

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES CULTURALES-MUSEO



**“ES PURA CURA Y TONTEAR”: TRADUCCIÓN
INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES
MEXICOAMERICANOS INSCRITOS EN LA ESCUELA
SECUNDARIA NÚMERO.6 “MAESTRO MOISÉS SÁENZ
GARZA” DE MEXICALI, BAJA CALIFORNIA.**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES**

PRESENTA:

ISRAEL LEÓN JIMÉNEZ

BAJO LA DIRECCIÓN DE:

DR. ÁNGEL MANUEL ORTIZ MARÍN

MEXICALI, B.C, MAYO DE 2021

Índice

Agradecimientos	9
Introducción	11
Capítulo 1. Planteamiento del problema	14
1.1 Problema de investigación.....	14
1.2 Antecedentes del problema.....	22
1.3 Pregunta, objetivo general y específicos de investigación	30
1.4 Justificación académica	31
Capítulo 2. Marco contextual histórico. Panorama sobre la educación para jóvenes migrantes en México.....	34
Introducción.....	34
2.1 Estudiantes mexicoamericanos en la migración México-Estados Unidos. Procesos migratorios e históricos	35
2.1.1 Migración México-Estados Unidos: consideraciones políticas, económicas e históricas.....	36
2.1.2 La IRCA y su impacto en patrones de movilidad a través de la frontera	38
2.1.3 Migración, seguridad nacional y militarización de la frontera	41
2.1.4 La migración de retorno: las familias regresan	43
2.2 La educación para estudiantes migrantes en México: panorama, dificultades y propuestas	45
2.2.1 Raíces educativas en la atención a la diversidad cultural estudiantil	45
2.2.2 Diferencias entre el sistema educativo estadounidense y mexicano	46
2.2.3 Barreras en la atención educativa a NNJ migrantes	46
2.2.4 Primeras propuestas de educación migrante en México y sus dificultades.....	48
2.2.5 Nuevas propuestas de atención para NNJ migrantes en México.....	51

Capítulo 3. Marco conceptual	53
Introducción.....	53
3.1 Puntos de partida: sobre el concepto de cultura	55
3.1.1 La cultura en las fronteras	56
3.1.2 Interculturalidad.....	58
3.2 Cultural escolar.....	61
3.2.1 Definición de cultura escolar.....	61
3.2.2 Curriculum.....	63
3.2.3 Curriculum oculto.....	64
3.2.4 Estudiantes y cultura escolar	66
3.3 Traducción intercultural	67
3.3.1 Definición de traducción intercultural.....	68
3.3.2 Traducción de saberes y prácticas culturales.....	69
3.3.3 Traducción intercultural y zonas de contacto	70
Capítulo 4. Marco metodológico	73
Introducción.....	73
4.1 Metodología de corte cualitativo	74
4.2 Método etnográfico.....	76
4.2.1 Selección y definición de técnicas.....	77
4.3 Consideraciones hermenéuticas.....	79
4.4 Acercamiento hacia una comunidad educativa con estudiantes mexicoamericanos..	81
4.4.1 Inmersión a la Escuela Secundaria No.6 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”	85
4.4.2 Descripción espacial del plantel	86
4.4.3 Implementación de diagnóstico	88
4.4.4 Selección de casos específicos	92

4.4.5 Aplicación de entrevistas y observaciones	95
4.5 Sistematización de la información.....	97
4.5.1 Transcripción de la información por cada instrumento aplicado	97
4.5.2 Proceso de codificación y categorización desde la transcripción de los datos....	98
4.5.3 Antesala para la interpretación de la información: definición de metacategorías y categorías	101
4.5.4 Primer metacategoría: sobre los procesos de socialización entre estudiantes...	101
4.5.5 Segunda metacategoría: la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula	104
4.5.6 Tercera metacategoría: con respecto a la disciplina, actos cívicos y festividades	106
Capítulo 5. Resultados. “Traducción intercultural” desde la mirada de los estudiantes mexicanoamericanos en la Escuela Secundaria Num.6 “Maestro Moisés Sáenz Garza”	
.....	110
Introducción.....	110
5.1 “Es pura cura” y “tontear”: expresiones y prácticas de socialización con y entre pares escolares.....	111
5.1.1 “La cura”.....	112
5.1.2 Actividades de esparcimiento estudiantil	121
5.1.3 Percepción sobre pares escolares.....	128
5.2 La formación educativa dentro del aula: significaciones y experiencias con el curriculum, estrategias de enseñanza y aprendizaje	131
5.2.1 Percepción sobre la figura docente y estrategias de enseñanza.....	133
5.2.2 Apoyo académico por parte de pares escolares	138
5.2.3 Interacción dentro de clases no centrada en el curriculum escolar.....	141
5.3 Normatividad, organización escolar y celebraciones cívico-tradicionales.....	146
5.3.1 Interacción con normas y disciplina escolar	147

5.3.2 Interacción con festividades y referentes cívicos	152
Conclusiones.....	158
<i>Cruzar la frontera para seguir estudiando</i>	<i>158</i>
<i>Traducir la escuela, traducir la cultura como vida escolar.....</i>	<i>159</i>
<i>Traducir las palabras, entender la cultura escolar.....</i>	<i>160</i>
<i>Traducir a los otros, traducirse como estudiante y joven mexicoamericano.....</i>	<i>162</i>
<i>Traducción intercultural: entender la experiencia de los estudiantes mexicoamericanos en escuelas mexicanas</i>	<i>164</i>
<i>Respuesta a premisa, preguntas y objetivos.....</i>	<i>166</i>
<i>Apuntes para futuras investigaciones sobre estudiantes mexicoamericanos y migrantes</i>	<i>169</i>
<i>Recomendaciones</i>	<i>171</i>
Referencias	176
Anexos.....	187
Anexo 1. Cuestionario para identificar estudiantes mexicoamericanos.....	187
Anexo 2. Oficio para docentes	193

Agradecimientos

Quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por todo el apoyo brindado durante el posgrado que cursé durante dos años, sin este jamás hubiera logrado alcanzar una de las más grandes metas de mi vida académica: terminar una maestría.

Al Instituto de Investigaciones Culturales-Museo UABC y la Maestría en Estudios Socioculturales, por depositar su confianza en mi trabajo y proyecto de tesis. A todos los administrativos, coordinadores y docentes que formaron parte de mi formación profesional, fueron una pieza importante en este trayecto.

A Héctor, Laura, Nathalia, Perla, Adriana, Daysi, Leticia, Lucía, Aketzalli, Damián, Yuriko y Odeth. Gracias infinitas por las discusiones y retroalimentaciones arduas sobre los temas que les apasionan, aprendí mucho de ustedes. También gracias por su solidaridad, amistad, cariño y energía. Los llevo conmigo siempre.

A mi madre, padre, hermanos y toda mi familia, tanto aquí en México y Estados Unidos. Gracias por darme la fortaleza, amor y ánimos suficientes para seguir en el camino todos los días a pesar de las dificultades, sin ustedes no sé cómo hubiera continuado en esta travesía académica. Me impulsan a seguir mirando hacia adelante.

Agradezco a todos los académicos que aportaron a la construcción de mi trabajo de tesis, a mis lectores, y sobre todo al Dr. Ángel Manuel Ortiz Marín, quien, con mucha paciencia y sabiduría, supo guiarme en el camino hasta la culminación de esta investigación.

A la Mtra. Nery Aguilar, quien abrió las puertas para que trabajara en la Escuela Secundaria Número 6 “Maestro Moisés Sáenz Garza”, sin su apoyo este trabajo tampoco

hubiera sido posible. A los estudiantes mexicoamericanos que colaboraron conmigo, gracias por compartirme sus experiencias sobre estudiar “en este lado” y “al otro” de la frontera.

A todas y todos, muchas gracias por la confianza y el acompañamiento.

Introducción

La movilidad de personas a través de fronteras internacionales es uno de los fenómenos actuales que modifican las sociedades involucradas, tanto las que ven partir a los migrantes y las que los reciben. En el caso de México y Estados Unidos, una de las relaciones migratorias que mayor tradición tienen, se ve involucrado el cruce de fronteras por parte de jóvenes en edad escolar, los cuáles interrumpen sus estudios en Estados Unidos para continuar su formación educativa en México. Una vez allí, estos estudiantes se ven en la situación de enfrentarse a un contexto educativo y sociocultural distinto, donde aprenden a interactuar con una serie de elementos culturales que les son distintos.

En esta investigación, comparto cómo esos jóvenes, a los cuáles comprendo como estudiantes mexicoamericanos, comienzan un proceso de traducción intercultural sobre múltiples aspectos de la cultura escolar, lo que los lleva a prácticas de constantes reajustes y reorientaciones en los planteles en los que se inscriben, en este caso, en una escuela secundaria de la ciudad de Mexicali, Baja California.

El documento está construido a partir de cinco capítulos que muestran cada una de las fases del trabajo y aspectos esenciales que lo componen. El primero trata acerca del planteamiento del problema de investigación, donde me doy a la tarea de ilustrar parte del contexto y características que involucran al objeto de estudio. Ahí incluyo la premisa, pregunta general y específicas, así como el objetivo general y específicos de la investigación. También menciono los antecedentes de otros trabajos relacionados con el tema de estudiantes migrantes, primero desde un nivel internacional, luego nacional y regional-local. Por último, comparto la justificación de la investigación, donde se encuentran los motivos más importantes por los que se llevó a cabo este trabajo.

El segundo capítulo tiene un carácter histórico contextual con respecto al tema y objeto de estudio, este se divide en dos grandes apartados. En el primero intento señalar que la situación de los estudiantes mexicoamericanos en escuelas mexicanas se relaciona íntimamente con lo que algunos autores han señalado como la historia de la migración entre México y Estados Unidos. Ahí me esfuerzo en relacionar que la presencia de estudiantes mexicoamericanos en escuelas de México, incluyendo las bajacalifornianas, tiene que ver con un cúmulo de procesos históricos, sociales, políticos y económicos que llevan a la movilización de los estudiantes y sus familias. En la segunda parte, comparto las implicaciones educativas que ha tenido la incorporación de estos jóvenes al Sistema Educativo Nacional. Como se verá, esto implica una serie replanteamientos y críticas sobre la atención que se les da en las escuelas.

En el tercer capítulo comparto el marco conceptual que sustenta a esta investigación. Este se divide en tres apartados. El primero de ellos tiene que ver con una discusión sobre el concepto de cultura como urdimbre de significados y organización de sentido, en articulación con las nociones de interculturalidad y la cultura en zonas de frontera. En el segundo, me doy a la tarea de desarrollar el concepto de cultura escolar, este no desde una dimensión organizacional educativa, sino desde su dimensión simbólica e igualmente sociocultural. En el tercer y último apartado, comparto las implicaciones de la traducción intercultural como un proceso, así como sus características y condiciones que permiten pensarla como algo que ocurre en escenarios de contactos interculturales, como lo son las escuelas donde se integran los estudiantes mexicoamericanos.

En el cuarto capítulo describo el camino metodológico que seguí para acercarme mano a mano con estudiantes mexicoamericanos en una comunidad educativa concreta en la

ciudad de Mexicali. Ahí narro que la metodología cualitativa y la etnografía escolar fueron utilizados en este trabajo. También comparto que el trabajo de campo tuvo algunos contratiempos y dificultades, pero gracias a estos, fue posible adentrarme a una escuela secundaria donde se encontraran estudiantes mexicoamericanos. Asimismo, indico cuáles fueron las técnicas utilizadas para la recolección de información en el contexto de la etnografía educativa, que fue la antesala para la codificación, categorización y sistematización de la información. Por último, describo cómo construí un modelo de metacategorías y categorías que fueron producto de la sistematización de datos.

El quinto y último capítulo contiene los resultados y análisis resultantes gracias a todos los procesos anteriores realizados en la investigación. Este se encuentra organizado por tres apartados que siguen el modelo de metacategorías y categorías construido en el capítulo cuatro. En el primero, se resalta uno de los aspectos más densos que traducen interculturalmente los estudiantes mexicoamericanos en la cultura escolar de una escuela secundaria de Mexicali: los procesos de socialización que crean con otros pares escolares. En el segundo muestro otro gran nicho de elementos a los que se enfrentan los jóvenes mexicoamericanos, y es el de los procesos de enseñanza y aprendizaje derivados del curriculum escolar. En el tercer y último apartado comparto cómo estos estudiantes traducen también aspectos que tienen que ver con aspectos normativos-disciplinares, días festivos y actos cívicos.

Por último comparto un apartado de conclusiones, donde sintetizo y resalto aportaciones relevantes que pueden ser significativas para investigaciones y trabajos que se interesen por el tema de los estudiantes mexicoamericanos y migrantes en general, así como ciertas indicaciones que también pueden ser útiles para el futuro.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Problema de investigación

Quisiera empezar argumentando esta investigación con un ejercicio de autoetnografía, ya que de esta proviene mi inquietud por realizarle. Cursé la licenciatura en Asesoría psicopedagógica, en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en el municipio de Mexicali hacia el periodo de 2013 a 2017. En la etapa terminal de esta, realicé mis prácticas profesionales en el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) en vinculación con la FPIE. El objetivo del PROBEM en Baja California, es atender educativamente a estudiantes que han migrado y provienen principalmente de Estados Unidos, que son inscritos en las escuelas de Mexicali y en ocasiones presentan dificultades de distinta índole.

Ahí participé como facilitador de uno de los llamados “grupos de apoyo”, donde me encargaba de identificar y atender posibles problemas de aprendizaje en el área académica, emocionales, derivados del entendimiento sobre el idioma español u de otro tipo que estos jóvenes estuvieran enfrentando al incorporarse a la vida escolar mexicalense. La experiencia fue impresionante.

Siendo facilitador de estos grupos, en 2017 conocí a Jonatan, un estudiante originario del estado de Alabama en Estados Unidos, que, sin ser su intención, migró junto con su padre deportado a la ciudad de Mexicali, quien posteriormente le inscribió en una secundaria pública después de haber cursado la *elementary school* en su país natal. Esa era la primera vez que Jonatan estaba en México. De acuerdo con su testimonio, él había sido “traído injustamente” a este país, ya que su deseo era continuar su vida en Estados Unidos.

La dificultad de Jonatan era muy notoria en la secundaria, él no hablaba español, sino inglés, su lengua materna, en la que había aprendido a conversar, leer y escribir. Me mencionó que definitivamente no entendía las clases, no comprendía las instrucciones de sus maestros y estaba atrasado en la mayoría de las asignaturas que tomaba, excepto en inglés. Por otro lado, una característica de sus compañeros de clase mexicalenses que él describía como “curiosa” y le parecía extraña, ya que era algo que no experimentó al estar estudiando en Estados Unidos, era el comportamiento soez que en ocasiones demostraban entre ellos. Días después de conocerlo y con el objetivo de comenzar a trabajar con él a partir del grupo de apoyo, supe que no volvió a la escuela, se ausentó sin que él o su padre notificaran algún motivo de deserción a la escuela.

En el mismo año, conocí a Carmen, quien compartía similitudes con la experiencia de Jonatan: era estadounidense, migró a Mexicali siendo traída por sus padres cuando no lo deseaba y había sido inscrita en una escuela pública en la ciudad después de haber cursado todos los grados de *elementary school* y uno de *middle school* en Estados Unidos. Me compartió que venir a una escuela acá, fue “lo más difícil que había pasado en su vida”, que extrañaba a sus compañeros, maestros, los espacios que tenía la escuela, el comedor escolar, la libertad de elegir su ropa para asistir a clases y viajar en un *bus* escolar en el que se transportaba desde su casa a la escuela y viceversa. Al igual que Jonatan tuvo problemas con el manejo del español dentro de la escuela secundaria en Mexicali, a excepción de que ella aprendió a dominarlo con apoyo de su familia, es decir, encontró una estrategia para afrontar esta dificultad.

Carmen me compartió que después de experimentar dificultades para entender la dinámica cotidiana en la escuela, sobre “lo que se hacía en la escuela”, “lo que hacían y decían sus compañeros y maestros”, comprendió y practicó cómo comprar tacos de guisado

a través del cerco perimetral con la vendedora de comida ambulante que se colocaba alrededor de la escuela en “recreo”, a cantar el himno nacional mexicano y a realizar el juramento a la bandera, vestir con materiales diversos un esqueleto humano ficticio de papel cada mes de noviembre en conmemoración del tradicional “Día de muertos”, integrarse a los tipos de juego que hacían sus compañeros, utilizar las groserías (lenguaje soez) que se gritaban y consumir la música de “banda” que cantaban sus amigas tanto fuera como dentro de la secundaria.

Lo que quiero mostrar a partir de estas experiencias, en primer momento, es que las escuelas son actualmente espacios en donde conviven personas de distintas procedencias, producto de la migración internacional. Este escenario se sitúa en la relación de movilidad México-Estados Unidos, donde la migración contemporánea ya no solamente incluye mayoritariamente a personas adultas de origen mexicano, ya que, como se mostrará a lo largo de este trabajo, también incluye la participación de jóvenes estadounidenses en edad escolar que cruzan la frontera y suelen continuar con su proceso educativo en México, en este caso en la ciudad de Mexicali, Baja California.

Existen factores coyunturales concretos que han orillado a que estos jóvenes salgan del país en que nacieron, que en mi opinión son relevantes, pues son parte del contexto que rodea su experiencia al llegar a las escuelas mexicanas y que los permite problematizar como sujetos históricos.

Luego de los hechos terroristas de 2001, el gobierno estadounidense comenzó a contemplar la inmigración mexicana en un sentido de seguridad nacional. A partir de este aspecto, paulatinamente se destinaron mayores recursos a la *Border Patrol* y fue creada la *Immigration and Customs Enforcement* (ICE), también se implementaron algunas de las políticas llamadas “antinmigrantes”, como lo fue el Acta Patriota igualmente en 2001, la Ley

de Protección Fronteriza contra el Terrorismo y Control de la Inmigración Ilegal en 2005 o el Programa de extranjeros criminales en 2007. Como resultado acumulativo de estas acciones, se generó un incremento en los procesos de deportación, lo cual afectó a la comunidad inmigrante mexicana que residía en Estados Unidos (Massey, Pren y Durand, 2009; Moreno, Niño, Barajas y Figueroa, 2012).

Sobre lo anterior, se puede observar que el *Department of Homeland Security* (DHS) reportó para el periodo de 2009-2016 la cantidad de 2 758 000 personas deportadas, de los cuales aproximadamente 2 000 000 eran personas de origen mexicano, incluyendo hombres y mujeres en edad adulta, pero además, niños, niñas y jóvenes que habían nacido y estudiado en Estados Unidos (Vargas y Aguilar, 2017).

Es importante ubicar al estado de Baja California en esta relación de cifras, ya que es una de las entidades en México con mayor presencia de jóvenes provenientes de Estados Unidos incorporados hoy en escuelas de educación básica¹. Para el periodo escolar 2013-2014, se registraron en la entidad 52 879 provenientes de Estados Unidos, en 2015-2016 la cantidad de 53 867 y para el 2017-2018 fue más de 54 000 (Subsecretaría de Educación Básica de Baja California, 2015; Sistema Educativo Estatal, 2016; García, 2018). Hacia febrero de 2019, según información del PROBEM en el estado, se contabilizaron cerca de 52 000 jóvenes provenientes de Estados Unidos (Gallego, 2019) y al inicio del ciclo escolar 2019-2020, aproximadamente 55 000 (Díaz y Bueno, 2020).

En la situación del municipio de Mexicali, espacio sociohistórico y cultural que interesa desde el que problematizo este trabajo también hay una relación con estas cifras. Se sabe que para el ciclo 2014-2015, se encontraban incorporados tan solo en educación básica

¹ Aquí se comprende a la educación básica como aquella etapa formativa establecida por el Sistema Educativo Mexicano (SEN), que abarca desde la educación preescolar a educación secundaria.

la cantidad de 13 303 estudiantes nacidos en Estados Unidos y de origen mexicano (Subsecretaría de Educación Básica de Baja California, 2015) y más recientemente, del periodo enero-marzo de 2019, arribaron otros 779 jóvenes estadounidenses en edad escolar a Mexicali (Secretaría de Gobernación, 2019). En mi opinión, estos números como aproximaciones a este fenómeno social son muestra de las consecuencias de la política rigurosa estadounidense en torno a la migración, que finalmente afecta a esta población, siendo Baja California una de las entidades destino para jóvenes migrantes.

Autores como Zúñiga, Hamman y Sánchez (2008) han nombrado a estos jóvenes estudiantes involucrados en la migración México-Estados Unidos como “alumnos transnacionales”, bajo la característica principal de haber estudiado en más de un sistema educativo, incluyendo aquellos que llegan a México por primera vez o han estado incorporados anteriormente en escuelas del país. Por su parte, Valdez (2012) los identifica como “menores de retorno”, esto con el propósito de entenderles de manera integral y lo más ampliamente posible en la migración de retorno, ya que el menor “regresa” con la familia o parte de ella.

En el caso de los jóvenes que deseo enfocar este trabajo, son aquellos que nacieron en Estados Unidos y comenzaron su formación escolar en ese país, acompañan a su madre, padre o ambos hacia México y por motivos de deportación u otra índole, llegan al país por primera vez y continúan con sus estudios en escuelas de corte público. Con este conjunto de características, optaré por entenderles aquí como “estudiantes mexicoamericanos” a partir de varios argumentos. En primer lugar, coincido con el trabajo de Zúñiga y Hamman (2006) al no nombrarlos “alumnos de retorno”, ya que, si se atiende a su experiencia y trayectoria de movilidad, nunca salieron de México, es decir, no están “regresando” al igual que sus padres. Son jóvenes nacidos en territorio estadounidense y sus referentes culturales han sido

construidos desde ese país. Finalmente, atendiendo a su origen familiar, sus madres o padres sí provienen de México, son ellos los que han migrado y por cuestiones de deportación o movilización voluntaria regresan. Así, los estudiantes mexicoamericanos ingresan a México acompañando a sus padres y según su experiencia, esto puede ser de manera voluntaria o forzada.

De este modo, es conocido que los estudiantes migrantes pueden presentar dificultades de distinta índole al ingresar a las escuelas mexicanas, que van desde aspectos administrativos relacionados a documentación oficial, comprensión de contenidos curriculares y de idioma. Zúñiga y Hamman (2008) explican desde un punto de vista sociológico, educativo y antropológico, que el problema de la educación en México para estos estudiantes es que se organiza estructuralmente pensando en un solo tipo de estudiante.

Lo anterior comentado por Zúñiga y Hamman (2008) tiene su raíz histórica en que el propio sistema educativo, en sus inicios, fue utilizado en la consolidación del llamado Estado-nación, que buscaba la regularización de una cultura en específico, por medio de la transmisión de símbolos relacionados a la identidad nacional, así como el idioma español como legítimo para la enseñanza de los contenidos escolares (Shmelkes, 2013). Para Jacobo (2017), esta construcción monolítica y monocultural, tiene repercusiones hasta la actualidad y tiene por consecuencia, una suma de obstáculos para ciertos grupos poblacionales², como es la situación de los estudiantes mexicoamericanos.

Para los jóvenes que arriban a México por primera vez, como lo es con los estudiantes mexicoamericanos, las escuelas en el país son uno de los principales referentes para conocer

² La tradición y la experiencia que tiene el Sistema Educativo Mexicano (SEM) en cuanto a atención a la “diversidad cultural” del país, tiene su antecedente histórico en la educación “indigenista”. El lector puede profundizar sobre esta anotación en la obra “Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica” de Gunther Dietz (2012).

parte de la cultura del país, esto después de haber crecido en otro el cual aprendieron a habitar y conocer (Franco, 2012) a partir de distintos elementos “mediadores”, como el mismo sistema educativo, y en donde además, interactuaron con un complejo de símbolos relacionados a una cultura escolar específica, que les permitía orientarse discursiva y prácticamente en la escuela.

En mi opinión, esta es una diferencia importante entre los estudiantes mexicoamericanos y los que han estudiado previamente en México, ya que para ellos, la experiencia con la cultura escolar es reciente y por lo tanto distinta, es decir, pueden percibirla como un complejo de “disonancias culturales”³ (Bustamante, 2016). Entiendo a la “cultura escolar” como al entramado de significados dinámicos y fluctuantes, que incluye normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones, mitos, que son compartidos por los miembros de una comunidad educativa, es parte de lo que las personas piensan, practican y se teje en y con relaciones de poder.

En este contexto, los estudiantes mexicoamericanos al llegar y estudiar por primera vez en las escuelas del país, en esta investigación a escuelas secundarias de la ciudad de Mexicali, pueden encontrarse ante una situación de desconocimiento sobre la cultura escolar, pero que, paulatinamente, de acuerdo con Fimbres (2012) y como mostré a partir de mi ejercicio autoetnográfico, tienen la posibilidad de aprender, descifrar e incorporar los elementos que conforman dicha cultura. Este proceso de interpretación que tiene escenario en un encuentro intercultural, sobre los significados, el propio contexto y otros actores que

³ Las “disonancias culturales” se entienden como “discontinuidades” de referentes culturales, respecto a los que estos jóvenes aprendieron en Estados Unidos, y los que experimentan en las escuelas mexicanas (Bustamante, 2018)

participan en la reelaboración de la cultura escolar, la comprenderé recuperando la categoría de “traducción intercultural”, acuñada por Santos (2005, 2006, 2010a, 2010b).

Este proceso que puede tener lugar en el encuentro de grupos con características poblacionales y culturales distintas, Santos la comprende como “el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles” (2005 p. 175), se basa en la traducción sobre los saberes, las prácticas y los propios agentes que confluyen en una zona de contacto histórica y específica. Para Santos, la traducción intercultural implica el conocimiento sobre los propios saberes y prácticas, en articulación con los “nuevos” que convergen en otra cultura, en este caso, sobre el conocimiento de una cultura escolar distinta a la propia.

En este sentido y para fines de este trabajo, la traducción intercultural implica comprender a los estudiantes mexicoamericanos inscritos en escuelas secundarias de Mexicali, en contacto con una cultura escolar distinta después de haber estudiado previamente en Estados Unidos, como agentes que tienen la capacidad de afrontar el nuevo espacio de manera participativa y activa. De esta manera, lo que interesa es recuperar y captar, desde la perspectiva y experiencia de estos estudiantes, cómo este proceso de traducción intercultural los lleva a orientarse dentro de un entramado cultural-escolar distinto al estar incorporados en escuelas secundarias públicas en la ciudad de Mexicali.

Es desde esta problematización donde pretendo construir este trabajo. Recuperar las experiencias sobre traducción intercultural en los estudiantes mexicoamericanos, ante una cultura escolar distinta y desde su punto de vista, permitiría, por un lado, abordar parte de la complejidad que implica el proceso de incorporación de estos jóvenes a las escuelas públicas, aunado al conocimiento actual sobre el tema, además de situarlos como agentes constructores

también de la vida propia de las escuelas en Mexicali, así como de la reelaboración de la cultura escolar en instituciones educativas específicas.

1.2 Antecedentes del problema

A continuación, comparto distintas investigaciones que se han aproximado a estudiar la problemática planteada, primero desde algunos trabajos a nivel internacional, pasando por nacional y local. Discuto también algunos trabajos realizados en otros países de América Latina, aunque la población que analizan no es la misma que problematizo, es relevante, pues son esfuerzos por intentar comprender esta temática enfocada al ámbito sociocultural⁴, además, esbozan distintos caminos y estrategias para entenderle.

En el caso de Argentina, que es uno de los países latinos con mayor inmigración de jóvenes estudiantes, el tipo de inmigración que arriba a su territorio, no responde a fenómenos como el llamado “retorno” de migrantes, como algunos autores lo señalan desde la situación específica en México respecto al efecto de las políticas antiinmigrantes (Valdez, 2012), tal como lo compartí en el apartado anterior. Para el caso de este país, parte de su dinámica migratoria se relaciona con factores académicos, universitarios, y desde la perspectiva de distintos autores, tiene nexos con una dimensión sociocultural.

Tal es el trabajo de Castro y Lupano (2013), quienes desde la psicología cultural, analizaron por medio de encuestas el “nivel” de “ajuste sociocultural” en jóvenes universitarios de origen latino en instituciones públicas y privadas de Buenos Aires. Sus principales resultados son que aquellos inmigrantes que no llegaron a ser discriminados por su condición de extranjeros y que mayor apoyo social tuvieron por parte de otros migrantes

⁴ Entiendo la noción de “sociocultural” a partir del apunte de Reguillo (2004), desde los estudios sociocultural, como una perspectiva en donde se modifican “las estructuras sociales objetivas y los procesos simbólicos [...] cruce de los sistemas como fuerzas productivas y constrictivas con la capacidad de agencia de los actores sociales que desde la subjetividad son capaces de apropiarse, negociar o resistir al sistema” (p.9).

y personas originarias de Argentina para orientarse en la universidad, demostraron “un mejor” ajuste en este sentido y comprensión sobre el nuevo espacio escolar.

Concluyen que la “distancia cultural” captada en todos los jóvenes, no era muy relevante, ya que, al ser todos latinos, se presentaba una “menor” distancia en ese sentido, es decir, la inserción a la nueva cultura escolar no era muy distinta a la que estaban acostumbrados. En mi opinión, al ser una perspectiva que intenta “medir” el proceso, se pierde la perspectiva de los estudiantes. Por otro lado, considero importante el panorama que brindan al señalar las diferencias entre las culturas en contacto, como un elemento que se encuentra presente en el proceso de inserción.

Otro caso es el de Chile, que si por una parte al igual que Argentina también recibe estudiantes migrantes universitarios, existe una situación de migración familiar de origen colombiana, peruana y boliviana, en donde jóvenes migrantes en edad de cursar educación básica, acompañan al resto de la familia a este país, es decir, migran de manera involuntaria, característica similar a la situación de los estudiantes mexicoamericanos.

Ejemplo de esto, es el trabajo de Bustos y Gairín (2017), que estudiaron desde un enfoque etnográfico y con uso de nociones teóricas sobre interculturalidad e inclusión educativa, el ajuste académico y cultural de estudiantes migrantes colombianos, peruanos y bolivianos en escuelas públicas de nivel básico. Al recuperar el punto de vista de los profesores, encontraron que a pesar de que ellos señalan no tener problemas con integrarlos a las clases, buscan imponer los valores nacionales chilenos a través de actos cívicos. Con los estudiantes, hallaron que los provenientes de Bolivia, manifiestan sentir “temor” al intentar relacionarse con los docentes chilenos, lo cual los lleva a tratarlos con mayor respeto en relación con los estudiantes chilenos, ya que, en su país, los jóvenes solían recibir castigos físicos por parte de los docentes. Por su parte, los alumnos peruanos percibían de los docentes

un menor nivel de exigencia académica, lo cual señalan, los ha hecho desobligados en sus deberes.

Concluyen indicando que las escuelas del país están alineadas a un discurso homogeneizador nacional, esto se traduce en que los estudiantes vistos como “diversidad cultural” son un “problema” y deben de adaptarse a los valores culturales del país receptor. Estimo como relevante el ejercicio de recuperar las perspectivas de los docentes, ya que lograron demostrar el carácter monolítico y legitimador de una cultura, instaurada y reproducida por estos actores, además, los referentes de los estudiantes indican que la comprensión sobre la vida escolar y ajuste, también puede girar sobre las experiencias y significaciones que han construido en torno a la figura del docente en su país de origen.

En el caso de México, se cumplió una década de la divulgación de uno de los trabajos iniciales que permitieron entender a grandes rasgos, las implicaciones que suponía para el sistema educativo la incorporación de estudiantes migrantes. Me refiero al trabajo “Alumnos transnacionales: las escuelas mexicanas frente a la globalización” de Zúñiga, Hamman y Sánchez (2008). Esta obra pionera, a la par de dar cuenta de la llegada de alumnos “transnacionales” a las escuelas mexicanas, permitió plantear una serie de críticas al Sistema Educativo Nacional (SEN) y su capacidad para atender a estos estudiantes.

A partir de un ejercicio interdisciplinario y transdisciplinario, articularon el campo de la antropología, sociología y pedagogía, teniendo como eje central, el de estudiar las “trayectorias” académicas de estos jóvenes, en los estados de Zacatecas y Nuevo León. Entre los aportes de este trabajo, se encuentra el descubrimiento sobre la “invisibilidad” de estos jóvenes migrantes, con o sin experiencia previa en las escuelas mexicanas. Esto significa que para docentes y directivos, estos jóvenes pasan desapercibidos en su condición de migrantes al estar inscritos dentro de los planteles (no los diferencian con estudiantes no migrantes).

Para los autores, esta población se ve imbricada en una construcción de identidades compleja, ya que mantienen referentes de México y Estados Unidos, lo cual incide en su desenvolvimiento en las escuelas. Además, los autores permitieron “ver” los problemas administrativos que atraviesan los alumnos, también de aprendizaje curricular y lingüísticos. Colocaron en discusión para la agenda educativa nacional, todo un camino de investigación por delante, lo cual se vería reflejado años después en otros trabajos del país.

Tal es el caso de la tesis de maestría de Solana (2013), quién utilizando el método etnográfico y con referentes teóricos sobre la educación intercultural, orientó su objetivo en analizar la inclusión-exclusión de estudiantes estadounidenses de origen mexicano inscritos en una escuela pública rural de Colima. Aunque esta investigación tuvo la visión de explorar la incorporación de estos jóvenes en un sentido educativo-pedagógico, desde mi perspectiva, considero que su trabajo de campo y análisis deja ver algunos aspectos en relación con el área sociocultural.

De este modo, dio cuenta que estos jóvenes tuvieron que aprender español por sus propios medios para ajustarse a los contenidos educativos y para poder socializar, pero esto tenía como consecuencia en ciertos casos, el olvido paulatino del inglés por falta de práctica. Otro hallazgo, es que estos jóvenes al dar a conocer su procedencia y experiencia en otro país resultaban “interesantes”, “llamativos” para sus pares escolares. Con este conocimiento, estos jóvenes migrantes utilizaron dicho saber para relacionarse, conocer mejor la vida escolar y enlazarse al círculo social de estudiantes.

Por otra parte, Ruíz y Valdez (2015) estudiaron la incorporación y adaptación académica de “alumnos de retorno” en aulas escolares de Hermosillo, Sonora, con apoyo de un método etnográfico. Sus referentes teóricos son la migración de retorno y la inclusión educativa. Encontraron que uno de los factores que obstaculizan la comprensión y

socialización de estos alumnos, es el lenguaje soez y las maneras violentas de relacionarse de sus pares, ya que esto les intimida y por tanto tienden a aislarse. Por otro lado, los jóvenes “retornados” indicaron que a diferencia a Estados Unidos, en las escuelas mexicanas se “sienten más libres” de jugar, conversar y correr por los pasillos, ya que en la escuela estadounidense existen normas que regulan estos aspectos.

A nivel regional, Fimbres (2012) analizó la incorporación de alumnos mexicanos en una preparatoria de Calexico, Estados Unidos, basándose en la noción de “campo” y “*habitus*” de Bourdieu, con el apoyo de la técnica de la entrevista. Sus principales hallazgos refieren que la problemática de los estudiantes para socializar e interactuar en su nueva escuela se debe al factor del idioma, y en el caso de los estudiantes que no lo dominan, algunos buscan vincularse con sus connacionales, es decir, otros estudiantes mexicanos, esto se debe, además del elemento lingüístico, por prácticas de discriminación por parte de estudiantes anglosajones o mexicoamericanos.

Otro aspecto notable en este trabajo, es que aquellos estudiantes mexicanos que ya han comprendido y aprendido normas y referentes para conducirse en la escuela, están dispuestos a auxiliar aquellos que aún no logran estos aprendizajes. Considero que esto último es una práctica de solidaridad al identificar la procedencia de sus compañeros que se encuentran en ese tipo de proceso sociocultural en la escuela. Fimbres concluye que no necesariamente los estudiantes inmigrantes deben de despojarse de sus costumbres y raíces, y aceptar las nuevas, pero sí es importante que aprendan normas de civilidad y códigos culturales que les ayuden a interactuar en el espacio receptor.

En el caso de Baja California, en el municipio de Tijuana, la tesis de maestría de Camacho (2014) se enfocó en analizar la inserción escolar de estudiantes con o sin experiencia previa educativa en Estados Unidos, a partir de una metodología mixta, con

apoyo de la teoría de los capitales de Bourdieu y la “nueva teoría de la asimilación”. Camacho encontró que todos los casos de estudiantes contemplados en el estudio, tuvieron serios problemas con el aprendizaje del español, y en uno en específico, la autora relaciona este factor como causal de “problemas de mala conducta”, lo que a su vez desembocó en una situación de deserción escolar.

Otro aspecto interesante es que estos jóvenes al comprender prácticas como el robo de útiles dentro de salones de clases, mismas que no ocurrían en las escuelas estadounidenses según su experiencia, han generado desconfianza hacia sus compañeros, lo que los ha llevado a limitar su convivencia. En mi opinión, esto último es una muestra de que más allá de los elementos-símbolos que legitima el Estado por medio del sistema educativo, existen prácticas culturales distintas que se producen dentro de la vida escolar-cultural manifestada en este tipo de prácticas que forman parte de la cotidianeidad escolar.

En Mexicali, Arriaga, Oviedo y López (2015), estudiaron a partir de una observación no participante y desde una perspectiva pedagógica-psicológica, el proceso de “reincorporación” de tres estudiantes migrantes en una secundaria pública. Los autores indican que no fue incorporada al estudio “una mayor comprensión de la trayectoria educativa” y que solo tenían el dato que estos jóvenes habían estudiado previamente en Estados Unidos. Desde mi punto de vista es contradictorio señalar o hacer alusión a un proceso de “reincorporación”, ya que no se conocía si estos jóvenes fueron inscritos por primera vez a una escuela en Mexicali, o bien, si realmente ya tenían una experiencia previa en las escuelas mexicanas.

Sus hallazgos señalan que en un periodo inicial en su incorporación, los estudiantes tendían a mostrarse “hostiles” y “retraídos” dentro del aula. Durante el receso escolar, preferían permanecer aislados, sin intentos de socializar con sus pares. Concluyen que, es

importante dotar a docentes y demás agentes educativos de herramientas para favorecer los procesos de “adaptación” de los jóvenes migrantes. En este trabajo no se lleva a discusión el elemento de la cultura, como algo que se encuentra presente en este proceso, que abonaría a entender, en mi opinión, esas conductas que señalan como “aislamiento”; sería la dificultad de comprensión sobre un entramado de concepciones convenidas en el espacio escolar un elemento causal de este tipo de prácticas.

Por otro lado, Bustamante (2016) analizó las “disonancias culturales” que experimentan “alumnos de retorno” inscritos en escuelas públicas en Mexicali. Se llevó a cabo a partir de una etnografía escolar y con apoyo de la teoría de la interculturalidad. Las “disonancias culturales” se entienden como un conjunto de “desajustes” entre los significados que estos jóvenes construyeron-aprendieron en la escuela estadounidense y los presentes en las escuelas mexicanas. En este trabajo, se asume como “retornado” aquel joven que ha llegado al país con su madre o padre, independientemente si es mexicano o estadounidense.

Parte de los resultados de esta autora, muestran que los alumnos retornados demostraron interés por aprender tradiciones mexicanas como el Día de muertos. Otro aspecto interesante sobre el contacto con la nueva “cultura escolar”, es que estos estudiantes llegan a comprender prácticas como las de “pintarse una clase” (ausentarse en horario de clases), para también apropiarla y utilizarla. En mi opinión, este trabajo es indicativo de que los jóvenes migrantes no solo aprenden a reconocer “las disonancias”, sino que también son capaces de incorporar esos referentes a partir de estructuras simbólicas previas.

Por otro lado, la Encuesta de Integración Escolar y Migración (Vargas, 2018a), facilitada por el Colegio de la Frontera Norte, analizó los procesos de inserción de estudiantes migrantes procedentes de Estados Unidos inscritos en escuelas secundarias. Este estudio se

abordó en los municipios de Tijuana, Tecate y Rosarito, dejando fuera del mismo a Mexicali y Ensenada, bajo la aclaración de que ambos municipios para el periodo 2017, tuvieron una menor cantidad de estudiantes migrantes respecto a los otros. Sus supuestos teóricos se basan en las nociones de trayectoria e integración educativa. Entre sus resultados más relevantes, señalan que estos estudiantes en la escuela no tienen ningún soporte para afrontar dificultades relacionadas con el idioma, también manifiestan sentimientos de “disgusto” por la escuela y presentan menores índices en cuanto a relaciones con sus pares no migrantes.

Finalmente, aunque en Mexicali existen publicaciones recientes que comparten experiencias y análisis sobre la comprensión de los actuales flujos migratorios y la “integración” o “recolocación” de estudiantes de “retorno” en escuelas públicas que prestan suma atención a la dimensión académica (Moreno, 2017; Niño, Essombe y Graham, 2017; Barrios, 2017; Flores, 2017; Sánchez, 2017; López, Aceves, López, Rocha y Romo, 2017; León, 2017), existe una brecha de conocimiento en esta ciudad, específicamente sobre estudiantes mexicoamericanos con las características que he descrito anteriormente, sobre los procesos de traducción intercultural sobre la cultura escolar, recuperada desde su perspectiva y cómo este proceso orienta sus prácticas dentro de las escuelas.

Considero que esta falta de conocimiento, por una parte, es preocupante. Inquieta ya que no conocer las experiencias de los estudiantes mexicoamericanos significa no saber de qué manera conviven cotidianamente en un país y en una cultura escolar distinta a la que estaban acostumbrados al vivir y estudiar en Estados Unidos. Por otro lado, la falta de conocimiento significa también no saber de qué manera afecta a estos jóvenes las nuevas dinámicas escolares y viceversa, es decir, cómo enfrentan y comprenden socioculturalmente los estudiantes mexicoamericanos las experiencias que subyacen de convivir con una nueva cultura escolar en Mexicali y todo lo que esto conlleva.

De las inquietudes anteriores se derivó la siguiente pregunta de investigación, la cual fungió como guía esencial este trabajo de investigación.

1.3 Pregunta, objetivo general y específicos de investigación

Pregunta general:

¿Cómo experimentan los estudiantes mexicoamericanos el proceso de traducción intercultural sobre la cultura escolar al estar incorporados en escuelas secundarias públicas de Mexicali en el ciclo escolar 2019-2020?

Las preguntas específicas son:

1. ¿Qué elementos históricos y sociales han llevado a la migración de los estudiantes mexicoamericanos incorporados en escuelas secundarias públicas de Mexicali en el ciclo escolar 2019-2020?
2. ¿Cuáles son las características que conforman la cultura escolar en la que se ven inmersos los estudiantes mexicoamericanos incorporados en escuelas secundarias públicas de Mexicali en el ciclo escolar 2019-2020?
3. ¿Cómo son los procesos de interacción y socialización que viven los estudiantes mexicoamericanos incorporados en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Mexicali?

El objetivo general para alcanzar en este trabajo es:

Comprender cómo experimentan los estudiantes mexicoamericanos el proceso de traducción intercultural sobre la cultura escolar, al estar incorporados en escuelas secundarias públicas de Mexicali.

Asimismo, los objetivos específicos son:

1. Identificar los elementos históricos y sociales han llevado a la migración de los estudiantes mexicoamericanos incorporados en escuelas secundarias públicas de Mexicali en el ciclo escolar 2019-2020.
2. Describir las características que conforman la cultura escolar en la que se ven inmersos los estudiantes mexicoamericanos incorporados en escuelas secundarias públicas de Mexicali en el ciclo escolar 2019-2020.
3. Conocer los procesos de interacción y socialización que viven los estudiantes mexicoamericanos incorporados en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Mexicali en el ciclo escolar 2019-2020

1.4 Justificación académica

Como he compartido en el contexto histórico e investigativo anterior sobre la trama relacionada a estudiantes migrantes, ha transcurrido aproximadamente una década de aquél trabajo inicial de Zúñiga, Hamman y Sánchez (2008) relevante para la investigación en México, el cual fue fundamental para visibilizar la llegada e incorporación de estos jóvenes a las escuelas de nuestro país, así como un sinfín de aspectos problemáticos que dificultaban este proceso, señalando además, una amplia brecha de investigación por abordar.

Hoy en día el estudio sobre estos jóvenes inscritos en escuelas mexicanas sigue siendo vigente (Aguilar y Zepeda, 2017; Baca, Bautista y Mojica, 2018), en un momento coyuntural histórico, donde los debates sobre educación y migración son cruciales para la (re) formulación de políticas públicas educativas en nuestro país. En este sentido, siendo Baja California importante en la recepción de estos jóvenes, sumado esto a lo que se sabe y no se sabe sobre el tema, se vuelve importante entonces seguir abonando material de investigación que permita conocer las experiencias concretas de estudiantes mexicoamericanos al estar

inscritos en las escuelas de la entidad, ya que también pueden ser fuente de información para estructurar, proponer o cambiar acciones educativas desde el Sistema Educativo de la entidad destinadas a la atención de estudiantes migrantes.

Seguir comprendiendo las vivencias de estos jóvenes, como lo es el caso de los estudiantes mexicoamericanos, se vincula actualmente con otra gran discusión emergente y coyuntural que embate a nuestro país. Me refiero a la agenda nacional entorno a la interculturalidad en educación y su necesaria reformulación (Sartorello, 2019). En México, la educación intercultural bilingüe tradicionalmente se refiere a la dedicada a jóvenes de origen indígena, así como en la mayoría de América Latina, tal como ha señalado Gunther Dietz (2012), es decir, desde este enfoque, no se incluye al menos explícitamente a migrantes como lo pueden ser los estudiantes mexicoamericanos. Así, valoro entonces que seguir estudiando y visibilizando las experiencias los estudiantes mexicoamericanos, puede contribuir a vincular los intereses de la educación intercultural sobre ellos y ellas, ya que su inserción a las escuelas del país requiere un enfoque relacionado a la diversidad cultural.

Uno de los soportes de pensamiento y reflexión bajo el cual sostengo este trabajo, es el campo de los estudios socioculturales, para el cual es importante comprender cómo las personas dialogan, accionan socialmente, mientras se encuentran entramadas en y por la cultura en momentos históricos coyunturales, donde el poder tiene un papel central (Reguillo, 2004; Grossberg, 2009). En este sentido, la situación que experimentan los estudiantes mexicoamericanos en proceso de adentrarse en las escuelas mexicalenses resulta relevante para este campo, pues se relaciona con aspectos medulares que le interesan. Así, de la mano de los estudios socioculturales y su punto de vista inter y transdisciplinario, crítico y contextualmente radical, el desarrollo de este trabajo pretende brindar precedentes para futuras investigaciones y propuestas que se desarrollen a partir de este campo de estudio.

Como he compartido anteriormente, la investigación realizada sobre estudiantes migrantes en el Estado de Baja California y desde Mexicali, se ha iniciado desde hace algunos años, principalmente a partir de una perspectiva educativa, pedagógica y psicológica. Sin embargo, sigue haciendo falta sumar conocimiento de esta coyuntura desde otros puntos de vista, así como la de recuperar la perspectiva de estos jóvenes desde sus propias palabras, en su experiencia al conocer y convivir con una cultura escolar diferente a la que estaban acostumbrados antes de migrar. Situó de este modo, la realización de ese trabajo como pertinente en el contexto histórico, político y cultural de la ciudad y relacionado a la preocupación nacional sobre educación y migración. Confío que llevarle a cabo podrá brindar saberes que puedan ayudar a comprender a este grupo poblacional, y en esta investigación, a los estudiantes mexicoamericanos.

Capítulo 2. Marco contextual histórico. Panorama sobre la educación para jóvenes migrantes en México

Introducción

Este capítulo responde a uno de los objetivos específicos planteados para esta investigación, el cual es identificar los elementos que explican la migración de estudiantes mexicanoamericanos, quienes continúan su formación académica en México, y desde esta investigación, en planteles de Mexicali, Baja California. La idea general y fundamental aquí, es vincular elementos que permitan pensar a los estudiantes mexicanoamericanos dentro de otros procesos, de orden histórico, sociocultural, político y entre otros, ya que estos permiten comprender de mejor manera su movilidad y experiencia educativa. El apartado se divide en dos momentos que se van entrelazando continuamente.

En el primero, expondré cómo la situación de los estudiantes mexicanoamericanos se relaciona con la migración internacional, en el sentido diacrónico y contemporáneo de la migración México-Estados Unidos. En esta sección comparto que la presencia de estudiantes mexicanoamericanos en aulas mexicanas se vincula con la acumulación de procesos históricos, sociales y políticos aunados a su vez a la movilidad de personas entre ambos países. El objetivo específico de esta primera parte es hacer notar la relación estrecha entre migración y educación.

En el segundo, describo el impacto que ha tenido la presencia de estudiantes migrantes en las aulas mexicanas y en general para el Sistema Educativo Nacional (SEN). Comparto las dificultades, retos y desafíos que han reflexionado diversos autores que supone la incorporación de estos jóvenes después de haber estudiado en un sistema educativo distinto. También señalo las diferentes estrategias nacionales que se han puesto en marcha

ante este panorama educativo, así como algunas críticas y propuestas para mejorar la educación destinada a este tipo de estudiantes.

2.1 Estudiantes mexicoamericanos en la migración México-Estados Unidos. Procesos migratorios e históricos

La historia de la migración entre México y Estados Unidos (esas movilidades de mexicanos hacia el país “del norte”), es caracterizada como una de las de mayor tradición en la actualidad, ya que data más de un siglo, con unos patrones de cruce altamente heterogéneos que han sido distinguidos en gran medida por la agenda e intereses políticos de Estados Unidos. De entrada, quisiera señalar que la movilidad de personas no es un fenómeno que remite solamente a la relación entre estos dos países, sino que la migración y el cruce de fronteras internacionales y nacionales, tal como lo señala la Organización Internacional de las Migraciones (OIM, 2010, 2015, 2018) es un fenómeno que responde al capitalismo global, articulaciones geopolíticas, económicas y la gobernanza de los Estados que desembocan en el inicio, manutención o disrupción de flujos migratorios.

Siguiendo los informes sobre las movilizaciones mundiales de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), en donde se incluyen desplazamientos en la relación migratoria México-Estados Unidos, para el año 2015 (OIM, 2018), el número de migrantes internacionales ascendía aproximadamente a 244 millones, es decir el 3.3% de la población mundial. De esto se desprende que a pesar de la rigurosa política en materia de inmigración, Estados Unidos era el principal país de destino de migrantes, con la recepción de 46 millones de personas. En el mismo año, México era el segundo país mayor expulsor de migrantes, con aproximadamente 12 millones (OIM, 2018). Según estimaciones recientes de

la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se calcula que en 2019 la cifra de migrantes en el mundo asciende a 277 millones (Organización de las Naciones Unidas, 2019).

2.1.1 Migración México-Estados Unidos: consideraciones políticas, económicas e históricas

En este escenario, la migración México-Estados Unidos ha sido en las últimas décadas uno de los tantos fenómenos estructurales que impactan la vida de hombres, mujeres, niños, niñas y jóvenes, entre ellos estudiantes mexicoamericanos. Siguiendo a Massey, Durand y Malone (2009) es importante entender cómo se estructuran las políticas en materia de migración y el posicionamiento del Estado estadounidense y mexicano, ya que de estas se desprenden en gran medida las modificaciones en los flujos migratorios. En el caso de la tradición de la migración mexicana hacia Estados Unidos, comparto la opinión de estos autores en cuanto a que las políticas estadounidenses en materia de migración, han sido un factor relevante para la “atracción” de migrantes, y por otro lado, las condiciones económico estructurales de la población mexicana no han sido favorables para permanecer en el país.

Siguiendo a Massey, Pren y Durand (2009), considero que, a través de la historia entre ambos países, en un sentido muy general, Estados Unidos ha sido una urdimbre de factores de atracción para migrantes mexicanos preocupados por obtener mejores condiciones de vida, quienes han buscado beneficiarse en una dimensión económica-material. Por otro lado, en distintos momentos Estados Unidos llegó a implementar estrategias que le permitieran adquirir mano de obra barata en vista de suplir sus propias necesidades económicas.

Trabajos como el de Massey, Malone y Durand (2009), muestran claramente que en distintos momentos de la relación, Estados Unidos fue flexible y de política “abierta” para la inmigración mexicana cuando lo requirió, y al contrario, después de saciar dicha necesidad

de origen económico, concluyó las facilidades otorgadas. Por su parte, en México, las condiciones de vida y la desigualdad económica en las que se ha desenvuelto su población, ha desembocado en procesos de desplazamiento hacia “el país del norte”, ya sea de manera temporal o definitiva.

Durand (2016) sitúa la historia de la migración México-Estados Unidos a partir de “etapas”, como la llamada “era del enganche”, que data aproximadamente de 1900, hasta señalar eventos coyunturales que han modificado radicalmente los flujos a partir de configuraciones en el posicionamiento del Estado estadounidense, como la implementación del Programa Bracero en 1942 o la creación y reforzamiento de la llamada *Border Patrol*, cuyo objetivo hasta la fecha ha sido el de intervenir en las detenciones a migrantes indocumentados en la frontera entre ambos países.

En esta relación histórica, considero que existen elementos que permiten visibilizar algunos ejes conductores relacionados con la aparición no solo de estudiantes mexicoamericanos con las características que he mencionado en el capítulo uno, sino también a perfiles heterogéneos de niños, niñas y jóvenes (NNJ de ahora en adelante) involucrados y activos en la migración, misma que claramente ha dejado de ser protagonizada por personas en edad adulta.

Como señala Sánchez (2008), el fenómeno migratorio relacionado con jóvenes, no es exactamente nuevo, ya que desde hace siglos NNJ se han involucrado en la movilización internacional a nivel global. La particularidad más bien refiere, y que es sumamente relevante para este trabajo, es su volumen y adscripción en instituciones educativas a la vez que migran, siendo las escuelas mexicanas espacios receptores de jóvenes con estas trayectorias.

Siguiendo las consideraciones de Zúñiga, Hamman y Sánchez (2008), la movilidad de NNJ migrantes, así como de estudiantes mexicoamericanos, se relaciona estrechamente con ciertos elementos, como lo es el estado administrativo propio, (estatus “legal” desde el punto de vista estadounidense) del padre o la madre con la que viven en Estados Unidos, su situación económica y la cercanía con el lugar de origen. Dichos aspectos no determinan por completo la movilidad de estudiantes mexicoamericanos como tanto de sus familias, pero si tienen una influencia relevante en ello.

Considero entonces, que la movilidad de NNJ migrantes a través de las fronteras y también en el caso específico de los estudiantes mexicoamericanos inscritos actualmente en el Estado de Baja California, no se explica por la coyuntura y relación sociopolítico-económica actual entre México y Estados Unidos, sino que responde a una sucesión de eventos políticos y sociales que desembocan en la presencia de estos jóvenes en las aulas mexicanas.

2.1.2 La IRCA y su impacto en patrones de movilidad a través de la frontera

Retomando a Massey, Malone y Durand (2009) y Durand (2016), la implementación del IRCA (Immigration Reform and Control Act, por sus siglas en inglés) a finales de octubre en 1986, marcó una etapa relevante en la relación entre ambos países. En primer lugar, dicha reforma, como menciona Durand (2016) fue implementada de manera unilateral por Estados Unidos, “legalizó” a cerca de dos millones de inmigrantes mexicanos que se encontraban en situación administrativa irregular en ese momento; segundo, aplicó sanciones a empleadores que aún contrataran a inmigrantes indocumentados; tercero, dedicó nuevos recursos para la *Border Patrol*, esto con el objetivo de establecer un mayor control de la frontera; y cuarto,

implementó un programa de legalización especial para inmigrantes agrícolas, debido a la importancia de este sector para el país.

Como señala Massey, Malone y Durand (2009), básicamente la implementación del IRCA, tenía dos metas estructurales. Por un lado, frenar la inmigración con las estrategias que habían sido puestas en marcha, y por otro lado, reforzar el control de la frontera sur de Estados Unidos.

Debido a que dicha reforma permitía el establecimiento permanente y administrativamente regular en Estados Unidos, la migración de los mexicanos dejó de ser temporal y esto dislocó el patrón histórico en la movilización. Como consecuencia, millones de mexicanos no volvieron a su lugar de origen. De acuerdo con Massey, Malone y Pren (2009) hacia 1986 en México, las condiciones estructurales tampoco eran las mejores para que las personas permanecieran en su lugar de origen, ya que era un periodo de desempleo e inflación económica. Estos factores de “expulsión” y de “atracción” terminaron por orillar a los migrantes mexicanos a establecerse definitivamente en Estados Unidos.

Después de este acontecimiento, Estados Unidos no había previsto un nuevo flujo de migrantes de origen mexicano. Las personas que permanecieron y se acogieron a la reforma, comenzaron con un proceso de reunificación familiar, en donde cientos de miles de mujeres, NNJ y otros familiares dependientes de hombres trabajadores en Estados Unidos, intentaron reunirse con estos, por lo que el IRCA implementó un programa de visas para los mismos.

En las tablas 1 y 2 muestro las cifras que especifican los datos que dan cuenta de las personas acogidas por esta serie de estrategias desplegadas. Como señala Durand (2016), esto no significó que otro tanto de mujeres y NNJ estuvieran en Estados Unidos de manera

“regular”, es decir que se conformaron núcleos domésticos en donde el jefe de familia se encontraba regularizado, pero en ocasiones la esposa o los mismos hijos no lo estaban.

Tabla1. Relación de cifras de personas indocumentadas que fueron regularizadas administrativamente a partir de IRCA.

Año de acogida bajo la política de amnistía	Migrantes indocumentados acogidos por la amnistía de IRCA	Trabajadores en el programa especial Agrícola SAW (por sus siglas en inglés)
1987	461 000	106 000
1988	728 000	544 000
1989	41 000	424 000

Fuente: elaboración propia basado en la obra de Durand (2016)

Tabla 2. Cifras de personas beneficiadas por el programa de visas

Año de acogida bajo la política de amnistía	Visas otorgadas a NNJ y mujeres
1991	52 000
1992	55 000
1994	34 000

Fuente: elaboración propia basado en la obra Durand (2016)

Con todo lo anterior, señalo que NNJ migrantes en edad escolar han estado presentes desde hace décadas en la relación de movilidad entre ambos países, complejizando las dinámicas sociales en los lugares de destino y de origen, como en el sector educativo. Además, es

importante indicar que este periodo histórico entre ambos países, de políticas de apertura, pero también de “control” sobre la frontera por parte de Estados Unidos, fue acompañado por un ambiente de representaciones en torno a la “criminalidad” de la migración, idea presente desde entonces en la voz de la sociedad civil estadounidense y en los miembros de un gobierno que se estaba encargando de construir la política migratoria. Para Durand (2016), esto daría paso más tarde a una etapa distinta de la historia de la migración México-Estados Unidos.

2.1.3 Migración, seguridad nacional y militarización de la frontera

Siguiendo a Massey, Pren y Durand (2009), en el periodo de 2001 los gobiernos de ambos países ya se encontraban discutiendo la posibilidad de una nueva reforma migratoria bilateral que beneficiara la relación, esto bajo el contexto de una integración socioeconómica que se había instalado con la política neoliberal pactada a través del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994. Además, la migración indocumentada mexicana persistía, esto como producto del IRCA y de una construcción de redes de contactos entre familias y comunidades de migrantes consolidadas.

Dicha posibilidad de reforma quedó inconclusa por los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York. Desde dicho acontecimiento, el gobierno estadounidense comenzó a construir un discurso que relacionó la inmigración con el terrorismo. Los medios de comunicación masiva fueron utilizados para señalar esta relación, influenciando a la sociedad civil en este discurso, lo que preparó un escenario con mayor restricción hacia la movilidad mexicana. Para Massey, Pren y Durand (2009) esta etapa se puede nombrar como una “era de la antiinmigración” o de la militarización de la frontera. En ese momento, la inmigración para el gobierno estadounidense pasó de ser un tema de índole administrativo, a

uno de seguridad nacional: la inmigración en la sociedad civil y política comenzó a ser percibida como una amenaza para la sociedad del país vecino.

Esto significó para los migrantes mexicanos, mayores riesgos de llegar a Estados Unidos o inseguridad ya estando establecidos ahí. Por si fuera poco, en aquél entonces también fue creado el ICE (Immigration Custom Enforcement, por sus siglas en inglés). Dicha instancia, entre sus objetivos, tuvo desde entonces la tarea de localizar a inmigrantes en situación administrativa irregular para deportarlos o repatriarlos a sus países de origen.

Como señala Durand (2016), desde 2001 comienza una época totalmente en contra de la inmigración mexicana y en general de otros países, sin embargo, algunos años antes ya se habían intentado establecer algunas políticas de corte “antinmigrante”, entre ellas la “Operación Guardián”. En la tabla 3, señalo algunas de estas políticas establecidas entre mediados de 1990 y más recientes. El resultado de estas políticas tendría por resultado una serie de deportaciones sistemáticas arremetidas contra hombres y mujeres en edad adulta que además impactaría también en NNJ de origen mexicano.

Tabla 3. Implementación de políticas “antinmigrantes” por parte de Estados Unidos

Año de promulgación de la legislación o iniciativa	Nombre de la ley	Alcance y aplicación de la ley
1994	Operación Guardián (“Gate Keeper”)	California
1994	Propuesta 187	California
1995	Operación salvaguarda	Nogales, Arizona
1996	Ley de Responsabilidad del Inmigrante y Reforma a la Inmigración Ilegal	Nacional

2004	Arizona Border Control Initiative	Arizona
2005	Ley de Protección Fronteriza contra el Terrorismo y Control de la Inmigración Ilegal (HR4437)	Nacional
2007	Programa de extranjeros criminales	34 estados
2008	Comunidades seguras	34 estados
2011	Ley HB 56 de Alabama	Alabama

Fuente: Elaboración propia, basado en Moreno, Niño, Barajas y Figueroa (2012).

2.1.4 La migración de retorno: las familias regresan

Siguiendo el trabajo de Zúñiga, Hamman y Sánchez (2008), la acumulación de políticas antiinmigrantes ha sido un elemento determinante para entender el movimiento de retorno de familias. Para Ocampo (2014) este factor, más la crisis económica de 2007-2008 en Estados Unidos, afectó al sector de manufactura y de construcción en donde trabajaban personas de origen mexicano, lo que ocasionó en gran medida el retorno de familias mexicanas.

Es así que para el periodo de 2005-2007, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Ocampo, 2014), el retorno por año de mexicanos ascendía a aproximadamente 420 000, incluyendo NNJ migrantes en edad escolar. Este fue un primer momento en donde el Sistema Educativo Nacional (SEN) comenzó a notar la presencia de jóvenes que habían tenido anteriormente experiencia educativa en escuelas estadounidenses. Entre ellos, se encontraban personas que habían nacido en Estados Unidos y habían comenzado su escolaridad ahí, como en el caso de los estudiantes mexicoamericanos, o bien, los que nacieron en México, estuvieron algunos años estudiando en aquel país y retornaron con la familia posteriormente a su país de origen.

Más adelante, otro periodo relacionado con políticas antiinmigrantes, refiere al gobierno de Barack Obama. En 2014, cerca de 2 000 000 de inmigrantes de origen mexicano en situación administrativa irregular fueron deportados-repatriados. En mi opinión, esas cifras tienen que ver con la continuación y acumulación de condiciones estructurales de políticas antiinmigrantes que afectaron a miles de familias mexicanas, en donde la única alternativa de sobrevivencia fue acogerse en su país de origen. Desde aquel momento se preveía que la situación se agudizaría aún más, en el contexto del escalamiento de figuras políticas con el poder de instaurar cada vez más políticas de este tipo.

En este sentido, de acuerdo con las cifras del *Department of Homeland Security* (DHS, por sus siglas en inglés), en el periodo de 2009-2016 se registraron aproximadamente 2 000 000 de personas deportadas de origen mexicano, entre las que se encontraban NNJ migrantes que habían estudiado en Estados Unidos (Vargas y Aguilar, 2017).

Este panorama de movilidad internacional que se entiende a partir de las políticas antiinmigrantes actuales por parte de Estados Unidos, como se puede apreciar a partir de las cifras que he mostrado, no se acaba en apreciar las causas que orientan a este tipo de desplazamiento masivo de personas de origen mexicano, sino que deriva igualmente en el impacto que tiene en la sociedad que recibe a esta población. En la situación de los estudiantes mexicoamericanos y la heterogeneidad de NNJ migrantes, se vuelve relevante comprenderles como sujetos y agentes sociales que transitan de un sistema educativo a otro, así como el tipo de atención educativa que intenta brindar el país receptor, en este caso México. ¿Qué impacto educativo y sociocultural ha tenido la incorporación de NNJ al Sistema Educativo Nacional (SEN) mexicano? ¿Qué “respuestas” ha encontrado el SEN para atender a estos jóvenes?

2.2 La educación para estudiantes migrantes en México: panorama, dificultades y propuestas

Tal como señala la literatura pionera referente a la presencia de estudiantes mexicanoamericanos y NNJ migrantes en las escuelas mexicanas, como lo ha sido el trabajo de Zúñiga, Hamman y Sánchez (2008), Zúñiga y Hamman (2008) y Zúñiga (2013), las medidas que ha tomado el SEN en México han sido ante un contexto de “retos”, “desafíos”, y dificultades de distintos órdenes. En primer lugar, se debe de comprender que las personas que son educadas en Estados Unidos y luego continúan su escolaridad en México, han sido partícipes de otro sistema estructural e históricamente distinto, aunado a procesos de la construcción de los llamados Estados-nación. En consecuencia, esto supone una irrupción en sus trayectorias educativas al migrar y después continuar formándose en un sistema de enseñanza distinto.

2.2.1 Raíces educativas en la atención a la diversidad cultural estudiantil

Siguiendo a autores como Schmelkes (2013) o Fábregas (2012), el caso educativo mexicano en lo que refiere a la atención a la “diversidad cultural”, se remonta a procesos de homogenización cultural sobre poblaciones indígenas autóctonas. En Latinoamérica, como señala Dietz (2016), la tradición de atención educativa al “gran otro”, alude directamente a los grupos indígenas que han sido concebidos por los sistemas educativos como una especie de “obstáculo” para lograr una homogenización sociocultural relacionado a los Estados-nación.

En el contexto de la base experiencial histórica en cuanto a posicionamiento, concepción y estrategias para la atención a la diversidad cultural de las aulas mexicanas relacionada los grupos indígenas, los NNJ migrantes en su completa heterogeneidad y con

experiencia educativa previa en Estados Unidos, han exigido al SEN un constante replanteamiento sobre sus políticas educativas relacionada a la inclusión/integración de esta población, ya que, como he comentado, esto se vincula con que estos estudiantes han participado en un sistema educativo distinto.

2.2.2 Diferencias entre el sistema educativo estadounidense y mexicano

En este sentido, autores como Franco (2017) describen que existen diferencias estructurales sociohistóricas entre el sistema educativo mexicano y estadounidense que ayudan a comprender las dificultades y desafíos que implican la atención a NNJ migrantes y mexicoamericanos. Para esta autora, uno de los aspectos más notables del sistema educativo estadounidense, es que los currículos y programas de estudio para educación básica son descentralizados, esto significa que cada estado y distrito en ese país tiene la facultad de generar procesos educativos diferenciados incluso dentro de un mismo estado.

Por otro lado, en el SEN mexicano existe un ejercicio de centralización, es decir que los programas y contenidos educativos son establecidos por el poder federal. De este aspecto, se desencadenan procesos formativos diferenciados entre un país y otro, esto sumado a otros elementos relevantes tales como el idioma utilizado mayoritariamente para instruir en cada sistema: en México el uso del español y en Estados Unidos el inglés. Los anteriores aspectos estructuralmente distintos en cada sistema educativo, influyen en que existan una serie de obstáculos o “barreras” para el acceso e integración/inclusión de los estudiantes mexicoamericanos y NNJ migrantes.

2.2.3 Barreras en la atención educativa a NNJ migrantes

En consecuencia, autores como Vargas (2018b), identifican al menos tres tipos de “barreras” generales que dificultan u obstaculizan el acceso educativo en México a jóvenes estudiantes

provenientes de Estados Unidos. La primera de ellas las entiende como “barreras estructurales”, en las que incluye aspectos administrativos y económicos. En los administrativos, refiere aquellos relacionados, por ejemplo, en los que los estudiantes no cuentan con documentos de identidad de la escuela de origen que pueden dificultar su acceso a la escuela; procesos de desorientación informativa hacia los alumnos o familia por parte de administrativos en los planteles para poder inscribirse adecuadamente; o problemas de reubicación de grados escolares en donde no se valoran los cursados en Estados Unidos. En tanto a los aspectos económicos incluidos en esta categoría, Vargas señala que este tipo de capital es uno de los principales motivos por los cuales los NNJ migrantes no pueden ingresar o permanecer en las escuelas.

Entre las “barreras culturales” (Vargas, 2018b) se incluyen principalmente dos aspectos. Por un lado, está la posibilidad de que estos jóvenes no conozcan el llamado “español académico”, y por otro, la falta de dominio del idioma inglés por parte de los docentes. En el primero, se sabe que aunque en no pocas ocasiones los NNJ migrantes pueden comunicarse oralmente con el español, pueden a la vez tener dificultades para leer o escribir este idioma. Es decir que aunque hablen español en clases o puedan comunicarse en otros espacios de un plantel educativo en México, esto no significa que sus habilidades lectoescritoras estén desarrolladas. Además, se puede dar el caso que estos estudiantes solo puedan comunicarse en inglés y que el docente no tenga las habilidades para hacerlo igualmente en este idioma, generando así dificultades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje académico.

Por último, en las “barreras sociales” se encuentran aspectos como las posibilidades de rupturas familiares que pueden experimentar estos jóvenes, como dejar de comunicarse

con la madre, padre o hermanos después de migrar desde Estados Unidos a México. Vargas (2018b) considera que este aspecto es relevante, ya que ese tipo de lazos sociales pueden ayudar al estudiante a sobrellevar el proceso de integración educativa a una “nueva” escuela, en este caso en México.

Jacobo (2016) agrega otro tipo de desafíos y déficits del SEN ante la presencia de NNJ migrantes en escuelas mexicanas. Esta autora es puntual en señalar que de manera general, los perfiles heterogéneos y complejos de estos estudiantes no son contemplados en la formación de docentes, lo cual limita los procesos de enseñanza en las escuelas. También es importante señalar, siguiendo a esta autora, que no existe algún programa sistematizado que permita a los NNJ aprender el idioma español “académico”, es decir, para que aprendan habilidades lectoescritoras.

Las barreras y dificultades señaladas anteriormente, se han descrito y explorado en distintas entidades del país, por ejemplo, en el trabajo de Zúñiga, Hamman y Sánchez (2008), realizado en escuelas de educación básica en Nuevo León y Zacatecas. En mi opinión, es importante generar procesos inductivos locales que permitan conocer las particularidades de los NNJ migrantes y mexicoamericanos, y así, construir propuestas de atención a esta población. En este sentido es importante señalar que ante este panorama de dificultades educativas para este grupo poblacional, se han realizado cambios que pretenden mejorar el acceso y continuidad escolar para los NNJ migrantes y mexicoamericanos.

2.2.4 Primeras propuestas de educación migrante en México y sus dificultades

Siguiendo a Vargas y Aguilar (2017), no puede pasar por alto la existencia desde hace décadas de elementos que han intentado explorar y atender la presencia de estudiantes migrantes en planteles educativos en ambos lados de la frontera. El Programa Binacional de

Educación Migrante (PROBEM) es propuesto en 1997, y surge con el objetivo de promover “la capacitación de maestros bilingües necesarios para la comunidad de origen mexicano y los intercambios culturales” (Vargas y Aguilar, 2017, p.47). Como señalan estos autores, a partir del registro en aumento de jóvenes migrantes en las aulas mexicanas, las actividades del PROBEM se han diversificado. Tal es así, que en distintas entidades del país se han generado coordinaciones estatales de este programa que tienen por objetivo general realizar seguimientos al acceso educativo de jóvenes migrantes provenientes de Estados Unidos.

Aunque cada coordinación estatal en el país se guía según sus necesidades específicas contextuales, recursos y otro tipo de capitales, Vargas y Aguilar (2017) describen un proceso general del seguimiento que realiza este programa. Un primer momento tiene que ver con el acompañamiento en el proceso de inscripción del estudiante migrante en el plantel educativo, en donde al estudiante se le solicitan documentos de identidad y realizar procesos de evaluación para revalidar grados escolares. En un segundo momento, dependiendo de los recursos de la escuela y el nivel de inmersión del programa, estos autores señalan que en distintas entidades son realizados ejercicios de acompañamiento psicopedagógico que ayudan al estudiante a integrarse a la vida escolar del plantel.

Otro tipo de estrategias implementadas en el SEN mexicano para facilitar el acceso de los NNJ migrantes y estudiantes mexicoamericanos a las escuelas es el tema relacionado con el apostillamiento de documentos oficiales (Jacobo, 2017). Antes de 2014 era un requisito que los estudiantes presentaran actas de nacimiento apostilladas para inscribirse a cualquier plantel educativo, las cuales, si no se tenían, existía la posibilidad de que el estudiante quedara rezagado grados escolares.

Para 2015, la Secretaría de Educación Pública (SEP) modificó el llamado Acuerdo Secretarial 286, el cual eliminó el requisito del apostillamiento, verificación y legalización de documentos oficiales (Jacobo, 2017). Esta configuración permitió a su vez agilizar la revalidación de estudios cursados en Estados Unidos, sin necesidad de esperar el proceso de apostillamiento. Este acuerdo auxilia en teoría hasta la fecha a jóvenes específicamente nacidos en Estados Unidos, como en la condición de los estudiantes mexicoamericanos.

Otro tipo de iniciativa que se implementó lo fue el concluido programa “Educación Básica Sin Fronteras” señalado en ocasiones como una estrategia “ambiciosa” (Zúñiga, 2013), ya que por medio de este se intentó articular distintas acciones, pero con dificultades prácticas de concreción en planteles educativos. Este programa inició en 2008 y finalizó en 2013. Tuvo el objetivo de intentar mejorar el desempeño académico de los estudiantes migrantes inscritos dentro de las escuelas mexicanas. Siguiendo a Franco (2017), este programa fue parte del PROBEM y buscaba garantizar la continuidad educativa de estos jóvenes. De acuerdo con Zúñiga (2013), este programa buscaba objetivos necesarios, pero eran concretamente difíciles de cumplir en gran parte por el poco presupuesto destinado al mismo.

Jacobo (2016, 2017) considera que en general, el PROBEM en México, siendo el único programa activo de nivel federal intentado apoyar al acceso y continuidad de este grupo poblacional ha tenido un impacto menor. Esta autora menciona que a pesar de que este programa tiene más de veinte años en el país intentando conseguir sus objetivos, posee problemas estructurales que no permiten llevar a cabo una mejor atención y acompañamiento educativo. Por un lado, Jacobo señala que el programa dirige especialmente su atención a

estudiantes nacidos en México que residen en Estados Unidos y no en los que están en México.

2.2.5 Nuevas propuestas de atención para NNJ migrantes en México

De este panorama general en cuanto a la atención de estudiantes migrantes, sus dificultades, carencias y “desafíos” se han desprendido propuestas generales que ayuden a intentar mejorar el acceso y continuidad de NNJ migrantes. Así, para Vargas (2018) hay elementos importantes que incorporar, como lo pueden ser en principio programas de becas para estudiantes migrantes de bajos recursos económicos. Algunas otras propuestas lo son diseños contextuales por plantel de “bienvenida” para estos estudiantes, así como la implementación de programas de seguimiento psicopedagógico para apoyar en el proceso de transición escolar.

En mi opinión, quizás una de las propuestas generales más importantes, tal como lo sugiere Jacobo (2016, 2017), tiene que ver con colocar suma atención con las cuestiones del idioma. Por un lado, sería importante estructurar programas que permitan la enseñanza del “español académico”, es decir, en donde estos jóvenes desarrollen habilidades de lectoescritura. También, según esta autora, es crucial contemplar la posibilidad de formular a nivel federal el desarrollo de competencias bilingües para docentes, que permitan una mejor integración/inclusión de NNJ migrantes a los contenidos académicos.

En este contexto de propuestas y de continuo señalamiento de carencias en cuanto a políticas educativas y estrategias para atención de esta población en escuelas mexicanas, opino que es importante finalmente implementar también procesos de exploración certeros que permitan a los planteles concretos y entidades conocer a profundidad las trayectorias educativas de estos jóvenes, para después generar propuestas que respondan a ese

conocimiento local. Aún así, creo que es imperante replantear las prácticas de atención que se enfocan en estudiantes migrantes y no volverlas homogéneas, ya que las experiencias y subjetividades de este grupo heterogéneo, exige a su vez medidas igualmente heterogéneas.

Capítulo 3. Marco conceptual

Introducción

En el presente capítulo comparto y organizo los conceptos elementales que sustentan y orientan la investigación. Los autores que retomo se inscriben en una perspectiva sociocultural, es decir, toman en cuenta el papel de la cultura en la constitución de los fenómenos sociales, las relaciones de fuerza y agencia de las personas situadas en espacios históricos concretos, aspectos esenciales ya problematizados y planteados en capítulos anteriores de este trabajo.

Aquí no priorizo el abordaje teórico conceptual a partir de una sola disciplina, al contrario, lo propuesto aquí es desde el ejercicio interdisciplinario, con perspectivas que van de la mano con la educación, sociología, antropología y el campo de los estudios socioculturales. El argumento de esto último es brindar amplitud para complejizar el objeto de estudio, los estudiantes mexicoamericanos y sus experiencias de traducción intercultural sobre la cultura escolar en escuelas secundarias de Mexicali, Baja California. La importancia de los conceptos propuestos para abordar la situación de los estudiantes mexicoamericanos radica fundamentalmente en que permiten el acercamiento a (re) pensar la pregunta y objetivo de investigación, además de ser un soporte esencial para el capítulo de análisis de la información, ya que orientan el ejercicio hermenéutico.

El capítulo se compone de tres apartados que se relacionan, complementan y complejizan entre sí. En el primero de ellos, señalo los puntos de partida necesarios para el abordaje de otros conceptos. Ahí comparto lo relacionado al concepto y definición de cultura, la cultura en zonas de frontera e interculturalidad. La idea principal de este primer apartado es dar soporte a los procesos de construcción de significados históricamente situados por las mismas personas, desde sitios con dinamismo y complejidad como lo es en espacios de

frontera, esto aunado a las posibilidades de relaciones interculturales en campos de convergencia, como lo son las escuelas y su vida cotidiana.

En el segundo apartado, desarrollo el concepto de cultura escolar, una de las categorías principales de este trabajo. Además de su definición, ahí comparto una serie de elementos que orientan la comprensión de los elementos que permiten su construcción y reconstrucción constante. La tesis esencial de este apartado, es que la cultura escolar se genera a partir de aspectos estructurales y constructivistas, permitiendo una ecología de sentido en las escuelas donde los estudiantes mexicoamericanos conocen, habitan y experimentan las escuelas mexicanas, en esta investigación desde Mexicali. Por otro lado, mi postura no es señalar que la cultura escolar es fija, sino que se mueve y dinamiza a partir de lo que las personas hacen día a día en la vida escolar.

En el tercer y último apartado, comparto otra de las categorías pilares propuestas aquí para entender la experiencia de los estudiantes mexicoamericanos al vivir convivir con las distintas manifestaciones de la cultura escolar en escuelas mexicalenses: la traducción intercultural. Esta categoría permite pensar cómo es que personas con referentes culturales distintos, como en el caso de un joven estudiante que migra y continua su formación educativa en otro país, puede aprender y conocer las prácticas y saberes pertenecientes a otro espacio socioculturalmente construido, por ejemplo, en campos escolares. Por otro lado, también explico y organizo otros elementos complementarios referentes a la traducción intercultural, como el concepto de zonas de contacto.

El marco conceptual propuesto, no conlleva la intención de caer en determinismos teóricos que expliquen lo que ocurre con respecto al objetivo y pregunta general de investigación, más bien, la idea es proporcionar un panorama que problematice lo enredada

que es la realidad social con respecto a la vida sociocultural en las escuelas mexicalenses a las que llegan los estudiantes mexicoamericanos.

3.1 Puntos de partida: sobre el concepto de cultura

Me parece complicado intentar ahondar lo relacionado a la cultura escolar, como un elemento que se encuentra en la vida escolar, sin primero abordar la manera en cómo entiendo a la cultura, especialmente desde el punto de vista de los estudios socioculturales. Para esto, parto de la concepción de cultura propuesta por Geertz (1973), que es esencialmente desde una dimensión semiótica. Siguiendo al sociólogo Max Weber, para Geertz la cultura es un entramado de significados que las mismas personas elaboran socialmente, en la que están imbricadas, sustenta nuestras prácticas (de las prácticas subyace el sentido que las justifica) y mediante la cual cobran sentido de estas. En palabras de Geertz (1973) “(...) la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales las personas hacen cosas” (p.26).

De esta manera, interpreto a la cultura como una especie de “red de significados” a la cual las personas tienen acceso por pertenecer a un determinado espacio histórico y social, que ha sido construida socialmente por las propias personas y funge como orientadora de sus acciones o prácticas sociales. La cultura es una organización social de significados, que atraviesa la vida y el tejido de una sociedad determinada.

Aclaro entonces, que ese es el tipo de orientación por la cual entenderé a la cultura, desde su concepción simbólica. Por otro lado, haciendo uso de las reflexiones teóricas de los estudios socioculturales, hay otro tipo de elementos relevantes a considerar en la constitución de la cultura como orientadora de prácticas. La cultura, señala Stuart Hall (2010), se encuentra entramada también en una constante lucha de fuerzas que la constriñen e inciden

en su constitución. Es así que autores como Thompson (2003), indican que la perspectiva simbólica de la cultura, se construye también a partir de relaciones de poder. La cultura es, por lo tanto, también un campo de disputa, en donde la “urdimbre” de significados que indica Geertz, no es fija, es esencialmente dinámica y se (re) construye a partir del poder, elementos o entes hegemónicos que se encuentran en determinadas sociedades y la participación de las propias personas como portadoras, productoras y reproductoras de esos significados.

3.1.1 La cultura en las fronteras

Antes de compartir aquí los elementos que fundamentan la cultura escolar, por supuesto, desde una noción simbólica y en función de relaciones de poder, considero que en la condición de los estudiantes mexicoamericanos, existen otro tipo elementos relevantes para pensar la cultura en las escuelas y tiene que ver con el abordaje sobre la cultura en “la” o más bien “las fronteras”. La cultura que confluye en las escuelas ubicadas en zonas de frontera, puede relacionarse con señalamientos teóricos sobre la cultura en la frontera de trabajos como el de Grimson (2011), Anzaldúa (1987) y Vila (2000)⁵.

Si bien, por una parte, las fronteras son limitaciones políticas entre un Estado y otro colindante, también se pueden interpretar como localizaciones que tienen encuentro y contacto entre diferentes culturas. El aporte de Anzaldúa (1987) señala que en el caso de la frontera de México con Estados Unidos, podemos comprender a la misma como un “tercer país cultural”, es decir, un campo con entramados de significados y prácticas (y por lo tanto, también un espacio con una cultura específica) que se distingue del resto del territorio intervenido por los Estados involucrados, en donde hay confluencia de elementos que cruzan

⁵ Aunque los tres trabajos señalados realizan un énfasis especial en la relación identidad-cultura en espacios fronterizos, me parecen relevantes puesto que brindan elementos para el abordaje de la constitución de la cultura en las fronteras.

con la dinámica de circulación de capital y de las propias personas. Así, las personas que residen en la frontera tienen la posibilidad de acceder a un entramado de significados únicos, prácticas, rituales históricamente producidos en Estados Unidos, que se presentan en “el lado mexicano” y viceversa.

Por su parte, Vila (2000) puntualiza que esto da una noción homogénea de la frontera México-Estados Unidos y que más bien existen “fronteras” a lo largo de la franja, con particularidades específicas y propias de orden cultural. Para Grimson (2011), la noción de frontera en relación con la producción de cultura, tiene un carácter polisémico que debe distinguirse y localizarse en dichas particularidades, como lo es en el caso de México con Estados Unidos:

‘Frontera’ refiere simultáneamente a procesos y categorías muy distintos: una línea que aparece en los mapas, un mojón o un río con entidad material, aquello que distingue sistemas legales y soberanías, el límite entre identificaciones o culturas [...] era importante distinguir la frontera jurídico-política, la institucional (que solo existen cuando intervienen las aduanas, las fuerzas de seguridad y el control de migraciones) la económica (que a veces separa los sistemas productivos, distingue precios de productos), la soberana (que establece territorios de actuación de las fuerzas represivas y derechos de ciudadanía diferenciales), la identitaria, así como el límite entre regímenes de significados. (p.121-122)

Ese “tercer país cultural” señalado por Anzaldúa (1987), es un aspecto que habría que explicitar como algo que envuelve la vida cotidiana de las personas localizadas en ese campo, que tienen a su disposición ese entramado de significados hasta el punto de hacerlos propios como fuente de sentido para sus prácticas. Para Grimson (2011) es muy importante señalar que aunque las fronteras sí son “porosas”, como lo señala el trabajo de Vila (2000) y

Anzaldúa (1987), el Estado de cada país tiene un papel fundamental en los símbolos que introyecta a la población por medio de sus instituciones, como lo son los sistemas educativos. Opino pues, que el Estado actúa de manera hegemónica, alcanzando también los espacios de frontera, influyendo notablemente en la elaboración y articulación de sentido.

Se tendrían, entonces, fronteras “porosas” en la relación México-Estados Unidos, en donde elementos culturales construidos en un país se presentan disponibles “del otro lado” (y viceversa), pero siempre trastocadas por la intervención de los estados. De este modo, señalo aquí que los apuntes anteriores son algunos aspectos para considerar presentes en “la cultura escolar” de centros educativos que se encuentran en espacios fronterizos. Las escuelas como campos, ubicados en fronteras, se encuentran entonces en esta trama tan compleja de producción de sentido y en el caso de mi objeto de estudio, articulado con la presencia de estudiantes mexicoamericanos y su traducción intercultural sobre la cultura escolar al estar presentes en escuelas secundarias de Mexicali.

3.1.2 Interculturalidad

La interculturalidad, no apuntala solamente a relaciones mano a mano entre distintas culturas, remite por otra parte, a posiciones políticas y críticas que consideran la relevante y necesaria “refundación” de las sociedades en cuanto a las relaciones de poder históricas y de conocimiento que existen interculturalmente.

En este tenor, para Walsh (2009) es muy importante señalar que existen distintas alusiones de interculturalidad. Por un lado está la que indica como “interculturalidad funcional”, y se refiere a aquella en donde existe un reconocimiento de la diversidad cultural, (como pueblos indígenas autóctonos de determinados países), pero esto no significa un cambio en las relaciones de poder que ejercen los Estados sobre dicha diversidad, más bien,

la interculturalidad en este sentido se dirige a “integrar” dicha diversidad a una estructura social que está definida, promoviendo la “tolerancia” y el diálogo sin criticar causas de desigualdades sociales, es decir, es “funcional” para el sistema instaurado y se convierte en un nuevo modo de dominación.

Esta relación hegemónica, que “oculta” esa perspectiva “intercultural” requiere de un sentido diacrónico y genealógico para comprenderle, por eso, a partir de otra noción de interculturalidad, Walsh (2005) indica que desde una perspectiva “crítica”, se vuelve relevante visibilizar aquellas estructuras que históricamente se han encargado de excluir a determinadas culturas y grupos en las sociedades, como lo son y han sido los pueblos originarios.

Para Walsh (2005), la instauración de estas estructuras de poder tiene un antecedente material-situado y se remonta a los procesos de colonización, en donde fueron instituidas unas pautas de dominación y jerarquización racial como en el caso de América Latina y continuada en la construcción de los Estados-nación. En ese sentido, la interculturalidad advierte que en este proceso de legitimación, no solo se desvaloran a su vez posiciones epistemológicas pertenecientes a las culturas marginadas, sino que también, como advierte Schmelkes (2001), hay una parte ontológica, porque se le impide a ese “otro”, ser, según sus rasgos identitarios.

De acuerdo con Walsh (2005), desde la interculturalidad, no solamente se trata de entender dichas estructuras dominantes e históricamente constituidas, sino también como un proyecto político que tiene por objetivo refundar las características de las relaciones entre culturas. Con estas características, se le puede comprender como “interculturalidad crítica” (Walsh, 2009), es decir, una vía que busca ser construida en diálogo desde los grupos marginados y “requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones

sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (p.4).

Por su parte, Fábregas (2012) advierte que esa transformación debe fundarse en la equidad y en condiciones de igualdad. Coincido con este autor al indicar que el planteamiento teórico de la interculturalidad crítica, no solamente se debe entender únicamente a partir de los pueblos originarios, ya que de esa manera se estaría lejos de un panorama más amplio sobre la diversidad cultural. De este modo, la interculturalidad no se establece únicamente a partir de la etnicidad, sino también, considero, puede articularse con otros grupos como lo puede ser el caso de los estudiantes mexicoamericanos en escuelas mexicanas.

Entiendo en relación con lo anterior, a la interculturalidad también como un proceso inductivo hacia el paso de sociedades equitativas, si bien, como lo ha planteado Fábregas (2012), históricamente los sistemas educativos han sido medios para homogenizar, instaurar una cultura y en ese sentido posicionar-marginar grupos. En concordancia con Schmelkes (2004; 2006), los sistemas educativos pueden ser una vía hacia la generación de nuevas relaciones sociales, que sean simétricas no solo en cuestiones de convivencia, sino también en la elaboración de conocimiento desde los referentes de cada cultura.

Esta última idea teórica-política, supone “volver” a prestar atención a las interacciones mano a mano de los grupos o culturas en cuestión, tal como podría develar las nociones de traducción intercultural. Por otra parte, desde el punto de vista educativo antropológico, Dietz (2012, 2017), señala que en América Latina, existe un “peso” de tradición en cuanto a la interculturalidad aplicada al campo educativo, que es precisamente desde la perspectiva indigenista, es decir, tanto el estado en México y el resto de Latinoamérica se concibe la educación intercultural a partir de “la diversidad cultural” autóctona, lo cual ha incidido directamente en la relación que mantiene el estado con respecto

a estos grupos a partir del sistema educativo. Esto significa que el discurso en cuanto a la educación para grupos como el de los estudiantes mexicoamericanos, y que no responden a estas características relacionadas a lo étnico, es relativamente reciente en el país y América Latina.

La interculturalidad como perspectiva teórica y política, cuestiona las relaciones de poder entre los estados nación, sus discursos e instituciones con las que se articulan a la población y en especial a la “diversidad cultural”, como en el caso de los estudiantes mexicoamericanos.

3.2 Cultural escolar

Identifico dos líneas de literatura que han construido la noción de cultura escolar. Por una parte, hay trabajos como el de Elías (2015) que señalan una preocupación por comprender la cultura con relación a temas como la llamada “calidad educativa” y la organización o funcionalidad de los centros educativos. Por otra, se encuentra un punto de vista distinto, desde campos de estudio como la antropología y sociología educativa, que se han enfocado en recuperar el papel de la cultura dentro de las escuelas, desde su concepción de urdimbre de múltiples significados que orientan la vida de los actores sociales involucrados en las comunidades educativas, como el trabajo de Bertely (2000). Es desde esta última perspectiva mediante la cual abordaré el concepto de cultura escolar, puesto que se encuentra mejor alineada al objeto de estudio planteado en este trabajo.

3.2.1 Definición de cultura escolar

Para autores como Gálvez (2006), este tipo de cultura se puede definir como “un conjunto de interacciones sociales, sistemas de valores y costumbres de los miembros que hacen parte o están inmersos en una entidad o institución, aunque está determinada por la estructura y

filosofía de cada institución educativa” (p.93). Siguiendo a Stolp (1994), la conformación de la cultura escolar también se entiende en un sentido histórico, es decir, dicho constructo cultural se construye de manera diacrónica; su elaboración se sustenta en su historia, en conjunto con lo que ocurre cotidianamente día a día en las escuelas.

Para Guzmán (2015), la cultura en los centros educativos además de relacionarse con una serie de elementos como “rituales, normas, supuestos básicos” que se alimentan a partir de otros influjos de significado como los que implementa un sistema educativo, también tiene una serie de mecanismos o estructuras “internas”, que permiten una distinción específica entre centros educativos. De esta manera, Martínez (2003) indica que la cultura escolar tiene ciertos grados de “visibilidad”, que se materializa en rutinas, actitudes, relaciones y discursos, es decir, es reconocida por las propias personas que la elaboran y reproducen por medio de estas manifestaciones de sentido.

Si aceptamos que la cultura escolar no se construye de manera culturalista únicamente, sino que se teje en función de estructuras externas a los centros educativos y las dinámicas que se producen en la “vida ordinaria” de la misma, entonces elementos relevantes para su constitución, como señala Pérez (1998), podrían ser la dimensión política y la económica, en un auge en donde las perspectivas neoliberales se presentan en las sociedades, influyendo en la estructuración de los sistemas educativos, introyectando en la vida de comunidades una serie de orientaciones que se presentan en determinadas prácticas para los distintos agentes que se encuentran inmersas en ellas.

Con todo lo anterior, considero la o más bien “las” culturas escolares, como la organización sociocultural de significados que confluyen en comunidades educativas, a partir de los cuales los agentes que las conforman tienen disposición de ellas y se materializan en rituales, costumbres, rutinas y prácticas que tienen sentido en un momento histórico concreto.

En mi opinión, esa organización sociocultural se encontraría entonces en continua elaboración, mediada también por relaciones de poder, en donde los estudiantes mexicanoamericanos participarían de forma activa al formar parte de culturas escolares específicas y en el caso de esta investigación, en una zona de frontera. La cultura escolar sería entonces también una especie de campo, en donde ocurren disputas por lo simbólico.

Para Pérez (1998), sí la cultura escolar tiene este nivel de complejidad, quizás sea útil comprenderla en un sentido también de “cruce de culturas” y de manera “sistémica”:

[..] me ha parecido enormemente útil entender a la escuela como un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados. Al interpretar los factores que intervienen en la vida escolar como culturas estoy resaltando el carácter sistémico y vivo de los elementos que influyen en la determinación de los intercambios de significados y conductas dentro de la institución escolar, así como naturaleza tácita, imperceptible y pertinaz de los influjos y elementos que configuran la cultura cotidiana. (p.12)

3.2.2 Curriculum

Siguiendo a Bertely (2000), es de suma importancia explicitar que ocurre un ejercicio articulador entre procesos hegemónicos que remiten a un sentido político y las dinámicas que se suscitan dentro de las aulas de clase. Para esta autora, en el ejercicio de la educación pública que establecen los Estados-nación, se puede hacer tangible la presencia de la distribución del poder en la educación desde las mismas prácticas de enseñanza y aprendizaje, ya que estas se adecuan a contenidos educativos que se esperan desde los sistemas educativos.

Existe un elemento que permite “aterrizar” y entender de otra manera la relación entre elementos estructurales y procesos de significación en un centro educativo, y es precisamente la noción del “currículum” (Bolívar, 1996). El currículum se puede entender como “un instrumento idealista y material que cumple un rol mediador entre la sociedad y la educación, en tanto se materializa como enseñanza a través de los lineamientos que entrega” (Guzmán, 2015, p.4). A partir de esta noción, considero entonces que el currículum es uno de los elementos en donde se cristaliza la influencia del Estado por medio de la estructuración de este “artefacto” a modo de contenido educativo, influye en las prácticas de enseñanza-aprendizaje y consecuentemente en la conformación de culturas escolares determinadas. En la situación de los estudiantes mexicoamericanos al adentrarse a las escuelas mexicanas fronterizas, no solamente se encuentran con mecanismos internos que constituyen la cultura escolar, sino ante toda una intervención por parte del Estado a partir del currículum.

3.2.3 Currículum oculto

El currículum prescribe los contenidos educativos que se han de implementar por medio de este en las comunidades educativas, es decir, define un conjunto de significados normados a establecerse en las escuelas para lograr determinados objetivos y orienta prácticas de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, esto no significa que de manera práctica ocurra en un momento y espacio determinado. El currículum es a la vez influido y concretado de manera tangible de la experiencia sociohistórica propia de los agentes envueltos en los centros, sus decisiones, posición en el estrato social y en un contexto sociocultural determinado que no remite solamente a la escuela, sino a un espectro mayor.

Hay otro influjo y práctica sociocultural que permite visualizar la síntesis entre procesos estructurales y acciones concretas que ocurren en la vida cotidiana escolar, uno

subrepticio, el llamado “curriculum oculto”. De acuerdo con Guzmán (2015), este puede definirse como aquel que “responde a las prácticas emergentes por medio de las creencias, concepciones o valores éticos de los pedagogos, sujetos pedagógicos y distintos actores que se involucran en la institución educativa” (p.11). Este otro nivel de curriculum, generaría entonces distancia con los elementos preestablecidos por el Estado vía del sistema educativo, dando así, la emergencia de otro tipo de prácticas educativas que a la vez también producen sentido dentro de la cultura escolar. Considero entonces, que al menos el curriculum oculto tendría dos grandes dimensiones de manifestación material concreta en la cultura escolar.

En primer lugar, las prácticas de enseñanza impartidas por los docentes en constante tensión con las prescripciones de los contenidos educativos dictados por los sistemas educativos, entrarían en relación de conflicto con la experiencia, subjetividad y preconcepciones en cuanto a su propia práctica docente, generando así grados de divergencia con los lineamientos explícitos del curriculum. En segundo lugar, las mismas configuraciones de los jóvenes y estudiantes que conforman también la comunidad escolar, igualmente de orden sociocultural, tendrían a generar divergencia en cuanto a prácticas y objetivos de aprendizaje-conocimiento esperado.

Valoro la noción de curriculum tanto explícito y tácito en este trabajo, ya que permiten comprender la estrecha relación entre el Estado y sistemas educativos y por otro lado, el resultado de las experiencias previas de los actores que convergen en el espacio escolar materializado en prácticas educativas concretas. La cultura escolar es pues una tensión constante y cambiante, que se configura en el tiempo a partir de relaciones de poder en cuanto a ejercicio hegemónico de transmisión de significados en articulación constante con la agencia y posición de las personas, anclado esto, a la propia dinámica e identidad distinguida de cada centro educativo.

3.2.4 Estudiantes y cultura escolar

De lo anterior, deseo explicitar siguiendo a Bertely (2000), que a diferencia de otras concepciones en donde la “llamada práctica docente” tiene un papel fundamental en la constitución de la cultura escolar (Elías, 2015), los estudiantes, considerando también a los estudiantes mexicoamericanos, son constructores de significados, interactúan a partir de percepciones mediadas por símbolos y por lo tanto, tienen un papel fundamental en la elaboración dinámica de la cultura escolar. Desde la situación de los estudiantes mexicoamericanos, su incorporación a escuelas mexicanas llevaría una tensión entre el conjunto de referentes construidos en escuelas estadounidenses y los que encuentran en una escuela mexicalense; en una cultura escolar distinta.

En mi opinión, la incidencia de los estudiantes como agentes sociales que brindan a las culturas escolares prácticas y significados no se acaba en su interacción dentro de las aulas de clase. La variación de prácticas y de interacción de estudiantes ocurre con pares escolares, docentes y figuras administrativas dependiendo de los espacios y momentos de la vida cotidiana escolar. A este tipo de elementos se suma a su vez los procesos de subjetividad y experiencia sociohistórica de cada estudiante. Estas consideraciones permiten comprender matices complejos en cuanto a la participación de los estudiantes, como agentes activos en la reelaboración de culturas escolares particulares.

En síntesis, de acuerdo con Pérez (1998) se podría señalar que las culturas escolares estarían conformadas al menos por cinco fuentes identificables, brindando así, la posibilidad de pensar en particularidades simbólicas para cada comunidad educativa:

El responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar [...] se produce en la escuela entre las propuestas de la cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y

filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum; los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela [...] la cultura experiencial, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno. (p.17)

Por último, en cuanto a la cultura escolar específicamente en espacios de frontera, se contextualizaría además en ese “tercer país cultural” (Anzaldúa, 1987), en donde si bien, las comunidades educativas, como apuntala Pérez (1998), tienen elementos internos que influyen en la elaboración de significados (como lo indica en relación con la “cultura institucional”), su localización en la frontera las distinguiría en el sentido de los referentes que posibilitan dicha particularidad, presentes por las personas involucradas en la vida escolar, convirtiéndose también en elementos para interactuar, socializar y dar sentido orientador dentro de la cultura escolar, misma en la que los estudiantes mexicoamericanos se encuentran inmersos.

3.3 Traducción intercultural

Es inevitable señalar que el abordaje de los estudiantes mexicoamericanos, en mi opinión y a partir de lo compartido anteriormente, supone un encuentro intercultural a partir de su presencia en las comunidades educativas, con sus propios referentes, disposiciones y prácticas aprendidas en una cultura escolar específicamente construida desde Estados Unidos y a la que posteriormente encuentran en las escuelas mexicanas, en esta investigación, en secundarias públicas de Mexicali.

Sobre esto, retomo aquí la categoría de “traducción intercultural” señalada por Santos (2005, 2006, 2010a, 2010b), como un elemento para abordar y pensar el proceso de entendimiento sobre los elementos de la cultura escolar y articuladora de nuevas prácticas-conocimientos desde la perspectiva de los estudiantes mexicoamericanos inscritos en comunidades educativas.

3.3.1 Definición de traducción intercultural

Para Santos (2005), la noción de traducción intercultural se puede definir como un proceso que “permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles” (p.175), que ocurre entre dos o más grupos de personas en espacios de encuentro específicos e históricos y en donde interactúan por medio de sus referentes culturales. Para este autor, el encuentro entre grupos socioculturales supone el reconocimiento entre los significados y las prácticas propias, pero también una posibilidad de entendimiento y aprendizaje recíproco, que, como menciona Santos (2012), se puede volver como relevante o necesario en función del momento en que se encuentran ambos grupos.

Considero entonces, que la traducción intercultural llevada a la situación de los estudiantes mexicoamericanos, permite comprenderlos como agentes capaces de aprender y elaborar otros referentes al estar en contacto con una cultura escolar distinta, en donde dicho complejo podría representar para ellos un caos simbólico. La categoría de traducción intercultural permite abordar los procesos de inteligibilidad sobre otra cultura en contextos emergentes, como lo es en la situación de los estudiantes mexicoamericanos.

3.3.2 Traducción de saberes y prácticas culturales

Santos (2005) señala que la traducción, la cual llevaría a superar dicho caos simbólico, se centra precisamente en dos aspectos. El primero de ellos alude a una comprensión sobre referentes que tienen las personas sobre objetos de conocimiento determinados. Esto es lo que Santos (2006) denomina “hermenéutica diatípica”. Esta especificación de la traducción sobre los saberes, la define como un momento de “interpretación entre dos o más culturas, con el objetivo de identificar entre ellas preocupaciones isomórficas y las diferentes respuestas que proporcionan” (p.44). Según esta noción de Santos, la traducción intercultural en este sentido tomaría trabajo sobre las categorías que utilizan las personas para dar respuesta a aspectos que les preocupan de su vida cotidiana, que quizás en forma parecen distintas, su anunciamento, pero pueden llegar a tener más cercanía de lo que consideran. La segunda dimensión sobre la inteligibilidad de saberes (Santos, 2005), tiene que ver con las explicaciones-cosmovisiones que tienen las culturas sobre su propia realidad y que igualmente funcionan para orientarse en los campos sociales en donde interactúan.

Siguiendo a Santos, y desde el caso de los estudiantes mexicoamericanos ante una cultura escolar distinta, la traducción intercultural requiere de un diálogo continuo entre los grupos involucrados que a través de procesos de socialización e interacción por medio de los referentes propios, pueden presentar recíprocamente explicaciones y respuestas sobre los aspectos que les son relevantes, “enriqueciéndose” mutuamente. Así, la traducción, permitiría a los estudiantes mexicoamericanos “orientarse” al comprender los saberes de la nueva cultura escolar, dando lugar a la configuración de nuevas prácticas dentro de la comunidad educativa.

Continuando, otro elemento relevante para Santos (2005), es que esta inteligibilidad sobre los saberes, puede darse entre “saberes hegemónicos” y “no hegemónicos”, así como

entre distintos saberes “no hegemónicos”. Interpreto entonces, que los estudiantes mexicoamericanos pueden articular sus referentes simbólicos, con respecto a nociones relacionadas, por ejemplo, al currículum escolar (implementados por el Estado a partir del sistema educativo) y la figura de la práctica docente, o por otro lado, con categorías y explicaciones de los jóvenes “autóctonos” de la cultura escolar en México (“fuente” de conocimientos no-hegemónicos), anclados a elementos locales que se encuentran fuera de los centros educativos y que los “portan” para llevarlos a la vida escolar, así como construcciones que corresponden a los referentes fuera del aula, en espacios de esparcimiento que es donde ocurren otros procesos de socialización, constitución y reelaboración de la cultura escolar.

La traducción intercultural implica también comprensión tanto de las prácticas de los grupos sociales en interacción, como el entendimiento sobre las características socioculturales de los agentes involucrados en el proceso hermenéutico. Respecto a las prácticas, Santos (2005) advierte que en el proceso de traducción, las personas buscan generar entendimiento sobre las “formas de organización” y los objetivos que persiguen dichas prácticas, que a la vez están mediadas por significaciones contextuales. Las prácticas, considero entonces, son materializadas a partir de los saberes de una cultura determinada, que toman forma concreta a partir de la organización que brindan los agentes que las llevan a cabo y así como la interrelación que tienen con otras prácticas.

3.3.3 Traducción intercultural y zonas de contacto

Existen una serie de factores que inciden también sobre el proceso de traducción intercultural. Santos (2010a), para señalar “qué” elementos tienen la posibilidad de traducirse, utiliza la noción de “zona de contacto”. Esta la define como los campos sociales, materiales, donde

convergen distintas culturas y grupos, y por tanto, también de prácticas y formas de conocimiento que se encuentran “mano a mano” e interactúan desde sus propias experiencias, subjetividades y cosmovisiones. En dichos campos sociales, considero, se constituyen relaciones de poder, que, en la situación de los jóvenes mexicoamericanos inmersos en una cultura escolar distinta, representan “la cultura minoritaria”, y en donde sus saberes y prácticas interiorizadas con respecto a la vida escolar difieren frente a otra, pero, que a la vez, tienen la capacidad de crear y aprenda nuevas a partir del proceso de traducción intercultural.

Volviendo a la “zona de contacto”, los elementos que pueden ser traducibles recíprocamente e incorporados al bagaje simbólico previo, depende de las condiciones de los campos sociales, las normatividades, así como de la agencia de las propias personas, resultando así en distintas posibilidades de colocar saberes y prácticas para su traductibilidad (Santos, 2006). Los referentes que son puestos en cuestión y disputa para traducirse, opino, son “negociados” y seleccionados a partir de las particularidades de las zonas de contacto, en este caso, en comunidades educativas y orquestado en distintos momentos de la vida escolar.

Por otro lado, la traducción, como generadora de “interconocimientos” y orientadora de nuevas prácticas (Santos, 2006), puede surgir en circunstancias de colonialidad o de hegemonía cultural, también a través de emotividades con relación a “carencia” de conocimientos insuficientes para explicar u orientarse dentro de una cultura distinta. Por último, Santos (2005, 2006, 2010) indica que el proceso de traducción intercultural puede tener una serie de dificultades que igualmente forman parte de la superación del caos simbólico entre los grupos socioculturales involucrados en interacción. Por una parte, se encuentra el factor de la lengua, como una posible limitante para el entendimiento de los saberes-prácticas posibles en las “zonas de contacto”, pero que no es imposible articular al aprendizaje recíproco de los grupos involucrados.

Otro elemento que puede presentarse en la traducción son los “silencios” que se dan en la interacción cotidiana. Si en las zonas de contacto, los grupos sociales que se encuentran “mano a mano”, visibilizan y muestran saberes y prácticas representativas de su cultura, Santos (2005) indica que también se encuentran presentes “silencios” en la interacción continua, a los cuales le son otorgados distintos significados y que es relevante comprender.

En mi opinión, la traducción intercultural es un elemento que permite aproximar cómo las múltiples fronteras simbólicas entre dos culturas que se encuentran mano a mano en campos sociales específicos e históricos, pueden comprender sus conocimientos y prácticas culturales con referencia a aspectos determinados, en este caso relacionado a la cultura escolar, superando así lo que he señalado como un caos simbólico, momento de la relación intercultural en el cual, desde la perspectiva de los grupos involucrados, hay incompreensión respecto a los referentes del otro.

En la condición de los jóvenes mexicoamericanos inmersos en escuelas con una urdimbre de significados distinta a la que conocieron en Estados Unidos, la traducción es el elemento que acerca a visibilizar cómo se transita de dicho caos, a nuevos interconocimientos y prácticas, que en este caso es relevante para la orientación de estos jóvenes insertos en escuelas mexicanas. El anterior abordaje, siguiendo a Santos (2005, 2006), ocurre a nivel interpersonal, con procesos de interacción-socialización mediados por símbolos, con agentes determinados en espacios de contacto cultural, aspecto que se conecta también con otro tipo de perspectivas y que me parece importante abordar también.

Capítulo 4. Marco metodológico

Introducción

En el presente capítulo describo el camino reflexivo-metodológico y práctico en campo que seguí para acercarme al objetivo de esta investigación, el cual, me permitió aproximarme a comprender cómo experimentan los estudiantes mexicoamericanos el proceso de traducción intercultural de la cultura escolar a la que se enfrentan en una escuela secundaria de la ciudad de Mexicali después de haber estudiado previamente en Estados Unidos.

Cómo he señalado en el capítulo teórico-conceptual, comprendo la categoría de traducción intercultural a partir de las aportaciones de Santos (2005), como un proceso que posibilita generar inteligibilidad sobre las prácticas, experiencias y significados de grupos con rasgos poblacional y culturalmente distintos, que confluyen en una “zona de contacto” (como lo es la escuela) histórica y específica. Por su parte, entiendo a la cultura escolar, como un conjunto de significados dinámicos y fluctuantes, que incluye normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones, mitos, que son compartidos por los miembros de una comunidad educativa, es parte de lo que las personas piensan, practican, y es influida por relaciones de poder.

El capítulo se divide en tres apartados con sus correspondientes subdivisiones. En el primero, justifico la utilización de la elección del “corte” cualitativo como paradigma metodológico bajo el cual seguí esta investigación. En el segundo, comparto igualmente una reflexión-justificación sobre la elección del método etnográfico, específicamente sobre la utilización de la “etnografía escolar o educativa” (Bertelly, 2000; Goetz y Lecompte, 1988). Señalo las características de este método y sus bondades, así como la propuesta de técnicas de recogida de información.

En el tercer apartado, describo con detalle el proceso de incorporación a la que escuela donde realicé el trabajo de campo: la Escuela Secundaria Número 6 “Maestro Moisés Sáenz Garza”. Narro además con detalle las dificultades específicas que tuve antes de llegar a esta institución. También, indico los pasos que seguí para obtener la información sobre los estudiantes mexicoamericanos inscritos en la escuela, la selección de casos específicos y la aplicación de las técnicas de levantamiento de información.

4.1 Metodología de corte cualitativo

El matiz metodológico que apliqué a este trabajo es justificado a partir de dos aspectos. El primero responde a la construcción del apartado donde presento “el estado del arte” sobre el tema de los estudiantes migrantes inscritos en escuelas de corte público, tanto a nivel internacional, nacional y a nivel local (Baja California y en el municipio de Mexicali). El segundo, se justifica a partir de mi objetivo general, pregunta general y premisa de investigación, que a su vez, exige explicaciones y estrategias “comprensivas”.

Con respecto al estado del arte, obras como la de Zúñiga, Hamman y Sánchez (2008), o la de Valdez (2012), señalan que es necesario contextualizar la situación de los estudiantes migrantes en escuelas públicas desde sus propias “voces”, subjetividades y experiencias, ya que éstas cobran relevancia para complejizarlos en su inserción escolar a un país, sistema educativo y cultura escolar distintos, esto después de haber estudiado previamente en Estados Unidos.

La pregunta-objetivo que ha guiado esta investigación tiene un énfasis que conlleva a comprender parte de los procesos significativos-interactivos y experienciales que vivencian estos jóvenes cotidianamente en las escuelas. Es así como decidí utilizar una metodología de corte cualitativo, a partir de la valoración de los resultados y reflexiones que han compartido

otros autores relacionados a esta temática, así como la inquietud general con la que he partido en este trabajo.

Como paradigma que intenta comprender las expresiones de la vida cotidiana de las personas desde su contexto vital, la metodología cualitativa puede definirse, según Denzin y Lincoln (2011), como un conjunto de prácticas “situadas” que permiten hacer cognoscible la realidad social. Para estos autores, implica “un enfoque naturalista e interpretativo del mundo” (p. 48-49) y sobre todo, de las experiencias humanas, en donde quien investiga, se posiciona como un observador. De manera concisa, para el punto de vista cualitativo es importante comprender la vida social-individual en conjunto, desde los espacios y momentos históricos en donde los fenómenos o problemáticas sociales se desarrollan.

En mi opinión, la metodología cualitativa es humanística, es decir, intenta inteligir y hacer cognoscible lo que ocurre con las personas en cuanto se encuentran en entramados sociales y culturales complejos, colocando suma atención a las expresiones de individuos, grupos, conjuntos sociales, como material esencial para entenderles. Busca entender “recortes” de realidad, de manera inductiva y comprensiva.

En palabras de Taylor y Bogdan (1984), la metodología cualitativa implica “acercarse” o “ir hacia la gente” y permite generar datos descriptivos a partir de “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). Siguiendo a estos autores, lo cualitativo implica además comprender a las personas, en esta investigación a estudiantes mexicoamericanos, desde una perspectiva holística, desde sus propios marcos de referencia situados en espacios sociohistóricos concretos. De acuerdo con las características esenciales de este tipo de acercamiento, sostengo que este paradigma metodológico fue el óptimo para realizar este trabajo.

4.2 Método etnográfico

Nuevamente, valorando los aportes que exigen las experiencias de otras investigaciones y mi propia interrogante general así como específicas, decidí implementar un método etnográfico. Experiencias de trabajo como la de Solana (2013) apuntalan que, si se desea entender la complejidad que implican los procesos que conllevan la incorporación de jóvenes migrantes a la cultura escolar, el método que mejor permite construir información inductiva y descriptiva, es la etnografía. Siguiendo a Restrepo (2016), la etnografía:

(...) se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva misma de la gente (...) Le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspectiva y el alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción (...). (p. 25)

En esencia para la etnografía, según Restrepo (2016), la ocupación de quién hace etnografía es intentar articular las prácticas y significados que dicen las personas sobre estas. Para este autor, en este tipo de comprensión de la vida social, no se trata de encontrar “incongruencias” entre lo que las personas dicen sobre lo que hacen en contextos situados bajo una temporalidad específica, sino más bien, se intenta comprender que eso es precisamente parte de la densidad de la vida social.

Con respecto al caso de los estudiantes migrantes, aportes como el de González, Griego, Martínez y Montoya (2012), advierten que en la situación de estos jóvenes insertos en escuelas mexicanas, se justifica el uso de la etnografía, debido a que, este tipo de problematización tiene que ver con un contexto de “contacto cultural” entre grupos

poblacionales distintos, característica en la cual, la etnografía ha brindado experiencia relevante para comprenderle. En mi opinión, la etnografía permite entender a estos estudiantes como agentes dentro de un contexto cultural que les es diferente, en la situación de los estudiantes mexicoamericanos, en una cultura escolar, y permite “escuchar su voz” frente a una estructura que intenta transmitir una serie de pautas significados por medio del sistema educativo.

Específicamente, implementé lo que se entiende como “etnografía escolar” (Bertelly, 2000), la cual, es un tipo de etnografía aplicado a temas y contextos educativos. De acuerdo con Colás (1998), este método busca “describir, explicar e interpretar la cultura de la escuela que la rodea o justifica” (p.259). Desde la etnografía escolar, se contempla a la escuela como transmisora y receptáculo de cultura, en donde interactúan distintos agentes de manera cotidiana, como es el caso de los estudiantes mexicoamericanos.

En función de los argumentos anteriores es que consideré viable la aplicación de la etnografía escolar. Es este método el que me permitió acercarme a una escuela secundaria de Mexicali, como lo describiré más adelante, abordar las experiencias de cuatro estudiantes y describir sus conductas observables en momentos y espacios de la vida escolar cotidiana. En conjunto, la etnografía escolar me permitió acercarme al objetivo general y específicos de la investigación.

4.2.1 Selección y definición de técnicas

Para el proceso de recogida de datos, requerí de dos técnicas en concreto que me encaminaron a obtener información acerca del proceso de traducción intercultural de los estudiantes mexicoamericanos, desde su propia experiencia y conductas observables concretas. Dichas

técnicas están relacionadas con el método etnográfico: la observación participante y la entrevista a profundidad.

La observación participante, en concordancia con Colás (1989), se caracteriza por la interacción cercana entre el investigador y el grupo social que se desea estudiar. A partir de ella se persigue participar de las actividades cotidianas de las personas, para comprender sus experiencias e interpretaciones sobre las mismas. Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén (2014) la definen como “el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma” (p.34).

Por otro lado, la entrevista a profundidad se define como un modelo de conversación en donde se permite recolectar las subjetividades, valores, e ideas de las personas desde sus propias palabras (Sierra, 1998). Esta técnica que se realiza especialmente cara a cara, permite mediante una serie de preguntas acceder a las percepciones que tienen las personas sobre “su visión del mundo” (Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén , 2014), experiencias, y en esta investigación, acerca de las vivencias de los estudiantes mexicanoamericanos en una cultura escolar distinta a la que habían interactuado antes de migrar a México.

Debo señalar que, la información descriptiva obtenida a partir de las técnicas mencionadas, igualmente se articularon bajo un proceso de triangulación, la cual es una herramienta utilizada en investigación cualitativa que “refiere al uso de varios métodos (...) de fuentes de datos, teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p.119).

Siguiendo a Denzin y Lincoln (2011), la triangulación “es un intento por asegurar una comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión” (p.53). Tiene por objeto aumentar el

conocimiento sobre lo que se desea conocer, comprender y a su vez, permite mayor rigor y complejidad en el proceso de investigación. Este tipo de herramienta puede utilizarse como:

una forma de validez o bien como una alternativa de ella. El método de la triangulación implica la proyección simultánea de realidades múltiples y refractarias. Cada una de las metáforas trabaja generando una simultaneidad, en lugar de una secuencia o una narración lineal. (Denzin y Lincoln, 2010, p. 54)

Goetz y Lecompte (1988) consideran que “la triangulación impide que acepte [quien hace la etnografía] fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad [...] de los constructos desarrollados en el curso de la investigación” (p. 36). La triangulación, además de brindar cierto rango de validez para este trabajo, permitió mayor claridad sobre los datos y los procesos entramados que experimentan los estudiantes mexicoamericanos.

Concretamente, la manera en cómo apliqué la herramienta de la triangulación, fue a partir de un proceso de contrastación de la información obtenida en las técnicas que mencioné anteriormente dentro del proceso etnográfico: la observación participante y la entrevista a profundidad. Esto quiere decir que la información que brindó la primera técnica fue vista, interpretada y reflexionada a la luz de la segunda. Esto tuvo el fin de llegar a una interpretación más compleja sobre el proceso de traducción intercultural de los estudiantes mexicoamericanos.

4.3 Consideraciones hermenéuticas

Antes de continuar a describir con detalle cómo es que realicé el trabajo etnográfico en una escuela secundaria de Mexicali con estudiantes mexicoamericanos, debo de señalar otro aspecto que transversa el paradigma cualitativo, el método etnográfico en sí y la aplicación

de técnicas de recolección de información. De forma general, el trabajo metodológico que llevé a cabo fue acompañado de ciertas consideraciones hermenéuticas.

De acuerdo con Bauman (2007), la hermenéutica tiene que ver en esencia con un proceso de comprensión sobre un fenómeno humano en donde se articulan varios aspectos. Por un lado se encuentra quien interpreta, es decir, un agente externo, observador, que intenta dilucidar un problema. En otro ángulo, se halla el “objeto” de interpretación, es decir, la expresión humana vital que se intenta encontrar un sentido en un contexto y tiempo específico. Con relación a los otros dos aspectos, también se entrama el “autor” o en el caso de esta investigación, el agente social que expresa dicho objeto de conocimiento que se intenta comprender. En síntesis, el acto interpretativo por parte de quien interpreta tiene por objeto intentar recuperar lo más cercanamente posible el sentido original que los agentes sociales brindan a sus expresiones de vida, o de “espíritu” como señala Bauman (2007).

Por su parte, Beuchot (2000) indica que para lograr un mejor acto interpretativo, es importante tener en cuenta algunos elementos. Es crucial conocer el contexto sociocultural e histórico en donde se produce las expresiones humanas que se desea interpretar, ya que es desde ahí donde se generan y se producen; dichas expresiones o manifestaciones de lo sociocultural, forman a su vez parte de una totalidad social. Es importante entender que quien produce lo que se busca comprender a través de un acto interpretativo, también es un intérprete de su propia realidad y sobre ciertos fenómenos. En síntesis, el entramado hermenéutico se concreta en interpretar expresiones sociales vitales que a su vez también son interpretaciones-reflexiones situadas en un tiempo y espacio concreto.

En esta investigación, la aplicación del paradigma cualitativo, método etnográfico y técnicas de recogida de datos forman parte de un esfuerzo por comprender las experiencias de traducción intercultural de los estudiantes mexicoamericanos, al convivir con una cultura

escolar distinta en una comunidad educativa concreta después de haber estudiado en Estados Unidos.

En conjunto, el trabajo metodológico que implementé llevó a generar una serie de interpretaciones de las expresiones de estos jóvenes. Este material de interpretación lo abordé a partir de las propias voces de los estudiantes y sus conductas observables en la cotidianidad de la vida escolar, a las cuáles tuve acceso por medio de la etnografía escolar y la aplicación de técnicas. Cabe mencionar que este eje hermenéutico estuvo presente en “cómo” recuperé las experiencias de los estudiantes mexicoamericanos, así como en el capítulo de presentación de resultados que presento más adelante. A continuación describo mi inmersión en una escuela secundaria de la ciudad de Mexicali, en donde encontré la presencia de estudiantes mexicoamericanos.

4.4 Acercamiento hacia una comunidad educativa con estudiantes mexicoamericanos

El grado de implicación que requiere el método de la etnografía escolar, me llevó a formar parte de una comunidad educativa en específico y a entender la cotidianidad en la que se encuentran los estudiantes mexicoamericanos. Esto me permitió describir de manera “densa” las características de la nueva cultura escolar en la que están inmersos estos jóvenes, identificar las pautas de interacción y socialización que vivencian en la vida escolar cotidiana, y recuperar qué sentido otorgan a estos procesos desde sus propias palabras. El camino de acercamiento que seguí para llevar a cabo lo propuesto, tuvo distintas fases y obstáculos.

En un primer momento, me di a la tarea de acercarme a la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en el municipio de Mexicali. La facultad mantiene un vínculo constante con la coordinación estatal del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) de la entidad, misma

que se encuentra operando desde el municipio de Tijuana. A partir de una base de datos que proporciona la coordinación estatal del PROBEM a la FPIE, esta facultad se da a la tarea de ubicar en dicha base a estudiantes con experiencia educativa previa en Estados Unidos inscritos en escuelas secundarias de la ciudad de Mexicali. La FPIE facilita la implementación de lo que el PROBEM llama “grupos de apoyo para estudiantes migrantes”. Estos grupos, llevados a cabo por estudiantes de las distintas carreras que oferta la FPIE, cumplen con el objetivo de intentar brindar un acompañamiento psicopedagógico a estudiantes migrantes.

En septiembre de 2019, me acerqué a la FPIE para dialogar con la persona encargada de coordinar dichos grupos de apoyo, esto con el objetivo de intentar formar parte de estos y así tener acceso a las escuelas que acudieran, además de justificar este tipo de interacción estrictamente como un modo “participativo”, en el sentido que lo exige el método etnográfico escolar. El plan en ese inicio era que, a partir de ese tipo de acercamiento, podría adentrarme en alguna escuela en específico donde estuvieran inscritos estudiantes mexicoamericanos, para después formar parte paulatinamente de la vida escolar cotidiana fungiendo un rol como “facilitador de un grupo de apoyo”. Ya establecido en una escuela y bajo ciertos contratos y facilitaciones con determinadas autoridades educativas, podría llevar a cabo el trabajo etnográfico.

Lo anterior no fue exactamente así, ya que como describiré a continuación, se presentaron distintos aspectos que no me permitieron seguir con dicha estrategia al pido de la letra. Sin embargo, dichos cambios me permitieron asentarme en una comunidad educativa por un tiempo prolongado en donde existían casos de estudiantes migrantes con experiencia educativa previa en Estados Unidos.

En el mes de septiembre de 2019, como comenté anteriormente, tuve la oportunidad de asistir a varias reuniones con tres personas que implementan los grupos de apoyo por parte de la FPIE. En una de dichas reuniones, presencié cómo se seleccionan las escuelas que se visitan. Una de estas fue el “Colegio Calmécac Bilingüe Nuevo Mexicali” que se encuentra en el municipio. El motivo de su selección es que, a partir de la base de datos, se pudo saber que en esta escuela había trece estudiantes de nivel secundaria con experiencia educativa previa en Estados Unidos. Otra institución seleccionada fue la “Escuela Secundaria No.16 de Prácticas para Pedagogía”, en la que se identificaron doce estudiantes igualmente con experiencia educativa previa en Estados Unidos.

Después de este proceso de selección, asistí al Colegio Bilingüe Calmécac para participar en la aplicación de un instrumento diagnóstico que ha diseñado el PROBEM de la entidad. Este instrumento tiene la finalidad de recuperar la mayor información posible sobre las trayectorias educativas que han tenido dichos estudiantes. Durante la aplicación, resolví dudas a estudiantes que no comprendían algunos ítems del instrumento. En cuanto a la Escuela Secundaria No.16, también ahí se aplicó este cuestionario, pero no tuve la oportunidad de colaborar en este ejercicio de levantamiento de datos.

En otras reuniones, presencié cómo se “capacita” a las personas de la FPIE que forman los grupos de apoyo. Dicha capacitación, tiene el objeto de instruir ciertos conocimientos y habilidades prácticas que se deben de tomar en cuenta en el acompañamiento que se brinda desde los grupos de apoyo. En otra reunión, ayudé a revisar los cuestionarios aplicados en la Escuela Secundaria No.16. Dicha revisión tuvo por meta seleccionar a los estudiantes que llevarían el acompañamiento psicopedagógico. Este mismo ejercicio se realizó con los cuestionarios del Colegio Calmécac Bilingüe Nuevo Mexicali.

Después de este proceso de selección de “candidatos” para llevar el acompañamiento psicopedagógico, me acerqué junto con los colaboradores del PROBEM por parte de la FPIE a dichos planteles para dialogar con las autoridades educativas de estos, y así ofrecer la posibilidad de que los estudiantes migrantes identificados llevaran a cabo el acompañamiento. En este tipo de charlas se dialoga con directivos las horas-clase semanales que se trabajará con los estudiantes, así como los espacios en donde se llevará a cabo.

Uno de los colaboradores acordó trabajar el acompañamiento en el Colegio Calmécac y otros dos en la Escuela Secundaria No.16. En este contexto, pensaba acompañarlos en ambas instituciones y llevar a cabo el proceso etnográfico, pero la intervención psicopedagógica que requería la implementación de los grupos de apoyo en ambas instituciones, “agotaba” el tiempo para entrevistar a profundidad a los jóvenes de ambos planteles, lo cual no me permitía implementar, de entrada, esta técnica fundamental para entender sus experiencias.

Sobre la anterior dificultad, me explico de mejor manera. Según el tipo de acuerdo que se había llegado en ambas instituciones con las tres personas facilitadoras de los grupos de apoyo por parte de la FPIE, el acompañamiento psicopedagógico propuesto restaba ya de alguna manera horas-clase por asignaturas obligatorias de los estudiantes seleccionados. Con esto me refiero a que, para que se llevara a cabo dicho apoyo en ambas escuelas, se había acordado que los estudiantes se ausentaran algunas horas clase en determinadas materias para que llevaran este proceso, no lo suficiente para que afectara en su aprovechamiento académico, pero si lo necesario para avanzar con el objetivo de los grupos de apoyo. Así, ambas partes, tanto el PROBEM, la FPIE y las instituciones escolares con estudiantes migrantes inscritos, se beneficiaban mutuamente.

La posibilidad de que realizara el trabajo de campo en cualquiera de ambas escuelas, implicaba complicar y ajustar aún más los horarios-clase de los estudiantes migrantes y también la posibilidad de afectar negativamente en su aprovechamiento escolar. Por otro lado, no deseaba dificultar el apoyo que buscaba ofrecer el PROBEM a los estudiantes migrantes identificados en las escuelas mencionadas. Otro detalle importante por el cual desistí en intentar hacer la etnografía escolar en estas instituciones, es que ninguno de los jóvenes identificados para los grupos de apoyo se acercaba a las características que he mencionado anteriormente acerca del perfil de los estudiantes mexicoamericanos

Ante este contexto, pero con cierta experiencia participativa, me di a la tarea de ubicar alguna otra institución escolar, igualmente en nivel secundaria, donde se encontraran inscritos estudiantes mexicoamericanos. La búsqueda no fue prolongada, ya que enseguida de los mencionados acontecimientos, encontré una institución en donde realizar el trabajo etnográfico.

4.4.1 Inmersión a la Escuela Secundaria No.6 “Maestro Moisés Sáenz Garza”

Bajo este, la estrategia que decidí tomar para encontrar otra escuela fue considerar algunas otras cercanas a la FPIE que no habían sido visitadas hasta ese momento por parte de los colaboradores del PROBEM. La institución más cercana que encontré en esa zona fue la Escuela Secundaria Número 6 “Maestro Moisés Sáenz Garza”. Sin saber si en esta escuela se encontraban inscritos estudiantes mexicoamericanos, ya que no tenía ningún dato al respecto, decidí visitarle.

La primera vez que asistí fue el 31 de octubre de 2019. En dicho día, hablé con la subdirectora del plantel, “N”, a quien comenté el objetivo de esta investigación. Después de entablar un diálogo amplio sobre los fines que perseguía, “N” me comentó que efectivamente,

en esa escuela estaban inscritos estudiantes migrantes procedentes de Estados Unidos. Ella amablemente aceptó recibirme el tiempo que necesitara en la institución, realizar las entrevistas y observaciones que requería mi trabajo en el contexto de la etnografía, ya que le interesaba profundizar y conocer también la situación que pasan estos jóvenes al enfrentarse a una cultura escolar distinta después de migrar.

Le comenté que antes de llevar a cabo ejercicios de observación y entrevistas, necesitaba localizar a los estudiantes y conocer la suficiente información sobre sus trayectorias educativas. Al preguntarle sobre la cantidad de jóvenes con experiencia educativa previa en Estados Unidos inscritos en la escuela, me comentó que había un estimado de catorce jóvenes nacidos en Estados Unidos. “N” me comentó que en los días siguientes, me especificaría ese dato, así como los nombres, grados y grupos de los estudiantes por medio de una lista.

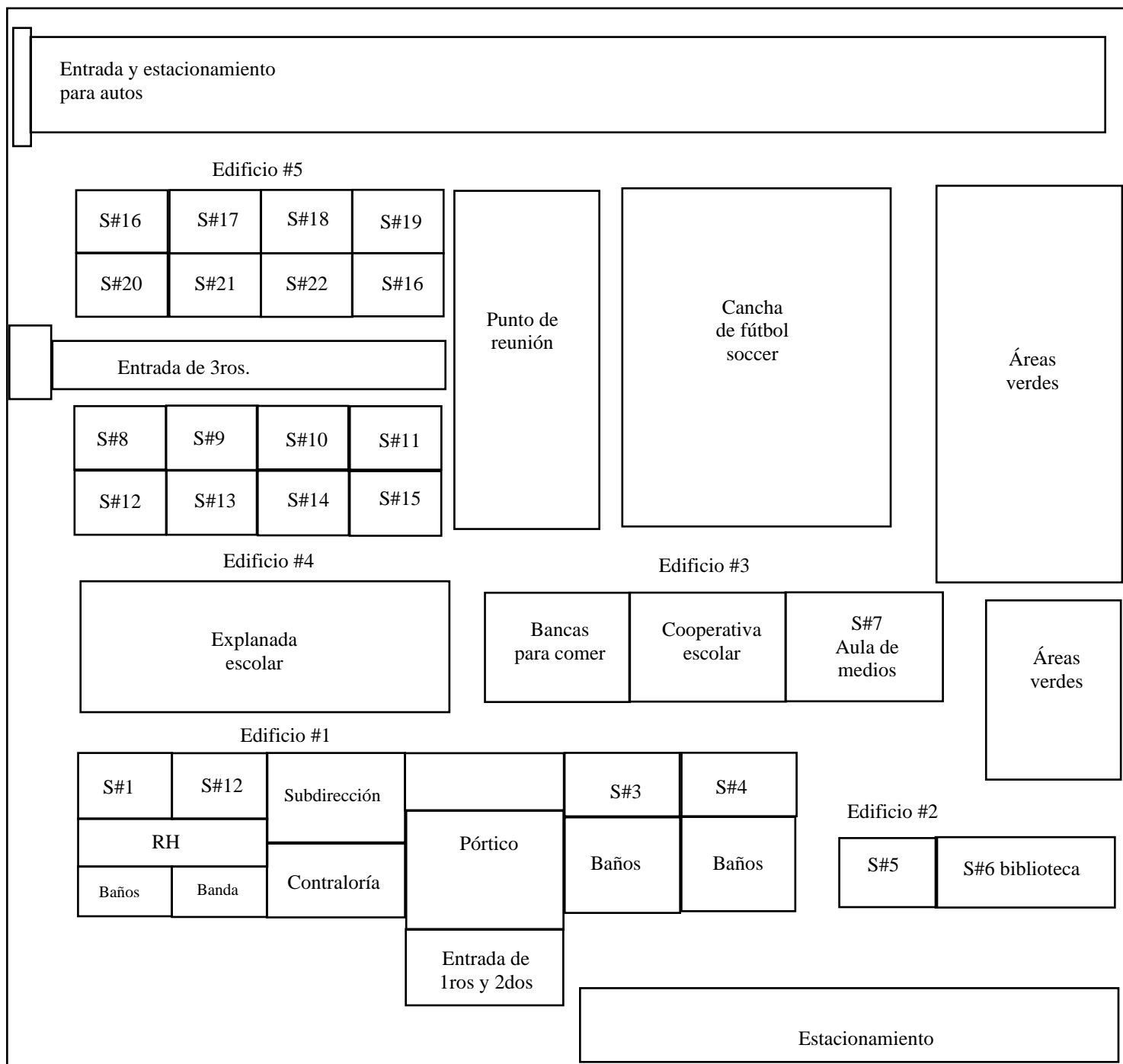
Por otra parte, “N” me solicitó un oficio institucional para formalizar el trabajo que realizaría en el plantel. También le comenté que para poder profundizar en casos específicos, requeriría aplicar un cuestionario que me permitiera conocer datos generales sobre la trayectoria educativa de estos estudiantes, “N” sin ninguna dificultad me otorgó el permiso. El cuatro de noviembre entregué el oficio que me fue solicitado, ese día también “N” me facilitó un croquis que representaba la organización espacial de la secundaria.

4.4.2 Descripción espacial del plantel

Presento a continuación el siguiente croquis de elaboración propia de la Escuela Secundaria Número 6 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”, basada en el croquis que me entregó “N” sobre la misma. Es importante compartir un croquis, ya que en él se pueden visualizar los espacios en donde interactúan y socializan de manera cotidiana estudiantes mexicoamericanos, pares escolares, docentes, administrativos y otros adscritos a la escuela. De manera general, dicho

croquis es la representación gráfica de edificios, salones, canchas, y otros espacios importantes en la vida escolar de esta institución.

Croquis de la Escuela Secundaria Número 6 “Maestro Moisés Sáenz Garza”.



Elaboración propia.

La escuela está constituida materialmente de distintas subestructuras que, en su conjunto permiten un sentido de organización sobre ciertas funcionalidades vitales para la misma. En total, pueden observarse en este croquis espacios clave de interacción a los cuales los estudiantes mexicanoamericanos tienen acceso. Tal es el caso de los salones de clases (señalados en el croquis con el símbolo “S# [número de salón correspondiente]”), distribuidos en los distintos edificios. Otros espacios relevantes, son la explanada escolar, la cancha de fútbol, las áreas verdes y la cooperativa escolar. No menos importante, hay otros elementos que también conjugan con la organización de la escuela, como el espacio de subdirección, contraloría, recursos humanos (marcado en el croquis como “RH”) y la biblioteca escolar.

4.4.3 Implementación de diagnóstico

Después de que “N” me permitiera realizar mi trabajo de campo en la institución, que confirmara la presencia de estudiantes migrantes inscritos en el plantel, y que entregara el oficio que me solicitó, pedí que me apoyara con alguna especie de lista en donde plasmara específicamente los datos de estos jóvenes. Ella me facilitó esta información. Me entregó una lista donde se plasman datos clave que permitieron identificar el perfil de estudiantes que buscaba. Dicha lista contenía el registro de 29 alumnos, de los cuales todos habían nacido en Estados Unidos, sin embargo, no se señalaban los grados escolares que pudieron haber cursado en el sistema educativo estadounidense.

En la tabla 4 comparto la información contenida en dicha lista, pero abrevio los nombres de los estudiantes por cuestiones de confidencialidad. De izquierda a derecha, señalo por columnas la abreviación del nombre del estudiante, el grado que cursa y el grupo de adscripción.

Tabla 4. Estudiantes nacidos en Estados Unidos identificados en la Escuela Secundaria No.

6 “Maestro Moisés Sáenz Garza”

Núm.	Nombre	Grado	Grupo
1	ARS	1	A
2	UOI	1	A
3	VPM	1	A
4	NGK	1	C
5	RME	1	C
6	MCD	1	D
7	GG	2	A
8	VA	2	A
9	AVV	2	B
10	BPA	2	C
11	GOI	2	C
12	OAY	2	D
13	EE	3	A
14	FTI	3	A
15	GRZ	3	A
16	BK	3	A
17	NN	3	B
18	JLI	3	B
19	CMA	3	C
20	FMP	3	C

21	MRM	3	C
22	MJJ	3	C
23	TRC	3	C
24	VTD	3	C
25	AA	3	D
26	BFJ	3	D
27	LOI	3	D
28	MRF	3	D
29	TDH	3	D

Elaboración propia a partir del listado brindado por “N”.

Visualizando esta información, me di a la tarea de elaborar un cuestionario que me permitiera acercarme solamente a los estudiantes que entiendo bajo el perfil de “mexicoamericanos”. Este perfil, como lo he mencionado en apartados anteriores, lo comprendo a partir de varias características fundamentales. Estas son que el estudiante: sea nacido en Estados Unidos; haya estudiado la mayoría de sus grados escolares en ese país hasta antes de migrar a Mexicali; sus padres sean de origen mexicano; y que, por motivos de movilidad familiar, comiencen a estudiar en Mexicali por primera vez, es decir, se incorporen por primera ocasión al Sistema Educativo Estatal de Baja California. Dichos elementos de orden administrativo y sociodemográfico, los incluí en el cuestionario que implementé.

Este cuestionario de elaboración propia, que puede consultarse en la sección de anexos, tuvo tres objetivos. El primero fue aproximarme a identificar casos probables de estudiantes mexicoamericanos (con las características antes mencionadas) inscritos en el plantel. El segundo, fue clarificar detalladamente la trayectoria educativa cursada en Estados

Unidos hasta antes de estar inscritos en el plantel. El tercero, consistió en plantear ítems “abiertos” que brindaran información aproximada a entender sus procesos de traducción intercultural sobre la cultura escolar que se conjuga en esta escuela secundaria.

El cuestionario se constituyó de cinco apartados. El primero de ellos, que denominé “datos generales”, incluye ciertos datos de identificación, como el nombre del estudiante, fecha de aplicación del instrumento, edad, lugar de nacimiento, género, grado y grupo escolar. El segundo, que aborda elementos relacionados con la familia del estudiante, contiene ítems sobre el lugar de nacimiento de la madre y/o padre del estudiante, así como el lugar de trabajo de estos. El tercero, etiquetado “idiomas”, trata la cuestión de los idiomas con los que interactúa el estudiante, y aborda ítems sobre los idiomas que este domina, cuál (o cuáles) utiliza para comunicarse en la escuela o con su familia. El cuarto, denominado “trayectoria escolar”, intenta profundizar en los grados escolares que cursó el estudiante en Estados Unidos antes de migrar a Mexicali. El quinto y último apartado del cuestionario llamado “Escuela actual en México”, contiene preguntas abiertas que intentan visualizar las posibles diferencias que el estudiante mexicoamericano percibe en la actual escuela tras haber estudiado en Estados Unidos.

Para implementar el cuestionario, primero acordé con “N” una fecha, espacio en el plantel, y un tipo de “orden” para aplicar el mismo con los estudiantes identificados a partir del documento que ella me facilitó. En cuanto a la fecha de aplicación, fue el cinco de noviembre, el espacio que me facilitaron fue el salón número 19 y la manera en que implementé el cuestionario fue de forma grupal en dos momentos. En el primer momento, reuní a los estudiantes de primer y segundo grado juntos para que contestaran el cuestionario, y en el segundo, solamente a los estudiantes de tercer grado. En general, no tuve dificultades para implementar esta herramienta.

4.4.4 Selección de casos específicos

Una vez que leídos y analizados los 29 cuestionarios, categoricé tres perfiles de estudiantes migrantes a partir de la información recabada. Esto me permitió principalmente dos aspectos. Primero y como objetivo principal, seleccionar los casos específicos de los estudiantes que profundizaría en el trabajo etnográfico; segundo, descartar otros por distintas cuestiones, por ejemplo, que no contaran con experiencia educativa previa en Estados Unidos. En total, realicé tres categorías que me permitieron realizar este proceso, tales, se mencionan en la tabla 5.

Tabla 5. Categorización de estudiantes migrantes identificados en la Escuela Secundaria No. 6 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”

Categoría creada a partir de la información en cuestionarios	Explicación de la categoría	Estudiantes contabilizados en esta categoría
NEEU (que significa “No tiene experiencia educativa en Estados Unidos)	Estudiantes nacidos en Estados Unidos; tienen al menos un padre mexicano; no tienen experiencia educativa en ese país.	19
EEUNR (que significa “Experiencia educativa en Estados Unidos pero no reciente”)	Estudiantes nacidos en Estados Unidos; tienen al menos un padre mexicano; cursaron uno o dos grados de experiencia educativa en ese país y no de manera reciente.	6

Profundizar	Estudiantes nacidos en Estados Unidos; tienen al menos un padre mexicano; cursaron la mayoría de grados escolares en Estados Unidos y han sido inscritos por primera vez al SEE de Baja California de manera reciente.	4
-------------	--	---

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla, la mayoría de los estudiantes migrantes que respondieron el cuestionario no tenían experiencia educativa en Estados Unidos, este primer grupo los ubiqué en la categoría de NEEU, contabilizando un total de diecinueve estudiantes. Por otro lado, los seis casos incluidos en EEUNR, reúne jóvenes con la principal característica de haber cursado uno o dos grados únicamente en Estados Unidos hasta antes de ser inscritos en la Escuela Secundaria No. 6 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”. En algunos casos, estos estudiantes habían cursado el primer o segundo grado de *elementary school* en aquel país, otros, habían iniciado sus estudios en México, migraron a Estados Unidos, cursaron un grado ahí y regresaron a Mexicali a continuar con sus formación educativa.

De manera general, debo señalar que existen muchos matices en cuanto a las trayectorias académicas de los estudiantes migrantes inscritos en esta escuela secundaria, y esto no significa que no sean abordables para comprenderlos como agentes en una situación compleja de interacción sociocultural, solamente para fines de esta investigación, opté por los cuatro casos que se apegaban a las características que buscaba, los que ubiqué en la categoría “Profundizar”.

Estos cuatro jóvenes, estudiantes mexicoamericanos, habían nacido y estudiado en Estados Unidos previamente antes de estar inscritos en el plantel donde estudian actualmente. Los cuatro tienen al menos un padre mexicano, estudiaron *kindergarten*, más de cuatro grados en *elementary school* y al menos un grado de *middle school*. En la tabla 6 especifico el lugar de nacimiento de cada estudiante, el de los padres y los grados educativos cursados en escuelas estadounidenses antes de inscribirse en la Escuela Secundaria No. 6 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”

Tabla 6. Especificación de datos seleccionados basado en los resultados de la aplicación de cuestionario.

No.	Nombre abreviado	Grado y grupo	Lugar de nacimiento	Lugar de nacimiento de los padres	Grados escolares cursados en Estados Unidos
1	NN	3B	Brawley, California, Estados Unidos	-Padre: Heber, California -Madre: Mexicali, Baja California	- <i>Kindergarten</i> - <i>Elementary school</i> : cuatro grados - <i>Middle school</i> : dos grados
2	GG	2A	Salinas, California, Estados Unidos	-Padre: Mexicali, Baja California -Madre: Mexicali, Baja California	- <i>Kindergarten</i> - <i>Elementary school</i> : seis grados - <i>Middle school</i> : un grado
3	AV	2A	Orange, California, Estados Unidos	-Padre: México -Madre: México	- <i>Kindergarten</i> - <i>Elementary school</i> : seis grados - <i>Middle school</i> : un grado

4	BK	3A	Brawley, California, Estados Unidos	-Padre: Mexicali, Baja California -Madre: Mexicali, Baja California	- <i>Kindergarten</i> - <i>Elementary school</i> : seis grados - <i>Middle school</i> : tres grados
---	----	----	--	---	---

Fuente: elaboración propia.

Otro dato importante a resaltar de cada estudiante obtenido a partir del instrumento, es el del motivo por el cual dejaron de estudiar en Estados Unidos, migraron y después continuaron su formación educativa en Mexicali. NN contestó que esa causa fue a partir de que sus padres tuvieron “problemas” en sus trabajos, lo que les ocasionó dificultades económicas y decidieron movilizarse hacia Mexicali. GG escribió “que había dificultades legales” y no pudo permanecer más tiempo estudiando en Estados Unidos. AV respondió que debido al cambio de trabajo de su madre y padre, continuó estudiando en Mexicali. Por último, BK indicó que “para estar más tiempo con su familia” y “por problemas familiares”.

4.4.5 Aplicación de entrevistas y observaciones

Una vez obtenidos estos resultados, acordé con “N” la posibilidad de aplicar entrevistas a estos estudiantes mexicoamericanos, actividad que fue consentida de igual modo por los estudiantes una vez informado el objetivo del trabajo de investigación. Las entrevistas tenían el objetivo de conocer mejor la trayectoria educativa de estos jóvenes en Estados Unidos, así como sus impresiones e interpretaciones sobre el proceso que experimentan de traducción intercultural sobre la cultura escolar específica que alberga en esta institución educativa.

Dichas entrevistas se llevaron a cabo en distintas horas clase. Estas fueron durante las asignaturas de artes y educación física. Los espacios facilitados y utilizados para poder llevar a cabo estos ejercicios con los estudiantes mexicoamericanos fueron tres: el salón 19 del plantel, salón 18, y las bancas que se encuentran al costado de la biblioteca escolar. Las

entrevistas a profundidad fueron cuatro y en general tuvieron una duración de una hora. Para recuperar la totalidad de las entrevistas, fue necesario el uso de una grabadora, aspecto que fue igualmente informado y consentido por los estudiantes. Cabe mencionar que me di a la tarea de elaborar un oficio dirigido a los docentes para las asignaturas en donde informé el objetivo de este trabajo y solicité en sus horas clase a los estudiantes. En cuanto a esto último, ningún docente se negó a colaborar.

Sobre las observaciones, estas se realizaron en tres asignaturas en específico dentro de los salones donde se encontraban estos jóvenes. Las asignaturas fueron: español, historia y formación cívica y ética. El objetivo de las observaciones en clase fue registrar el tipo de interacción y prácticas a las que se ven expuestos los estudiantes mexicoamericanos en este espacio y momento que forma parte de la cultura escolar en esta institución. Las observaciones dentro de clase duraron aproximadamente 50 minutos. Para esto, también tuve que dialogar con los docentes, con el objetivo de que me permitieran entrar a sus clases y realizar este ejercicio, además, les fue entregado el oficio que menciono.

También se realizaron observaciones densas en espacios y momentos clave de la institución, como en la biblioteca escolar y explanada principal de la misma. La importancia de estas observaciones fue el de registrar las prácticas e interacciones que se viven en estos lugares y en los cuales los estudiantes mexicoamericanos están inmersos. Este conjunto de reflexiones y decisiones me ha permitido finalmente, aproximarme a responder el objetivo planteado en este trabajo.

Para el registro de esta técnica, llené dos cuadernos como diario de campo, en donde anoté con la mayor precisión y densidad posible los aspectos a observar ya mencionados con anterioridad. Tanto las grabaciones de las entrevistas y los cuadernos como diario de campo

serían material fundamental para proceder con el siguiente paso en la investigación: la sistematización de datos.

El trabajo etnográfico escolar que realicé en esta institución comenzó en octubre de 2019 y finalizó en marzo de 2020. Debido a la suspensión de clases por la pandemia global del Covid-19 no continué con el trabajo de campo. Cabe mencionar que, durante la realización de este, tuve la oportunidad de convivir con otras figuras administrativas de la escuela, intendentes, maestros y otros estudiantes que no tenían experiencia educativa en Estados Unidos. Esto me permitió generar una mayor descripción de la cultura escolar de esta escuela, así como a comprender mejor los procesos de socialización y de interacción que tienen los estudiantes mexicoamericanos. En conjunto, considero que la información recabada permitió aproximarme a responder el objetivo general de la investigación y específicos.

4.5 Sistematización de la información

Una vez terminado el trabajo de campo bajo las condiciones y aspectos mencionados anteriormente, el siguiente paso fue ordenar, estructurar y sistematizar toda la información obtenida. Este proceso fue crucial en el trabajo, ya que, sin este, el trabajo hermenéutico-interpretativo no hubiera sido posible. “Sistematizar” la información no solamente permite crear un ordenamiento de todos los detalles y experiencia vital de los estudiantes mexicoamericanos durante el trabajo de campo, sino que alberga también un proceso de visibilización de los datos de una manera distinta, de separar, condensar, sintetizar y discriminar los hallazgos más valiosos de la investigación.

4.5.1 Transcripción de la información por cada instrumento aplicado

El primer paso dentro del proceso de sistematización, fue el de transcribir al pie de la letra la información recabada gracias al trabajo de campo a partir de los instrumentos concretos

aplicados en el marco metódico de la etnografía escolar. En el caso de las entrevistas obtenidas, me tomé a la tarea de escucharlas y transcribirlas en documentos de “Word” pertenecientes a la paquetería de Microsoft Office. Esto dio en total cuatro archivos de Word, uno por entrevista a profundidad.

Por otro lado, construí otro documento extenso de Word, en donde transcribí ampliamente las observaciones a partir de los apuntes hechos en los dos cuadernos de “diario de campo”. Ese documento, que de igual modo titulé “diario de campo”, contiene todas las observaciones logradas durante la etnografía. La transcripción de la información de ambas técnicas permitió obtener un panorama claro sobre todo detalle conseguido durante el trabajo de campo, sin embargo, esta aún no tenía un orden deseable, por lo que la siguiente parte del proceso fue el de la codificación.

4.5.2 Proceso de codificación y categorización desde la transcripción de los datos

Siguiendo a Núñez (2006), la codificación es un proceso de la sistematización de datos donde el investigador agrupa la información transcrita por temáticas, conceptos o ideas. La codificación permite “etiquetar” los datos de un modo que orienten a la construcción de un modelo desde el que se pueda repensar y reflexionar la información; esto va preparando una estructura organizada para el momento interpretativo y de análisis.

En concreto, “codificar” permite obtener ciertos “códigos” que se asignan a unidades de textos transcritos, desde el material primario obtenido en el trabajo de campo. Según Núñez (2006), los códigos “son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación. En otras palabras, son recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto” (p. 4). Además de ser uno de los puntos de partida en la sistematización de la

información, codificar permite “leer” de una manera “renovada” los datos y “desanclarse” de las transcripciones (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007).

Para codificar, el primer paso que realicé fue el de leer varias veces el material transcrito producido desde el diario de campo y las entrevistas. En mi opinión, la actividad de relectura antes de asignar códigos permite visualizar de manera general la totalidad de la información e incita a la reflexión sobre posibles códigos. Siguiendo a Jones, Manzelli y Pecheny (2007), existen al menos dos maneras de crear códigos una vez preparado el material transcrito. El primero de ellos es asignarlos previamente a partir del marco conceptual, y el segundo, el de construirlos a partir de la propia información, es decir, como códigos “emergentes”. Este último modo de elaboración de códigos es el que seguí, ya que permite acercarse de un modo más “sensible” a la información.

Una vez tomado en cuenta esto y teniendo como guía principal la pregunta, objetivo general y premisa de investigación, fui asignando códigos a distintos pasajes, párrafos y oraciones en el material transcrito, lo que tuvo lugar a la obtención de 26 códigos. Este total de códigos fueron asignados como comentarios en los archivos de Word pertenecientes a las entrevistas y el diario de campo (que contiene las observaciones).

El siguiente paso fue el de ordenar en otro documento de Word los 26 códigos, a modo de “libro de códigos”. Una vez organizados de ese modo, intenté formar categorías conceptuales a partir de cada código. La categorización, de acuerdo con Romero (2005), consiste en formar campos definidos de análisis, donde lo que se busca es generar conceptos más abstractos que responden a una temática en específico que tiene que ver con el tema de investigación. Así, construí igualmente 26 categorías que respondían a temáticas pero

también a expresiones e interacciones concretas aproximadas a la traducción intercultural de los estudiantes mexicoamericanos.

Luego del proceso de categorización, construí un siguiente documento, donde relacioné el nombre de cada categoría, su respectiva definición y además, los extractos directos de texto pertenecientes a los archivos de entrevista y diario de campo que se relacionaban con esas categorías. Esto permitió generar un modelo donde se incluía: categoría, definición y cita (extractos directos del material transcrito).

Luego de llegado a este punto, me di a la tarea de releer nuevamente todo el material transcrito y los nuevos archivos creados. A ese nivel, ya habiendo obtenido categorías y extractos de citas directamente del trabajo de campo, pude ver que algunas de las categorías compartían información entre sí, eran redundantes o incluso no relevantes y totalmente correspondientes con el proceso de traducción intercultural de los estudiantes mexicoamericanos. Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996), en este tipo de escenarios dentro del proceso de categorización, es importante que quien investiga considere consolidar, suprimir o modificar categorías, esto con el objetivo de reconstruirlas y generar categorías mejor refinadas.

Ante esta dificultad, me vi a la tarea de entablar un proceso de relectura distinto que me permitiera discriminar y configurar de un modo diferente las categorías construidas. Así, el siguiente paso que implementé fue el de elaborar tarjetas, en donde escribí el nombre de cada una de las categorías. Vistas de ese modo, noté la similitud entre varias categorías, lo que me llevó a subrayarlas de tres colores diferentes, unas de color azul, otras de rojo y las últimas de verde. Las azules sugerían la agrupación de categorías con respecto a procesos de socialización entre pares escolares que experimentaban los estudiantes mexicoamericanos.

Las rojas, tenía que ver con categorías relacionadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje vivenciados dentro del aula por parte de los estudiantes. Por último, las verdes, conjuntaban categorías relacionadas a aspectos socioculturales que la escuela mediaba y que también formaban parte del proceso de formación educativa de los estudiantes mexicoamericanos: disciplina escolar, días festivos y actos cívicos. Estos tres modos de agrupar las categorías, sugirieron la formación de “metacategorías”, es decir, temas comunes que conjuntaban varias categorías.

Una vez organizadas las categorías de ese modo, a partir de posibles metacategorías, pude visualizar aún con mayor claridad qué categorías eran redundantes y que además eran similares entre sí, esto me permitió no simplemente “eliminar” algunas de ellas, sino más bien compactarlas y sintetizarlas con otras, lo que dio fruto a nuevas categorías.

4.5.3 Antesala para la interpretación de la información: definición de metacategorías y categorías

Después de todo ese proceso de síntesis, tuve por resultado un modelo donde se relacionaban tres metacategorías y ocho categorías consolidadas, que daban cuenta del proceso de traducción intercultural de los estudiantes mexicoamericanos sobre aspectos de la cultura escolar concretamente en una escuela secundaria de la ciudad de Mexicali, la Secundaria Número 6. “Moisés Sáenz Garza”. A continuación, señalo la operacionalización y definición de cada uno de estos aspectos, que en conjunto, funcionan como una ecología-modelo que fungieron como guía para la interpretación de la información obtenida.

4.5.4 Primer metacategoría: sobre los procesos de socialización entre estudiantes

La primer metacategoría, lleva el nombre de “Es pura cura y tontear: expresiones y prácticas de socialización con y entre pares escolares”. Aquí se engloba la relación entre procesos de

significación, interacción y prácticas concretas que experimentan y traducen interculturalmente los estudiantes mexicoamericanos con sus pares escolares. La parte sensible que se encuentra aquí, tiene que ver con la relación fina que estos estudiantes crean y recrean cotidianamente con otros en su condición de jóvenes, amigos y compañeros a partir de distintas actividades, espacios y momentos de la vida escolar.

Las prácticas y discursos emanadas de estas relaciones, son para los estudiantes mexicoamericanos un elemento distinto con respecto a su trayectoria educativa en Estados Unidos, es decir, de manera general, estos encuentran diferencias identificables sobre sus pares, mismas que configuran sus patrones de socialización, influyendo así igualmente en la cultura escolar específica de la institución en donde se encuentran/encontraban adscritos al momento de realizar la investigación.

Las expresiones y prácticas de socialización que se localizan en esta metacategoría priorizan esencialmente lo que ocurre entre los estudiantes mexicoamericanos y sus pares en cuanto a su condición de jóvenes y no precisamente en cuanto a su papel de estudiantes. Estas dos condiciones de ser, estar y actuar en la escuela como jóvenes y estudiantes, no son mutuamente excluyentes, pero sí existen diferencias que se concretan en los gustos, actividades de esparcimiento, juegos y maneras de relacionarse. Los aspectos que menciono, son identificables a partir de las siguientes categorías íntimamente conectadas.

“La cura”

La “cura”, en calidad de etnocategoría (Restrepo, 2016), es decir, como una categoría acuñada por las propias personas pertenecientes a una comunidad concreta y que les sirve para explicar ciertos aspectos de su propia vida, es probablemente la expresión más importante para comprender las pautas y prácticas de socialización de los estudiantes

mexicoamericanos con sus pares escolares. Los estudiantes viven y experimentan la “cura” dentro y fuera de los salones de clase y es un elemento guía para orientarse dentro de la escuela. Comprende una variedad de prácticas convenidas por los jóvenes que son de su agrado, como bromas sobre ciertos temas, golpes recíprocos y juegos que les divierten.

El eje fundamental que sustenta a “la cura”, es que sus distintas manifestaciones son aceptadas, entendidas y avaladas por los pares que se involucran en ellas. Por ejemplo, si dos estudiantes se encuentran peleando, intercambiando puñetazos en distintas partes de su cuerpo, a simple vista es “una pelea” que coloca en riesgo su integridad, pero para ellos “es cura”, parte de un juego. “La cura”, es un elemento que genera lazos importantes día a día entre los estudiantes. Para los estudiantes mexicoamericanos, es algo que solo han experimentado en la escuela mexicalense en donde se forman actualmente, ya que es una interacción no practicada en escuelas estadounidenses según su trayectoria en ese país.

Actividades de esparcimiento estudiantil

Conjunta prácticas y modos de socialización fuera de clases, no centrados en el currículum, que se orientan al entretenimiento de los estudiantes y en un sentido esencialmente lúdico. Son realizadas de manera grupal entre pares escolares la mayoría de las ocasiones, pero también de manera individual. A simple vista, son prácticas que los alumnos disfrutan, como realizar bromas, jugar, bailar, cantar, o utilizar tecnología. Es en receso escolar y fuera de las aulas de clase donde se pueden apreciar mayoritariamente.

Percepción sobre pares escolares

Es el punto de vista que tienen los estudiantes mexicoamericanos sobre otros alumnos y como sus compañeros. Al igual que la opinión sobre la figura docente, involucra un ejercicio de

caracterización estructural sobre cómo son en general los pares escolares. Envuelve su impresión sobre pares estadounidenses y con los que conviven día a día en la escuela actual en la que estudian en Mexicali.

4.5.5 Segunda metacategoría: la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula

En esta segunda metacategoría, titulada “la formación educativa dentro del aula: significaciones y experiencias con el curriculum, estrategias de enseñanza y aprendizaje”, se incluyen las percepciones y prácticas que experimentan los estudiantes mexicoamericanos en las aulas de clase, esencialmente aquellas orientadas por el curriculum escolar, visibles en estrategias de enseñanza docente y también de aprendizaje puestas a la orden por parte de los estudiantes. De estos elementos subyacen algunos otros, como la opinión que tienen los estudiantes mexicoamericanos sobre los docentes, las asignaturas y los contenidos vistos día a día desde los propios libros de texto.

La parte medular de esta meta categoría recae en dos aspectos. El primero es el de captar cómo los estudiantes mexicoamericanos conocen día a día los contenidos curriculares normados por el sistema educativo y que se materializan en maneras distintas a partir de todas las actividades que colocan en práctica los docentes. El segundo, toma en cuenta la condición de estos jóvenes en cuanto a estudiantes adscritos a una matrícula escolar y todo lo que esto conlleva, es decir, las prácticas y saberes que los estudiantes mexicoamericanos deben de enfrentar y concretar con respecto a lo que se espera por parte de la institución escolar.

Desde aquí es visible otro tipo de relaciones que ocurren dentro del aula, que se ejecutan continuamente, sin un orden en específico que se configura dependiendo de las características de “las clases” concretas en el día a día. Una de ellas y quizás la más notable de todas, es la de docente-estudiante, es decir, todos aquellos patrones de interacción que

problematiza el docente hacia con el estudiante y con el grupo en general; la de estudiante-docente, que alberga la respuesta que brindan ellos hacia las prácticas de enseñanza; y por último, la de estudiante-estudiante, la cual se orienta hacia el apoyo y ejercicios de co-aprendizaje que implementan estos. Todos los elementos señalados son apreciables a partir de las siguientes categorías.

Percepción sobre la figura docente y estrategias de enseñanza

Esta categoría tiene dos manifestaciones que están íntimamente relacionadas. La primera tiene que ver con la opinión que expresan los estudiantes mexicoamericanos sobre todo lo que perciben con respecto a los docentes y su forma de enseñar. Tiene que ver con un ejercicio de caracterización. Esta percepción involucra actos de diferenciación entre docentes estadounidenses y en la escuela actual en la que estudian en Mexicali. La segunda conjunta a todas aquellas actividades de enseñanza curricular académicas dentro del aula escolar por parte de un docente y con las cuáles los estudiantes conviven cotidianamente. Para los estudiantes, dichos estímulos los llevan a responder con prácticas de aprendizaje que les permitan cumplir con los fines que buscan los docentes en cuanto al curriculum refiere.

Apoyo académico por parte de pares escolares

Implica actos en donde estudiantes en general, auxilian o son auxiliados por otros pares con respecto al cumplimiento de tareas y actividades escolares. Puede ser tanto dentro y fuera del aula de clases. Se expresa en resolución de dudas, préstamo de material, explicaciones de contenido y entre otros.

Interacción dentro de clases no centrada en el curriculum escolar

Implica el grupo de prácticas que los estudiantes llevan a cabo dentro de clases y que no se relacionan con los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza que los docentes implementan. Ejemplo de ello lo es distraerse con el teléfono celular, conversar con pares, jugar, tirar objetos, reír, bailar, cantar, etc. Estas prácticas se llevan a cabo en dos momentos. Por un lado, cuando se desenvuelve la clase de manera regular, y por otro, en momentos donde el docente a cargo de la clase no se encuentra en el aula, como en las llamadas “horas libres”.

4.5.6 Tercera metacategoría: con respecto a la disciplina, actos cívicos y festividades

En esta tercer y última metacategoría, llamada “Normatividad, organización escolar y celebraciones cívico-tradicionales”, se conjuntan aquellos influjos socioculturales que la escuela, en su carácter de institución pública, introduce, mantiene y configura, para que determinadas estructuras materializadas en prácticas, discursos, eventos y artefactos se presenten hacia la comunidad como parte de su orden día a día, incluyendo la formación educativa de los estudiantes. Estos elementos, manifestados como estructuras flexibles, van desde el apartado normativo y disciplinario que la escuela dirige y vigila día a día con los estudiantes, la celebración de días festivos tradicionales, actos cívicos protocolarios y la misma facilitación de elementos materiales como lo es toda la infraestructura escolar.

Desde aquí se entiende que los elementos mencionados, son mediados por parte de la escuela, y concretamente las autoridades administrativas correspondientes, cuerpo docente de la planta y los mismos estudiantes. Parte fundamental y central de este conjunto de mediaciones, es que permean concretamente la vida escolar: su funcionamiento, orden y en general posibilidades de interacciones cotidianas, involucrando a cada miembro de la

comunidad educativa. Esos aspectos son experimentables por parte de los estudiantes mexicanoamericanos a partir de las siguientes categorías.

Interacción con normas y disciplina escolar

Refiere al conjunto de normas y pautas de disciplina instauradas por parte del colectivo administrativo de la escuela y que deben ser acatadas y respetadas por todas y todos los estudiantes. Tienen la finalidad de construir en cierta medida un orden vital en la comunidad escolar en donde la participación de los jóvenes estudiantes tiene un papel relevante. La disciplina y las normas que deben seguir los alumnos se materializan en ciertos comportamientos, usos de lenguaje y vestimenta. Incumplir a dicho orden por parte de los estudiantes tiene consecuencias que los perjudican.

Interacción con festividades y referentes cívicos

Esta categoría tiene dos manifestaciones concretas. La primera, respecto a los referentes cívicos, envuelve aquellas prácticas que se asocian con contenidos cívicos nacionales, tanto mexicanos como estadounidenses y son ejecutados a partir de actos colectivos en ciertos momentos de la vida escolar, como en cantos, saludos, juramentos y asociado a símbolos específicos como banderas representativas. Estructuralmente, se relacionan de fondo con elementos identitarios.

La segunda, referente a festividades, tiene que ver con la interacción de los jóvenes mexicanoamericanos en celebraciones, fiestas tradicionales y ciertas prácticas implicadas en días específicos y/o aledaños dentro de una comunidad escolar. Los estudiantes participan en estos dependiendo de la organización que disponga cada escuela en particular. Para estos alumnos, su experiencia articula su participación en Estados Unidos y Mexicali.

En síntesis, el modelo construido de metacategorías puede visualizarse en la tabla 7. Cada metacategoría da cuenta de campos temáticos que refieren al proceso de traducción intercultural que los estudiantes mexicoamericanos experimentan sobre la cultura escolar al estar inscritos en la Escuela Secundaria número 6. “Moisés Sáenz Garza”. Por su parte, las categorías organizadas en las metacategorías, tienen la función de visibilizar en subcampos ese proceso para hacerlos interpretables y analizados.

Tabla 7. Modelo de Relación de metacategorías y categorías.

Metacategorías	Categorías
“Es pura cura” y “tontear”: expresiones y prácticas de socialización con y entre pares escolares	La “cura” Actividades de esparcimiento estudiantil Percepción sobre pares escolares
“La formación educativa dentro del aula: significaciones y experiencias con el currículum, estrategias de enseñanza y aprendizaje”	Percepción sobre la figura docente y estrategias de enseñanza Apoyo académico por parte de pares escolares Interacción dentro de clases no centrada en el currículum escolar
Normatividad, organización escolar y celebraciones cívico-tradicionales	Interacción con normas y disciplina escolar Interacción con festividades y referentes cívicos

Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que el modelo logrado en la sistematización de datos, desde cada una de sus partes y en conjunto, tiene el objetivo de hacer interpretable la traducción intercultural de los estudiantes mexicoamericanos. Ninguna de las metacategorías y sus respectivas categorías son mutuamente excluyentes, pues forman parte de un mismo proceso complejo, pero si reflejan aspectos diferenciados del mismo. En el siguiente capítulo se presentará el análisis de la información obtenida precisamente a partir de este orden.

Capítulo 5. Resultados. “Traducción intercultural” desde la mirada de los estudiantes mexicoamericanos en la Escuela Secundaria Num.6 “Maestro Moisés Sáenz Garza”

Introducción

En este capítulo final, presento un ejercicio integral de análisis e interpretación de la información sistematizada y obtenida gracias al trabajo de campo. Todo este espacio hermenéutico tiene la intención de responder a la pregunta, objetivo general y premisa de investigación. La escritura se orienta valorando la perspectiva *emic* y *etic*, es decir, conlleva una conjugación de los puntos de vista de los estudiantes mexicoamericanos sobre la traducción intercultural y las interpretaciones propias que se generaron a partir de constantes relecturas de la información y con respecto al marco conceptual.

Las aportaciones están escritas en orden bajo el modelo de metacategorías y categorías propuesto en el capítulo anterior. Cada parte del capítulo y en conjunto, es un esfuerzo por comprender e interpretar el proceso de traducción intercultural que experimentan los estudiantes mexicoamericanos de la cultura escolar que encuentran en la Escuela Secundaria Número 6 “Maestro Moisés Sáenz Garza”, luego de haber iniciado su formación educativa en Estados Unidos y migrar hacia Mexicali.

El capítulo se divide en tres apartados, uno por metacategoría creada y acompañado de sus respectivas categorías. El primero de ellos, engloba todos aquellos aspectos de la traducción intercultural de los estudiantes mexicoamericanos que se relacionan con las prácticas, expresiones, tensiones y aprendizajes socioculturales que son generados por los estudiantes con articulación a su condición de jóvenes, lo que los lleva a reajustar y reorientar “sus modos” de “ser”, “hacer y “estar” dentro de una escuela secundaria y nueva cultura escolar.

El segundo conlleva otra dimensión fundamental para la experiencia educativa de los estudiantes al adentrarse a una cultura escolar “en este lado” de la frontera: sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje vividos cotidianamente dentro del aula de clase. Como se presentará en su momento, existe una tensión constante entre barreras estructurales educativas, resignificación en la complejidad de la relación pedagógica y prácticas distanciadas por parte de los jóvenes que no emanan desde su rol como estudiante, lo que genera distintos grados de traducción intercultural con respecto a ese aspecto de la cultura escolar.

El tercer y último apartado, pero no menos importante, tiene que ver con algunos elementos socioculturales que la escuela media con respecto a la formación académica y sociocultural de los estudiantes, pero también con la intención de mantener una estructura socioeducativa organizada. Por un lado, se encuentran aquellos aspectos disciplinares que la escuela impone por medio de herramientas como el llamado reglamento escolar, que tiene la finalidad de controlar y mantener un orden sobre las conductas y prácticas permitidas por parte de los estudiantes. Como se expondrá más adelante, esto crea conflictos y sensaciones de incomodidad por parte de los estudiantes mexicanoamericanos, ya que, de acuerdo con su trayectoria educativa por Estados Unidos, este aspecto es distinto. Por otro lado, se encuentra la puesta en escena de actos cívicos y días festivos tradicionales, lo que llevará a los estudiantes mexicanoamericanos a traducir interculturalmente estos elementos.

5.1 “Es pura cura” y “tontear”: expresiones y prácticas de socialización con y entre pares escolares

Para los estudiantes mexicanoamericanos hay una variedad de elementos que han experimentado en la cultura escolar mexicalense, específicamente el de la Escuela Secundaria Número 6 “Maestro Moisés Sáenz Garza”, esto con respecto a su trayectoria

educativa luego de estudiar en escuelas estadounidenses. Una de las fuentes de interacción y de significados más notable para estos estudiantes es la que emana de sus pares. Son con ellos quienes sopesan día a día los deberes escolares de índole académica, pero también con quienes pueden interactuar más allá de eso. Si bien, una buena parte de la cultura escolar proviene de las estructuras internas y externas que establecen las autoridades educativas, existe un conjunto de interacciones recíprocas, cotidianas y convenidas por los estudiantes, incluyendo a los mexicoamericanos. Este tejido de prácticas culturales estructurado y reconstruido continua y activamente por ellos, es un aspecto que los estudiantes mexicoamericanos traducen e incorporan a su bagaje de referentes para interactuar y orientarse en la escuela.

Que los estudiantes locales y mexicoamericanos elaboren patrones de conducta y expresiones identificables entre sí, tiene que ver por otro lado con que responden a su condición de jóvenes, por lo que se puede entender que portan a la escuela una ecología de saberes, prácticas, valores que no emanan directamente de la institución (Tenti, 2000), sino con otros referentes que la sociedad les brinda, los medios de comunicación, la familia, estatus social y en el caso de los estudiantes mexicoamericanos, también con fuentes de sentido construidos desde Estados Unidos.

5.1.1 “La cura”

Existe una expresión que los estudiantes mexicoamericanos como participes de la vida cotidiana en la Escuela Secundaria Núm.6 “Maestro Moisés Sáenz Garza” han conocido día a día y que forma parte esencial de su entendimiento de las formas de socialización con y entre otros jóvenes. Esto que menciono, es llamado por los propios estudiantes como “la cura”. De acuerdo con la experiencia de los estudiantes mexicoamericanos, la cura es un

elemento constante en su interacción y es clave para reorientar su manera de crear relaciones sociales con otros pares.

Para estos jóvenes, la cura es algo que no habían experimentado en las escuelas estadounidenses; es justamente una categoría que después de desconocer por sus anteriores bagajes con respecto a la cultura escolar, posteriormente tienen la oportunidad de traducirla, practicarla e incorporarla como elemento orientador para convivir con sus pares escolares.

NN: sí, por ejemplo, te gusta esta cosa y vas con estas personas, o estás bonita, y pues delgada y te vas con estos de allá [pausa], y aquí es como de, te puede gustar lo que sea, y puedes hacer amigos con quien sea, y me gusta mucho [pausa], allá, si alguien te critica, es porque no le caes bien, o no le gustas o esto, y aquí [pausa] es pura “cura” pues

ILJ: ¿Cura?

NN: Sí, da mucha “cura” y van a decir cosas, que son, que insultan pero es de juego nada más y tú entiendes eso, pero allá, es como, muy, no sé, no me gusta allá, [...] a mí me gusta más aquí. (ILJ-NN-191119-13-3B-S19, p.12)

ILJ: Tú dijiste “cura”, ¿y lo escuchaste de las personas de aquí?

NN: Sí (ella se ríe) (ILJ-NN-191119-13-3B-S19, p.12)

A partir de la experiencia de GG, se pueden identificar algunos elementos que develan cómo se conforma y se lleva a la práctica concretamente la cura. Para comenzar, los estudiantes lo toman como parte de un juego, en donde es permitido ciertas agresiones físicas y verbales que no llevan la intención de dañar u ofender a los otros, más bien, tienen por objetivo ser una forma recíproca de diversión entre quienes la practican. Otra parte esencial de “la cura”, tiene que ver con que “los insultos” y “empujones” por ejemplo, son entendibles

y aceptables como parte de este tipo de convivencia y manifestación concreta de lo que significa la cura. Para AV, otro estudiante mexicoamericano, los límites que conforman a la cura, son comprendidos y practicados como parte de ese juego:

ILJ: ¿Intentas no llevarte con tus compañeros así? ¿Lo haces?

AV: Pues, mira, nos llevamos bien, platicamos no, pero también chistes que aquí son más como que “¡Hey! Pshh” (él mueve sus dos manos hacia el frente, simulando empujar algo; la expresión “pshh” es un sonido que expulsa de sus labios), pero es chiste, no es como para tomártelo como que “¡Hey!”, es, me empujas y yo te empujo, todo está bien

ILJ: Se ríen después de hacerlo

AV: Sí

ILJ: Lo que me dices entonces, no es a modo de “pleito” digamos, violento

AV: No no no, es juego (ILJ-AV-211119-14-2A-BCB, p.10-11)

AV ha guardado ahora su teléfono, un chico se ha acercado a conversar un poco con él, ambos se están riendo, no alcanzo definitivamente a escuchar lo que hablan, todo el ruido del ambiente me lo impide. De un momento a otro, comienzan a empujarse mutuamente con los manos; estas dan en el pecho del otro haciéndolo retroceder. Después de unos cuantos intercambios de “empujones” leves, el otro joven sube por las escaleras, AV lo sigue con la mirada y lo señala con un dedo mientras se ríe. ¿Estaban “agarrando cura” o en realidad peleando?” (Diario, p.246)

La cura, como parte viva de la socialización de los estudiantes mexicoamericanos y además, manifestación de su proceso de traducción intercultural de elementos pertenecientes a la cultura escolar en esta escuela secundaria, conlleva una frontera clara construida por los

estudiantes que orienta la exclusión de otro de tipo de prácticas, esto en el caso de interacciones físicas que, en boca de los estudiantes mexicoamericanos, simplemente sí tienen la intención de herir o causar daños entre pares.

ILJ: ¿Qué “pondrías” dentro de la cura?

NN: pues, las cosas que dicen, no sé cómo decirlo [pausa], pues cómo se llevan nada más, cuando se están diciendo chistes o algo así, no “cura” como cuando se empujan o se están diciendo groserías nada más (ILJ-NN-191119-13-3B-S19, p.12-13)

En el fondo del salón, se está llevando a cabo lo que parece una pelea entre dos alumnos. Se están golpeando fuerte en los brazos: es un intercambio de puñetazos. De hecho, se escucha el sonido de sus brazos al ser golpeados por los puños del otro. No noté por qué comenzaron a realizar esto. He presenciado en este plantel anteriormente interacción agresiva entre alumnos, pero esta vez parece que se están golpeando muy duro (Diario, p. 189)

La “cura” y la “no cura”, se encuentra delimitada desde su conceptualización y operacionalización en la práctica por los propios estudiantes, incluyendo a los mexicoamericanos, dejando en claro ciertas reglas que condicionan este tipo de juego. Siguiendo a Debut y Matucelli (1998), los estudiantes en su condición de jóvenes se encuentran en una trama de diversificación de esferas de justicia que permean sus prácticas y expresiones de socialización, implementando reglas que cuentan para ciertos momentos, espacios y determinadas interacciones. En el caso de los estudiantes mexicoamericanos, la inteligibilidad y posteriormente práctica de la cura, tiene que ver con este tipo de

traductibilidad en la cultura escolar (específicamente la fuente de significados creada por los estudiantes) después de haber sido estudiantes en su país de origen, Estados Unidos.

La cura, como un juego presente en la socialización de estudiantes mexicoamericanos en la escuela mexicalense, no solamente incluye el intercambio de contactos físicos aceptables en la interacción, también refiere en palabras de NN a chistes o “bromas” sobre un tema en específico, que, en ciertas ocasiones, focaliza la práctica de la cura a la aplicación de unos cuantos pares escolares, es decir, un grupo selecto de compañeros con los que generan afinidades, dando por resultado una manifestación de la cura específica.

ILJ: Oye, ¿y tú haces cura? O sea, ¿te “metes” a la “cura” también?

NN: ¡Ah! Sí, más o menos (ella se ríe al igual que yo), tenemos una cura como yo y mi amiga, o con los que me junto (ILJ-NN-191119-13-3B-S19, p.13-14)

Lo anterior lleva a comprender algunos aspectos más de la cura desde la situación de los estudiantes mexicoamericanos como parte de su traducción intercultural. La cura al ser incorporada y practicada por estos jóvenes, permite generar relaciones de afinidad con otros pares escolares, tal como lo es el caso de NN. Esto se relaciona con lo que indica Fimbres (2012), con respecto a que los jóvenes migrantes al llegar a una escuela en un país distinto al que comenzaron su formación educativa, en ocasiones requieren aprender códigos que les permitan orientarse en la comunidad. Aquí, lo que se contempla es un proceso de traducción intercultural desde la experiencia de estudiantes mexicoamericanos que al inteligir categorías que se utilizan en una nueva cultura escolar permite generar lazos de amistad y compañerismo con otros pares escolares.

La cura toma formas particulares de manifestación por parte de los estudiantes mexicoamericanos, quienes aprenden esta expresión de socialización, la apropian, resignifican y aplican entre sus pares cercanos. Tal es la experiencia de NN, quién genera

una nueva forma de la cura, concretada en bromas relacionadas a un tipo de música específico.

ILJ: ¿Cómo es, tu “cura” con tu amiga?

NN: Es, no sé cómo explicarlo, es más o menos diferente de cómo se llevan los niños pero, es “cura”

ILJ: ¿Cómo es esa cura?

NN: Pues, ha, la forma de, la razón, no sé cómo se dice [pausa], porque nos hicimos amigas es porque a mí me gusta un tipo de música y a ella también le gustó y empezamos a hablarnos, nos dimos cuenta de que nos gustan muchas cosas que son similares y empezamos a hablar, y de ese tipo de música hacemos muchos chistes, y son chistes que nada más nosotras entendemos (ILJ-NN-191119-13-3B-S19, p.13-14).

Lo anterior da cuenta que esta forma de socialización no es exactamente fija para los estudiantes mexicoamericanos, al contrario, es flexible y maleable, pero no pierde su sentido de ser en la cultura escolar. Otra dimensión de la cura tiene que ver con que su práctica no se ata a un tiempo o espacio en específico, más bien, se implementa por parte de los jóvenes en distintos momentos y zonas de contacto que permiten su traductibilidad por parte de los estudiantes mexicoamericanos.

Este alumno arroja con la mano un material que no distingo; la dirección de este casi golpea en la cabeza a otro estudiante. Pocos minutos después, él es golpeado en la cabeza por una compañera con la que estaba hablando previamente, este solamente se ríe al igual que ella. Me pregunto cuál habrá sido el motivo del golpe (Diario, p.216).

ILJ: Digamos en momentos como en receso, ¿qué es lo que haces? ¿Te la pasas con las chicas?

GG: Sí, con ellas, pues “tontear”, bromas así de todo [ella se ríe] (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p.12)

Las zonas de contacto, como menciona Santos (2010a), son espacios materiales concretos que permiten la traductibilidad de ciertos elementos socioculturales, en este caso de una cultura escolar desde la experiencia de estudiantes mexicoamericanos. Las zonas de contacto en donde se implementa y traduce interculturalmente la cura no son inflexibles y fijas, sino que se orientan a la agencia y posibilidades de los estudiantes, ya sea durante “receso” en la explanada escolar, o incluso un salón de clase.

Estudiantes en la explanada escolar de la institución durante receso escolar en la Escuela Secundaria Núm. 6

“Mtro. Moisés Sáenz Garza”



Fotografía propia.

Desde la experiencia de NN, la traducción e incorporación de la cura tal como se practica en la cultura escolar de esta institución, no simplemente significa el aprendizaje de una forma distinta de socialización entre pares con respecto a su experiencia por escuelas estadounidenses, sino que también es una oportunidad para generar lazos de amistad muy finos con otras personas.

ILJ: Esta actividad, veo que la disfrutas mucho en la escuela, ¿te tocó hacerlo con otra persona cuando estuviste en la escuela de Estados Unidos?

NN: He [pausa], allá nunca tuve, una persona, como una amiga, que hacía todo, o que hablará también, nada más estaba sola, y nunca tuve amigos pues, y pues sí (...) y por eso dije, voy a venir a la escuela, para poder tener una experiencia mejor, de niño, porque estaba sola pues todo el día, y no quería estar así (ILJ-NN-191119-13-3B-S19, p.15)

RM: ¡Ah no, ahorita somos hermanas!

GG: Ya sé [ella se ríe mientras la mira]

ILJ: ¿Dirían que son “hermanas”?

GG: Sí (ella se sigue riendo sin parar)

RM: Sí (también se ríe)

GG: Nuestras familias ya se conocen y así (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p.24)

Son con los amigos con quienes los estudiantes mexicoamericanos se construyen a sí mismos como estudiantes y jóvenes, creando un “sí mismo no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes a la escuela, que afectan a la vida escolar misma” (Tenti, 2000, p.6), siendo la cura, una parte vertebral de la socialización entre jóvenes para dirigirse dentro de la escuela.

Con la cercanía entre pares, los estudiantes mexicoamericanos pasan primero a reconocer a la cura como una disonancia cultural (Bustamante, 2016), es decir, un elemento sociocultural que resulta diferente para una persona al adentrarse a una cultura escolar distinta, para después hacerla propia, portarla y llevarla a la interacción diaria. Esto significa que elementos como la cura en una cultura escolar distinta desde la experiencia de los estudiantes mexicoamericanos de esta institución, no necesariamente causa episodios de exclusión desde la dimensión de las prácticas de socialización en cuanto a los estudiantes refiere, más bien, es la apertura para comprender la ecología de formas de estar y ser estudiante-joven en la escuela.

Practicar y traducir interculturalmente la cura desde la experiencia de los estudiantes mexicoamericanos, también permite posicionarlos como agentes que socializan mediante referentes propios de influjos culturales que les pertenecen, es decir, los implementan hacia dentro de la escuela, pero en los márgenes de los valores, creencias y conocimientos que la escuela como institución desea transmitir a los estudiantes. Visto de otra manera, la cura es, en este contexto, un elemento que delinea una frontera clara para los jóvenes en general y los mexicoamericanos con respecto a las prácticas socioculturales que emanan de sí mismos y con respecto a la filosofía y estructura institucional.

En general, que los estudiantes mexicoamericanos conozcan, incorporen y practiquen la cura a través de un proceso de traducción intercultural, les permite adentrarse a un espectro más amplio de actividades, reglas, expresiones que pertenecen a los influjos culturales que los jóvenes conjugan en la cultura escolar de la comunidad. Esto por otro lado, quiere decir que no todo lo que hacen los estudiantes mexicoamericanos con sus pares escolares es “cura”, pero sí en buena medida corresponden a los patrones de conducta y significación que se utilizan para convivir entre pares. La cura como elemento cotidiano en la vida escolar de

estos jóvenes, complejiza la cultura escolar general de la escuela, siendo un claro ejemplo que, para ellos, sí existen diferencias socioculturales entre las experiencias escolares que se generan en Estados Unidos y las que conocen actualmente desde esta secundaria mexicalense, la “Maestro Moisés Sáenz Garza”.

5.1.2 Actividades de esparcimiento estudiantil

La escuela para los estudiantes mexicoamericanos significa una zona de contacto compleja en cuanto a prácticas socioculturales de socialización entre jóvenes refiere, siendo la cura, tan solo un tipo de ellas que son puestas en escena para su traducción intercultural. Para los estudiantes, la escuela en sus distintos espacios y momentos, sobre todo fuera de clases, representa un espacio de formación académica que los prepara con distintos capitales, pero también un lugar en donde hacer, decir e implementar actividades que los construyen continuamente en cuanto a su condición de jóvenes. Este aspecto, según Tenti (2000), tiene que ver con que los estudiantes traen a la escuela su propio lenguaje, valores, así como referentes aprendidos desde su interacción con la familia, el barrio, o la exposición a los medios de comunicación.

Lo anterior permite visualizar una serie de prácticas por parte de los estudiantes que se orientan desde una dimensión lúdica y de entretenimiento. Para los estudiantes mexicoamericanos, estar expuestos a una ecología de interacciones que emanan de otros pares, son parte de su traducción intercultural, al ser identificados como distintos con respecto a su trayectoria en escuelas estadounidenses. Tal es la situación de AV, quién hoy en día se ha iniciado a la práctica y consumo de la música rap con otros estudiantes locales en esta secundaria mexicalense:

AV: No, pues también hacen como que rap

ILJ: ¿El rap?

AV: Sí, y yo nomas como que no lo digo bien, “oh sí, oh sí, me llamo Felipe me acabo de levantar” (AV comienza a cantar, con unas pausas de tiempo específicas que se asemejan a la música del género rap)

ILJ: A, ¿rapean?

AV: Sí, pero yo lo digo muy mal, nomás por, de chiste

ILJ: ¿Y ellos como lo hacen? ¿Crees que muy bien?

AV: Ah, bien, algunos de ellos sí son muy buenos

ILJ: ¿Y cuánto tiempo tienes, intentando “rapear” como ellos?

AV: Mmm, hace unos días rapeé

ILJ: ¿Vas intentando rapear recientemente?

AV: Sí

ILJ: ¿Y eso lo hacías en Estados Unidos?

AV: No (ILJ-BK-131119-14-3A-S19, p.17)

En la experiencia de AV, crear y practicar música de rap es una experiencia distinta que no había experimentado con respecto a su trayectoria educativa en Estados Unidos, dando así la posibilidad de primero, notar que los jóvenes dentro de la escuela en este lado de la frontera tienen la oportunidad de realizar una práctica musical de este tipo, y segundo, incorporarla a su bagaje de prácticas de esparcimiento y de socialización con otros jóvenes.

Para Muñoz (2011), la construcción de los estudiantes en su condición de jóvenes está íntimamente relacionada con el consumo de música que los medios colocan ante sus posibilidades, permitiéndoles acceder a un conjunto de letras, ritmos y valores que se

encuentran en las canciones. En la condición de los estudiantes mexicanoamericanos, ellos socializan con otros pares que disfrutan de este género musical y lo utilizan como medio de interacción cotidiana en los márgenes de la escuela.

Dos estudiantes pasan frente a mí. Al parecer, uno de ellos lleva en alguna parte de su uniforme escolar una especie de bocina que reproduce música. Creo que es una especie de pequeño amplificador o algo por el estilo. La música que se escucha de este objeto es del género rap. Mientras los estudiantes caminan, mueven un poco sus hombros, brazos y manos, como siguiendo el ritmo de la canción; mueven su cabeza de izquierda a derecha, se ven bastante contentos (Diario, p.110).

Que los estudiantes mexicanoamericanos, desde la experiencia de AV, conozcan y practiquen una nueva actividad para su bagaje al llegar a una escuela mexicalense y cultura escolar distinta, permite visualizar cómo les resulta atractivo una práctica creativa y juvenil que se desarrolla en la escuela, y con el tiempo, la hacen suya para convivir con otros estudiantes. En este contexto, que los jóvenes disfruten de la música dentro de la escuela, plantea la conexión con otro tipo de prácticas, como lo son bailes espontáneos con música que igualmente son de su agrado. Los bailes son una muestra de la subjetividad juvenil influenciada por el consumo de música y manifestada en ciertos momentos escolares por medio del cuerpo, siendo algo común y propio de los estudiantes, como lo es GG con sus amigas más cercanas.

Cerca de dirección, en la explanada, noto que GG está acompañada de dos compañeras, estas son las mismas que había notado con ella la última vez que la vi. Una de las chicas que le acompaña se encuentra bailando la música de reggaetón que se escucha en las bocinas. Esta chica baila muy cerca de GG, lo hace de una

manera similar a las otras dos alumnas que había visto antes. Mueve sus caderas al ritmo de la música y flexiona sus rodillas (...) En ocasiones le toca la mano a GG, como incitándola a que baile al igual que ella, GG solo sonrío y se le queda viendo, quizás no le guste bailar o no le agrade esa canción en particular (Diario, p.148-149)

12:30 pm. De un momento a otro, nuevamente se reproduce música desde las bocinas, solo que en esta ocasión es una canción del género “banda”. En cuanto comienza la canción no solamente GG sino que muchos alumnos que están en la explanada se ponen a bailar. GG baila con una de las compañeras que estaba conversando anteriormente, en esta ocasión baila con entusiasmo y se le ve muy contenta. La manera de bailar ahora ha cambiado (...) La canción se llama “El coco no” del artista “Roberto Junior y su bandeño” (Diario, p.150)

Los bailes que los estudiantes mexicoamericanos y en general los jóvenes practican dentro de la institución, son una manifestación de referentes traídos desde fuera de la escuela que les permite no solo disfrutar de la interacción en sí, sino también generar aperturas con otros jóvenes, incluso con los que no son tan cercanos.

ILJ: La otra vez miré a mucha gente bailando, ¿tú estabas ahí bailando?

GG: Sí

ILJ: ¿Estabas con ellas?

GG: Con todos

ILJ: ¿De tu mismo salón?

GG: No, de tercero, de primero, pues o sea en general con todos (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p.12-13)

Estudiantes bailando en la explanada principal de la Escuela Secundaria Número 6 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”



Fotografía propia.

Otra actividad muy latente en los jóvenes de la escuela, tiene que ver con el uso de aparatos tecnológicos con el fin de interactuar lúdicamente, ya sea de manera individual pero más notablemente con otros pares. El uso de tecnología en estudiantes mexicoamericanos y locales involucra que estos lleven a la escuela sus teléfonos celulares, bocinas con bluetooth portátiles, cámaras digitales, videojuegos, etc., complejizando así sus prácticas de socialización. Siguiendo a Muñoz (2011), que los jóvenes y estudiantes se encuentren en conexión e interacción constante con estos aparatos, tecnologías, interfaces, orienta a

entenderlos como personas con una producción de sí mismos compleja, donde están relacionados a muchas maneras de creación de subjetividades juveniles, las cuales llevan a la escuela y colocan en tensión con el ritmo cotidiano de la cultura escolar.

10:30 am. “Pero que buen catorce de febrero ¿no?” expresa una alumna con un tono tildado de sarcasmo mientras revisa su celular y está rodeada de otras compañeras en una banca azul. Ninguna de sus compañeras responde, estas también observando detenidamente su celular. Son cinco de ellas, creo que no había visto a tantas alumnas reunidas con su teléfono en la mano; “¡Mira, mira, mira!” le dice una chica a su compañero de al lado, un poco sorprendida (Diario, p.241)

Desde la experiencia de GG, el uso de teléfonos celulares en la escuela y con respecto a su experiencia en escuelas estadounidenses, conlleva un conflicto en cuanto a dónde y cuándo se pueden utilizar, esto bajo el margen de la reglamentación escolar sobre su prohibición. GG describe que su utilización fuera de los salones de clases y en momentos como en receso, es recurrente y permitido su uso, pero dentro de un salón de clases, las condiciones cambian, pues depende completamente del docente con el que se encuentren.

ILJ: He visto mucho, que les dejan traer teléfonos

RM: Antes sí, antes sí pero ahorita ya no, es como contadas las veces que

GG: ajá, es que depende mucho del profesor

RM: A veces nos dejan escuchar música en el salón

ILJ: ¿Quién los deja escuchar música en el salón?

GG: Uno que otro profesor, pero ya en la clase, o sea en receso es todo normal todo puedes estar hablando bla bla bla, pero ya en la clase es más estricto todo

ILJ: ¿Qué les dicen?

GG: “No lo saques porque lo voy a mandar a la dirección, o porque le voy a hablar a tus papás

RM: O lo puedes tener afuera pero sin estarlo usando

ILJ: ¿Dónde dirían entonces que es más estricta esta cuestión?

GG: Yo creo que igual (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p.27-28)

Por otra parte, en receso ocurre todo lo contrario, estudiantes mexicoamericanos y locales pueden hacer uso de teléfonos y otro tipo de aparatos tecnológicos, ocupando espacios como en la explanada escolar, bancas, escaleras, etc. Es en receso donde la tecnología puede ser utilizada libremente para socializar con sus pares, y el uso de teléfonos, videojuegos o cámaras, permiten a los estudiantes mexicoamericanos crear otras prácticas de interacción. La tecnología se vuelve una extensión de sus capitales y referentes para conocer, habitar y traducir la cultura escolar en esta escuela secundaria.

En la banca azul que está enseguida de mí, una alumna les dice a otros compañeros, “a ver, pónganse” ella tiene su teléfono celular sujetado con las dos manos y parece que quiere intentar tomarles una foto a ellos. Un alumno y una alumna se levanta y se pasan un brazo por encima de la espalda del otro mutuamente, la chica dice al joven, “vamos a ponernos como si te fuera a dar un beso”(…) La chica que intenta ahora tomar la foto, decide incluirse en la foto, ya que al parecer se dispone a tomar “una selfie”, es decir, una captura en donde ella también aparezca (…) Hay una alumna que tiene una cámara de color azul, es muy llamativa, tiene todo el aspecto de una cámara Polaroid, de aquellas que imprimen las fotos momentos después de

haberla tomado. Una alumna que está abrazando a un joven le dice, “Hey, ¿nos tomas una foto?”. La alumna que tiene la cámara prepara su enfoque y espera a que la pareja pose de alguna manera, acerca la cámara a su rostro, específicamente a uno de sus ojos y toma la fotografía; ella se acerca a sus compañeros y les entrega la fotografía recién revelada, los tres se quedan apreciándola (...) Debajo de la escalera, en el edificio donde se encuentra la dirección, hay dos estudiantes sentados en el suelo y recargados contra la pared, están muy cerca. Uno de ellos tiene en sus manos al parecer una especie de videojuego portátil o un teléfono celular. El alumno mueve sus manos en este aparato mientras mira fijamente a la pantalla de este (Diario, p.110 y 243)

5.1.3 Percepción sobre pares escolares

Mientras que los estudiantes mexicoamericanos tienen la oportunidad de traducir distintas formas de socializar entre pares que les han sido particulares y distintas al llegar a esta escuela secundaria mexicalense, paulatinamente van creando una opinión sobre sus compañeros con los que sopesan las actividades escolares día a día. De esto surge un ejercicio de identificación que caracteriza a sus compañeros de este lado de la frontera y que los diferencia de los anteriores en las escuelas estadounidenses en donde comenzaron su formación educativa.

AV: Mira digamos que, yo diría que son más amables

ILJ: ¿Aquí?

AV: Sí, bueno también, va a sonar mal llamar a las personas así, pero pienso que aquí son más amables, más “aceptados” aquí, te aceptan más

ILJ: ¿Te aceptan más?

AV: Sí, allá no me aceptaban, aquí me decían “¡Hey, juega con nosotros!”, aquí, “¡Ah, ven, juega con nosotros!” (repite estas palabras nuevamente)

ILJ: ¿Y allá?

AV: Y allá no (ILJ-AV-211119-14-2A-BCB, p.23)

En la experiencia de AV se pueden apreciar dos aspectos importantes. El primero de ellos tiene que ver con el ejercicio de abstracción que da lugar a una caracterización general de sus compañeros actuales, indicando que son personas que permiten apertura a socializar con él, al invitarlo a jugar y pasar tiempo juntos. El segundo, es que genera un siguiente proceso de caracterización en donde define a sus anteriores compañeros cuando estudiaba en Estados Unidos, en donde la diferenciación tiene razón en “el rechazo” por parte de los pares.

Siguiendo a Santos (2010a), la traducción intercultural también requiere comprensión sobre las características de las personas involucradas en el proceso, donde en la situación de los estudiantes mexicoamericanos, esto ocurre a partir de prácticas de diferenciación o categorización de otros pares escolares, tanto de “un lado” y “al otro” de la frontera. En el caso concreto de GG, se puede apreciar una visión distinta pero no tan alejada de la que comparte AV:

ILJ: Dirías que tus compañeros actuales, de Mexicali y los que conociste en Estados Unidos, ¿Son distintos?

GG: No, pues [pausa], es que eran como que más fresillas, eran más como que, todo estaba dividido por, por como tú eras, los otakus, los “chilos”, los presumidos y esas cosas

ILJ: Y ese tipo de agrupaciones que dices, ¿Era muy notable en la escuela de allá? ¿Era muy fácil de identificar a cada “grupo” como el de los “otakus” que me mencionas?”

GG: “Hey”

ILJ: *¿Y en qué momento era más notable?*

GG: *En receso, en el “lunch”, sí pues, de que tú entrabas a la cafetería y te sentabas con tu grupo no, o te sentabas donde tú quisieras, pero pues ya sabías con quiénes, te salías y en las bancas ya estaban donde era cada quien (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p.10)*

ILJ: *Todo esto que me compartes, es en cuanto a tus compañeros de aquí y tus amigas. Con las personas que me decías de la escuela en Estados Unidos, me dijiste que había “fresillas”, ¿qué significa ser “fresillas”?*

GG: *Pues más “piquis”, ¿sabe cómo? O sea, así como que “¡Ay, no!, y ellas le entran a todo ([se refiere a RM y MM, sus amigas cercanas en esta secundaria) (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p.16)*

En la experiencia de GG, ella comenta percibir que con sus anteriores compañeros en Estados Unidos, además de recibir distintas categorías de agrupación como “los fresillas” o “los otakus”, generaban procesos de afinidad hacia dentro de estos grupos, pero quizás construyendo procesos de exclusión hacia otros jóvenes, concretando escenarios de segmentación visibles en momentos de la vida escolar como lo es en “el lunch”. Para GG, este tipo de divisiones entre estudiantes igualmente le permitía identificar y categorizar a sus compañeros; eso desde su experiencia en Estados Unidos. En la escuela secundaria en la que estudia actualmente, estos elementos son distintos, pues para ella, sus pares y amigos los entiende y traduce interculturalmente de otra manera, en donde existen otro tipo de categorías para inteligir a sus compañeros:

ILJ: ¿Y aquí dirías que también se da eso?

GG: Nada, aquí algunos se creen superiores a los demás

ILJ: Y ¿Allá no mirabas algo como eso?

GG: No, todos te trababan bien, aunque fueras Otaku, o aunque fueras pobre, te respetaban. Aquí hay personas que se creen “superiores” [reitera] (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p.12)

GG, estudiante mexicoamericana, identifica otro tipo de conceptualización para sus compañeros mexicalenses desde este lado de la frontera, y lo menciona como aquellos que se creen “superiores” a otros compañeros. Aunque no lo explica ampliamente, se puede abstraer e inferir que existe otra contraparte a esta identificación y traducción, en donde hay otros pares que “no son superiores”, y que quizás, desde la óptica de los jóvenes en general, si crea procesos de diferenciación y socialización en distintos momentos de la vida escolar.

Una parte esencial de la traducción intercultural, según Santos (2010) es que la parte de la relación que intenta traducir una cultura, conozca las expresiones que utiliza la otra, en este caso, involucra conocer categorías diferenciadoras que orientan a los estudiantes mexicoamericanos a entender cómo son sus pares, de ahí que se conduzcan decisiones para interactuar o no con ciertos pares.

5.2 La formación educativa dentro del aula: significaciones y experiencias con el curriculum, estrategias de enseñanza y aprendizaje

En la experiencia de los jóvenes mexicoamericanos, después de iniciar su formación educativa en Estados Unidos y continuarla en una secundaria mexicalense, como lo es la “Maestro Moisés Sáenz Garza”, encuentran un complejo sociocultural pertenecientes a la cultura escolar que les parecen distintos, pero que paulatinamente traducen día a día desde

distintos espacios. Además de los patrones de socialización que ejercen los jóvenes en la escuela, hay otro aspecto que para los estudiantes mexicoamericanos es distinto al adentrarse en una nueva cultura escolar y es el que refiere a lo que ocurre dentro de las aulas de clase.

Desde su condición de “estudiantes”, estos jóvenes se enfrentan a los procesos de enseñanza establecidos por el currículo escolar de los programas de estudio que instaura el sistema educativo, lo que los lleva a conocer una serie de exigencias académicas que la institución escolar les demanda por ser parte de la matrícula escolar. Esto por otro lado, coloca en interacción una gama de procesos de respuesta por parte de los estudiantes mexicoamericanos en cuanto a la resignificación de la dinámica pedagógica, relaciones dentro del aula y otro tipo de pautas de interacción que no necesariamente aluden al currículo, y que se perpetúan al margen de las clases cotidianas y los contenidos formativos que se viven día a día en las clases.

Lo anterior se vuelve justa y necesariamente más complejo si se visualiza la experiencia de los estudiantes mexicoamericanos transitar de un sistema educativo a otro (Zúñiga, Hamman y Sánchez, 2008), ya que pasan a percibir aspectos formativos instaurados por los Estados de cada país (Estados Unidos y después en México), que se materializan por medio de los programas educativos y son visibles, experimentables y traducibles por parte de los estudiantes mexicoamericanos dentro de las aulas. El transitar de un lado a otro de la frontera dentro del llamado “tercer país cultural” (Anzaldúa 1987; Vila, 2000), permite que los jóvenes mexicoamericanos encuentren en una escuela secundaria mexicalense algo de similitud dentro de las aulas con respecto a su experiencia por centros educativos estadounidenses, pero también, diferencias importantes que tienen la oportunidad de traducir interculturalmente dentro de la cultura escolar.

5.2.1 Percepción sobre la figura docente y estrategias de enseñanza

Luego de que los estudiantes mexicanoamericanos pasan cierto tiempo en las aulas de la nueva cultura escolar que traducen día a día, generan un proceso de diferenciación entre las características de los docentes y su manera de enseñar los contenidos curriculares, es decir, ubican cómo son “allá” y “aquí”. Esto los lleva a aprender nuevas formas de interactuar en el aula, a brindar respuestas de aprendizaje diferenciadas con respecto a su trayectoria en Estados Unidos y así enfrentarse a los contenidos académicos que la institución espera que sean parte de su formación académica. Tal es el caso de BK, quien describe a un docente estadounidense y después de manera general a “los docentes” de la escuela mexicalense:

ILJ: Muy bien y, ¿qué dirías de los profes de allá, de Estados Unidos?

BK: He, los de allá, son casos iguales, me tocó con un profesor llamado “Mr. Oak”, era muy chilo, era muy alto, muy alto, creo que alguna vez se pegó con el techo, el techo está como de aquí a la línea gris (BK señala con un dedo un punto del salón de clases en donde estamos), se levantó y ¡Puf! (hace un sonido con los labios) ¡Se pegó!

ILJ: ¿Se rieron?

BK: ¡No! No podíamos hacer nada, porque era muy chilo y le teníamos respeto. Eh, son casi todos iguales, se controlan, hablan del tema, y a veces hablan de algo más

ILJ: Y ¿Dirías que son estrictos?

BK: Son gritones, pero es más que nada por controlar la clase o para que guarden silencio, no como aquí. (ILJ-BK-131119-14-3A-S19, p.10)

Para BK, los docentes estadounidenses caracterizados son asociados a ser “gritones”, pero este aspecto no conlleva una percepción negativa al respecto, ya que dicha conducta dentro de un salón de clases tiene la finalidad de “mantener” un orden en la dinámica de enseñanza y aprendizaje, mientras que, con respecto a su experiencia en una escuela mexicalense, ocurre algo distinto, quizás todo lo contrario. Para AV, otro estudiante

mexicoamericano, este mismo patrón de conducta incluido en la relación pedagógica que se presenta “aquí” y “allá”, tiene claras distinciones, lo que permite un doble trabajo de traducción intercultural sobre este aspecto de la cultura escolar.

ILJ: ¿Te refieres a los docentes, a los “profes”?

AV: A los profes, pues son lo mismo, bueno no son lo mismo, sí son diferentes en algunos aspectos, allá eran como que, más “gritones” digamos

ILJ: Pero, ¿y aquí no son “gritones”?

AV: No son (risas), el profesor de aquí, el de educación física, siempre está como que más calmado, pero algunos sí son gritones, como el de matemáticas, y el de, bueno yo no diría, bueno sí, el de física sí pero está más calmado, sin gritar

ILJ: ¿Y allá gritan diferente?

AV: Sí

ILJ: ¿Sí? O sea, los dos gritan, pero, ¿cuál sería, desde tu punto de vista, la diferencia?

AV: Pues ellos gritan pues porque, gritan, quieren gritar

ILJ: ¿Los de “allá”?

AV: Sí, pues los de aquí, gritan porque estamos haciendo algo

ILJ: ¿Entonces no gritan “por gritar” porque quieren?

AV: Ajá, porque pongamos atención (ILJ-AV-211119-14-2A-BCB, p.22-23)

Luego de comenzar a compartir su experiencia con algunas dudas en cuanto a si los docentes de “aquí” y “allá” son distintos, AV termina problematizando nuevamente a la

relación íntima entre “gritar” y “controlar” las clases. A diferencia de BK, AV percibe que los docentes mexicalenses como contraparte de los estadounidenses, son quienes llevan a cabo esta práctica como un medio para mantener un orden que permita quizás un ambiente más o óptimo para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Así es como contrastando la experiencia de BK y AV, ambos estudiantes mexicoamericanos experimentan enfrentarse a esta conducta por parte de los docentes, tanto de un lado y otro de la frontera, pero con formas específicas que son traducibles al interactuar mano a mano con esta parte de la cultura escolar.

11:45 am. En el fondo del salón, donde están reunidos varios jóvenes, una alumna ejecutó una vuelta de carro. Poco después de esto, AB entra rápidamente al salón de clases. En cuanto esto ocurre, muchos jóvenes corren a sentarse a sus lugares. “¡A ver, vamos a guardar silencio todos!”, ¡Ustedes los de la primera fila se me recorren porque voy a aplicar examen a otros que no vinieron la otra vez!”, señala AB en voz alta. (Diario, p.190)

Las estrategias para establecer orden con la finalidad de orientar, establecer y configurar la práctica docente vistas por parte de los estudiantes mexicoamericanos, son una manifestación de la confrontación entre el currículo y el currículum oculto, donde la práctica de enseñanza de los contenidos prescritos por parte del sistema educativo entra en juego con la experiencia sociohistórica de los docentes, posición en el estrato social, concepciones y valores éticos que tienen (Guzmán, 2015). Para NN, estudiante mexicoamericana, los docentes de “allá” y “aquí”, tienen otro tipo de características distintas además de las mencionadas por sus compañeros:

ILJ: bueno, está bien, de hecho, ¿tú dirías que los docentes son diferentes aquí y allá?

NN: ¿Los docentes?

ILJ: sí, los profes, los que dan clases

NN: ¡Ah, Okey! Pues (hace una pausa larga) sí, sí se nota que hay mucha diferencia, cómo enseñan...

ILJ: ¿cómo enseñan?

NN: Cómo enseñan, ajá, y allá como que (pausa) me gusta mucho que aquí te dejen dar tú opinión

ILJ: ¿aquí o allá?

NN: sí, aquí, porque allá es como de, “te voy a enseñar, pero tú debes de estar callado y nada más tienes que hacer el trabajo”

ILJ: Muy bien

NN: Y aquí es como de, todos pues todos están bien con la profesora, no sé, todos se sienten cómodos pues

ILJ: Aquí

NN: Ajá, pero, más o menos, sí hay diferencia (ILJ-NN-191119-13-3B-S19, p.8-9)

En la situación de NN, ella genera dos procesos de diferenciación específicamente enfocados en parte de los métodos de enseñanza de los docentes a partir de su trayectoria educativa por Estados Unidos y en Mexicali. En el caso estadounidense, NN detalla una práctica de poca participación por parte de los estudiantes durante la relación pedagógica, en donde ubica a los docentes como aquellos que cobran un mayor protagonismo en las clases,

mientras que en la secundaria mexicalense ocurre algo contrastante, pues le parece que los docentes “aquí” permiten una mayor apertura a la participación de los estudiantes, orientando a hacerlos sentir “cómodos” durante las clases.

“Jóvenes, ¿qué es la inquisición? ¿Alguno de ustedes ha escuchado hablar de la inquisición?” comenta finalmente TE después de revisar y “hojear” un poco el libro de texto de historia que está en su escritorio, un alumno levanta su mano y expresa en voz alta “¡Yo!”, “¿Sí?” dice TE, después el estudiante comenta “a mí punto de vista, la inquisición es algo muy difícil de conseguir”, “a ver, ¿qué palabra les dije?” pregunta TE, con un gesto que indica un poco de confusión, “Inquisición, inquisición” señala con énfasis, “¿inquisición, o Santa Inquisición?” pregunta un alumno con esmero, “Santa Inquisición” responde TE, “Eh, que si no creías en la iglesia te torturaban para que creyeras en ella”, contesta otro alumno muy entusiasmado (...) “okey”, indica TE, asintiendo un poco con su cabeza, como señalando aprobación de la respuesta del estudiante, “entonces era algo que castigaba, okey, ¿Cómo funcionaba? ¿Alguien recuerda?” (...) “Además evangelizar, ¿Qué es evangelizar?”, el mismo alumno que estaba hablando da la respuesta, “hacerlos miembros”, “¿Hacerlos miembros de?” pregunta TE, en este momento varios alumnos responden, “de la cultura”, “de dios”, “de la religión”, “de la religión ¿Qué?” pregunta TE nuevamente, “católica” dicen al unísono unos cinco alumnos (Diario, p.209-212)

Desde la experiencia de NN, que los docentes en esta secundaria permitan ese tipo de relación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solamente apoya a la construcción de esa “sensación” de comodidad dentro del aula, sino también tiene el potencial de apoyar

a los estudiantes mexicoamericanos con respecto al cumplimiento de los conocimientos esperados desde el curriculum al adentrarse a una escuela mexicalense luego de haber participado en el sistema educativo estadounidense. Aún así, como se verá a continuación, sí existen aspectos involucrados en la relación pedagógica dentro de las escuelas mexicanas (en esta investigación, desde una secundaria de Mexicali) que dificultan a los estudiantes mexicoamericanos el acceso a los contenidos curriculares, lo que genera un escenario de tensión en su proceso de traducción intercultural sobre la cultura escolar.

5.2.2 Apoyo académico por parte de pares escolares

Para los jóvenes mexicoamericanos y en general estudiantes migrantes, no suele ser sencillo enfrentarse a los contenidos y estrategias de enseñanza que ocurren dentro del aula una vez que migran y se inscriben en escuelas mexicanas, sobre todo para aquellos quienes están por primera vez en “el lado” mexicano de la frontera. Esto los lleva en ocasiones a encontrarse con barreras estructurales (Vargas, 2018b) que les impide alcanzar de manera óptima los aprendizajes que la institución y en general el sistema educativo espera de ellos.

En la experiencia de NN, al llegar a Mexicali y continuar su educación secundaria, el idioma español ha sido un aspecto importante a superar, ya que las clases y contenidos se enseñan desde este, siendo que su lengua materna es el inglés, capital lingüístico y sociocultural desde el que aprendió a dirigirse en la escuela estadounidense:

ILJ: ¿Extrañas algo de la última escuela en la que estuviste estudiando en Estados Unidos?

NN: sí (se refiere a que extraña hablar inglés en la escuela) es porque es muy difícil para hacer amigos porque no sé mucho

ILJ: ¿No sabes mucho inglés?

NN: No, no, español...

ILJ: Español

NN: Por eso, y es muy difícil para mí hablarlo, por eso es que extraño hablar inglés, pues todos los, yo me acostumbré a hablar inglés mucho, entonces [...] hablar español es un poquito difícil

ILJ: ¿Dirías que se te facilita más el inglés?

NN: Sí

ILJ: Aunque sabes, yo te diría que lo hablas bien

NN: Cuando llegué aquí, no hablaba nada de español, lo entendía, pero no podía hablarlo, por eso todavía se me hace muy difícil hablarlo

ILJ: ¿Y escribir? ¿o leer? ¿Cómo te va con eso?

NN: Leer [hace una pausa], algunas palabras, como, cuando leo, lo tengo que leer otra vez porque no lo entiendo a la primera, hablar, pues, más o menos (ILJ-NN-191119-13-3B-S19, p.6-7)

Desde la perspectiva de la interculturalidad con respecto a la estructuración de los sistemas educativos (Dietz, 2012; Walsh, 2005; Walsh, 2009) se comprende que los sistemas educativos, piensan, legitiman y moldean la educación de la población como herencia histórica sobre la conformación de los Estados-nación, dando por resultado escenarios concretos de exclusión educativa en donde quien sopesa las consecuencias, suelen ser

poblaciones indígenas o migrantes, como lo es en la situación de los estudiantes mexicanoamericanos al continuar su formación educativa en México.

De acuerdo con Zúñiga, Hamman y Sánchez (2008) que la educación básica mexicana se establezca desde el idioma español, tiene que ver con una problemática en donde se descontextualiza y desatiende la variedad de perfiles de estudiantes que se encuentran hoy en las aulas mexicanas, incluyendo las mexicalenses. Lo anterior da por resultado, como en la experiencia de NN, dificultades concretas para acceder a los contenidos escolares. Para NN, este tipo de barrera ha sido paulatinamente superada por medio de un capital valioso desde su experiencia: el apoyo de otros pares y amigos que identifican el problema:

ILJ: ¿Cuál de las dos amigas te ayuda?

NN: La de aquí

ILJ: ¿Y la otra persona que dices, también es de aquí de la escuela?

NN: La otra amiga, antes iba aquí pero ella ya no va. Ella, la de aquí, me ayuda mucho, de cuando tenemos que hacer algo en equipo, ella me metió en su equipo para que esté con alguien que yo conozco, porque ella sabe que no puedo hablar muy bien el español y porque me dan muchos nervios con otra gente

ILJ: entonces, dirías que también te ha ayudado mucho en eso

NN: Sí, ella tiene el promedio más alto del salón, y ella me ayuda mucho a entender todo. Ella es muy social, o cuando tiene que hacer algo, acá arriba o cuando le dicen que presente algo ella es muy platicadora, y eso me gustó mucho porque yo soy muy callada, y me gusta tener a alguien que es más [pausa], platicadora y más social (ILJ-NN-191119-13-3B-S19, p.16)

Como orienta Santos (2005), la traducción intercultural puede tener dificultades cuando se encuentra de por medio el idioma como obstáculo de entendimiento, ocasionando así, poco acceso a la inteligibilidad de flujos culturales entre los grupos poblacionales involucrados. En la situación de NN, joven mexicoamericana, la relación con otros pares se vuelve una fortaleza y apertura para hacer frente a las exigencias del curriculum local. Aún así, esto no significa como lo indica claramente NN, que ella haya aprendido un bagaje basto del idioma español con el apoyo de su amiga, pero si lo suficiente para cumplir con tareas, actividades y otros trabajos académicos en las asignaturas que atienden en su cotidianidad. La frontera lingüística y simbólica legitimada históricamente por el sistema educativo existe estructuralmente, pero desde la interacción con los pares y amigos, se vuelve porosa.

5.2.3 Interacción dentro de clases no centrada en el curriculum escolar

No todo lo que los estudiantes mexicoamericanos experimentan en el aula de “este” lado de la frontera, tiene que ver con dificultades académicas y con respecto a barreras estructurales que se presentan durante las horas-clase. Existe otro compendio de interacciones que los estudiantes desarrollan a los márgenes de los métodos de enseñanza implementados por los docentes. Este tipo de actividades, no van enfocadas directamente como respuesta a los contenidos curriculares, más bien pertenecen al universo de patrones de conducta que surgen desde la creatividad, subjetividades y experiencias de los estudiantes, incluyendo a los mexicoamericanos.

En cuanto EL⁶ sale del salón, todos los alumnos comienzan a conversar, no gritan, ni murmullan. Algunos con un volumen muy alto de voz, conversan con algunos compañeros que tienen a sus costados, frente a sí o detrás. Me llama la atención que

⁶ “EL” es una abreviatura para el nombre de la docente de la clase.

BK está observando el libro, mientras la mayoría del grupo al parecer no siguen la instrucción señalada por EL (...) el alumno que se encuentra a su derecha le pregunta algo que no entiendo, BK le responde y comienza a conversar con él, no hablan en un volumen muy alto; escucho que BK se ríe por algo que su compañero le dijo. Ahora que EL se ha ido del salón lo noto más relajado. Escucho que en la primera fila, una alumna le dice a un alumno, “te quiero enseñar una versión nueva que encontré de esa canción”, el alumno gira su cabeza y el voltea a verla, la chica tiene su brazo sobre el mesabanco de él (...) Ahora noto que ningún estudiante está escribiendo las preguntas del pizarrón, todos están distraídos o más bien, enfocados en interactuar con sus pares escolares (Diario, p.168-170))

Hay momentos en el desarrollo de la clase en donde los docentes necesitan salir del salón de clases por distintas cuestiones, ya sea por el llamado de otro docente a la puerta, un administrativo o también para atender otro tipo de tareas. Esto permite un momento de apertura en donde la atención de los jóvenes no suele dirigirse a los deberes inmediatos solicitados para alcanzar los objetivos de la clase, sino que el foco de interacción se orienta a conversar sobre otros temas, reír y hacer bromas. El lapso que dura este pequeño proceso suele interrumpirse al momento inmediato en el que el docente a cargo vuelve al salón de clases, lo que tiene por consecuencia una actividad de reorientación de los estudiantes locales y mexicoamericanos nuevamente hacia los deberes:

En realidad, EL no tardó mucho tiempo afuera, aproximadamente dos minutos. En cuanto EL vuelve a abrir la puerta del salón, los alumnos que estaban hablando guardan silencio. “Muy bien, vamos a comenzar por usted, cuando termine el primer párrafo sigue la persona de atrás y así nos continuamos” señala EL a un estudiante

de la primera fila que se encuentra al otro extremo del salón de clases. (Diario, p. 166)

La presencia del docente nuevamente, después de estar ausente en el aula, ejerce un poder simbólico que desajusta los fines que persiguen los jóvenes. Ese poder que emana desde la figura del docente y que irrumpe en escenarios así, se construye y se perpetua en la cotidianidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las características de la relación docentes-alumnos, los acuerdos entre ambas partes y los roles que fungen. Por otro lado, es distinto cuando los estudiantes llevan a cabo prácticas similares cuando el docente sí se encuentra en el salón, puesto que quien decide realizarlo lo suele colocar en práctica con cierta cautela, desafiando ese poder simbólico:

En la misma fila donde estoy, pero en los primeros mesabancos, veo a una joven de rodillas, como intentando no ser descubierta por TE, “se está pintando” los labios con un objeto que no identifiqué qué es. Pasa ese objeto por sus labios rápidamente, lo tapa y caminando de rodillas, entrega dicho objeto a otra compañera. Esta última lo guarda y sigue trabajando en el tríptico (Diario, p.184)

Lo anterior, da cuenta de cómo los salones de clase son fuente de tensión entre los intereses, significados y prácticas que pertenecen a los estudiantes en su condición de jóvenes (incluyendo a los mexicoamericanos), y otro complejo que les exige el currículo, las estrategias de enseñanza docente y la propia figura de este que representa para ellos. Para GG, estudiante mexicoamericana, actuar de este modo durante clase puede ser algo común en el día a día:

ILJ: ¿Y en clase cómo son? ¿Se sientan juntas?

GG: ¡Igual! (se ríe)

ILJ: ¿“Tontean” en clase?

GG: Sí porque los profes ya nos conocen, y ya pues lo que hacen es que nada más se ríen de nosotras (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p.14)

Existe un último escenario en donde los estudiantes mexicoamericanos tienen la oportunidad de traducir interculturalmente este tipo de interacción, pero pertenece a una situación en donde los docentes por alguna razón se ausentan durante toda la hora-clase. Esto lleva a los alumnos a tener el dominio del aula, donde sus interacciones permiten el desarrollo de prácticas emergentes que pertenecen a su interés por convivir con los otros, como jugar, bailar y expresarse con libertad sin la necesidad de ocultarse de algún docente. Este lapso de la cotidianidad en la cultura escolar es categorizado por los estudiantes como “horas libres”:

ILJ: ¿Pero sí es frecuente?

GG: Pues, en veces, cada semana hay una hora libre, en distintas clases

ILJ: ¿Cuál fue la última clase en la que fue “hora libre”?

GG: Fue la de física creo

ILJ: ¿En educación física?

GG: No, en física física (enfatisa)

GG: Sí, el profe no vino, entonces fue una “hora libre”

ILJ: ¿Y ustedes qué hacen en hora libre?

GG: “Tontear” (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p.17)

Un alumno y una alumna se paran cerca del pizarrón, ellos se toman de las manos, juntan un poco sus cuerpos y comienzan a bailar: algo así como una especie de vals. Se mueven de izquierda a derecha lentamente; se ríen y parecen divertirse (...) En la esquina izquierda del salón, hay varios alumnos reunidos en una especie de semi círculo, solo conversan y se ríen, desde ahí proviene la voz de una alumna cantando, “ay, ay, ay, canta y no llores” (...) Un estudiante grita muy fuerte, tanto que retumba cierto eco en las cuatro paredes que constituyen el salón, “¡Huele a obo!” dice, después de escucharlo, varios compañeros se ríen de él (Diario, p. 226-227)

Lo anterior amplía las posibilidades de traducción que los estudiantes mexicoamericanos experimentan dentro de un aula de clase mexicalense, en donde en ocasiones lo que importa no solamente es el cumplimiento de los deberes académicos que dicta el currículum, sino también aprender a movilizarse y orientarse socioculturalmente con otro tipo de prácticas que pertenecen a los jóvenes. Es así que el aula como zona de contacto intercultural, también puede problematizarse como un espacio de frontera sociocultural donde se enfrentan los saberes y fines de los estudiantes y con articulación a lo esperado por la institución en cuanto a aprendizajes esperados.

Respecto a la anterior idea, se puede abstraer que el proceso de traducción que pasan los estudiantes mexicoamericanos dentro del aula al menos tiene dos dimensiones. La primera de ellas tendría que pensarse en los notables reajustes que deben de inteligir con respecto a lo que demanda el currículum, esto es tangiblemente sobre los contenidos, métodos de enseñanza adoptados por los docentes y sistemas de evaluación, redefinición de sus roles como estudiantes y su relación con los docentes. La segunda dimensión, tendría que ver con cómo traducen interculturalmente todas las prácticas y expresiones por parte de los

estudiantes que son desafiantes a un orden regular esperado durante clases, en donde existe una tensión entre responder a las exigencias curriculares y practicar el “ser” estudiante-joven a partir de los referentes que pertenecen a determinados influjos socioculturales que les son propios, lo que visibiliza cómo estos influjos culturales de los jóvenes terminan complejizando las vivencias en el aula de clase, y por tanto, los procesos de formación académica.

5.3 Normatividad, organización escolar y celebraciones cívico-tradicionales

Como se ha visto hasta este momento hermenéutico de la traducción intercultural de los estudiantes mexicoamericanos, existen grandes nichos de flujos socioculturales que experimentan en la vida cotidiana escolar. Por un lado, está todo aquello relacionado a los modos de socialización e interacción entre jóvenes, que consolida una cultura estudiantil propia e independiente, construida desde los mismos discursos de los estudiantes. Por otro, el espectro de la experiencia académica que alberga los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren dentro de las aulas y que se relacionan con el currículum; ambos nichos comparados y traducidos con la experiencia educativa y general que han tenido los estudiantes mexicoamericanos al participar en más de un sistema educativo.

Existe otra trama de discursos y prácticas que fluyen desde la escuela en su carácter de institución, permeando la vida escolar desde su organización a partir de ciertos elementos que van acorde a una filosofía educativa específica. Por un lado, se encuentran los aspectos normativos y disciplinarios que la escuela despliega para implementar un orden visto en artefactos que van orientados a los estudiantes, impactándolos de tal modo que intervienen en las expresiones y conductas de estos todos los días del calendario escolar. Por otro lado, se encuentran las celebraciones de actos cívicos y prácticas referidas a días festivos, ambas

partes mediadas y configuradas por la autoridad educativa como parte de la formación de los estudiantes.

5.3.1 Interacción con normas y disciplina escolar

La escuela para los estudiantes mexicoamericanos, además de ser una institución en donde deben de rendir cuentas con respecto a una dimensión académica, representa también un lugar disciplinario que regula y vigila la conducta de los estudiantes. Con la disciplina, las escuelas buscan generar un orden que vehicule y garantice no solamente la formación de los estudiantes, sino todo un ejercicio de control sobre las conductas de los estudiantes, experimentado en restricciones que permean los distintos momentos de la vida escolar.

Para Foucault (2002), la disciplina en las escuelas y específicamente sobre los estudiantes, es visible a partir de elementos como el control del tiempo, el orden y jerarquización de espacios de disciplinamiento y la supresión de libertades. Para los estudiantes mexicoamericanos, uno de los elementos normativos que experimentan luego de migrar desde Estados Unidos e inscribirse en escuelas mexicalenses, es el reglamento escolar, el cual fija una serie de pautas de comportamiento que deben de ser cumplidas. Tal aspecto es vivenciado por NN, estudiante mexicoamericana quien experimenta este artefacto normativo, y que, en sus palabras, modifica aspectos importantes para ella como lo es el uso de una vestimenta específica: el uniforme escolar.

ILJ: Si te fijas, hemos estado hablando sobre diferencias entre la escuela en Estados Unidos y ahorita en Mexicali, ¿notas alguna otra diferencia?

NN: El uniforme. Eso también es algo que, allá dejan usar ropa que crees que esté bien. A mí por ejemplo no me gusta traer el uniforme (ella se ríe) tampoco no me

gusta traer el cabello “agarrado”, no me gusta, pero eso también es una diferencia, del cabello y el uniforme

ILJ: No te gusta traer el cabello “agarrado” ni el uniforme entonces

NN: No, no me gusta (se ríe) (ILJ-NN-191119-13-3B-S19, p. 17)

Hay una estudiante que es retenida por D antes de entrar a la escuela, él le pregunta, “¿qué pasó con el uniforme?”. Ella lleva un pants de color negro, tenis negros y al parecer lo que es el suéter de la institución, quizás el problema que D ve es específicamente el pants. “Mi mamá le puede decir, allá está en el carro” contesta la estudiante, mientras señala con su mano derecha un auto que se encuentra estacionado sobre la calle. D comenta, “dile que si puede venir por favor”, ella asiente y camina hacia dicho auto cargando su mochila. Una mujer adulta se aproxima hacia la puerta. Ella habla con D en voz baja mientras la estudiante los observa. Yo no alcanzo a escuchar lo que dice, pero no toma mucho tiempo cuando D le indica a la estudiante que pase. (Diario, p.93)

Para NN, el uso del uniforme escolar o la práctica normativa de “recoger” su cabello, es un aspecto que traduce con respecto a su experiencia en Estados Unidos, donde “allá” percibe una mayor apertura por parte de la institución sobre estos aspectos; aquí en Mexicali, estos elementos resultan parte de un sistema de disciplina que limita la posibilidad de ejercer cierta agencia no solamente sobre su imagen, sino también sobre su cuerpo (Foucault, 2002); es así que el cumplimiento del uniforme escolar es un artefacto de control y disciplina que la escuela estructura, mantiene y vigila de manera cotidiana, a partir de ciertas figuras, como lo pueden ser los mismos docentes o prefectos escolares. En la experiencia de GG en

concordancia con NN, ella describe y amplía este aspecto en una plática con una de sus amigas más cercanas hablando sobre el uniforme escolar.

ILJ: ¿Creen que “dejan pasar más cosas”?

GG: Ajá

ILJ: ¿Cómo qué?

GG: De las uñas y todo

ILJ: ¿Y aquí?

GG: No aquí si te “jalan” la greña

ILJ: De hecho, eso es cuestión de uniforme, de vestimenta

GG: Allá es como que, “casual”

ILJ: Entonces, en términos de vestimenta, ¿Allá son “más libres”?

GG: Sí

ILJ: Y aquí, a ustedes, ¿Qué les piden traer de uniforme?

GG: Los tenis negros, la sudadera de la escuela

RM: La camisa

GG: La camisa correcta, pues, jumper, pants y el pantalón

ILJ: ¿Y el cabello?

GG: Es agarrado

ILJ: ¿Y ahorita si las miran con el cabello suelto les dicen algo?

GG: Nos dicen “agárrense el cabello” [se ríe]

RM: Capaz y nos mandan a prefectura

ILJ: ¿Y quién les dice? ¿Prefectos, profes?

GG: ¡Todos, todos! (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p.26-27)

A partir de la experiencia de GG, se puede notar otro elemento disciplinar que emana de la institución a costa del incumplimiento del reglamento escolar, y es el caso de “los castigos” materializados en llamadas de atención o de “reportes”. Estos pueden ser asignados por parte de un docente o por otras figuras como lo son los prefectos, como medida correctiva en casos específicos, por ejemplo, con respecto a no seguir los lineamientos establecidos sobre los horarios escolares, siendo la dimensión del “tiempo”, un elemento más que permite el control y la disciplina (Foucault, 2002) en la experiencia de los estudiantes mexicoamericanos.

ILJ: ¿Alguna vez les han puesto algo como un reporte?

GG: ¡Sí! (RM también responde al mismo tiempo)

RM: ¡Uy! Si le contáramos

GG: A cada rato, nos acaban de poner uno la semana pasada

RM: Y ésta se salvó

GG: Porque yo dije que según estaba en enfermería, fui a pedirle un pase al profe y ya no me lo pusieron

ILJ: Pero ¿qué hicieron?

RM: Es que entramos como veinte minutos tarde

GG: Pensamos que era matemáticas y matemáticas está aquí abajo, física está allá enfrente, y pues volteamos para el salón de matemáticas y era el de física y todos estaban ahí adentro, y ya, nos regañó el profe (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p. 24-25)

De pronto, puedo escuchar las risas de dos personas que se están acercando al salón, parece que son voces de alumnas. Se ríen a carcajadas en un volumen muy alto. Una de ellas abre la puerta, aún se están riendo. Ya las he visto anteriormente, pertenecen a este salón. “¿podemos pasar?” dice una de ellas a AB. La profesora se les queda viendo y contesta en voz alta, con un gesto que expresa un poco de molestia, “¿Por qué tan tarde? ¡Ya se va a acabar la clase! ¿Qué pasó?”, una de ellas se comienza a reír, la misma que preguntó a AB, “profe, es que nos confundimos de clase y se nos hizo tarde”, la otra chica solo guarda silencio, mientras que la otra se sigue riendo. “A ver, tú vete por un reporte” le dice a la chica que aún se sigue riendo, “tú pásale” indica a la alumna callada y que guardó silencio. “Pero por qué profe?” ahora comenta muy seria la chica, ya no tiene una sonrisa en el rostro. (Diario, p.192-193).

En el caso de los estudiantes mexicoamericanos inscritos en una escuela ubicada en zona de frontera, la traducción intercultural sobre la disciplina y normatividad tanto “aquí” y “allá” los orilla a generar percepciones sobre dónde se sienten con mayor libertad, ya no solamente sobre la vestimenta o llevar el peso de posibles reportes, sino en general sobre el sistema de reglas escolar que se impone tanto a un lado y otro de la frontera. Para NN según sus palabras anteriores, en Estados Unidos los estudiantes pueden gozar de mayores libertades con respecto a cómo pueden vestirse y estar en la escuela, y aunque sí hay distinciones entre elementos disciplinares, para jóvenes mexicoamericanos como GG, no hay exactamente mucha discrepancia de ese aspecto entre ambas culturas escolares:

ILJ: ¿Dónde dirías entonces que es más estricta esta cuestión?

GG: Yo creo que igual (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p.27-28)

Seguendo los apuntes de Tenti (2000) y Dubbet y Martuccelli (1998), las subjetividades, experiencias y en general la cultura que traen los estudiantes en su condición de jóvenes a la escuela, puede crear conflictos y diferencias con la filosofía que intenta implementar la escuela, en este trabajo, con respecto a elementos disciplinares que buscan producir y mantener un orden fijo que permita condiciones en la formación educativa de los estudiantes. Este señalamiento orienta a los jóvenes mexicoamericanos en una tensión constante inscrita en su proceso de traducción intercultural, donde, por una parte, se encuentra el “ser”, “estar” y “hacer” en la escuela a partir de su condición de jóvenes, subjetividad y diversas experiencias, pero también el aspecto de seguir la disciplina escolar, que como lo han expresado, puede producirles percepciones de inconformidad. Esto lleva a pensar la posibilidad de los estudiantes mexicoamericanos como agentes sociales que pueden o no resistir la disciplina y en general los mecanismos de poder de una cultura escolar mexicalense, después de haber experimentado una “mayor libertad” en Estados Unidos.

5.3.2 Interacción con festividades y referentes cívicos

Los días festivos como tradición celebrados en cada país e implementados por las escuelas, es otro aspecto que los estudiantes mexicoamericanos tienen la oportunidad de experimentar y traducir al participar de ambos sistemas educativos. Las escuelas tanto a un lado y otro de la frontera, son instituciones que colocan en interacción un conjunto de discursos y prácticas relacionados a ciertas festividades, que en general pero no siempre, se articulan con la historia nacional o prácticas populares de cada país.

“El día de muertos” celebrado el dos de noviembre en México es una de las festividades que se vive en las escuelas de la frontera, dando apertura a las comunidades educativas de retomar una serie de prácticas tradicionales que envuelven el espacio escolar, como es la construcción de un altar de muertos, elaborar artesanalmente papel picado y la composición de “calaveritas”.

Exposición del Altar de Muertos en la Escuela Secundaria Núm.6 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”



Fotografía propia.

Estos aspectos en ocasiones no son exactamente “nuevos” en la experiencia de los estudiantes mexicoamericanos, pues suelen tener referencias previas que pueden venir de sus familias con raíces mexicanas u de otros medios. En la experiencia de AV, en cuestión de días festivos y celebraciones, él más bien señala con gran entusiasmo haber experimentado “Halloween” en su anterior escuela en Estados Unidos, donde se mostraba apertura por parte

de la institución para que los estudiantes participaran en concursos de disfraces, mientras que en Mexicali, señala no haberse involucrado en el Día de muertos:

AV: ¡Ah, sí! ¡Sí! Así como ese pues sí, pues estaba el de Halloween, Halloween pues es mi favorito, porque en Halloween es, te vas afuera, todos están como que en un círculo, y llamaban a grupos, como que “tenemos al de segundo”, y ya todos tenían sus, sus disfraces, y hacían un círculo, y escogían a los más como que, más chistosos, el más “asustante”, y así

ILJ: Y los “elegían”, ¿para qué?

AV: Para premiarlos

ILJ: ¿Qué les daban?

AV: Ah, yo gané una vez, iba vestido de Finn de Hora de Aventura (“Finn” es uno de los personajes protagonistas de la serie animada norteamericana llamada Adventure Time) y gané, y me dieron chocolates y cosas así, dulces y cosas así

ILJ: ¿Y aquí en esta escuela se celebró algo relacionado con el Halloween?

AV: Sí

ILJ: ¿Sí se celebró?

AV: No, creo que no hubo clases

ILJ: ¿No hubo clases? De hecho ese día vine, creo que no había alumnos, solo los administrativos. También hubo algo relacionado con el dos de noviembre, el “Día de muertos”, y realizaron el llamado “Altar de muertos”, ¿participaste en la elaboración de eso, como en hacer las “calaveritas”?

AV: No, no me tocó (ILJ-AV-211119-14-2A-BCB, p. 26)

En la situación de los estudiantes mexicoamericanos, jóvenes que nacen, crecen e inician su formación educativa en Estados Unidos, es notable que muestran un mayor entusiasmo con las celebraciones comunes que viven allá, pues son las que aprendieron a practicar, enunciar y compartir con sus pares escolares y otros miembros de la comunidad escolar. En este contexto, esto no significa que los jóvenes no desarrollen posteriormente un mayor involucramiento e interés en celebraciones tradicionales mexicanas como lo es el Día de muertos, pero si dependerá en medida si permanecen en México o en algún momento vuelven a continuar sus estudios a Estados Unidos, además de otros nichos influyentes, como lo es la familia, donde este tipo de prácticas pueden cobrar relevancia. Para GG, un día festivo en Estados Unidos de su agrado que no se celebra en México, es el “*Dr. Seuss day*”, en el cual los estudiantes tienen una semana de “rally” donde realizan distintas actividades extraescolares a la vez que no pierden de vista sus clases regulares:

ILJ: ¿No les dejan meter comida desde fuera de la escuela?

GG: No, al menos que si es como, como una semana que es como “cultural” que es como Doctor Seuss Day , esa es como la semana que festejan el día del Doctor Seuss, el del sombrero blanco, a ´pues él, le festejan una semana, y es una semana de traer pijamas, toda una semana de traer pues jerseys, y así

ILJ: Y aquí, ¿has visto algo como eso?

NN: No

ILJ: Dices que era toda una semana, ¿qué hacían cada día?

GG: Por ejemplo, uno era de traer calcetas diferentes, otro es peinado loco, un día era de picnic con toda tu familia y traían la comida que quisieran, traer jersey o pijama y así, hasta terminar el viernes

ILJ: ¿Y en esos días, les daban clases?

GG: Sí

ILJ: ¿Y entraban así a clases con los “cabellos locos” y todo eso a clases?

GG: Sí (ILJ-GG-211119-14-2A-S18, p.18-19)

Otro flujo cultural arraigado y diferenciado en uno y otro lado de la frontera, refiere al despliegue de actividades cívicas que la escuela fomenta en los estudiantes, a partir de actos como “hombres a la bandera” o el canto colectivo de “el himno nacional”. Estos elementos fortalecidos por las escuelas tanto en México y Estados Unidos se relacionan con la manutención y construcción de identidades nacionales. Para los estudiantes mexicanoamericanos, realizar ese tipo de prácticas en Mexicali es una experiencia nueva, pero no en esencia distinta, pues desde su país natal crecieron incorporando aspectos similares, de ahí que el trabajo y proceso de traducción intercultural se relacione con un reajuste sobre estos aspectos en donde los estudiantes utilizan sus referentes previos para comprender esos nuevos aprendizajes.

AV: ¿Escolta? ¿Cómo? ¡Ah, eso! (él voltea rápidamente hacia la explanada central, que es donde se encuentra practicando la escolta), ah, no, sí lo teníamos en clase.

Teníamos ah, teníamos como que, ah, la bandera, de Estados Unidos, y decíamos

“oh, say can you see” (AV canta un fragmento del himno nacional de Estados

Unidos), sí, en clase (ILJ-AV-211119-14-2A-BCB, p. 24)

N ha tomado el micrófono, y no pasa mucho tiempo cuando dice “buenos días a todos, vamos a prepararnos para recibir a nuestra bandera”, “firmes, ya”, a la vez que N dice esto, los tambores comienzan a tocar una tonada en particular, lo mismo hacen las cornetas. N señala para todas las personas en la explanada, “saludar, ¡ya”. Después de este señalamiento, noto que tanto la misma N, estudiantes y docentes colocan su mano sobre el pecho, yo también lo realizo mientras me quedo observando. A la vez que ocurre todo esto, la llamada “escolta”, formada por varias estudiantes mujeres, comienza a caminar por el área de la explanada. Hay una triangulación entre la práctica del “saludo a la bandera”, el recorrido que hace la escolta y la música que toca la banda de guerra. Yo observo al grupo en específico que está frente a mí, la mayoría de los estudiantes mantiene su mirada hacia el frente, mientras que otros, de vez en cuando voltean a observar a compañeros que están en sus costados (Diario, p. 82).

Para los estudiantes mexicanoamericanos, la traducción intercultural de los actos cívicos en Mexicali no representa de por medio algún tipo de conflicto identitario o sociocultural, de hecho, de todo el proceso de traducción comprendido hasta este momento, este espectro que también pertenece a la cultura escolar es el que menos tensión les provoca, pues en su experiencia, realizar juramentos o recitar los himnos nacionales “allá” y “acá”, son un problema menor en su incorporación; sí son un aprendizaje reciente, pero no son exactamente una frontera simbólica que dificulte comprender sus clases cotidianas o la complejidad de los procesos de interacción entre pares escolares.

Conclusiones

Cruzar la frontera para seguir estudiando

Uno de los aspectos primarios que más me preocupaban dilucidar a lo largo de la investigación, era el de comprender de la manera más profunda y amplia posible, cuáles eran los factores que llevaban a los estudiantes mexicoamericanos y sus familias a movilizarse, y con ello, asentar su vida nuevamente, y en la situación de los jóvenes, fragmentar su formación educativa por Estados Unidos para continuar estudiando en México. Lo anterior, no solamente porque fue contexto de mi objeto de estudio, sino porque la migración y sus causas también forman parte de la vida de estos jóvenes, y llegan a las escuelas mexicalenses igualmente con todo ese bagaje. No “ver” la complejidad que comprende su movilidad, significa también no terminar de entenderlos como personas desde una de sus facetas más relevantes para este trabajo: el de ser migrante.

De ahí que, en esa preocupación, surgiera el primer objetivo específico de la investigación, donde me preguntaba por entender cuáles eran los elementos históricos y sociales que llevaban a la migración de los estudiantes mexicoamericanos. Como se presentó en el capítulo dos, que los estudiantes mexicoamericanos migren a México después de cursar la mayoría de sus grados escolares en Estados Unidos, tiene que ver con un cúmulo de aspectos económicos, políticos y sociales, que no se explican solamente desde el presente, sino que tienen su razón en la historia de movilidad de ambos países. Gracias a ese abordaje, debo de señalar que esto implicó entender a los estudiantes mexicoamericanos como personas situadas igualmente en un proceso histórico, que como se ha visto en este trabajo, tiene consecuencias importantes en las trayectorias educativas de estos estudiantes.

En mi opinión, considero que entender a los estudiantes mexicoamericanos desde su historicidad y situación concreta como migrantes, significa también reconocerlos como

personas que tienen un papel activo en el cruce de fronteras, no solamente como acompañantes de sus familiares, sino como agentes que pueden formarse una perspectiva y posición con respecto a su movilidad.

Traducir la escuela, traducir la cultura como vida escolar

Uno de los aspectos más relevantes que se han ilustrado en este trabajo, es la variedad de elementos que los estudiantes mexicoamericanos traducen interculturalmente sobre las partes que conforman las culturas escolares donde continúan sus trayectorias educativas. Desde el sentido común, cuando un estudiante migrante llega a México luego de haber estudiado varios años en Estados Unidos, quizás lo primero que se piense que este encuentre distinto “de este lado” de la frontera, es el espectro referido a la dimensión académica-curricular, el cual, por supuesto es parte de ello, pero como lo he mostrado aquí, no es lo único.

Cuando los estudiantes mexicoamericanos intentan traducir día a día, desde la cotidianeidad los aspectos de la cultura escolar que alberga un centro educativo, se enfrentan a un compendio de elementos nuevos que van desde un idioma distinto (si es que no dominan el español), reglamentos y disciplina, modos de socialización entre jóvenes, actividades de esparcimiento, procesos de enseñanza y aprendizaje, actos cívicos, festividades, etc. Lo que quiero sintetizar con esto, es que las experiencias de traducción intercultural sobre culturas escolares que pasan los estudiantes mexicoamericanos, no ocurren sobre un solo aspecto, sino sobre múltiples elementos con los que día a día estos jóvenes enfrentan, incorporan, o bien, encuentran conflictos sobre estos.

De lo anterior se concluye que, la traducción intercultural concretamente si tiene que ver con inteligibilidad de prácticas, saberes-categorías y características de agentes sociales en espacios específicos, como menciona Santos (2005), pero en la experiencia de los

estudiantes mexicoamericanos, involucra algo más que eso, ya que estos traducen las culturas escolares como toda una forma de vida que ocurre en las escuelas, desde diferentes tiempos, espacios, condiciones y en relación con todas las personas que conforman la comunidad educativa.

Específicamente desde la situación de los jóvenes mexicoamericanos, su proceso de traducción intercultural requiere entonces pensarlos como personas en un constante proceso de aprendizaje sociocultural y reajuste de sus modos de “ser”, “hacer” y “estar” en la escuela, donde su vida misma adquiere nuevas connotaciones al continuar su formación educativa en escuelas mexicanas, en este caso desde una secundaria mexicalense.

Traducir las palabras, entender la cultura escolar

Las palabras, expresiones, categorías y frases, como parte del lenguaje en las culturas escolares, son quizás también uno de los aspectos más importantes que notan los estudiantes mexicoamericanos al migrar desde Estados Unidos hacia México. El lenguaje visto a partir de conceptos y categorías que tienen que traducir interculturalmente en la escuela, con otros jóvenes, docentes, administrativos, desde distintos espacios con diferentes reglas como los salones de clases o las explanadas escolares, por decir algunos elementos, son la apertura para que estos jóvenes comprendan de manera general y partes específicas de la cultura escolar de las escuelas en donde llegan, dicho en otras palabras, la traducción intercultural opera gracias a la comprensión de las distintas manifestaciones del lenguaje por parte de los estudiantes mexicoamericanos.

Sobre lo anterior, Santos (2005) menciona que parte esencial dentro del proceso de traducción intercultural, es la traducción de saberes-categorías que las personas involucradas en la relación buscan comprender, y que, en el caso de estos jóvenes, incorporan y les sirven

para reajustar su esquema de referentes simbólicos y lingüísticos para orientarse en la escuela.

Un ejemplo interesante para orientar cómo opera el lenguaje dentro de la traducción intercultural, puede aterrizar con la etnocategoría que los estudiantes mexicoamericanos señalaron descubrir y hacer parte de su bagaje al inscribirse en la Escuela Secundaria Número 6 “Maestro Moisés Sáenz Garza”, ya también revisado desde distintas connotaciones anteriormente en este trabajo: “la cura”.

Cuando los estudiantes comprenden lo que refiere esta expresión y las implicaciones que tiene como parte de los influjos culturales creados y configurados por otros jóvenes, traducen, por un lado, que no existe un concepto exactamente igual a éste con respecto a su trayectoria por Estados Unidos, el cual como mostré aquí, tiene que ver con los procesos de socialización entre jóvenes igualmente. También, después de ese reconocimiento lingüístico, comprenden que no solamente es un par de palabras que van de “boca en boca” por parte de otros pares, sino que tiene que ver con la conceptualización de una práctica que tiene un significado específico en la jerga juvenil-estudiantil y sobre un aspecto importante en la vida de estos dentro de la escuela; traducir las palabras permiten también traducir fragmentos de la vida en la cultura escolar.

En este mismo ejemplo sobre la cura y su relación con el lenguaje, se puede abstraer otro aspecto dentro de la traducción intercultural. Cuando los estudiantes mexicoamericanos traducen expresiones como la cura, su significado y especificidad, también pueden notar otros detalles semánticos que tiene que ver con el lenguaje no verbal o proxémico y que están incluidas en esa etnocategoría, por ejemplo, la actividad recíproca de empujones o ciertos golpes permitidos en la interacción entre jóvenes, elementos que están albergados dentro de

lo que significa la cura. Desde este señalamiento, se puede visualizar la relación cercana entre las categorías que usan los jóvenes y su puesta práctica en la realidad concreta.

De lo anterior se concluye que el lenguaje y su semanticidad, permite en gran medida el proceso de traducción intercultural sobre culturas escolares, al menos desde la situación de los estudiantes mexicoamericanos, donde estos se ven a la tarea de comprender un complejo de expresiones de sentido que se interrelacionan con prácticas concretas en su vida cotidiana. De ahí que pueda señalar que, las expresiones lingüísticas, son el puente entre en una cultura escolar y otra.

Traducir a los otros, traducirse como estudiante y joven mexicoamericano

Se puede decir que al menos en las experiencias de traducción intercultural de los estudiantes mexicoamericanos vistos en este trabajo, hay nichos de prácticas y expresiones que conllevan un mayor nivel de densidad sociocultural, complejidad y tensión continua. Por ejemplo y como se ha ilustrado aquí, la traducción de actos cívicos o festividades a pesar de ser elementos distintos en contenido pero no en “forma” cuando llegan a Mexicali (ya que en su trayectoria por Estados Unidos también han sido expuestos a prácticas y discursos que tienen que ver con esto), no suelen representar la suficiente relevancia para los estudiantes mexicoamericanos en su proceso de traducción intercultural.

Con respecto al señalamiento anterior, uno de los grandes espectros que conlleva la traducción de los estudiantes, que mayor complejidad sociocultural tiene, y que responde a otro de los objetivos planteados en este trabajo, es aquel que comprende los procesos de socialización de estos como jóvenes tanto a un lado y otro de la frontera. Esto es posible ya que los estudiantes mexicoamericanos no se limitan a interactuar en las culturas escolares solamente con los saberes académicos desde su rol como alumnos inscritos a una matrícula,

sino que la superan al conjugar sus prácticas, expresiones, conflictos y relaciones que emanan desde influjos culturales propios que les pertenecen en su carácter de jóvenes.

Por lo anterior, cabe enfatizarse que a diferencia y contraste de autores como Guzmán (2006), quienes señalan que las culturas escolares están determinadas por las estructuras y filosofía que imponen las escuelas en su carácter de institución, se puede concluir desde los resultados de este trabajo que en realidad gran y buena parte de las dinámicas e influjos socioculturales provienen de los estudiantes, donde los mexicoamericanos tienen una gran participación desde su proceso de traducción intercultural. Este señalamiento, aumenta considerablemente como comparto, si se entiende a los estudiantes mexicoamericanos también desde su carácter de jóvenes.

Los estudiantes mexicoamericanos al iniciar su formación educativa primero por Estados Unidos, aprenden a ser también jóvenes en la escuela, pero después de migrar y llegar a una escuela mexicana, en esta investigación mexicalense, pasan a reajustar y reorientarse igualmente como estudiantes-jóvenes en una nueva cultura escolar a través del proceso de traducción intercultural, de ahí que pueda señalar y concluir que dentro de sus experiencias de traducción, vivencian una doble trayectoria sociocultural en cuanto a cómo habitar las escuelas como jóvenes y todo lo que eso implica. Esto los lleva también a traducir interculturalmente a los otros y también a sí mismos, lo que da apertura a un conocimiento concreto sobre cómo ser estudiante-joven mexicoamericano “aquí” y “allá”.

Otro aspecto que debe de quedar claro y como relevante a partir de este trabajo, también correspondiente y señalado por Tenti (2000) y Dubbet y Martuccelli (1998), es que los valores, prácticas, discursos y modos de socialización de los jóvenes, en donde se incluyen los mexicoamericanos, pueden entrar en tensión y conflicto con otras partes de la cultura escolar. Una manifestación de ello visto aquí, es con relación a herramientas

normativas utilizadas por la escuela como lo es el reglamento escolar que establece ciertos permisos y restricciones en cuanto a lo que pueden o no hacer los jóvenes, de ahí que ellos se posicionen y desafíen aspectos disciplinares como el uso del uniforme.

Una segunda manifestación clara de estas tensiones entre los referentes socioculturales de los estudiantes mexicoamericanos y sus compañeros con respecto otros elementos de la cultura escolar, tiene que ver precisamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde los jóvenes portan hacia dentro de las aulas ciertos juegos y prácticas como “la cura” mientras se desarrollan las clases cotidianas. En este contexto, los estudiantes mexicoamericanos aprenden a conjugar sus propias prácticas a los márgenes de las relaciones pedagógicas, escenario que les permite reconocerse como agentes que intentan traducir cómo ser alumnos-jóvenes dentro de las aulas.

Traducción intercultural: entender la experiencia de los estudiantes mexicoamericanos en escuelas mexicanas

De acuerdo con el estado del arte que realicé para esta investigación, hay distintas maneras de entender la experiencia de los estudiantes migrantes que se incorporan a la dinámica de las escuelas mexicanas, de ahí que existan trabajos que se han enfocado a estudiar las trayectorias educativas (Zúñiga, Hamman, Sánchez, 2008), problemas de acceso a las escuelas (Jacobo, 2017, con respecto a los problemas producidos por el currículo (Solana, 2013) y algunas pocas desde una dimensión sociocultural (Bustamante, 2016; Fimbres, 2012).

El interés que tuve por realizar este trabajo, como se mostró desde el capítulo uno, nació desde una experiencia de formación en plena licenciatura, en donde pude darme cuenta que los estudiantes migrantes al adentrarse a la vida regular de las escuelas en este lado de la

frontera, se enfrentaban y experimentaban a más aspectos que rebasaban los problemas educativos y/o administrativos. De ahí que este trabajo se abordara desde una categoría que problematizara el papel de la cultura en sus distintas formas vista desde las propias palabras de los estudiantes mexicoamericanos: la traducción intercultural.

Como se vio aquí, la traducción intercultural no se trata solamente de ver cómo los estudiantes que migran de un país a otro “reconocen” diferencias culturales que encuentran a las escuelas a donde llegan. La traducción permite comprender cómo estos estudiantes se ven en la situación de crear reorientaciones ante nuevos contenidos de las culturas escolares, a la vez que van incorporando conocimientos y prácticas nuevas en interacción mano a mano con pares, docentes, figuras administrativas, y desde distintos espacios y momentos de la vida escolar. No solamente se “adaptan socioculturalmente” a los distintos elementos que conforman las culturas escolares, sino que los confrontan, comprenden y con el tiempo, apropián y crean nuevos referentes y aprendizajes para enfrentarse al nuevo escenario social.

Una de las grandes bondades que permite pensar la traducción intercultural de los estudiantes mexicoamericanos, es cómo estos jóvenes se enfrentan constantemente ante fronteras y limitantes para acceder a los múltiples elementos que les son nuevos pero que también les representan dificultades en las escuelas mexicanas. Como fue mostrado aquí, el camino de la traducción y entendimiento de una cultura escolar nueva, involucra que los estudiantes mexicoamericanos, como en la experiencia de NN, encuentren grandes problemáticas que vienen de las características del Sistema Educativo Nacional, siendo el factor del idioma uno de los más claros de ellos.

Debido a lo anterior, concluyo que “ver” las experiencias de incorporación de los estudiantes mexicoamericanos a través de la traducción intercultural sobre la cultura escolar, conlleva dos grandes puntos a su favor. El primero de ellos es el de entender de manera

detallada y minuciosa cómo y qué elementos de las culturas escolares significan un proceso de reajuste y aprendizaje sociocultural al adentrarse a escuelas mexicanas después de haber comenzado su formación educativa en Estados Unidos. El segundo, es que el visualizar la traducción intercultural de estos jóvenes ayuda también a entender qué aspectos de las escuelas y con respecto al sistema educativo les representan una dificultad, lo que puede dar una base sólida para que se propongan cambios educativos importantes.

Respuesta a premisa, preguntas y objetivos

En este punto es necesario realizar comentarios concretos sobre el cumplimiento de metas trazadas en este trabajo, así como en qué grado logré alcanzarlas. Como planteé desde el capítulo uno de este trabajo, tres aspectos esenciales fueron los que guiaron la investigación, entre los que se encuentran la premisa de investigación, pregunta general de investigación y preguntas específicas, objetivo general y objetivos específicos, todos interrelacionados.

La premisa señalaba que, luego de que los estudiantes mexicoamericanos iniciaran su formación académica por escuelas estadounidenses, migraran y se inscribieran en escuelas mexicanas, en esta investigación en una escuela secundaria de Mexicali, estos daban pie al proceso de traducción intercultural sobre la cultura escolar que se encontraba en los centros. Por todo lo mostrado aquí, pasando por la revisión de teoría, triangulación con las propias voces y experiencias de los estudiantes mexicoamericanos en la Escuela Secundaria Número 6 “Maestro Moisés Sáenz Garza” y las interpretaciones resultantes, se puede decir que evidentemente estos jóvenes viven ese proceso de índole sociocultural, cada uno dando matices distintos desde su experiencia, pero compartiendo aspectos similares que dejaron generar otros procesos de entendimiento sobre la traducción intercultural. Por lo anterior,

puedo decir que la premisa fue abordada, respondida y contrastada con la realidad que viven los estudiantes mexicoamericanos.

En el caso de la pregunta general, referente a cómo experimentaban los estudiantes mexicoamericanos el proceso de traducción intercultural sobre la cultura escolar, puedo señalar que también fue respondida en gran medida por varias razones. Por un lado, y muy importante, gracias a la metodología cualitativa y el trabajo etnográfico, logré recolectar información de primera mano desde las propias palabras de los estudiantes mexicoamericanos y conductas observables que dieron cuenta de sus experiencias de traducción intercultural inscritos en una escuela secundaria. Por otro lado, como fue visto, dicha información era coherente con los referentes conceptuales sobre el proceso de traducción.

Lo anterior dio pie a la preparación de una antesala para intentar dilucidar y “comprender” cómo estos jóvenes experimentaban ese proceso de traducción intercultural sobre la cultura escolar, lo cual precisamente era el objetivo general propuesto para mi investigación, de ahí que exista una relación estrecha entre pregunta y objetivo. El trabajo de “comprensión” de la traducción intercultural de los jóvenes mexicoamericanos sobre elementos de la cultura escolar, me llevó a ver que no es exactamente un proceso idéntico y general, sino que tiene muchos tintes y en la realidad concreta se producen especificidades que pueden compartir similitudes, a partir de la experiencia de cada joven, con respecto a elementos específicos de la cultura escolar, sus relaciones con otras personas, momentos, espacios, condiciones, etc., lo que en otras palabras y de manera sintetizada, son precisamente las experiencias de traducción los estudiantes mexicoamericanos.

Otro de punto de referencia fundamental para intentar construir un proceso de comprensión relacionado al objetivo y pregunta general, fue el ejercicio de triangulación con

el marco conceptual. Eso me permitió a la luz de toda la información recaba, elaborar aportes vistos en el capítulo cinco de este trabajo, que dilucidaran las distintas maneras de cómo ocurre y se manifiesta la traducción intercultural desde los estudiantes mexicoamericanos, dando así, una construcción paulatina y compleja sobre cómo se generan las experiencias de traducción intercultural. Por lo anterior, puedo afirmar que tanto la pregunta y objetivo general de la investigación fueron abordados y respondidos en este trabajo.

La pregunta específica uno de este trabajo, que corresponde igualmente al objetivo específico uno, tenía que ver con identificar cuáles eran los elementos históricos y sociales que se involucraban en la migración de los estudiantes mexicoamericanos. Como ya he indicado y reflexionado anteriormente, incluso en este apartado de conclusiones, ese objetivo y pregunta fue relevante para la investigación, dado que permitía conectar a los jóvenes mexicoamericanos con un proceso histórico complejo en la relación de movilidad entre México y Estados Unidos, además de situarlos también como personas que tienen un papel importante en esa historia de movilidad, que igualmente se relaciona con elementos sociales, económicos y políticos, mismos que se comentan de manera amplia en el capítulo dos de la tesis, por lo que considero que esa pregunta y objetivo específico, fueron abordados y cumplidos con los detalles necesarios.

La pregunta y objetivo específico dos, relacionados a identificar las características que conforman la cultura escolar en la que se ven inmersos los estudiantes mexicoamericanos cuando se inscriben en planteles educativos, puedo decir que fueron complejizados aquí de la manera más amplia y posible, valorando en gran medida las experiencias de los jóvenes, lo que permitió en gran medida en triangulación con el marco conceptual.

De aquí no solamente surgió un ejercicio de identificación de las características y elementos que conforman “la” cultura escolar que encuentran los estudiantes, sino también

cómo la viven, confrontan y reelaboran día a día a partir de su proceso de traducción intercultural, por lo que puedo concluir que también, dicho objetivo y pregunta, fueron analizados de manera detallada como parte de su cumplimiento.

Por último y con respecto a la tercera pregunta específica de investigación, correspondiente igualmente en ese mismo nivel al último objetivo específico planteado, relacionados a conocer cómo eran los procesos de interacción y socialización que pasaban los jóvenes mexicoamericanos, también puedo señalar que ambas partes, tanto objetivo y pregunta fueron contestados de una manera amplia y minuciosa.

Como se compartió aquí, la interacción y la socialización también forman parte de la traducción intercultural de los estudiantes mexicoamericanos, sin estas, no hay procesos de inteligibilidad de saberes y prácticas con respecto a una cultura específica, en este caso, sobre una cultura escolar en una escuela secundaria. La interacción-socialización con otras personas, lugares y tiempos de la escuela, permite que los estudiantes conozcan a través de la traducción la cultura escolar, aspecto que se desarrolló aquí de manera detallada durante el último capítulo de esta investigación, por lo que puedo decir, que el último objetivo y pregunta de investigación planteados, fueron respondidos y cumplidos.

Apuntes para futuras investigaciones sobre estudiantes mexicoamericanos y migrantes

Debo de comentar que para quien tenga el interés de seguir problematizando y produciendo conocimiento sobre el tema de los estudiantes mexicoamericanos y con distintos perfiles como migrantes desde distintas disciplinas y campos de estudio, es altamente recomendable utilizar métodos que les permitan entender de mejor manera las experiencias de los jóvenes desde sus propias palabras y expresiones. Por eso, señalo que la implementación de etnografías escolares es una gran herramienta para contemplar con detalles relevantes la vida

de estos estudiantes al adentrarse a las escuelas mexicanas. La etnografía permite interactuar mano a mano con ellos, escucharlos, ver y observar cómo transcurre la vida escolar que les preocupa todos los días en los planteles en donde están inscritos, bondad que ayuda a recolectar basta información y con respecto a los objetos de estudio que se tenga interés

Lo anterior también es una invitación a seguir generando preguntas y objetos de investigación desde la metodología cualitativa, la cual va de la mano con el uso de etnografías. Desde el paradigma cualitativo, es posible explorar y comprender la complejidad de la realidad sociocultural que existen en los planteles donde conviven estudiantes mexicoamericanos, donde sus procesos de subjetividad, relaciones de fuerza y problemas con respecto a la cultura tienen un papel importante.

Otro elemento a tener en cuenta es el de “pensar” y trabajar desde una dimensión interdisciplinaria que articule las bondades de cada disciplina contemplada. Como se vio en este trabajo, realicé un esfuerzo por conjugar referentes desde la perspectiva educativa-pedagógica, antropológica, sociológica y también el campo de los estudios socioculturales. Esto desde mi experiencia, supone por un lado no “opacar” o “abandonar” los referentes que como investigador se adquieren desde la disciplina o campo de formación, y por otro, implica el ejercicio de fortalecerse desde las bondades de distintas disciplinas para aumentar los modos de acercamiento y abordaje hacia los temas de trabajo planteados sobre los estudiantes mexicoamericanos.

Como se ha mostrado aquí, uno de los aspectos que más resaltaron en la investigación fue el de complejizar a los estudiantes mexicoamericanos con respecto a su condición de jóvenes y todo lo que eso implica, desde la puesta en escena de prácticas culturales y expresiones que les son independientes de la estructura escolar-institucional, hasta sus procesos de reajuste y reorientación con respecto a las formas de socialización que

construyen. Este aspecto no fue el objeto de estudio para mi investigación, pero podría explorarse y profundizarse en futuras investigaciones, dando la posibilidad de generar un mayor conocimiento sobre las experiencias que tienen los estudiantes al continuar su formación educativa en escuelas mexicanas.

Otro señalamiento que puedo compartir para futuros trabajos, es el de retomar las categorías de traducción intercultural y cultura escolar, quizás en conjugación con otras que no se pensaron o salieron a relucir en este trabajo. Ambas, tienen el potencial de primero, pensar complejamente la situación de los jóvenes mexicoamericanos con respecto a la problemática de la cultura, y segundo, generar aperturas para entender cómo ellos se ajustan, negocian, o resisten a los elementos y la vida que encuentran en las escuelas de “este lado” de la frontera.

Por último, quiero compartir que, es importante enfocar las preguntas y los objetivos de las investigaciones relacionadas con estudiantes migrantes a la mejora de su estadía por las escuelas mexicanas, visto de otro modo, la idea es producir conocimiento pensando en la posibilidad de cambiar sus condiciones a los planteles a los que llegan. Las escuelas en Baja California y México en general, a pesar de las investigaciones ya realizadas, siguen teniendo dificultades para garantizar una educación de calidad para los estudiantes migrantes, por lo que, en el presente y el futuro, seguirá siendo importante ser sensibles a las voces y experiencias de la población migrante, entre ellas, las que cuentan los estudiantes mexicoamericanos.

Recomendaciones

¿Cuáles son los pendientes para el Sistema Educativo y las escuelas al tener incorporados a estudiantes mexicoamericanos y migrantes en aulas mexicanas? Sobre esta pregunta, se

podría decir que existen varios aspectos a tener en cuenta para la intervención educativa en general para el caso estos jóvenes migrantes.

Para empezar, opino que considerar a los estudiantes mexicoamericanos desde su condición de migrantes en la relación de México y Estados Unidos, es un aspecto que no debería de pasar desapercibido por parte de los planteles, las autoridades de cada uno de los niveles en los sistemas educativos estatales y por todos los profesionales de la educación que intervienen día a día en la formación de estos estudiantes. Lo anterior para que desde ese conocimiento se desglosen orientaciones oportunas para brindar los mejores procesos de formación educativos para los estudiantes mexicoamericanos.

A mi juicio, entender a estos jóvenes como parte de un proceso histórico en la migración internacional, en realidad tendría que ser un primer paso para comprender a profundidad por qué otro tipo de situaciones pasan los estudiantes mexicoamericanos después de migrar y posteriormente inscribirse a una escuela en México, en este caso en Mexicali. He ahí la relación tan íntima en los escenarios educativos actuales entre migración y educación.

Por lo anterior, es crucial que desde la visión del campo educativo se tome en cuenta un siguiente nivel sobre la experiencia de los estudiantes mexicoamericanos, como lo es desde una perspectiva sociocultural, y que en el caso de esta investigación fue el proceso de traducción intercultural de estos jóvenes con respecto a los elementos de la cultura escolar que encuentran en la cotidianeidad de las comunidades educativas. Desde acercamientos como esos, es posible encontrar oportunidades para que, primero, se conozca de mejor modo los perfiles de estos jóvenes y así, tener una base o punto de partida para saber cómo

experimentan los obstáculos y aprendizajes que ellos viven al comenzar a estudiar en las escuelas a las que llegan.

Por otro lado, uno de los más grandes problemas que se han visto en otros trabajos sobre estudiantes migrantes y también presentado aquí, es que los programas, planes de estudio, y métodos de enseñanza se piensan e instauran en las aulas desde el idioma español, lo que supone la exclusión de aquellos estudiantes que no lo conocen, pues en muchas ocasiones el idioma que dominan es el inglés, con el cual comenzaron su formación educativa en Estados Unidos. En este contexto, es muy probable que los jóvenes tengan dificultades para comprender los contenidos escolares, además de comunicarse de mejor modo en el aula, como lo fue en la experiencia de NN en esta investigación, quien a pesar de esas dificultades, pudo sobreponerse un poco a esta situación con apoyo de otros pares escolares.

De esta situación surge un escenario que debe seguir discutiéndose en el sector educativo, y al menos tiene dos dimensiones a grandes rasgos desde el cual atenderle. El primero sería, plantear la posibilidad de implementar en las escuelas algún programa de “español académico” que permita a los estudiantes migrantes y mexicoamericanos en cierta medida adquirir habilidades lectoescritoras para sopesar la carga académica. En mi opinión, esta primera propuesta a simple vista y a corto o mediano plazo pudiera funcionar, el problema ahí es que, esto implica que los estudiantes mexicoamericanos deben de aprender el idioma oficial para continuar con su formación académica, lo que hace perder de vista que la barrera estructural aún continua desde el Sistema Educativo estatal y federal. Es una opción, pero no debería de ser la definitiva.

Lo anterior supone un segundo planteamiento, y precisamente es que, desde los sistemas correspondientes, se piense y diseñe la posibilidad de implementar los contenidos

contemplando ambos idiomas, el español y el inglés. El asunto aquí es que eso implica un proceso de reconstrucción entero de todo el Sistema Educativo, entre ello múltiples recursos y capacitaciones a los profesionales de la educación también involucrados en las escuelas. Mientras que los ciclos escolares transcurran y no se tomen modificaciones estructurales concretas para este aspecto, a las escuelas seguirán llegando más jóvenes mexicoamericanos y migrantes desde sus distintos perfiles que necesiten apoyo desde el factor del idioma, por lo que queda pendiente seguir discutiendo esta problemática.

En ocasiones los estudiantes mexicoamericanos y migrantes llegan con sus familias a México con dificultades económicas, como lo fue en la situación de NN, lo que podría de algún modo dificultar la adquisición de materiales, útiles, transporte o compra de uniformes, dichos detalles, podrían significar un problema para las familias. Un modo de apoyar esa condición, podría ser a través de la asignación de becas para estudiantes migrantes, esto con el objetivo de sopesar esa posible carencia en las familias.

Otro tipo de apoyo a considerar para implementar en los planteles, es la posibilidad de acompañar a los estudiantes mexicoamericanos a través de un programa psicopedagógico que los auxilie en su transición al ritmo cotidiano de las escuelas, en este caso secundarias mexicalenses. Desde un programa de acompañamiento psicopedagógico podrían tratarse dificultades académicas, problemas de aprendizaje, de índole emocional, u otros aspectos que puedan derivarse de la movilidad internacional.

Una de las actividades del Programa Binacional de Educación Migrante en el Estado de Baja California, del cual hablé en el capítulo dos de esta investigación, es la de visitar a las escuelas donde se encuentran estudiantes migrantes para primero, conocer sus perfiles, y segundo, intentar apoyarlos con ciertos acompañamientos si el caso lo requiere. Una

estrategia que podría resultar beneficiosa para estudiantes mexicoamericanos y migrantes, podría ser la continua asociación de los planteles con el PROBEM y la posibilidad de implementar en conjunto con la escuela, por ejemplo, algún programa de acompañamiento psicopedagógico como el que menciono. Otra opción sería que el Probem llevara a cabo en las escuelas que tienen inscritos estudiantes mexicoamericanos y migrantes lo que se conoce como “grupos de apoyo”, pero con constantes retroalimentaciones al plantel sobre los aspectos trabajados con los jóvenes.

Debe de mencionarse, que no todos los estudiantes requieren de apoyos de todo tipo, ya que en ocasiones los capitales con los que cuentan, lingüísticos, económicos, familiares y académicos son en buena medida suficientes para continuar sus estudios con éxito en las escuelas mexicanas, incluyendo las de Mexicali. De ahí que los planteles y profesionales de la educación que se relacionan con la formación educativa con estos jóvenes, contemplen que, por ser migrantes, no necesariamente tienen problemas. Es importante colocar atención a los casos específicos, para desplegar estrategias educativas que permitan atenderlos de mejor manera en las escuelas.

Referencias

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands. La frontera. The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Book Company.
- Arriaga, F., Oviedo, E y López, J. (2015). La reincorporación de estudiantes transfronterizos en instituciones de educación pública del nivel secundaria en Mexicali, B.C. *Espíritu científico en acción, Número 22*, 17-27
- Baca, N., Bautista, A., y Mojica, A. (2018). *Jóvenes y migraciones*. Ciudad de México: Gedisa.
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G., y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barrios, G. (2017). The pedagogy initiative: the promise of educational success in the border region. En *Migración, educación y sociedad: visiones y experiencias desde la frontera* (pp.97-117). Colombia: Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Bauman, Z. (2007). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Beuchot, M. (2000). Heurística y hermenéutica. En A. Velasco, *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades* (1st ed., pp. 101-113). México: Siglo XXI editores.
- Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. *Bordón*, 48, 169-177.
- Bustamante, P. (2016). *Disonancias culturales entre alumnos retornados de EUA a Mexicali, Baja California* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali.

- Bustos, R., & Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad En La Educación*, 46 (1), pp.193-220
- Castro, A., y Lupano, M. (2013). Predictores de la adaptación sociocultural de estudiantes universitarios extranjeros en Argentina. *Interdisciplinaria*, 30 (2).265-281.
- Colás, M. (2018). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En L. Buendía, P. Colás & F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (1st ed., pp. 252-283). Madrid: McGraw/Interamericana de España.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 21(1), pp.83-104
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Díaz, D., & Bueno, L. (2020). Estudian 55 mil niños extranjeros en BC. La Voz De La Frontera. Recuperado de: <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/local/estudian-55-mil-ninos-extranjeros-en-bc-4182958.html>.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Dietz, G., & Mateos, L. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguada & M. Del Olmo, *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (1st ed.,pp.45-66). España: Programa Alfa.
- Dietz, G., & Mateos, L. (2011). *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.
- Dos Santos. (2012). *Educación e Interculturalidad: hacia una práctica reparatoria*. Salta: Fundación Rescoldo.

- Dubbet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. (1st ed.). España: Losada.
- Durand, J. (2016). *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare, 19*, pp.285-301.
- Fábregas, A. (2012). De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad. Educación y asimilación: el caso mexicano. *Estudios sobre comunicación intercultural, 21*, pp.1-8.
- Fimbres, N. (2012). El espacio escolar: Un lugar de encuentros y desencuentros con nosotros y los otros. En *Éxodos, veredas y muros: Perspectivas sobre la migración* (pp. 377-401). Mexicali-Baja California: Instituto de Investigaciones Sociales.
- Flores, E. (2017). Adaptación social de los adolescentes migrantes dentro del grupo de apoyo PROBEM. En R. Roa, E. Santillán, D. Islas y Y. López, *Migración, Educación y Sociedad: Visiones y experiencias desde la frontera* (1st ed., pp. 117-127). Colombia: REDIPE.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Franco, J. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en México y Estados Unidos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*, pp.705-728.
- Gallego, E. (2019). De EU el 98% de alumnos migrantes. 09/03/2019, Recuperado de sitio web: <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/local/de-eu-el-98-de-alumnos-migrantes-3075046.html>

- Gálvez, A. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento psicológico*, 2, pp.87-101.
- García, G. (2018). Escuelas públicas de BC atienden a 54 mil alumnos extranjeros. La Voz de la Frontera. Recuperado de <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/local/escuelas-publicas-de-bc-atienden-a-54-mil-alumnos-extranjeros-877611.html>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Nueva York: Gedisa Editorial.
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, N., Griego, T., Martínez, Y., y Montoya, E. (2012). Estudiantes transnacionales dentro de flujos globales. Una perspectiva teórica. En G. Valdéz, *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (1st ed.). Obregón: El Colegio de Sonora.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica desde las teorías de la identidad*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, 10, pp.13-48.
- Gutiérrez, A. (2007). Cultura escolar y subjetividad: a propósito de los jóvenes en nuestro país. *Revista De Estudios Sobre Juventud*, 27, 146-160.
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Suma Psicológica*, 12, pp.7-17.
- Hall, S. (2010). Sobre los estudios culturales. En W. Restrepo, C. Walsh & V. Vich, *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en los estudios culturales* (1st ed., pp. pp.17-72). Colombia: Envión Editores.

- Jacobo, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica. Revista Electrónica De Educación*, (47), 1-17.
- Jacobo, M. (2016). Migración de retorno y políticas de reintegración al sistema educativo mexicano. 23/11/2019, de Centro de Investigación y Docencia Económicas Sitio web: https://www.cide.edu/wp-content/uploads/sites/4/2016/10/Policy_Brief_7_Jacobo.pdf
- Jacobo, M. (2017). De regreso a "casa" y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica. Revista Electrónica De Educación*, 48, 1-18.
- Jones, D., Manzelli, H., & Pecheny, M. (2007). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre VIH/Sida y con Hepatitis C. En A. Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (2nd ed., pp. 47-74). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- León, I. (2017). Panorama sobre educación migrante en México y Baja California. En R. Roa, E. Santillán, D. Islas & Y. López, *Migración, Educación y Sociedad: Visiones y experiencias desde la frontera* (1st ed., pp. 153-162). Colombia: REDIPE.
- López, C., Aceves, Y., López, G., Rocha, N., & Romo, D. (2017). La condición migrante/transnacional en los estudiantes de educación básica. En R. Roa, E. Santillán, D. Islas & Y. López, *Migración, Educación y Sociedad: Visiones y experiencias desde la frontera* (1st ed., pp. 141-152). Colombia: REDIPE.
- Martínez, V. (2003). Cultura escolar y mejora de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 14, pp.57-82.
- Massey, D., Durand, J., & Malone, N. (2009). *Detrás de la trama. Políticas migratorias entre México y Estados Unidos*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas

- Massey, D., Pren, K., & Durand, J. (2009). Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos. Las consecuencias de la guerra antiinmigrante. *Papeles de Población*, 15 (61), 101-128.
- Mateos, L. (2010). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada.
- Mezzadra, S. (2012). Capitalismo, migraciones y luchas sociales. La mirada de la autonomía. *Nueva Sociedad*, 237, pp.159-178.
- Moreno, J. (2017). Flujos migratorios, educación e integración social en Baja California. En R. Roa, E. Santillán, D. Islas & Y. López, *Migración, Educación y Sociedad: Visiones y experiencias desde la frontera* (1st ed., pp. 27-42). Colombia: REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Moreno, J., Niño, L., Barajas, M., & Figueroa, S. (2012). Medidas de control migratorio de Estados Unidos. De la operación Guardián a la política de securitización. En J. Moreno, A. Sáñez & M. López, *Éxodos, veredas y muros: Perspectivas sobre la migración* (1st ed., pp. 507-546). Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Muñoz, G. (2011). De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI. *Educación Y Ciudad*, 18, 19-32. Retrieved 21 March 2021, from.
- Niño, L., Essombe, C., & Graham, M. (2017). Población migrante haitiana en el norte de México: el vínculo entre educación y trabajo. En R. Roa, E. Santillán, D. Islas & Y. López, *Migración, Educación y Sociedad: Visiones y experiencias desde la frontera* (1st ed., pp. 43-56). Colombia: REDIPE.

- Nuñez, F. (2006). ¿Cómo analizamos datos cualitativos? *Butlletí Larecerca*, 7, 1-13.
- Ocampo, F. (2014). Migración de retorno, familias transnacionales y demandas educativas. *Revista Sociedad & Equidad*, 6, pp. 35-57
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana De Psiquiatría*, Vol. 34(1), 118-124.
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). Una población en crecimiento. 01/11/2019, de Organización de las Naciones Unidas Sitio web: <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/population/index.html>
- Organización Internacional de las Migraciones. (2015). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2015. Los migrantes y las ciudades: Nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad* (1st ed.). Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2010). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2010. El futuro de la migración: creación de capacidades para el cambio* (1st ed.). Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018* (1st ed.). Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Reguillo, R. (2004). Los estudios culturales. El mapa incómodo de un relato inconcluso . *Portal de comunicación*, 1, pp.1-10.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión Editores.
- Rodríguez, G., Gill, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.

- Ruíz, L., & Valdez, G. (2015). El presente educativo en la frontera norte: menores migrantes de retorno y su educación. En J. Vázquez, *Migración y violencia: dos caras de la misma moneda social* (1st ed., pp. 61-71). San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala: El colegio de Tlaxcala.
- Sánchez, J. (2008). Pertinencia del estudio de los alumnos transnacionales en México y su conceptualización. In V. Zúñiga, T. Hamman & J. Sánchez, *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. (1st ed., pp. 23-38). México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Sánchez, V. (2017). El duelo migratorio en estudiantes de primaria y su aculturación. In R. Roa, E. Santillán, D. Islas & Y. López, *Migración, Educación y Sociedad: Visiones y experiencias desde la frontera* (1st ed., pp. 129-140). Colombia: REDIPE
- Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Editorial Trotta.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Unidad de Post Grado.
- Santos, B. (2010a). *Descolonizar el saber. Reinventar el saber*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Santos, B. (2010b). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad
- Sartorello, S. (2019). La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México. *Revista de Evaluación para docentes y directivos*, 12, pp.1-18.
- Schmelkes, S. (2001). Interculturalidad y educación de jóvenes y adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, Número especial*, pp. 1-9.
- Schmelkes, S. (2004). Educación Intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, 23(26-34).

- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. En *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1-12.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp.277-345). Naucalpan de Juárez, México: Pearson Addison Wesley
- Sistema Educativo Estatal. (2015). Educación internacional para migrantes en Baja California.31/01/2017, de Sistema Educativo Estatal de Baja California Sitio web: <http://www.educacionbc.edu.mx/Canales/EducacionconRostro/16%20PRESENTACION%20Proyecto%20de%20PROBEM.pdf>
- Solano Castillo, S.M. (2013). *Inclusión de estudiantes transnacionales en la escuela primaria pública rural*. (Tesis de maestría). Universidad de Colima, México
- Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. 20/05/2019, de Universidad de Oregon Sitio web: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/LIDERAZGO%20PARA%20LA%20CULTURA%20ESCOLAR.pdf>
- Subsecretaría de Educación Básica de Baja California. (2015). XXVII Reunión Binacional, Programa Binacional de Educación Migrante. 16/04/2016, de Sistema Educativo Estatal Sitio web: <http://www.ime.gob.mx/documentos/yara.pdfvi>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar* (1st ed.). IPEE-UNESCO.

- Thompson, J. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas* (1st ed.). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Valdez, G. (2012). Introducción. En *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (13-38). Obregón: El Colegio de Sonora.
- Vargas, E. (2018a). ¿Qué sabemos sobre la inmigración de niños de EUA a México? Sitio web: <https://colef.mx/esiem/>
- Vargas, E. (2018b). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. *Migración de retorno y derechos sociales*, 3, pp.1-9.
- Vargas, E., & Aguilar, R. (2017). Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos. *Revista De Evaluación Para Docentes Y Directivos*, (2), 37-51.
- Vila, P. (2000). Tropos identitarios en la frontera México/Estados Unidos. *Araucaria*, 3, pp.89-111.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo Y Pensamiento*, 24, 39-50.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75-96.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales. En *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización* (pp.157-174). México, D.F: Secretaría de Educación Pública
- Zúñiga, V., & Hamann, E. (2006). Going Home? Schooling in Mexico of Transnational Children. *Confines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, 2 (4), 41-57.
- Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.*

Anexos

Anexo 1. Cuestionario para identificar estudiantes mexicoamericanos

Cuestionario para alumnos con experiencia educativa en Estados Unidos

Escuela Secundaria Gral. No.6 "Mtro. Moisés Sáenz Garza"

Instrucciones generales: Lee con suma atención la información que se te solicita a continuación y contesta sobre la línea o espacio correspondiente. En caso de que tengas alguna duda sobre el llenado de este cuestionario, levanta tu mano o desde tu asiento pide ayuda al instructor para resolverla. La información que proporciones será tratada con estricta confidencialidad.

Primera parte. Datos generales

1. Nombre: _____ 2. Fecha de hoy: ___/___/___

3. Edad: _____ 4. ¿Dónde naciste? (país y/o estado):

5. Género (marca con una "X" según te identifiques): Hombre: ___ Mujer ___

6. Turno: _____ 7. Grado: _____ 8. Grupo: _____

Segunda parte. Familia

8. ¿Con quién vives? (marca con una "X"): Mamá, papá, hermanos/as ___ Mamá y papá ___ Mamá ___

Papá ___ Abuelos ___ Tíos ___ Otros ___

9. Lugar de nacimiento de tu mamá (país y/o estado):

Lugar de nacimiento de tu papá (país y/o estado):

10. ¿Tú mamá o papá trabajan? (marca con una "X"): Sí ___ No ___

Lugar de trabajo de mamá:

Lugar de trabajo de papá:

Tercera parte. Idiomas

11. ¿En qué idiomas puedes comunicarte?:

12. ¿Dónde los has aprendido?:

12. ¿Cuál es el idioma que mejor se te facilita para comunicarte con tu familia?:

13. ¿Cuál es el idioma que utilizas para comunicarte en la escuela?:

13. ¿En qué idioma prefieres leer y escribir?:

14. ¿Te gustaría aprender otro idioma? (marca con una "X") Sí__ No __ ¿Cuál?

Cuarta parte. Trayectoria escolar en Estados Unidos.

15. ¿Has estudiado alguna vez en Estados Unidos? (marca con una "X"): Sí __ No

16. ¿Cursaste "kindergarten" (jardín de niños) en Estados Unidos?: Sí__ No __

17. ¿Cómo se llama la escuela donde cursaste el "Kindergarten" ?:

18. ¿En qué estado de Estados Unidos se ubica la escuela?:

19. ¿Cursaste "elementary school" (primaria) en Estados Unidos?: Sí __ No __

20. ¿Cuántos grados cursaste de elementary school en Estados Unidos? (marca con una "X" los grados cursados).

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

 Otros: _____

21. ¿Cómo se llama la escuela donde cursaste elementary school?:

22. ¿En qué estado de Estados Unidos se ubica la escuela?:

23. ¿Cursaste "middle School" (secundaria) en Estados Unidos?: Sí ___ No ___

24. ¿Cuántos grados cursaste de middle school en Estados Unidos? (marca con una "X" los grados)

7	8	9
---	---	---

 Otros: _____

25. ¿Cómo se llama la escuela donde cursaste middle school?: _____

26. ¿En qué estado de Estados Unidos se ubica la escuela?:

19. ¿Cuál es el motivo por el que estudias actualmente en Mexicali, Baja California?:

20. ¿Extrañas algo de la última escuela en la que estuviste estudiando en Estados Unidos?

Sí ___ No ___

21. ¿Qué es lo que extrañas?

22 Explica por qué:

Quinta parte. Escuela actual en México.

20. Según tu experiencia, ¿consideras que hay diferencias entre estudiar en Estados Unidos y estudiar actualmente en Mexicali, Baja California? (Marca con una "X") Sí ___ No ___

21. A continuación, describe esas diferencias.

22. ¿Cómo te has sentido después de estudiar en Estados Unidos y estudiar actualmente en Mexicali, Baja California?:

23. ¿Cómo consideras que es tu relación actual con tus compañeros de clase?:

24. ¿A qué se debe?

25. Cuando tienes problemas dentro de la escuela, ¿acudes con tus compañeros para resolverlos?

Sí ___ No ___ ¿De qué manera te ayudan?

26. ¿Tienes actividades que te agrade realizar con tus compañeros de clase dentro de la escuela?

Sí ___ No ___ ¿Cuáles son?

27. ¿Cómo consideras que es tu relación actual con los docentes que imparten tus clases?

28. ¿A qué se debe?

29. ¿Los docentes saben que has nacido o estudiado anteriormente en Estados Unidos?

Sí ___ No ___

30. ¿Cómo describirías la manera en que los docentes imparten las clases?

31. ¿Tienes dificultades actualmente con algunas asignaturas? Sí ___ No ___

¿Cuáles?

32. ¿Participas en actividades “culturales” (bailables o actividades artísticas de otro tipo), deportivas o académicas (como concursos de matemáticas o de ciencia entre escuelas) que implementa la secundaria? Sí ___ No ___

33. ¿De qué manera participas?

¡Muchas gracias por tu atención y tiempo!

Anexo 2. Oficio para docentes

Escuela Secundaria No.6 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”

A quien corresponda. Docentes que imparten asignaturas a estudiantes migrantes en los grupos 2 A, 3 A y 3 B.

Estimados docentes, por medio del presente documento dirijo mi persona, Israel León Jiménez, estudiante de posgrado del Instituto de Investigaciones Culturales Museo-UABC, para solicitarles su colaboración con el trabajo de observación y de entrevistas que deseo realizar a estudiantes migrantes de origen estadounidense que se encuentran inscritos en este plantel educativo. Dichos ejercicios forman parte a su vez de la elaboración del trabajo de tesis que realizo actualmente.

Su colaboración consistiría, por una parte, en permitirme hacer observaciones dentro del aula de clase, específicamente para comprender y describir cómo interactúan estudiantes migrantes en este entorno. Por otro lado, las entrevistas tienen la meta de recuperar la experiencia general que han tenido estos jóvenes en el plantel después de haber estudiado previamente en Estados Unidos. Estas actividades por supuesto son solamente con fines académicos y se manejarán con completa profesionalidad y confidencialidad.

Este trabajo como señalo es para mi trabajo de tesis, pero también desea aportar información que pueda ser importante para el caso específico de estos jóvenes. Sin nada más que agregar, de antemano agradezco sumamente su valioso apoyo.