pueda”, como mencionaba un migrante en Penjamillo en 2018.

Así, como se mostraba, la educación a veces no es una opción, pero no porque no se quiera estudiar, sino por las prioridades que un sistema económico-social ha trazado en las ruralidades y en las que las familias toman decisiones sobre lo que es mejor en lo inmediato. Por tanto, la educación es una inversión que no obtiene resultados al instante, y en contextos donde el norte ha provisto de lo relativamente necesario en lo inmediato o en un lapso menor que una carrera universitaria, y se ha construido como la opción a través de los años.

Sin embargo, estudiar no deja de ser un derecho, pero en ocasiones no se tienen los recursos necesarios, ya sean económicos o en cuanto a trámites para lograr continuar con una formación educativa.

Desde 2015 se logró la dispensa de la apostilla y con eso se buscó que estudiantes procedentes de Estados Unidos pudieran incorporarse al sistema educativo en México. No obstante, este trámite sigue siendo requerido. En 2018 se modificó la Ley General de Educación, donde se buscaba una inserción pronta de estudiantes migrantes al sistema educativo mexicano. Fueron logros importantes, pero que no alcanzan del todo al sistema educativo. Así, en enero de 2020, una mujer migrante que había llegado en 2019 a Zamora, Michoacán, por deportación, comentaba los problemas que enfrentaba su hija en la escuela secundaria, debido a que, por un lado, le pedían documentos “válidos para México”, es decir, que aprobaran los que traía desde Estados Unidos; y por otro, enfrentaba acoso de parte de los docentes y estudiantes por ser nacida en Estados Unidos.

El caso anterior recordó el de otra joven de Copándaro de Galeana, Michoacán, que llegó a dicho estado en 2012, producto de la deportación de su padre y el interés de su madre por mantener la familia reunida. Para la joven de Copándaro, sus padres pudieron realizar el trámite de la apostilla y validación de los documentos requeridos en la preparatoria del municipio; sin embargo, el acoso escolar fue factor para ser expulsada y abandonar todo interés de estudiar en México. En 2018, la joven había dejado el municipio y volvió a Estados Unidos buscando retomar sus estudios, mismos que en México no pudo continuar pese a su interés de hacerlo.

A finales de 2019 y principios de 2020, se tuvo contacto con una mujer migrante que radicaba en Estados Unidos y que se encontraba defendiendo en corte su caso para evitar ser deportada. Ella es madre soltera de dos hijos, una niña de nueve años y un joven de 18, ambos nacidos en Estados Unidos. La madre migrante buscaba evitar su deportación, y argumentaba que, en México, en una localidad aledaña a Zamora, Michoacán, las condiciones socioeconómicas seguían de manera similar a cuando ella tomó la decisión de salir y por tanto, buscaba mantenerse en Estados Unidos, sitio en el que sus hijos nacieron y donde tienen las oportunidades que en México se les dificulta, esto por los posibles problemas de empleo que ella podría encontrar. Se puede entender que era un recurso para mantenerse en Estados Unidos, pero en palabras y experiencias de otros migrantes con quienes se ha podido conversar, volver a México les ha representado un retorno a un sitio que efectivamente sigue sin opciones laborales, y más cuando no se logra invertir en la comunidad, acondicionar el terruño para ese regreso.

Al inicio del trabajo se señalaba que en comunidades rurales michoacanas se encuentra a migrantes con larga estadía en Estados Unidos, y eso mismo les hizo invertir en el norte y no en las comunidades, esto debido a que, por trabajo, la familia y la crianza de hijos, el país vecino se había convertido en un sitio de significancia, donde invertían no solo lo económico, sino también las metas y objetivos trazados en un lugar en que iban construyendo patrimonios y relaciones familiares. Por tanto, volver a México no era una opción. En el caso de la madre migrante, era justo eso lo que le impedía pensar en volver a México, toda la vida de sus hijos en Estados Unidos y su capital, como ella decía, poco, pero hecho para un contexto específico, donde sus propias habilidades laborales le permitían ser independiente económicamente y poder sacar a sus hijos adelante. Señaló que su hijo se encontraba estudiando una carrera de ingeniería mecánica; su hija, en el equivalente a primaria, y la niña era quien tenía más problemas a raíz del inicio del juicio, pues no quería que deportaran a su madre porque no deseaba irse a vivir a México.

En el caso de estos jóvenes migrantes, en los criados y nacidos en Estados Unidos, el interés por estudiar es más constante que en aquellos que son de comunidades rurales y que no son migrantes. Para los segundos, estudiar una carrera universitaria se encuentra más en el imaginario hasta ciertas edades, cuando poco a poco se van incorporando a través de las “ayudas” a las actividades económicas, no remuneradas, dentro de las realizadas en el grupo familiar. Así, van trazando

su interés en trabajar y obtener ingresos económicos para continuar ese apoyo a su familia, pero también para ir construyendo su propio capital, y es ahí donde el norte toma forma en sus vidas.

Por otro lado, para jóvenes criados y nacidos en Estados Unidos, el estudio se vuelve parte de las metas, y saben que, con un título o mayor estudio, pueden alcanzar mejores empleos y salarios. En consecuencia, estudiar responde también a sus contextos y es parte de lo que vendrá: mejores empleos.

PARA CONCLUIR

En 2021, con la pandemia por Covid-19 y el continuo en las deportaciones hacia México, la llegada de familias sigue presente y los trámites se siguen requiriendo, pero con mayores confusiones respecto de a qué instancia recurrir para incorporar a hijos e hijas —nacidos y criados en Estados Unidos— al sistema educativo mexicano. Lo señalado, previo a la pandemia —que enmarca gran parte de lo detallado en el capítulo—, mostraba un contexto ya complicado para entrar a las escuelas, pero también para mantenerse en las mismas.

Será interesante seguir analizando, en este contexto de virtualidad, cómo es la incorporación de jóvenes migrantes a los sistemas educativos. Se han encontrado casos en los que han optado por un sistema de educación privada en ciudades como Zamora o La Piedad, y donde el trámite, aseguran, es más fácil. Sin embargo, también es conocido que la educación privada en ciudades como Zamora, han registrado disminución en sus matrículas debido al modelo de educación virtual, por lo que, buscando reducir costos en los hogares, han optado por la educación pública, considerando que las clases se hacen en ambos casos de manera virtual. Eso podría ser un factor para la incorporación de estudiantes migrantes al sistema educativo sin tanto problema, pero es tan solo una suposición que merece ser profundizada.

Estudiar es un derecho, pero es uno al que no todos pueden acceder, más cuando los propios contextos económicos y sociales construyen sus propias realidades, donde estudiar no es una opción, como sí lo es trabajar desde temprana edad para ayudar en los ingresos familiares, y donde trabajar es parte de las identidades, como lo señaló Hernández (2014).

Sin embargo, cuando se busca integrarse al sistema educativo, más a nivel de comunidades rurales, los problemas enfrentados incrementan e inciden en la deserción o la no incorporación al sistema educativo. Es urgente atender esta situación debido a que aquellos niños, niñas y jóvenes nacidos y criados en Estados Unidos podrán volver al norte con ciertos problemas al no haber continuado sus estudios de manera satisfactoria y enfrentarse a situaciones adversas —ahora en Estados Unidos— al competir con sus pares por ofertas laborales, cuando ellas y ellos son también nacidos en ese país. Es un tema que debe ser parte de la agenda tanto de México como de Estados Unidos. Así mismo, las acciones a realizar deberán entender los contextos socioculturales y económicos, además de actualizar esos contextos de forma constante para entender qué sucede en ese momento, en términos de las movilidades.

REFERENCIAS

- Alanís Enciso, F., 2015. *Voces de la repatriación. La sociedad mexicana y la repatriación de mexicanos de Estados Unidos 1930-1933*. México: El Colegio de San Luis / El Colegio de la Frontera Norte / El Colegio de Michoacán.
- Bauman, Z., 2001. *La globalización. Consecuencias humanas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- BBVA Bancomer-Conapo, 2020. *Anuario de Migración y Remesas México 2020*. México: BBVA Bancomer-Conapo.
- Chávez, S., 2016. *Border Lives. Fronterizos, transnational migrants and commuter in Tijuana*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Cortina, A., 2017. *Aporofobia, el rechazo al pobre*. España: Paidós.
- Durand, J., 2000. Tres premisas para entender y explicar la migración México-Estados Unidos. *Revista Relaciones*, XXI (83). México: El Colegio de Michoacán, pp. 19-35.
- Durand, J., 2014. Nueva fase migratoria. *Revista Papeles de Población*, 19 (77), julio-septiembre. México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 83-113.
- García Zamora, R. y Gaspar Olvera, S., 2020. Los impactos de la doble pandemia mundial sobre la movilidad humana. Del Pacto Mundial de las Migraciones a la ampliación de los programas de trabajadores temporales en la etapa pos-Covid. En P. García Macías y R. García Zamora (coords.), *2020: la pandemia del capitalismo global*. Irlanda: Machdohnil Ltd., pp. 109-136.
- Griswold, R., 2016. Mexican Immigration (1848-1910). En F. Alanís y R. Alarcón (coords.), *El ir y venir de los norteros. Historia de la migración a Estados Unidos (siglos XIX-XXI)*. México: El Colegio de San Luis / El Colegio de la Frontera Norte / El Colegio de Michoacán, pp. 29-50.
- Hernández Hernández, O., 2014. Menores mexicanos repatriados de Estados Unidos y configuración de la masculinidad. En O. M. Hernández, M. E. Ramos Tovar (coords.), *Migrantes allá y acá. Mujeres y hombres en Estados Unidos y el noreste de México*. México: Miguel Ángel Porrúa / Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 65-85.
- Huntington, S., 2004. *¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad nacional estadounidense*. México: Paidós.
- Leco, C. y Castrejón, O., 2015. ¡La Escuela aquí la *School* allá! Menores binacionales Michoacán-Estados Unidos. En C. Leco, J. C. Lenin Navarro (coords.), *Migración vulnerable en Michoacán*. México: Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, pp. 289-303.

- López Castro, G., 2000. Richard y sus amigos, sociometría de las relaciones en la escuela: Michoacán y Chicago. *Revista Relaciones*, XXI (83). México: El Colegio de Michoacán, pp. 119-138.
- López Castro, G. y Díaz Gómez, L., 2003. Menores y migración: los niños como actores sociales en la migración en Michoacán. En G. López Castro (coord.), *Diáspora michoacana*. México: El Colegio de Michoacán, Gobierno del Estado de Michoacán, pp. 147-163.
- López Castro, G. y Mojica, O. A., 2012. Nostalgia de los (des)conocido e identificación: jóvenes migrantes de Patambarillo. En J. A. Moreno, A. Sánchez, M. G. López (coords.), *Éxodos, veredas y muros: perspectivas sobre la migración*. México: Universidad Autónoma de Baja California, pp. 339-375.
- Mendoza Ríos, C., 2019. *Jóvenes migrantes circulares entre Michoacán y California: narrativas y experiencias familiares, escolar e identitaria, 2006-2016*. Tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Rurales. México: El Colegio de Michoacán.
- Mojica, O. A., 2015a. Contextos para el retorno: el caso de Penjamillo, Michoacán. En R. Arellano y R. Domínguez Guadarrama (coords.), *Migración a debate. Surcando el norte*. Michoacán: Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, pp. 295-321.
- Mojica, O. A., 2015b. Niños y jóvenes ante el retorno en Michoacán. En C. Leco, J. C. Lenin Navarro (coords.), *Migración vulnerable en Michoacán, México*. México: Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, pp. 305-319.
- Mojica, O. A. y López Castro, G., 2017. Migración de retorno en Michoacán: mecanismos de inserción-reinserción de retornados y sus familias. En R. García Zamora (coord.), *El retorno de los migrantes mexicanos de Estados Unidos a Michoacán, Oaxaca, Zacatecas, Puebla, Guerrero y Chiapas 2000-2012*. México: Miguel Ángel Porrúa / Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 91-121.
- Mojica, O. A. y López Castro, G., 2018. Duele ser hombre. Migración de retorno y emociones en los procesos de reinserción. En M. Cruz Vásquez, A. Cuecuecha (coords.), *Emprendimiento y migración de retorno. Raíces y horizontes*. México: Miguel Ángel Porrúa / El Colegio de Tlaxcala / Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, pp. 53-69.
- Ochoa Serrano, Á., 1998. *Viajes de michoacanos al norte*. México: El Colegio de Michoacán.
- Ortega, E., 2017. La consolidación histórica de la migración irregular en Estados Unidos: leyes y políticas migratorias restrictivas, ineficaces y demagógicas. *Revista Norteamérica*, 12 (1). México: CISAN-UNAM, pp. 197-231.

- Passel, J., Cohn, D'V. y González Barrera, A., 2012. *Net Migration from Mexico. Falls to Zero-and Perhaps Less*. Estados Unidos: Pew Hispanic Center.
- Rivera Heredia, M. A. y Rayo Varona, E., 2015. Migración y transnacionalidad desde una mirada infantil. El caso de dos comunidades michoacanas de alta tradición migratoria. En C. Leco y J. C. Lenin Navarro (coords.), *Migración vulnerable en Michoacán, México*. México: Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, pp. 75-92.
- Serrano, J., 2006. *El sueño mexicano. El retorno imaginado en las migraciones internacionales de Tapalpa y Tlacotalpan*. Tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias Sociales. México: Ciesas-Occidente.
- Venegas, D., 1984. *Las aventuras de don Chipote o Cuando los pericos mamen*. México: Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios Fronterizos del Norte de México.

DEL OASIS DE TIERRA CALIENTE HASTA *THE GOLDEN STATE*. SOCIALIZACIÓN Y EXPERIENCIAS TRANSNACIONALES DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA HUACANA, MICHOACÁN, Y EL ESTADO DE CALIFORNIA, EN UN CONTEXTO ESCOLAR Y DE VIOLENCIA

*Octavio Castrejón Zarco**

INTRODUCCIÓN

Que los niños y niñas vayan a la escuela no es un fenómeno nuevo.¹ Es un hecho al que están acostumbradas algunas sociedades desde la creación del Estado moderno y otras, como la mayoría de las sociedades latinoamericanas, desde la segunda mitad del siglo XX. Que la niñez cruce fronteras tampoco es un fenómeno nuevo, lo novedoso está en que la crucen y la vuelvan a cruzar, al tiempo que se inscriben en las escuelas (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008). Los niños y niñas migrantes que asisten a escuelas en dos países y el orden de su matrícula no tiene un formato particular, sino que su movilidad es bidireccional. Además de que poco se sabe de su procedencia y movilidad, así como tampoco de sus experiencias de vida.

El objetivo de este trabajo es recuperar la memoria y analizar las prácticas de socialización y sociabilidad de niños y niñas que han tenido una experiencia transnacional en La Huacana, Michoacán, y en los distritos de Visalia, Goshen y Porterville, California, en un contexto educativo y de violencia. Esto para demostrar que los niños y niñas son el reflejo de la problemática que existe respecto a la ciudadanía y a la formación de las identidades transnacionales. Estos niños y niñas al interactuar en dos fronteras cargan con usos, tradiciones y costumbres de su tierra natal para reproducirlas en otros espacios geográficos, esto como una manera de mantener viva

* El Colegio de Michoacán: tavo.20@yahoo.com

¹ En el presente trabajo se utiliza la definición de niño, niña, infancia y niñez, en términos jurídicos, delimitado por cierta edad y con respecto a la Convención sobre los Derechos de los Niños y Niñas. En 1989, las Naciones Unidas aprueban la primera Convención Internacional en la que se acepta que los niños y niñas tienen derechos como todos los seres humanos, apareciendo en el artículo 1º la definición de niñez: “La Convención se aplica a todas las personas menores de 18 años de edad” (UNICEF, 2006).

su identidad sociocultural, originándose una “resiliencia” (Becoña, 2006). Pero al mismo tiempo refuerzan su cultura por medio del proceso de aculturación, tanto en el lugar de destino como en el de origen.

Para ello, se analiza cuándo se hizo visible este sector de la población que día con día crece y que ha pasado desapercibido por su condición de invisibilidad. Se identificaron dos coyunturas historiográficas que visibilizan a la niñez migrante; la primera hace referencia a la crisis de recesión que se vivió a principios de la década de 1980 y que afectó la economía de la sociedad mexicana y estadounidense; la segunda tiene que ver con el drama humano que se vivió en 2014 cuando los medios de comunicación difundieron la oleada de niños y niñas centroamericanos que, sin la compañía de un adulto, se aventuraron en busca del “sueño americano”, a causa de la violencia y la pobreza de la que huyen miles de familias de Centroamérica y de México.

En segundo lugar, se analizan las experiencias de niños y niñas en un contexto escolar y de violencia, desde la voz y opinión de la niñez migrante. Siendo las escuelas, después de la familia, los espacios donde la niñez comienza su proceso de socialización y sociabilidad, y donde se van apropiando de normas, valores y creencias, aspectos socioculturales que les permiten conformar sus identidades en ambos contextos.

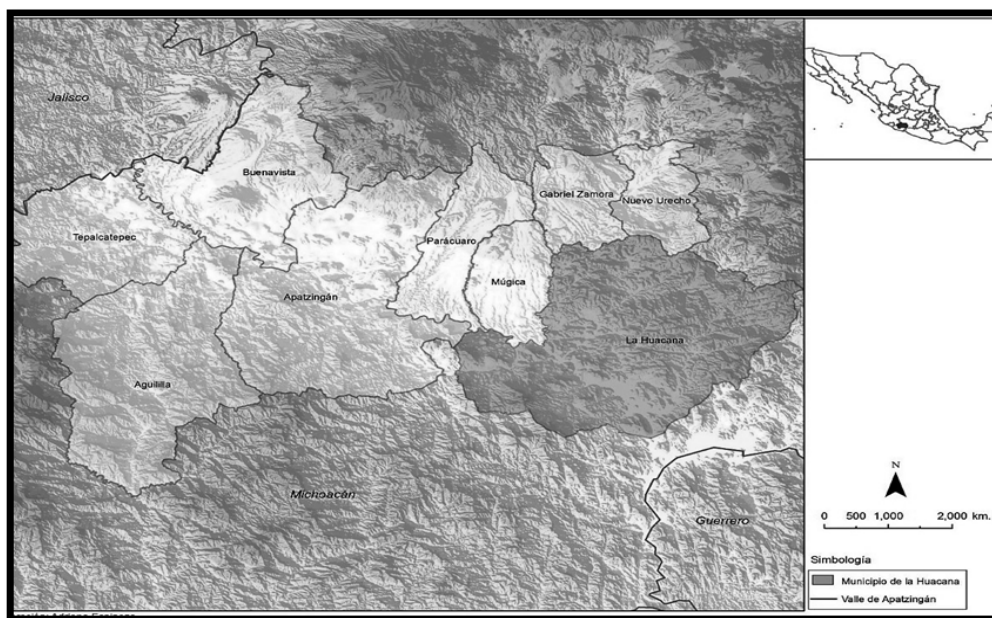
Un último aspecto tiene que ver con el viaje que realizan los niños y niñas, el cual puede estar caracterizado por buenas o malas impresiones y experiencias, dependiendo de las circunstancias en las que se realice la trayectoria, y si los niños y niñas que se desplazan se encuentran preparados para afrontar lo desconocido y lo incierto durante el trayecto geográfico.

En esta investigación el lector puede conocer los casos de niños y niñas que viajan acompañados por un adulto y que se insertan por temporadas (cortas o largas) en dos sistemas educativos, niños y niñas que tuvieron la disposición de compartir sus vivencias, opiniones y proyecciones a futuro, que nos dejaron asomarnos a sus realidades vividas y al impacto generado en ellos y ellas, de hogares con familias migrantes transnacionales.

TRABAJO DE CAMPO Y UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL OBJETO DE ESTUDIO

Para el presente trabajo fue necesario identificar a los colaboradores, que en este caso fueron niños y niñas de entre seis y 15 años que se encontraban estudiando en escuelas de La Huacana, Michoacán, y en los distritos de Visalia, Goshen y Porterville, California, en el ciclo escolar 2016-2017.²

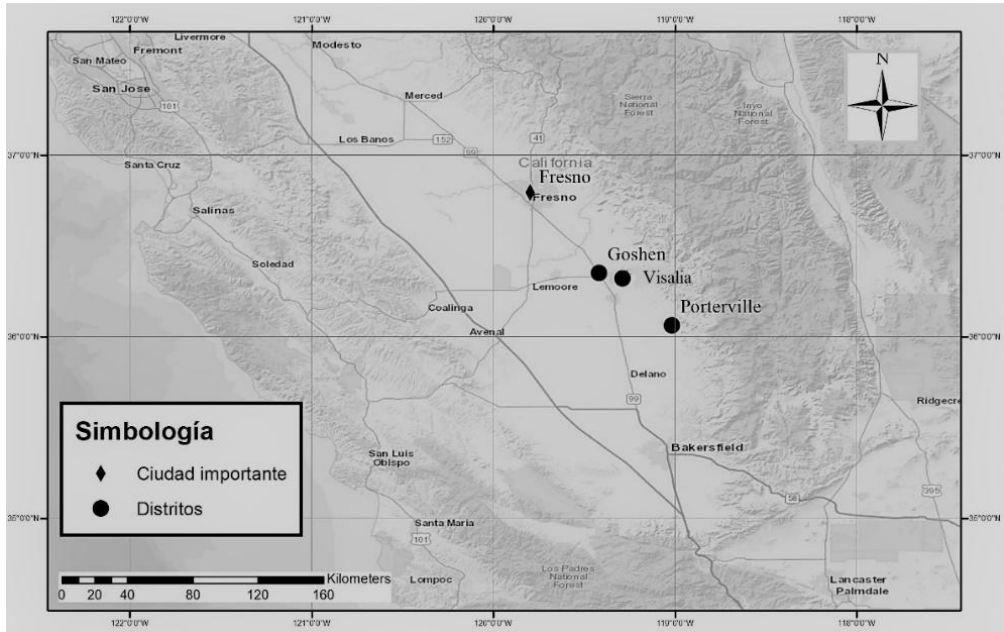
Mapa 1. Ubicación geográfica de La Huacana, Michoacán, México



Fuente: Elaborado por Castrejón, Espinoza y Sandoval en 2017, con información de Sistemas de Información Geográfica del Colegio de Michoacán (SIG-Colmich), Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y Environmental Systems Research Institute (ESRI, por sus siglas en inglés).

² Para realizar el trabajo de campo en el estado de California se echó mano del método de bola de nieve, debido a la dificultad para ingresar a las escuelas en los distritos ya mencionados.

Mapa 2. Ubicación geográfica de los distritos de Visalia, Goshen y Porterville, California, Estados Unidos



Fuente: Elaborado por Octavio Castrejón Zarco, Francisca Elías Canchola, ArcMap en 2020.

El trabajo de campo en México se realizó en escuelas primarias y secundarias de la cabecera municipal de La Huacana; cinco escuelas primarias: Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez, con dos turnos: matutino y vespertino, Escuela Primaria Emiliano Zapata, Escuela Primaria Licenciado Adolfo López Mateos, Escuela Primaria Generalísimo Morelos, Escuela Primaria Lázaro Cárdenas y Escuela Primaria Colegio Isabel La Católica; y dos secundarias: Escuela Secundaria Técnica número 16 y Escuela Secundaria Colegio Isabel La Católica. Esto me dio un total de 1 322 alumnos inscritos en la cabecera municipal de La Huacana. El 21.2% de los alumnos inscritos en el ciclo escolar 2016-2017 han tenido una experiencia transnacional en La Huacana y en Estados Unidos.

Para acercarnos a nuestros colaboradores fue necesario indagar sobre la historia oral que es interdisciplinaria y que es de gran utilidad para obtener información no incluida en los archivos documentales, en los textos impresos o en las versiones

oficiales de lo ocurrido, escuchar a partir de las propias palabras, voz y corporalidad de la gente. Además, la historia oral les devuelve a los individuos su papel en la historia (Prins, 1996).

Se realizaron entrevistas a profundidad, pero acompañadas con una guía temática, es decir, una narración amplia y detallada que va de la mano con mi interpretación, con una duración no más de 120 minutos, en la hora que dispuso el colaborador o colaboradora. Durante el proceso de la entrevista dediqué gran parte de tiempo en poner atención a los relatos de las experiencias de vida de los niños y niñas, pero siempre cuidando la identidad de los colaboradores.

COYUNTURAS MIGRATORIAS Y VISIBILIDAD DE LA NIÑEZ MIGRANTE MICHOACÁN-CALIFORNIA

Anteriormente, y como antecedente de una migración masiva hacia Estados Unidos, en 1977 Refugio Silva presentó y ganó una demanda ante la Suprema Corte de Estados Unidos, en donde se afirmaba que las cuotas para las personas del hemisferio occidental que deseaban migrar se aplicaban en forma discriminatoria (Massey, 2016, pp. 265-266),³ es decir, que las cuotas mexicanas se usaban para permitir la entrada de refugiados cubanos (Cockcroft, 1988, pp. 55-56).⁴

Fue así que en 1979 fueron otorgadas las *Carta Silva* a unos 185 000 trabajadores migratorios mexicanos en calidad de permiso provisionales, con vigencia de dos años, mientras tramitaban sus visas de migrantes y, al caducar estas, solamente fueron

³ Antes de la *Carta Silva*, el Congreso de Estados Unidos ya había desechado el sistema racista de cuotas e implementó un sistema neutral en términos de raza, en el que cada país autorizado recibía un máximo de 20 000 visas de residentes legales por año, distribuidas de acuerdo con los criterios de reunificación familiar y sobre todo a las necesidades laborales de Estados Unidos. Como las cuotas anteriores no se aplicaban para los países del hemisferio occidental, el nuevo sistema fue implementado de modo gradual con un límite hemisférico de 120 000 visas de residentes permanentes en 1968, y un límite de 20 000 por país en 1976 (Massey, 2016).

⁴ Las cuotas a indocumentados consistían en la asistencia pública como: medicina, servicios de emergencia o de embarazo, a personas de la tercera edad y discapacitados, así como ayuda a familiares y niños, entre otras (Cockcroft, 1988).

autorizadas 115 000 visas permanentes para mexicanos que entraron a Estados Unidos en 1979 y lograron su residencia, al resto se les negó la visa permanente, quedando así en calidad de ilegales en territorio estadounidense (*La Voz de Michoacán*, 1982c). Varios de ellos tenían hijos nacidos en Estados Unidos o se casaron con residentes, esto a pesar de que la *Carta Silva* estipulaba “que todas aquellas personas mexicanas que hayan tenido hijos en Estados Unidos ya no pueden estar legalmente” (Pérez, 1982, p. 19).

Esto tiene que ver con la opinión que tenían algunos políticos y empresarios burócratas estadounidenses, quienes consideraban a los latinos como una grave “amenaza” para la nación. En este contexto, las personas que emigran ilegalmente hacia Estados Unidos eran consideradas como “criminales” y “delincuentes”. Además, estas opiniones se desarrollaron en un periodo evidente de creciente desigualdad económica y social tanto en México como en Estados Unidos (Massey, 2016, pp. 265-266).

Tales migraciones masivas alertaron al gobierno estadounidense para que tomara medidas al respecto (Massey, 2016, p. 272), es por eso que a finales de 1981 y principios de 1982 iniciaron las deportaciones masivas, de las cuales la mayoría fueron mexicanos que se encontraban en el estado de California, convirtiéndose en la deportación de indocumentados más elevada desde la posguerra (Massey, 2016),⁵ a esto hay que sumarle la incapacidad del expresidente estadounidense Ronald Reagan para formular una política exterior que estableciera relaciones diplomáticas no solamente con México, sino también con varios países del resto de América Latina, el Caribe y de Europa (*La Voz de Michoacán*, 1982a).

A mediados de 1981 el presidente Reagan propuso medidas legislativas que autorizarían la admisión de trabajadores mexicanos con tarjetas de “trabajador huésped”. “Consistía en la autorización de visas que se renovarían cada tres años, esto

⁵ Con el fin del Programa Bracero, fue creciendo la migración indocumentada, y con esto, aumentaron las aprehensiones en la frontera entre México y Estados Unidos. “De 40,000 arrestos en 1965, el número de arrestos por cada 1,000 agentes creció hasta llegar a un máximo de 460,000 en 1977. Esta cifra fluctuó entre 330,000 y 460,000 anuales de 1978 a 1985” (Massey, 2016, p. 265). Según Massey, la migración indocumentada creció después de 1965 no por un incremento súbdito en la entrada de personas desde México, sino porque el programa de trabajadores temporales mexicanos fue cancelado y el número de visas de residentes permanentes se limitó, lo que eliminó la vía legal para acoger flujos de migrantes ya bien establecidos.

sucedía si se les encontraba aceptables” (Cockcroft, 1988, pp. 41-42). Tal propuesta de migración no ofrecía garantía de derechos laborales a los migrantes, ya que un trabajador migratorio quedaría obligado a pagar impuestos o contribuir al sistema de seguridad social, como cualquier otro trabajador, aunque no se le permitiera percibir prestaciones de seguridad social, ni obtener los servicios a los que tienen derecho los trabajadores por pagar impuestos. Además, el trabajador migrante mexicano no estaría autorizado a traer a su familia sino hasta haberse convertido en un “extranjero residente permanente”. Solo después de 10 años de residencia continua y de haber aprendido el idioma inglés se le permitiría solicitar la “residencia permanente” (Cockcroft, 1988, p. 42).

La propuesta de Reagan incluyó aumentos en el presupuesto de la patrulla fronteriza tanto terrestre como aérea, con la contemplación de más oficiales de detención y el fortalecimiento de los medios de vigilancia del Servicio de Inmigración y Naturalización. En este aspecto, los avances tecnológicos jugaron un papel fundamental para las detenciones y detecciones de indocumentados que intentaban cruzar la frontera (Bustamante, 1982a). El gobierno de Estados Unidos destinó un amplio presupuesto para la adquisición de equipo electrónico, aparatos que ya habían sido probados en la guerra de Vietnam, de ahí la famosa frase de que “si se quería ir a Estados Unidos se tenía que entrenar como el agente 007” (Bustamante, 1982b, p. 5).

Finalmente, el 22 de octubre de 1981 la legislación le otorgó al presidente Reagan “amplios poderes” para hacer frente a la migración masiva de extranjeros ilegales. El presidente buscó autoridad para cerrar puertos, carreteras, aeropuertos e impedir que extranjeros no deseados entrarán en el país. Se comenzaron a aplicar multas a los empleadores que contrataran trabajadores indocumentados; aunque las sanciones a los patrones solamente constituyen una forma de encubrir la creciente discriminación patronal en contra de los trabajadores migrantes mexicanos (Cockcroft, 1988, p. 43).

En consecuencia, en enero de 1982 el Instituto Nacional de Migración (INM) inició los procedimientos de deportación contra los que se estimaba, según James D. Cockcroft, Omar Fonseca, Lilia Moreno y Carlos Fazio, que fueron aproximadamente 100 000 mexicanos que tenían visas temporales (Cockcroft, 1988, pp. 59-60), mientras que la prensa estimaba aproximadamente 100 000 familias solamente en el estado de California. Además de que todos los menores de 21 años debían salir del país (*La Voz de Michoacán*, 1982b). Fonseca y Moreno señalan que aproximadamente

20 000 hijos nacidos en Estados Unidos de padres poseedores de la *Carta Silva*, se enfrentaron con una situación familiar crítica, solamente en el área de Los Ángeles, California (*La Voz de Michoacán*, 1982b). Mientras que Carlos Fazio, en un artículo de la revista *Proceso*, estimaba unos 200 000 niños y niñas nacidos en Estados Unidos y, por tanto, ciudadanos estadounidenses, que en su mayoría no conocían México ni hablaban español (Fazio, 1982, pp. 20-21). Además, no se encontraban en edad para optar por una nacionalidad.

En efecto, México estaba obligado a brindarles educación a estos niños y niñas que viajaron junto con sus padres hacia diferentes estados de la República mexicana, y para ello se creó el Programa Binacional de Educación Migrante (Probem) en 1982 (Leco y Castrejón, 2015, p. 293), como resultado de los acuerdos bilaterales entre los sistemas educativos de México y Estados Unidos, particularmente en los estados de Michoacán y California.

Tal programa surgió para “atender” a niños y niñas cuya trayectoria escolar se desenvuelve tanto en el sistema educativo mexicano como en el estadounidense. Sin embargo, el Probem se ha quedado solo en intentos, ya que no ha sido eficaz para atender a este sector de la población que día con día está creciendo.

Cabe señalar que tanto el gobierno mexicano como el estadounidense delimitan sus visiones a un mundo nacionalista cerrado y donde los sistemas educativos no han podido o no ha sido de su interés atender una población que crece constantemente desde la década de 1980 (Alarcón, 2016, p. 313). A esto hay que sumarle la crisis migratoria que se suscitó en 2014, donde la migración de niños, niñas y adolescentes (NNA) tuvo su mayor alcance en la frontera entre México y Estados Unidos, manifestándose como una crisis humanitaria, en donde fueron detenidos y deportados NNA de Honduras, Guatemala, El Salvador y México, entre otros.

Niños, niñas y adolescentes que intentaban cruzar la frontera con y sin la compañía de un adulto (Brooks, 2014, p. 23). Un éxodo que se ha convertido en una pesadilla para la niñez migrante (Enciclopedia Universal Ilustrada Europa-América, 1996),⁶ quienes se encuentran huyendo de la violencia, la inseguridad, la marginación social

⁶ La palabra éxodo hace referencia a la migración de un pueblo a la muchedumbre de personas. Pero es conocida más por un aspecto religioso que tiene que ver con la salida de los israelitas de Egipto, haciendo referencia al segundo libro o volumen del Pentateuco de Moisés. Sin embargo, este concepto, así como

y la pobreza que padecen las regiones de donde provienen. Y, aunque el gobierno de Barack Obama desde el inicio de su primer periodo prometió una reforma migratoria para resolver la crisis, sin embargo, no se ha avanzado mucho en el tema, y se siguen violando los derechos humanos de la niñez migrante (Villafuente y García, 2015, p. 18).

Por otra parte, en Estados Unidos y en México, las escuelas han sido instrumentos privilegiados de la formación del Estado-nación. Así, a través de la socialización y la sociabilidad escolar, los alumnos terminan sabiéndose y sintiéndose mexicanos o estadounidenses, y lograr con ello la integración o el rechazo a una “comunidad imaginada”, llamada nación, la cual está por encima y a veces reemplaza las identidades regionales, étnicas, de raza, de clase, culturales, religiosas, etcétera (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008, p. 16).

En cuanto a los procesos de aprendizaje, podemos decir que estos no están disociados de los contextos sociales, culturales, religiosos, rurales, urbanos, de pobreza, de violencia, entre otros, en donde se desarrolla la descontextualización de los contenidos, procesos, métodos y actividades escolares. Esto, en ocasiones trae consigo consecuencias negativas para los alumnos. En otras palabras, primero se aprende en un contexto, y segundo, el contexto de pobreza, violencia, migración, rezago educativo, inseguridad, etcétera, inciden directamente en los procesos de aprendizaje propios de la niñez (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

Abordar el tema de la niñez migrante en un contexto escolar y de violencia es un asunto complejo y a veces tan contradictorio en el cual se debe poner la mayor atención, resaltando las experiencias, la socialización y sociabilidad que niños y niñas presentan al interactuar en dos escuelas distintas, al conocer nuevos compañeros y maestros, al enfrentarse a un nuevo idioma y su cultura, al desplazarse de lo rural a lo urbano y viceversa. También tiene que enfrentar situaciones de violencia, problemas por los cuales los orilla a desplazarse de su lugar de origen para ir en busca de una

muchos otros, ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto sociocultural de la época y como se interpreta, es decir, verlo como una “variable social” que puede ser adaptada a la época, pero que tiene que ver con desplazamientos de seres humanos, ya sea al interior del mismo país o a naciones vecinas. Personas que tienen que migrar a causa de conflictos sociales, problemas económicos, violencia, inseguridad, extorsiones, secuestros, etcétera (Enciclopedia Universal Ilustrada Europa-América, 1996, pp. 1527-1528).

mejor condición de vida, tal como sucede con los niños y niñas que han tenido una experiencia migratoria entre La Huacana, Michoacán, y los distritos de Visalia, Goshen y Porterville, California.

SOCIALIZACIÓN Y EXPERIENCIAS DE NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES
EN UN CONTEXTO ESCOLAR Y DE VIOLENCIA

En La Huacana, Michoacán, las escuelas se han convertido en espacios de socialización y sociabilidad donde se vivencia el “otro lado”. Son sitios donde los niños y las niñas comentan la idea de ir a Estados Unidos. Esto se refleja por medio de símbolos y prácticas cotidianas dentro de las escuelas, es decir, cuando juegan, en el calzado, en la vestimenta, en los juguetes, en imágenes y videos enviados por el celular por algún familiar o amigo desde Estados Unidos. Las escuelas son espacios donde los infantes poco a poco van asimilando el nuevo entorno sociocultural que se les presenta.

Es necesario mencionar que no todos los pequeños que interactúan entre La Huacana y Estados Unidos y que se inscriben por temporadas en ambas escuelas, piensan, sienten y viven igual sus experiencias migratorias. Hay niños y niñas que asimilan muy bien la sociedad receptora, ya que esta puede ser parecida a su lugar de origen. Otros, por el contrario, rechazan o tardan en asimilar el nuevo ambiente que se les presenta.

Tal es el caso de Carolina, una niña de 14 años, nacida en Estados Unidos, quien estudió la *Preschool* y dos años en la *Elemental School* en el estado de California, y antes de ingresar a tercer año sus papás decidieron regresar a vivir a La Huacana, debido a que sus abuelos tenían terrenos y por su edad ya no podían hacerse cargo de ellos; por ese motivo, Carolina junto con sus padres volvieron a La Huacana, ella ingresó a tercer año de primaria a un ambiente rural, a un idioma diferente y a una escuela nueva, donde conoció nuevos compañeros y maestros:

¿Cómo te sentiste al llegar a La Huacana?

Fue muy difícil porque yo no sabía hablar bien el español, de hecho, yo no me he podido aprender el abecedario en español, se me hace un poco difícil y a veces cuando estoy leyendo, porque en mi casa hablo puro inglés porque mis papás lo hablan mucho y ellos lo entienden bien, y pues yo al llegar me tuve que ir adaptando, aunque era muy

difícil; a veces me enojaba porque no entendía y aprendía con una amiga (Comunicación personal, Carolina, 14 años, 2016).

En La Huacana el papá de Carolina trabajaba como chofer de una combi y su mamá se dedicaba a las labores del hogar. Así estuvieron poco más de un año desde que habían regresado de Estados Unidos, pero el sueldo que ganaba su papá como chofer de combi no alcanzaba para el gasto de la casa, así que decidieron regresar de nuevo a vivir a Estados Unidos y Carolina solo pudo estudiar tercer año de primaria y parte del cuarto año en La Huacana.

Al llegar nuevamente a Estados Unidos, la mamá de Carolina comenzó a trabajar en el servicio de limpieza y su papá en la construcción de casas, mientras que Carolina entró nuevamente a la *Elemental School*, donde cursó cuarto y quinto año, porque a mediados del sexto año nuevamente se regresó junto con sus padres a La Huacana, donde culminó la primaria, para posteriormente entrar a la Escuela Secundaria Técnica número 16.

Es evidente que Carolina inició su proceso de socialización y sociabilidad en Estados Unidos al interactuar con amigos, maestros y vecinos. Además, comenzó a apropiarse de un idioma, de aspectos culturales, de un estilo de vida, de símbolos y objetos, es decir, de aspectos socioculturales durante su estancia en California, pero al cambiar de escuela y de ir de un ámbito urbano a uno rural tuvo que enfrentarse y experimentar un nuevo *habitus* e ir adquiriendo nuevos esquemas de percepción y pensamiento (Bourdieu, 2011).⁷

El modo de vida de Carolina se volvió todavía más complejo y benéfico a la vez, al ir hacia Estados Unidos por segunda ocasión, porque cuando nuevamente comenzaba a asimilar su vida en La Huacana se tuvo que regresar con sus padres a Estados Unidos y posteriormente volver a La Huacana por segunda ocasión.

⁷ Para Bourdieu el *habitus* es “el principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elecciones de personas, de bienes y de prácticas. El *habitus* es pues un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas. El *habitus* es pues una subjetividad socializada” (Bourdieu, 2011, p. 31).

Lo que es evidente es que Carolina, a pesar de interactuar en dos espacios, ha logrado adquirir un capital cultural importante, ya que es bilingüe, conoce ambas escuelas y ambos contextos. Ha logrado apropiarse de nuevos sistemas de valores y creencias tanto en La Huacana como en Estados Unidos, tal como lo expresa Jazán.

Jazán es un niño de 15 años, nació en Estados Unidos y estudió cuatro años. Su mamá trabajaba en las labores del hogar y su papá en una fábrica de soldar; posteriormente, cuando cursaba el quinto año en la escuela elemental se tuvo que ir a vivir a La Huacana junto con sus padres, debido a que su abuela materna se enfermó.

Al arribar a La Huacana lo inscribieron en cuarto grado de primaria. Argumenta que cuando llegó no hablaba bien español, que tuvo problemas para comunicarse con sus compañeros de grupo y que poco a poco fue aprendiendo. Además, sus papás hablaron con el maestro para que le “tuviera paciencia”.

En La Huacana su mamá sigue dedicándose a las labores del hogar como lo hacía en Estados Unidos y su papá trabaja en una farmacia. Jazán cursa el tercer año de secundaria y desde que se vino por primera vez de Estados Unidos no ha vuelto a ir; sin embargo, el joven se considera estadounidense y de grande le gustaría vivir y estudiar en Estados Unidos:

¿De dónde te consideras?

De Estados Unidos, porque cuando viví allá [Estados Unidos] estaba más bonito y tenía más cosas y me gustaba más la forma de vida allá.

¿Te gustaría regresar a Estados Unidos?

Sí, a estudiar (Comunicación personal, Jazán, 15 años, 2016).

Jazán tiene mejores recuerdos y experiencias de su estancia en Estados Unidos y él se identifica más con la cultura estadounidense, es por ello por lo que de grande le gustaría radicar en ese país. Jazán ha vivido más tiempo en California, además de que constantemente está comparando el estilo de vida y eso le permite percatarse de la diferencia educativa y económica de ambas sociedades.

Jazán nació en Estados Unidos, por ello puede entrar y salir cuando sus padres y él lo deseen, ya que no tiene que experimentar dificultades a la hora de cruzar la frontera, y de grande puede elegir dónde radicar. No así para quienes han utilizado documentación falsa para ingresar a Estados Unidos, como el caso de Isabel.

Isabel es una niña de 15 años, nació en La Huacana y tiene siete hermanos. Cuando Isabel tenía siete años asesinaron a su papá y ese fue el motivo por el que su mamá y sus hermanos decidieron irse a vivir a Visalia, California. Durante su estancia en La Huacana alcanzó a estudiar el kínder (preescolar en México) y primer grado de primaria.

Isabel no tuvo problemas para cruzar la frontera, pues pasó por la línea con documentos falsos:

¿Cómo fue tu tránsito de México a California?

Nomás me acuerdo que íbamos en un *bus*, un autobús, y llegamos a Tijuana [México] y de ahí creo que pasamos por el cerro y luego nos agarraron, pero yo pasé por la línea con mi hermana la más chica, yo llegué con un hermano que acá tenía [en Estados Unidos] y como al mes llegó mi mamá con el resto de mis hermanos, con José y con Isela, yo y mi hermana la más chica luego, luego pasamos [...]

¿Qué pasó con el resto de tu familia?

Mi madre y mi hermano se quedaron en Mexicali y ya ellos después pasaron por el cerro [...] Te digo, nosotros no le navegamos mucho porque nosotros cruzamos con “coyote” y con papeles falsos, llegamos a Los Ángeles y luego nos dejaron en *Goshen* [...] (Comunicación personal, Isabel, 15 años, 2016).

Al llegar a Visalia, su mamá comenzó a trabajar en un empaque de pistache para mantenerlos y ella pudo entrar a la *Goshen Elemental*:

Entré a primer grado, me sentía un poco nerviosa porque no conocía a nadie, pero pues había gente que hablaba español y mi maestra hablaba español y me sentía un poco más cómoda, y ya después empecé hablar el inglés y me sentía más confiada y ya no batallo tanto [...] (Comunicación personal, Isabel, 15 años, 2016).

Isabel argumenta que cuando llegó a la escuela en Estados Unidos le aplicaron un examen “para ver qué tan avanzada iba en las materias, para así mismo llevar libros” y como “iba muy avanzada” la ubicaron en segundo año de la *Goshen Elemental*. Isabel se siente feliz de poder ser bilingüe y le gusta vivir más en Estados Unidos, ya que a

México no le gustaría regresar “por cómo están las cosas de la inseguridad y eso” pero considera que es mejor la escuela en México porque van más avanzados.

Los tres casos expuestos anteriormente son infantes que cuentan con una “existencia de invisibilidad” por falta de información respecto a su procedencia y a su movilidad en las escuelas de ambos países. Niños y niñas que cruzan la frontera acompañados por un adulto, algunos con más dificultades que otros de acuerdo con su situación y a las circunstancias que les toca vivir.

Estos niños y niñas internalizan universos sociales que, a su vez, lo hacen sus padres y sus antecesores mediante dinámicas institucionales de inculcación, principalmente familiares y escolares. Los niños y niñas se encuentran en un proceso de socialización, y en efecto, esta acción los pone en contacto con mundos simbólicos contrarios que se les presentan por vía de agentes socializadores legítimos: maestros, currículum, materiales, exámenes, horarios, etcétera.

La migración internacional es un drama humano que tiene implicaciones tanto para los que se van como para los que se quedan, así como para los que se arriesgan o son obligados a navegar el riesgo y a involucrarse en la migración indocumentada, como para los que, teniendo documentos legales, experimentan una gran vulnerabilidad e invisibilidad tanto en México como en Estados Unidos.

DEJAR EL PUEBLO E IR A LA CIUDAD O DEJAR LA CIUDAD PARA IR AL PUEBLO

Ver a la migración como un fenómeno internacional, socioeconómico y cultural que adquiere relevancia y que además implica cambiar de espacio geográfico puede significar para la niñez migrante una experiencia caracterizada por una serie de acontecimientos traumáticos parciales y configura,⁸ a la vez, una situación de crisis, de nervios, originada por este sentimiento de desarraigo, miedo a la pérdida de estructuras sociales establecidas, generando intensos sentimientos de soledad, inseguridad, aislamiento, esto al dejar un grupo social establecido (Grinberg y Grinberg, 1996, p. 27).

⁸ El concepto de trauma para este estudio no es visto como un fenómeno agudo que se prolonga, que ocurre en un espacio de tiempo corto como la muerte de un familiar, una violación, un asalto, etcétera, sino a situaciones que se extienden durante periodos de tiempo más o menos largos como el separarse de los padres, reclusiones en internados, hospitalización y por su puesto migrar.

Este fue el caso de Brenda, una niña que nació en La Huacana, que tuvo que migrar hacia Estados Unidos por el desierto de Arizona para encontrarse con su padre, quien trabajaba y radicaba en el estado de California. Durante su viaje, Brenda fue separada de su madre y dos hermanas debido a que “la migra” detuvo a su familia, menos a ella, y cuando se le preguntó de su llegada a Estados Unidos y sobre dónde le gustaría vivir en un futuro, estas fueron sus respuestas:

¿Cómo tomaste la noticia cuando te avisaron que se iban para Estados Unidos?

Es que es decisión de los padres y en la casa vas creciendo con esa idea de que un día tu papá nos va a llevar, un día nos va a llevar a todos, y un día ya vamos a vivir todos juntos, porque él venía a vernos cada año, entonces creces con la idea de que tarde o temprano te vas a ir [...]

¿Cómo te sentiste al llegar a California?

[...] Todo era un problema [risa], porque La Huacana pues es un rancho, ahora ya está más civilizado, pero en mis épocas era cruzar el arroyo para ir a la escuela, quitarse los zapatos y eras como más libre, y llegas a una escuela donde la ciudad es grande y tienes que ir en *bus*, y llegas y ni siquiera les entiendes y hacer nuevas amistades [...]

¿Te gustaría regresar a vivir en un futuro a California?

No, ya no regreso, mis hermanos sí quieren, pero yo ya no quiero, es que a mí no me gusta allá [Estados Unidos] yo iba a la escuela, mis papás trabajaban, y yo me quedaba solita; en las vacaciones yo cuidaba a mi sobrinito porque ellos trabajaban y nos dejaban solitos y a mí como que me daba miedo, y mi papá por cuestiones de trabajo, él siempre ha trabajado en el *field*, él es mayordomo, entonces él siempre tiene que estar cuidando los ranchos y así, y por ejemplo, en las vacaciones de diciembre hacía mucho frío y nos llevaba donde él trabajaba, y nosotros nos quedábamos en la camioneta y nos decía: “ya que amanezca se bajan de la camioneta y me buscan”, y yo buscando a mi papá entre los surcos. Y luego como que es una vida muy encerrada, solo es trabajar, y no me gusta la cultura tanto de allá [Estados Unidos], no me gusta que celebran el día del *Turkey* y muchos no saben por qué, yo lo sé porque yo sí fui a la escuela, y solo piensan en voy a ahorrar dinero para comprarse una camionetita y los de acá [México] buscan casarse con personas con papeles [...] (Comunicación personal, Brenda, 2016).

Otro fue el caso de Alejandro, quien nació en el estado de California, y a la edad de nueve años tuvo que migrar hacia La Huacana junto con sus padres, debido a que deportaron a su madre, quien estaba en situación de ilegal en Estados Unidos:

[...] mi mamá estuvo deportada, como ella estuvo de ilegal, ella estuvo nueve meses en la cárcel y teníamos problemas de distancia y le dieron seis años para que estuviera en México, para que pudiera regresar, y allá, tanto mi papá como mi mamá trabajaban [...]

¿Dónde te gustaría vivir en un futuro?

Ahorita estoy en esa duda porque mi mamá me quiere mandar allá [Estados Unidos] con sus familiares a terminar mis estudios allá, yo a veces me dan ganas, pero pensándolo bien no, porque aquí ya tengo mis amigos, conozco casi toda La Huacana, ya son casi siete años que he estado aquí, y para irme sería como despedirme de todos y casi volver como en unos diez o veinte años y solo como de visita, y como ahora ya me acostumbré a ir al cerro, ayudar a mi papá en la agricultura, en la ganadería, porque allá en Estados Unidos me la pasaba encerrado, jugando en un trampolín que teníamos y unos videojuegos, pero vivíamos muchos, como vivíamos con los hermanos de mi mamá, pero nos quedábamos con mi abuelita, ella nos cuidaba como a siete u ocho nietos, mi abuelita era la que nos daba de comer y nos cuidaba [...] (Comunicación personal, Alejandro, 2016).

En los dos casos expuestos, Brenda y Alejandro respondieron que les gusta vivir más en México que en Estados Unidos. Seguramente, el hecho de que su respuesta haya sido “que en La Huacana”, puede significar que tanto Brenda como Alejandro tuvieron que experimentar una situación traumática que desean olvidar y que por ningún motivo quieren volver a experimentar (Freud, 1991).

En el caso de Brenda la experiencia de dejar el rancho, sus amistades ya establecidas y principalmente al viajar por el desierto de Arizona, ser separada del resto de su familia le pudo haber ocasionado una situación traumática por la cual prefiere vivir en La Huacana, donde sus emociones y vivencias han sido más agradables que en Estados Unidos. Para Alejandro, el hecho de quedarse encerrado la mayor parte del tiempo al cuidado de su abuela materna mientras sus padres trabajaban, y después tener que sufrir la separación y encarcelamiento de su madre, le pudo haber ocasionado cierto

“resentimiento” hacia Estados Unidos, por lo que tal resquemor le impide regresar al lugar donde nació sin ningún problema.

Por el contrario, si el sujeto que ha vivido una experiencia transnacional cuenta con capacidad de asimilación y adaptación suficiente, no solo superará la crisis, sino que, además, esta tendrá una cualidad de “renacimiento”, el cual le permitirá al sujeto desarrollar mejor y con más seguridad las actividades en la vida cotidiana (Grinberg y Grinberg, 1996, p. 27). Este aspecto es conocido dentro de las ciencias sociales y más aún dentro de la psicología clínica como “resiliencia”, es decir, hay personas que, aunque hayan pasado por situaciones difíciles, extremas o traumáticas durante su niñez, no desarrollan problemas de salud mental y pueden asimilar sin mayor problema el nuevo entorno sociocultural que se les presenta (Becoña, 2006).

Este fue el caso de Adilene, una niña nacida en Los Ángeles, California, quien estudió hasta el séptimo año de la *Mirus School* en Estados Unidos. Adilene tuvo que viajar con su madre hacia La Huacana, pues su abuelo materno se encontraba grave de salud. Al regresar a una comunidad rural y encontrarse con un idioma diferente se sentía nerviosa e insegura, pero poco a poco se fue adaptando a las nuevas circunstancias que se le fueron presentando, debido a su gran capacidad para relacionarse y hacer nuevas amistades (Adilene, 2016).

La migración que experimenta la niñez que interactúa entre La Huacana y Estados Unidos, de trasladarse de un pequeño pueblo a una gran ciudad o cambiar la vida de ciudad al campo, en muchas ocasiones está sujeta a lo que deciden los adultos sobre ellos y tiene que ver con la condición que padecen sus padres de irse a otro país en calidad de trabajador extranjero y que tienen planeado volver a su país de origen en un plazo determinado, cuando logran juntar cierta cantidad de dinero o han conseguido construir una casa, comprarse una parcela y ganado para trabajar a su regreso, siendo esta una migración voluntaria.

Mientras que, para otros, la decisión de migrar es permanente debido a varias circunstancias; como la violencia y la inseguridad, la diferencia salarial, la falta de empleo, por riñas dentro o fuera de la familia y en algunas ocasiones por una situación de salud, esta se puede definir como una migración forzada (Grinberg y Ginberg, 1996, pp. 30-31).

Máximo y Eva, son medios hermanos que nacieron en La Huacana, tuvieron que experimentar junto con su madre una migración forzada hacia Estados Unidos, debido a la violencia y la inseguridad de la que fueron víctimas. Sobre esta evidencia

me pude pecar al preguntarles sobre los motivos por los que decidieron abandonar su lugar de origen:

¿Por qué motivo migraron a Estados Unidos?

[...] migramos porque asesinaron a mi papá, en La Huacana lo asesinaron, la verdad no sé quién fue, solo sé que lo asesinaron, pero de ahí nos vinimos a California [...] yo tenía como siete años cuando lo asesinaron y estudié el kínder [Preescolar] y primer grado de primaria en La Huacana, y ya luego nos vinimos y entré a la escuela acá en California (Comunicación personal, Eva, 2016).

[...] problemas, violencia más que nada, nos vinimos en el 2007, mi mamá, yo y tres hermanas menores que yo, y mi papá ya había fallecido antes de que yo naciera [...] (Comunicación personal, Máximo, 2016).

Máximo y Eva fueron obligados a salir de La Huacana junto con su madre en busca de una mejor condición de vida y de seguridad. Al preguntarles sobre dónde les gusta vivir más, esta fue su respuesta:

En Estados Unidos, porque ya estoy acostumbrada al estilo de vida de aquí y en México, por como están las cosas de la inseguridad y todo eso, me da miedo [...] (Comunicación personal, Eva, 2016).

A mí en lo personal sí me gustaría regresar, pero de visita, a vivir tal vez solo que cambiara la situación, porque en primer lugar no hay mucho trabajo y en segundo hay mucha violencia e inseguridad [...] (Comunicación personal, Máximo, 2016).

Los hermanos prácticamente tuvieron que asimilar e integrarse poco a poco al nuevo entorno sociocultural al que llegaron, debido a las condiciones y circunstancias de violencia y de inseguridad que padecieron. Esto tiene que ver con la idea que los psicólogos llaman “emigrabilidad”, es decir,

la capacidad potencial del migrante de adquirir en el nuevo ambiente, en forma gradual y comparativamente rápido, una cierta medida de equilibrio interno que es normal para él, siempre y cuando el nuevo ambiente lo haga razonablemente posible y que, al mismo

tiempo, pueda integrarse en el nuevo contexto sin ser un elemento perturbador o perturbado dentro del mismo entorno (Grinberg y Grinberg, 1996, p. 32).

El hecho de que los niños y niñas que migran de un lugar a otro se adapten o no al nuevo estilo de vida se debe, según Grinberg y Grinberg, “a la personalidad previa del sujeto y de numerosas circunstancias como la integración familiar, al apego hacia el hogar y a los padres, a la estabilidad laboral de los padres, a una buena salud mental para afrontar lo nuevo, etcétera” (1996, p. 30).

En este sentido, Grinberg y Grinberg clasifican a los niños y niñas, “en lo que a su tendencia migratoria se refieren, en dos categorías: aquellos que necesitan estar siempre en contacto con gente, objetos y lugares conocidos, y los que disfrutan cuando tienen la posibilidad de ir a lugares desconocidos e iniciar relaciones nuevas” (1996, p. 33).

Se les llama *ocnofílicos* a los niños y niñas con tendencia a aferrarse a lo seguro y estable, se caracterizan por su enorme apego a las personas, a los sitios y objetos; suelen tener gran cantidad de amigos y es importante para ellos estar siempre cerca de alguien que pueda brindar comprensión y ayuda. Necesitan objetos, tanto humanos como físicos, por la sencilla razón de que no pueden vivir solos, sino que tienen que vivir en un proceso de socialización y sociabilidad constante (Grinberg y Grinberg, 1996, p. 33).

Mientras que *filobáticos* se les llama a los niños que tratan de buscar nuevas experiencias. Niños y niñas que evitan toda clase de ataduras, tendiendo a una vida más solidaria y encuentran placer viajando, en donde hallan emociones nuevas. Los objetos humanos y físicos les “significan una molestia” y se apartan de ellos sin dolor ni pena para buscar continuamente actividades nuevas, ropa, lugares y costumbres (Grinberg y Grinberg, 1996, p. 33).

Por otra parte, en lo que respecta a la experiencia migratoria, el individuo que ha adquirido esta capacidad de resiliencia se encuentra en mejores condiciones para enfrentarse al nuevo entorno sociocultural que se le presenta. Además, si los integrantes de la nueva comunidad a la que llegan mantienen lazos entre sí y comparten multitud de aspectos culturales y sociales: idioma, recuerdos, experiencias, alimentación, vestimenta, conocimientos de lo cotidiano, etcétera, relativas al nuevo entorno, la vida de los niños y niñas que llegan al nuevo ambiente puede ser más agradable (Grinberg y Grinberg, 1996, p. 35).

Las personas en quienes el sentimiento se da con marcada intensidad de arraigo a su lugar de origen tendrán problemas que se agudizarán en sus experiencias migratorias, porque estas acentúan, durante cierto tiempo, la vivencia de “no pertenencia”. “No se pertenece ya” al mundo que se deja, y “no se pertenece aún” al mundo al que se llega y, aunque a veces llegan a un lugar similar al de su cultura, aun así, siguen padeciendo ese sentimiento de soledad y de nostalgia (Grinberg y Grinberg, 1996, p. 35), originándose, según Joseba Achotegui (2009), un estrés social que incide directamente en la salud mental de los migrantes, llamado síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple, o “Síndrome de Ulises”.⁹

El síndrome hace referencia a un problema de salud mental emergente en los países de acogida de los migrantes, “donde las personas padecen unos determinados estresores o duelos y, por otro lado, porque aparecen con un conjunto de síntomas psíquicos y somáticos que se enmarcan en el área de la salud mental” (Achetegui, 2009, p. 122). Pero insisto que, así como hay niños y niñas que pueden padecer estos síntomas, también hay quienes asimilan rápidamente el entorno sociocultural en el que interactúan.

El que los niños y niñas migrantes se adapten a un ambiente rural o urbano, a la nueva escuela, en general al entorno sociocultural que los acoge, depende de particularidades, como: la edad en la que migran; las circunstancias en las que realizan el viaje; cómo son recibidos a su llegada tanto en la escuela, la colonia o la calle; si la familia está desintegrada y hace falta la figura paterna o materna; si el nuevo idioma se les complica; el cambio de alimentación, etcétera.

CONCLUSIONES

Tanto en México como en Estados Unidos el interés por los estudios sobre la niñez migrante ha sido muy escasa, es por eso que hoy en día existe una profunda necesidad de realizar investigaciones con un enfoque interdisciplinario; esto desde la voz y opinión de la niñez migrante.

⁹ Se hace mención del héroe griego Ulises, que padeció innumerables adversidades y peligros lejos de sus seres queridos. Esta idea es adoptada para relacionarla con el estrés crónico y de salud mental que padecen los migrantes al dejar su lugar de origen, su familia, amigos, objetos, etcétera (Achetegui, 2009).

Los niños y niñas que aparecen en la presente investigación son un sector vulnerable, ya que se encuentran en una situación de indefensión, porque aún no tienen plena conciencia de sus derechos, incluso de lo que social y culturalmente es correcto para ellos, pero que sin duda también son un sector de la sociedad que tiene derecho de expresar su sentir.

Las escuelas, después de la familia, donde los niños y niñas comienzan su proceso de socialización y sociabilidad, pues al interactuar con amigos, vecinos, parientes, maestros, etcétera, se van apropiando de normas y valores, de sistemas de percepción y pensamiento respecto al “otro lado”. En este sentido, la socialización y la sociabilidad tienen que ver con la conformación de las identidades transnacionales, donde el *habitus* se produce y se reproduce, esto se refleja en las relaciones sociales, en la interacción con las demás personas, en el intercambio de ideas y pensamientos, es decir, en la vida cotidiana, la cual se concibe como la raíz de todo conocimiento.

Los niños y niñas que se inscriben por temporadas en escuelas de La Huacana y de Estados Unidos, suelen modificar los rasgos fundamentales de su cultura, manteniendo al mismo tiempo sus fronteras, es decir, sin perder su identidad sociocultural, ya que entran en un proceso de aculturación inacabado. Por ejemplo, los niños y niñas que se desplazan de La Huacana a California se van apropiando de aspectos socioculturales de otros grupos, como la lengua, la religión, la alimentación, la vestimenta, etcétera. Y al mismo tiempo pueden continuar percibiéndose y siendo percibidos como distintos de los mismos. Por tanto, la conservación de las identidades entre los niños y niñas huacanenses no depende de la permanencia de su cultura. Esto tiene que ver con que las culturas están cambiando constantemente, no son estáticas, así como las sociedades tampoco lo son.

Gracias a las narrativas podemos señalar que los niños y niñas que migran acompañados por un adulto lo hacen por la reunificación familiar, por alguna riña familiar, por falta de empleo, por diferencia salarial, rezago educativo, desigualdad social, pero hay un factor más fuerte que es el del crimen organizado, la violencia y la inseguridad. Causas que prevalecen y que se han arraigado en la región, de las que han sido víctimas familias enteras, que han tenido que abandonar sus propiedades y sus familias. Un ejemplo de ello son las personas que han estado llegando a la frontera a pedir refugio a causa de persecuciones, extorsiones y amenazas de las que han sido víctimas no solo los adultos, sino que también los niños y niñas, ya que estos se encuentran sujetos a las decisiones buenas o malas que toman los adultos sobre ellos.

Finalmente, es necesario señalar que, aunque existen estudios que tienen que ver con la migración de niños y niñas en un contexto escolar y de violencia, todavía hacen falta investigaciones que analicen los planes y programas de estudio dirigidos a este sector transnacional, para implementar modelos pedagógicos, que lleven a conocer los procesos de inclusión y exclusión de este sector de la población. También es necesario realizar estudios comparativos que nos den muestra de otros contextos, otras realidades y otros resultados que proporcionen nuevos conocimientos para la aplicación de políticas públicas con apego a derechos humanos.

REFERENCIAS

- Achotegui, J., 2009. Estrés límite y salud mental: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Úlises). *Gaceta Médica*, 106. España: Academia de Ciencias Médicas de Bilbao, pp. 122-133.
- Alarcón Acosta, R., 2016. La Ley de Reforma y Control de Inmigración: amnistía y establecimiento en Estados Unidos (1983-1993). En F. Alanís Enciso y R. Alarcón Acosta (coords.), *El ir y venir de los norteros. Historia de la migración mexicana a Estados Unidos (siglos XIX-XXI)*. México: El Colegio de la Frontera Norte / El Colegio de San Luis / El Colegio de Michoacán, pp. 299-319.
- Becoña, E., 2006. Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3). España: Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología, pp. 125-146.
- Bourdieu, P., 2011. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Brooks, D., 2014. Crece en EU pugna por niños migrantes. *La Jornada*, 19 de julio. México, p. 23.
- Bustamante, J., 1982a. Equipo electrónico sofisticado usado para cazar indocumentados en la guerra de Vietnam. *La Voz de Michoacán*, 3 de marzo. México, p. 5.
- Bustamante, J., 1982b. ¿Quieres ir a Estados Unidos? Entrénate como el Agente 007. *La Voz de Michoacán*, 4 de marzo. México, p. 5.
- Cockcroft, J., 1988. Migración mexicana, crisis e internacionalización de la lucha laboral. En G. López Castro y S. Pardos Galván (coords.), *Migración en el occidente de México*. México: El Colegio de Michoacán / Ediciones Armella, pp. 41-64.
- Enciclopedia Universal Ilustrada Europa-América, 1996. *Enciclopedia Universal Ilustrada Europa-América*, tomo XXII. España, pp. 1527-1528.
- Fazio, C., 1982. El asunto Silva, otro capítulo de la política antilaboral de Reagan. *Revista Proceso*, 20 de enero. México, pp. 20-21.
- Freud, S., 1991. *Psicopatología de la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu.
- Grinberg, L. y Grinberg, R., 1996. *Migración y exilio. Estudio psicoanalítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- La Voz de Michoacán*, 1982a. Un millón de deportados en 1981; la mayoría fueron mexicanos. *La Voz de Michoacán*, 3 de enero. México, p. 9.
- La Voz de Michoacán*, 1982b. Presión política de Estados Unidos, las visas de residencia, deportación de trabajadores mexicanos. *La Voz de Michoacán*, 9 de enero. México, p. 18.

- La Voz de Michoacán*, 1982c. No procede ninguna reclamación de México sobre la inmigración. Lo de la “Carta Silva” fue resultado conforme a las leyes de Estados Unidos: Margáin. *La Voz de Michoacán*, 19 de enero. México, p. 9.
- Leco Tomás, C. y Castrejón Zarco, O., 2015. ¡La escuela aquí la *School* allá! Menores binacionales Michoacán-Estados Unidos. En C. Leco Tomás y J. C. Lenin Navarro Chávez (coords.), *Migración vulnerable en Michoacán, México*. México: Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, pp. 289-303.
- Massey, D., 2016. La migración mexicana en la era de los indocumentados. En F. Alanís Enciso y R. Alarcón Acosta (coords.), *El ir y venir de los nortños. Historia de la migración mexicana a Estados Unidos (siglos XIX-XXI)*. México: El Colegio de la Frontera Norte / El Colegio de San Luis / El Colegio de Michoacán, pp. 261-276.
- Pérez Ayala, R. 1982. Problema histórico. Emigración y bracerismo. *La Voz de Michoacán*, 11 de enero. México, p. 19.
- Prins, G., 1996. Historia oral. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer historia*. España: Alianza Editorial, pp. 144-176.
- UNICEF, 2006. Convención sobre los derechos del niño. España: Autor. Comité español.
- Villafuente Solís, D. y García Aguilar, M. del C., 2015. De la crisis de los niños migrantes a la crisis de la migración cubana: intereses geopolíticos y expresiones sociales de la crisis del sistema migratorio Centroamérica-México-Estados Unidos entre 2014 y 2015. *Boletín de Antropología*, 31, julio-diciembre. Colombia: Universidad de Antioquia, pp. 15-33.
- Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez García, J., 2008. *Alumnos transnacionales: las escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, University of Nebraska-Lincoln, Escuela Normal “Miguel F. Martínez”.

MAPAS

- Castrejón, O., Espinoza, A., Sandoval, M., 2017. *Ubicación geográfica de La Huacana, Michoacán, México*. Elaboración con datos del Sistema de Información Geográfica de El Colegio de Michoacán, INEGI, Esri.
- Castrejón, O., y Elias Canchola, F., 2020. Ubicación geográfica de los distritos de Visalia, Goshen y Porterville, California, Estados Unidos. Elaborado con datos de ArcMap.

SOBRE LOS Y LAS AUTORAS

BACA TAVIRA, NORMA

Doctora en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es investigadora-profesora en el Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt) nivel II, del Cuerpo académico “Género, migraciones y desigualdades” (SEP). Forma parte del Comité Académico de la maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas. Hasta 2018 fungió como coordinadora del Centro de Investigación y Estudios en Movilidades y Migraciones Internacionales de la UAEM. Sus líneas de investigación son migraciones internacionales, género y trabajo. Entre sus últimas publicaciones están los libros *La violencia contra las mujeres rurales e indígenas en San Felipe del Progreso. Diagnóstico desde un enfoque de género* (2020), en coautoría con García y Pérez; *Jóvenes y migraciones* (2019), coeditado con Bautista y Mojica.

BUSTAMANTE DE LA CRUZ, PORFIRIA DEL ROSARIO

Maestra en Estudios Socioculturales y licenciada en Asesoría Psicopedagógica, ambos por la de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y docente de asignatura en la misma universidad. Estudiante de doctorado del Instituto de Investigaciones en Educación de la línea Educación Intercultural/Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana. Sus temas de interés son infancias y juventudes migrantes, educación, migración e interculturalidad. Miembro del curso permanente “Migración, retorno y niñez. Teorías, actores y retos actuales” por el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

CASTREJÓN ZARCO, OCTAVIO

Licenciado en Historia y maestro en Historia Regional Continental por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, es estudiante de doctorado en Ciencias Sociales en el área de Estudios Rurales por El Colegio de Michoacán, sus líneas de investigación son Historia social, niñez migrante México-Estados Unidos y trabajadores-productores de cannabis en un contexto transnacional.

ESTRADA LOZANO, ELOY

Asistente de investigación y estudiante de la licenciatura en Gerontología en la Universidad Latina de México.

LÓPEZ CASTRO, GUSTAVO

Doctor en Sociología por la Universidad de Toulouse. Profesor-investigador del Centro de Estudios Rurales en El Colegio de Michoacán, y coordinador del Observatorio Regional de las Migraciones. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Sus principales temas de investigación tienen que ver con las variables no económicas de las migraciones; a partir de una mirada socioantropológica analiza historias de vida, narrativas, trayectorias laborales, familiares y migratorias para entender la importancia de las movilidades en la vida cotidiana y en el devenir social e histórico de las localidades y regiones del centro-occidente de México. El significado de las migraciones en las vidas de niños, niñas y adolescentes, mujeres y ancianos ha sido parte de sus preocupaciones académicas, lo que lo ha llevado a realizar investigaciones sobre los procesos de socialización, la significación de las movilidades en el imaginario social, la inclusión de las migraciones en las culturas locales y regionales, particularmente en la cultura popular y en los derechos humanos vinculados con las migraciones. El extenso trabajo en el campo lo ha llevado a incursionar en los aspectos de salud emocional de mujeres y niños que se quedan en las localidades de alta migración y a proponer acciones de intervención psicosocial.

MERLO BARAJAS, PATRICIA

Licenciada en Psicología por la Universidad Anáhuac del Norte. Maestra en Psicología Profesional con residencia en Psicoterapia Infantil por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Diplomada en Técnicas de Intervención en Problemas de Lenguaje (UDLA, CDMX), Neuropsicología Infantil (Universidad de Zamora) y Estudios Migratorios (El Colmich). Ha laborado como coordinadora de proyectos de salud sexual y prevención de la violencia en el noviazgo en el Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población. Miembro del equipo de trabajo del Observatorio Regional de las Migraciones en proyectos sobre migración y salud emocional. Facilitadora en talleres sobre inteligencia emocional, educación consciente y crianza no violenta. Psicoterapeuta infantil en consulta privada con 20 años de experiencia.

MINERA CASTILLO, ANA LUZ

Doctora en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus líneas de investigación giran en torno al patrimonio cultural, los pueblos indígenas, los derechos humanos y la migración de niñas, niños y adolescentes. Ha sido catedrática en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y en la UNAM. Autora de diversos artículos y capítulos de libros y coautora, con el padre Alejandro Solalinde, del libro *Los migrantes del sur*. Es integrante de Colectiva Infancias, grupo de antropólogas que estudian la migración de niñas y niños en el continente americano. Forma parte del Nodo México en el proyecto (In)Movilidad Covid-19 en las Américas y participa como investigadora del proyecto La vida después de la deportación: repatriación, riesgo y resiliencia entre solicitantes de asilo y familias migrantes en Guatemala y México (Life).

MOJICA MADRIGAL, OSCAR ARIEL

Doctor y maestro en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Rurales por El Colegio de Michoacán. Profesor-investigador del Centro de Estudios Rurales de El Colegio de Michoacán y del Observatorio Regional de las Migraciones. Temas de interés, impactos socioculturales de la migración internacional en comunidades rurales mexicanas, con especial atención en menores y jóvenes criados y nacidos en Estados Unidos que migran a México ante la deportación de padre/madre o la propia. Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores.

OLMEDA GARCÍA, MARINA DEL PILAR

Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana y doctora en Derecho Constitucional por la Universidad Castilla de la Mancha. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel II. En su experiencia profesional destaca su desempeño en el ejercicio de la Judicatura, Consejera Electoral, Consejera de Seguridad Pública, así como Asesora y Consultora Jurídica. Ha publicado los libros: *Ética profesional en el ejercicio del Derecho*; *Régimen de responsabilidad del servidor público*; *Baja California. Historia de las instituciones jurídicas*; *Evolución de la Constitución de Baja California*, y otros libros colectivos. Ha dirigido más de 150 tesis de licenciatura y posgrado, y tiene una amplia publicación de artículos científicos y de divulgación.

RIVERA GARCÍA, ÓSCAR BERNARDO

Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2017, perfil deseable Prodep 2019-2022. Actualmente, es profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. Líneas de investigación: migración internacional, grupos en situación de vulnerabilidad y representaciones culturales. Su más reciente publicación *Las redes sociales en el proceso migratorio de adolescentes en México*, editado por El Colegio de Sonora (tesis doctoral); coordinador del libro *Discriminación y vulnerabilidad social. Una aproximación teórica y empírica*, editado por la UACJ y UABC.

ROSENDO CHÁVEZ, ALEJANDRO

Doctor en Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales por la Universidad Autónoma de Estado de México (UAEM). Forma parte de la Red de Procesos Participativos, Género y Desarrollo Territorial de la UAEM (Red Proterritorios). Docente en la UAEM. Sus principales líneas de investigación son: desarrollo rural territorial, movilidad y migración internacional. Entre sus publicaciones destacan: “Desarrollo territorial rural: agricultura y migración en el sur del Estado de México”, *Revista Economía, Sociedad y Territorio*, El Colegio Mexiquense A. C.; “Promoción de escuelas inclusivas en contextos migratorios rurales. Análisis desde el enfoque territorial del desarrollo”, *Revista Estudios Pedagógicos*, Universidad Austral de Chile.

SOSA MÁRQUEZ, MARÍA VIRIDIANA

Doctora en Estudios de Población y maestra en Demografía por El Colegio de México. Profesora de tiempo completo en el Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Trabajó en el INEGI en el diseño de la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo 2009, en la Coordinación de Encuestas y Análisis Demográfico del SAT, en El Colmex como investigadora asociada de proyecto, y como directora de programas de la AMEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la Sociedad Mexicana de Demografía, de la Asociación Latinoamericana de Población, de la Unión Internacional del Estudio Científico de la Población y de la red temática de Conacyt “Trabajo y condiciones laborales”. Ha publicado artículos y capítulos de libros sobre temas de nupcialidad, familia, aborto, migración y trabajo no remunerado de los hogares.

TORRES MANDUJANO, MARIANA ELIZABETH

Asistente de investigación y estudiante de la licenciatura en Psicología en la Universidad Latina de México.

VILA FREYER, ANA

Doctora en Ciencia Política por la Universidad de Montreal (Canadá). Profesora-investigadora de la Universidad Latina de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2017. Ha sido distinguida con la beca para el apoyo a la formación de futuros líderes latinoamericanos de las Fundaciones Ford, MacArthur and Hewlett. Ha sido investigadora invitada en el Tecnológico de Monterrey, campus Ciudad de México, del Ryerson Center for Immigration and Settlement de la Universidad Ryerson (Canadá) y de la Dirección General de Investigación de la Universidad San Carlos de Guatemala. Es miembro del Comité Científico de The Migration Conference, en donde dirige el capítulo “Jóvenes y migración”. Es miembro del Comité Editorial de Migration Letters. Sus más recientes publicaciones: Vila Freyer, A. y Gökay Özerim, M. (eds.), 2020. *Young Migrants: Vulnerabilities, Boundaries, Protection, and Integration*. Inglaterra: Transnational Press London; Vila Freyer, A., 2021. ¿Las raíces en el lado equivocado de sus vidas? Los jóvenes retornados y deportados de Estados Unidos a Guanajuato. *Migraciones Internacionales*; Vila Freyer, A., 2020. Cohesión social transnacional y migración en Guanajuato. Construyendo una perspectiva desde el Sur. *Estudios Fronterizos*.

Norma Baca Tavira. Doctora en Geografía por la UNAM. Profesora-investigadora en el Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales de la UAEM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II y del Cuerpo Académico “Género, migraciones y desigualdades”. Forma parte del Comité académico de la Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas. Hasta 2018 fue coordinadora del Centro de Investigación y Estudios en Movilidades y Migraciones Internacionales de la UAEM. Sus líneas de investigación son: migraciones internacionales, género y trabajo. Entre sus últimas publicaciones en coautoría están los libros *La violencia contra las mujeres rurales e indígenas en San Felipe del Progreso. Diagnóstico desde un enfoque de género*; *Jóvenes y migraciones*, y *Movilidades y migrantes internacionales. Reflexiones sobre campos de relaciones socio-económicas entre comunidades de migrantes en México y Estados Unidos*.

Oscar Ariel Mojica Madrigal. Doctor en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Rurales por El Colegio de Michoacán (ColMich). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor-investigador y coordinador del Centro de Estudios Rurales del ColMich. Sus líneas de investigación son: impactos socioculturales de la migración internacional en comunidades rurales mexicanas. Diseñó los talleres Juegos para entender y aprender de la migración y coordinó el proyecto Radionovelas de las migraciones y Experiencias MigRAPtorias: del diario de campo al relato sonoro. Entre sus últimas publicaciones está el libro *Movilidades y migrantes internacionales. Reflexiones sobre campos de relaciones socio-económicas entre comunidades de migrantes en México y Estados Unidos*.

Porfiria del Rosario Bustamante De la Cruz. Doctoranda del Instituto de Investigaciones en Educación de la línea Educación Intercultural/Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana. Docente de asignatura. Sus temas de interés son: infancias y juventudes migrantes, educación, migración e interculturalidad. Miembro permanente del Seminario Internacional “Niñez, adolescencia y juventud migrante. Retos y necesidades de hoy” por el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, entre otras instituciones de España y Estados Unidos.

En los estudios de las migraciones escasamente se ha tomado en cuenta las experiencias de la población infanto-juvenil; las niñas, niños, adolescentes y jóvenes básicamente no figuran en el análisis del proceso migratorio, y son vistos como acompañantes que siguen la decisión de migrar por parte de los padres y/o madres de familia, que lo es, pero también es una realidad el incremento en las migraciones de niños, niñas y adolescentes sin acompañante adulto que se movilizan por presiones propias en sus sitios de origen, donde las violencias han sido factor importante en ese desplazamiento, así como la reunificación familiar y la búsqueda a temprana edad de ingresos económicos para “apoyar” la economía familiar. Asimismo, la migración ha representado un campo de estudio heterogéneo que, dada su naturaleza, es imposible abordarla desde una sola disciplina.

En este sentido, la presente obra tiene el objetivo de ofrecer elementos teórico-metodológicos y evidencia empírica para pensar los escenarios sociales de precarización y desigualdad que atañen a algunos grupos sociales; a su vez, intenta visibilizar a otros actores que han pasado desapercibidos en los procesos migratorios, a niñas, niños y adolescentes, acompañados y no acompañados, que migran a Estados Unidos y por México, que son de origen mexicano y también de otras nacionalidades, como centroamericanos.

SDC

