

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

del 3 de abril de 1981



**“LA OTRA CARA DE LA GRAN MANZANA”.
EL PAPEL EDUCATIVO DE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES.
EL CASO DE UNA ORGANIZACIÓN SOCIAL EN LA
CIUDAD DE NUEVA YORK**

TESIS

**Que para obtener el grado de
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

Presenta

ALMA MIREYA POLO VELÁZQUEZ

**Directora: Dra. María Mercedes Ruiz Muñoz
Lectores: Dra. Martha Josefina Franco García
Dra. Sandra Irma Montes de Oca Mayagoitia**

México, Ciudad de México

2019

Primero que nada, le agradezco a Dios, por todo lo que he podido vivir en cada etapa de mi vida. Durante la etapa en la que cursé el Doctorado, la vida me ofreció grandes retos y todos ellos me brindaron la oportunidad de crecer y fortalecerme y también le agradezco haber puesto en el camino a personas que me han enriquecido con su amor, sabiduría y generosidad y experiencias que me han dado grandes aprendizajes y satisfacciones.

Por lo que mi mayor agradecimiento a:

Mi querida Universidad Iberoamericana por una nueva oportunidad para estudiar y prepararme para ampliar mis horizontes, por brindarme nuevas perspectivas y por hacerme mejor persona y profesionalista con una vocación de ser mejor para el servicio de los demás y de mi país.

Los migrantes por su generosidad al compartirme sus historias y por los valiosos aprendizajes que me han brindado a lo largo de estos años, por su gran capacidad de resiliencia, valor y esperanza ante la vida y la adversidad, así como toda mi admiración y respeto por el trabajo que realizan las organizaciones sociales y a sus directivos, que han dedicado su vida para apoyar comprometidamente a esta población desde sus diversos ámbitos.

A mi familia querida, mi mamá, mis hermanos Oscar y Alex, mi cuñada Maru y mis sobrinos Dany y Caro, quienes en todos estos años de estudio y trabajo me acompañaron con su solidaridad, confianza y cariño.

A mi directora de tesis, Dra. Mercedes Ruiz, por sus valiosas enseñanzas e infundirme la importancia de la educación, por su paciencia, afecto incondicional y fe en mi trabajo. Su acompañamiento fue la base indispensable para el logro del presente trabajo.

A mi lectora y amiga entrañable, Dra. Sandra Montes de Oca, por su generosidad, empuje y apoyo incondicional en otra etapa más de nuestros caminos compartidos.

A mis lectoras, Dra. Martha Franco y Dra. María Bertely, por compartir sus saberes y ayudarme a integrarlos en mi trabajo, a través de su retroalimentación y constante acompañamiento durante los seminarios y tutorías.

A mis alumnos y alumnas del Departamento de Psicología, participantes en el programa de apoyo a migrantes en Nueva York, quienes con su experiencia vivida me mostraron la importancia del vínculo humano y de los alcances que puede tener en la vida de las personas.

Especialmente le agradezco a Ingrid Concha su apoyo durante el trabajo de campo realizado en Nueva York y a lo largo de la realización de la tesis.

A mis compañeras del Doctorado quienes fueron un apoyo maravilloso durante todo este tiempo y que se han convertido en amigas entrañables, así como a mis maestros y maestras por su guía e inspiración.

Le agradezco su valioso apoyo a Alejandra Luna para la revisión final del texto y a América Siles para el diseño de los gráficos.

Y le dedico este trabajo a mi hijo Miky, él es mi constante inspiración y el vital motor para todo proyecto emprendido. Su amor, su fuerza, su sonrisa y su ilusión de tener una mamá doctora, me acompañó y motivó durante todo el proceso.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. LA INVESTIGACIÓN	15
Antecedentes del problema	15
Problema	26
Preguntas de investigación	26
Objetivos	27
<i>Objetivo general</i>	27
<i>Objetivos particulares</i>	27
Supuesto	27
Justificación	27
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	30
El derecho a la educación en el contexto migratorio	30
“Ilegalidad y liminalidad”	32
El fomento de la participación	37
Estrategias de mediación cultural	45
Mediación y educación intercultural	50
La evolución del multiculturalismo y la interculturalidad en el contexto americano	61
Inclusión	64
Modelos educativos	67
Las minorías y su relación con la escuela	69
El papel de la educación no formal de las organizaciones sociales	76
<i>Mediación</i>	85
<i>Participación</i>	85
<i>Articulación</i>	85
<i>La educación no formal</i>	86
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	87
Presentación del método	87
<i>Razones y justificación de la elección metodológica: investigación cualitativa</i>	89
<i>Perspectiva fenomenológica</i>	93
<i>Características del estudio de caso</i>	94
Instrumentos	97
<i>Entrevistas a profundidad</i>	97

<i>Líneas de vida</i>	102
Población	103
<i>La elección de la organización</i>	104
<i>Elección de los participantes del programa</i>	105
<i>Fundadores de la OSNY</i>	107
<i>Líderes y directivos</i>	108
<i>Tutores Ibero</i>	110
Procedimiento	114
Análisis de los datos	115
<i>Limitaciones</i>	125
CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL	126
Contexto y condiciones de posibilidad en Estados Unidos: “<i>Nada surge de la nada</i>”	126
<i>El cómo hemos ido y venido: inicios de la presencia de la comunidad mexicana en Estados Unidos</i>	127
<i>Aquí ya estamos y por tanto luchamos: movilización, visibilización y empoderamiento</i>	128
Minorías en movimiento: el despertar de la identidad chicana	130
MEChA: antecedentes de la lucha por la educación universitaria	133
La educación bilingüe: algunos casos de su defensa	135
Avances y retrocesos en los ochenta y noventa	139
Antecedentes de la posición de Obama	145
La propuesta de una reforma migratoria integral	146
Apoyo al desarrollo de la zona fronteriza y de México	148
DACA	148
La era de Trump	150
<i>La importancia de las movilizaciones y protestas</i>	155
<i>Derecho a una educación inclusiva</i>	156
<i>La participación de los estudiantes jóvenes</i>	157
<i>Participación de las organizaciones sociales y las universidades</i>	157
Contexto local. La historia de cómo fueron llegando los mexicanos a Nueva York:	157
de YucaYork a NezaYork	157
CAPÍTULO V. RESULTADOS	161
Nueva York en voz de los migrantes mexicanos	161
<i>What’s up in New York?</i>	161

Factores que promueven la inclusión de los migrantes	162
<i>Lugar y momento propicios</i>	162
<i>El papel de la universidad</i>	164
<i>Programas provenientes del gobierno mexicano en Nueva York</i>	165
Factores que excluyen a la población o promueven la exclusión	167
<i>Falta de una agenda migratoria articulada</i>	167
<i>Exclusión estructural y las vicisitudes de la participación de la comunidad</i>	170
<i>Cuando la protección se vuelve vulnerabilidad</i>	171
<i>Prejuicios y sus perjuicios</i>	173
<i>El estatus legal</i>	173
<i>El idioma</i>	174
<i>La urbe diversa</i>	176
<i>Resiliencia dentro de la exclusión</i>	178
El estado de la educación en Nueva York	180
<i>Factores que fomentan la permanencia en la escuela</i>	181
La educación como derecho y políticas públicas de prevención	181
La escuela como espacio de socialización y participación	183
El papel que otorga la comunidad a la educación	185
<i>Factores que ponen en riesgo la permanencia en la escuela</i>	187
Poco compromiso de maestros y directivos	188
Malas condiciones de las escuelas	188
Ausencias de profesores mexicanos	189
Falta de inclusión y de competencias culturales	190
Vulnerabilidad de la población adolescente	193
Falta de una adecuada orientación escolar	194
Otras opciones educativas: la otra educación que no se toma en cuenta	194
<i>Factores de riesgo para la deserción escolar</i>	197
Falta de dominio del idioma	197
“ <i>No saber moverse en el sistema</i> ”	200
<i>Falta de habilidades y herramientas. “una generación encapsulada”</i>	200
<i>Desconocimiento de programas y sus beneficios: el caso de la educación inicial e intervención temprana</i>	202
<i>Cuando hay problemas de aprendizaje</i>	202

<i>Desmotivación: Why am I studying for if I don't have access to a lot of things?</i>	203
<i>El factor económico</i>	203
<i>Falta de modelos de identificación</i>	206
Discriminación	206
<i>Cuestiones de género: "para qué estudias si vas a cambiar pañales"</i>	207
Cuestiones de rendimiento académico	207
Bullying	208
<i>Falta de inclusión</i>	208
Diferentes modelos educativos: falta de competencias culturales	208
<i>Baja escolaridad de los padres</i>	209
Factores de protección para la deserción escolar	210
<i>La presencia de personas significativas en las historias escolares</i>	211
<i>El papel de la escuela</i>	212
Escuelas comprometidas y con visión inclusiva	212
<i>El papel de los padres</i>	212
La capacidad de las madres para moverse en el sistema: "Mothers navigate the system"	212
Altas expectativas	213
La participación activa de los padres en la escuela: "Aquí, en Estados Unidos, si tú tienes un hijo, estás involucrado en la escuela".	214
Compromiso de los padres con sus propios procesos educativos	215
<i>Educación emocional y aprendizaje situado</i>	216
<i>Motivación intrínseca</i>	217
Expectativas de su futuro: "yo sí quiero ir a la universidad"	217
Habilidades para la vida y valores	217
<i>Acceso a apoyo económico y becas</i>	218
<i>Abrir horizontes: actividades extracurriculares</i>	219
Papel otorgado a las organizaciones	219
<i>Proporcionar información</i>	222
<i>Generación de confianza</i>	224
<i>Desarrollo de habilidades</i>	225
Capacitación	227
<i>Manejo del idioma</i>	228
<i>Educación financiera</i>	228

<i>Educación tecnológica</i>	228
<i>La vinculación y articulación</i>	229
<i>Mediación</i>	232
<i>Empoderamiento como comunidad</i>	234
<i>Concientizar de la importancia de la educación</i>	234
<i>Actividades extraescolares: la otra educación</i>	235
<i>Fomento del compromiso social</i>	235
CAPÍTULO VI. EL CASO DE LA OSNY	237
Historia de la OSNY (en voz de sus fundadores)	237
<i>El hecho detonante: cambios en las políticas públicas de acceso a la educación universitaria</i>	237
<i>Inicio de la organización</i>	239
<i>La vinculación con la universidad</i>	241
<i>La vinculación con organizaciones</i>	242
<i>“La persona”: el liderazgo del Activista Fundador</i>	244
<i>Los voluntarios</i>	245
<i>Los empujones para la OSNY</i>	247
Primer empujón: Iniciativa México	247
Segundo empujón: artículo en el New York Times	248
Papel de la OSNY	252
<i>Ideas fundantes y conceptos básicos</i>	252
Conexión entre educación y movilidad social	253
Relación entre educación, empoderamiento y cambio	254
La importancia de la participación: “Talk lauder, I can’t hear you”	254
Vinculación y articulación	255
Orientación comunitaria	256
Cambio de narrativa	259
Modelos de identificación que llevan a los cambios de narrativa: la generación del sí se puede	261
Taller de tareas y trabajo conjunto con los padres	261
<i>Origen y pertinencia del taller de tareas</i>	262
<i>Estrategias utilizadas dentro del taller de tareas</i>	264
El trabajo conjunto con los padres	264
Aprendizaje a través del juego y aprendizaje lúdico	268

Perspectiva integral	268
Aprendizaje contextualizado	269
Educación emocional y relacional	270
Desarrollo de habilidades	271
<i>Independencia</i>	271
<i>Autoestima</i>	271
<i>Socialización</i>	272
<i>Aceptación de la diversidad</i>	272
<i>Capacidad de planeación</i>	273
<i>Estrategias de enfrentamiento</i>	273
Actividades extraescolares: abrir horizontes	273
<i>El papel de los tutores en la OSNY</i>	274
Ser modelos de identificación	275
Proporcionar apoyo académico personalizado	275
Establecimiento de vínculos afectivos	277
<i>Alumnas tutoras Ibero</i>	278
Razones para elegir la OSNY	279
Referentes de información sobre la OSNY	279
Inducción	279
Capacitación	279
Procesos de sistematización	281
Trabajo con los padres	281
“El vínculo”	281
El rol del tutor Ibero	282
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	284
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	329
ANEXOS	347
Anexo 1. Guía de tópicos para los participantes	347
Anexo 2. Líneas de vida de los participantes	350
Anexo 3. Guía de entrevista para fundadores de la OSNY	356
Anexo 4. Guía de entrevista a líderes	359
Anexo 5. Guía de entrevista a tutores	360
Anexo 6. Fragmentos de matrices de análisis	361

INTRODUCCIÓN

Hace unos años realicé una investigación exploratoria sobre los factores psicológicos de la migración en diversas ciudades de Estados Unidos (Dominguez y Polo, 2009). Esto me permitió conversar a profundidad con diversos actores del proceso migratorio: adultos, adolescentes y directivos de organizaciones sociales que apoyan a la población migrante.

Ante la pregunta de por qué habían migrado, la mayoría contundente de los adultos expresaba que lo había hecho para mejorar la calidad de vida de sus familias y en especial para darles un mejor futuro a sus hijos. Los sacrificios, los riesgos y la dura vida que tenían que vivir en la incertidumbre de su condición de indocumentados, con extenuantes y mal pagadas jornadas de trabajo, valían la pena por la esperanza de que sus hijos tuvieran la oportunidad de tener aquello que ellos nunca tuvieron y que se concentraba básicamente en dos aspectos fundamentales y relacionados: educación y trabajo, esto es, mayores niveles de educación que les permitieran el acceso a mejores oportunidades laborales.

Por otro lado, al oír la voz de algunos adolescentes, de barrios como el Bronx en la ciudad de Nueva York, trágicamente la perspectiva era otra y me encontré con una realidad que derrumbaba el “sueño americano” de los padres. Los adolescentes comentaban las dificultades que tenían para adaptarse a la nueva sociedad, hablaban de la discriminación que vivían no sólo de parte de la sociedad estadounidense, sino también de otras minorías latinas; las dificultades que encontraban en la escuela para ajustarse a un nuevo estilo de enseñanza con maestros que no tenían interés o elementos para comprender su cultura original y que no entendían la dimensión de sus necesidades o de los problemas por los que estaban pasando familiar y socialmente, y en las que no se sentían valorados sino más bien excluidos y con un futuro incierto. Se quejaban de las estrategias de sobrevivencia que tenían que desarrollar para enfrentar las “*gangas*” que en ocasiones los orillaban incluso a dejar la escuela o de plano a no salir a la calle por el miedo a morir por equivocarse al atravesar una calle que no correspondía a su territorio o cortejar a la chica del bando equivocado.

A su vez, los directivos de las instituciones que trabajaban con la población migrante insistían en la necesidad de motivar a los niños y a sus familias a continuar con

sus estudios porque veían principalmente en la educación uno de los medios para mejorar su calidad de vida, tener movilidad social, adquirir los conocimientos necesarios para responder a las demandas de los mercados laborales con mayores ingresos, responsabilizarse de su futuro y asumirse como personas con valores, derechos y responsabilidades, así como para generar ciudadanos conscientes y responsables de su condición. Sin embargo, se encontraban con altos índices de deserción escolar y una gran desmotivación de los niños y jóvenes para continuar sus estudios o con familias que tenían que sacar a sus hijos para que contribuyeran al negocio familiar o, por seguridad, regresarlos a México. De igual manera, mencionaban que las perspectivas de los jóvenes de llegar a estudios universitarios eran muy limitadas por la falta de documentos y los escasos recursos económicos para enfrentar los gastos que ellos implicaban.

Todo este panorama me llevó a preguntarme cuáles podrían ser las alternativas para prevenir la deserción escolar de los niños migrantes y, en particular, cómo debería responder la sociedad civil ante el incremento sustancial y el flujo constante de una población migrante que presenta demandas educativas específicas.

Mi interés se enfocó en mayor medida en lo que sucede en la ciudad de Nueva York, la “Gran Manzana”, una ciudad que permite un análisis más complejo e interesante porque en 2011 presentaba los mayores índices de deserción de todo Estados Unidos (Semple, 2011), una ciudad con migración mexicana reciente y de la que, paradójicamente, por su característico multiculturalismo y pluralidad, se podrían esperar otros resultados.

Es ante estas circunstancias que presenta la educación para los migrantes en esta ciudad, que han surgido organizaciones sociales que tratan de apoyar a esta población y trabajan con las variables que pueden incidir en la deserción escolar. El cómo han abordado esta problemática es una de las preguntas fundamentales a analizar en este trabajo.

En 2010, los mexicanos representaron el grupo migrante más grande en Estados Unidos con aproximadamente 11.7 millones de personas (*el 10% de la población de México*) de los cuales 6.7 millones eran indocumentados (Stoney y Batalova, 2013). De 2010 en adelante, se dio un descenso en la población migrante mexicana, alcanzando 11.3 millones (Zong y Batalova, 2018). El Migration Policy Institute (MPI) estima que para 2016, unos 6 millones (53%) del total de inmigrantes indocumentados en Estados Unidos

eran mexicanos (Zong y Batalova, 2018) y que representaban cerca del 2% de la población total estadounidense (Zong, Batalova y Burrows, 2019). A 2017, los mexicanos representaban alrededor del 25% de la población inmigrante en general en Estados Unidos, un crecimiento significativo en comparación al 8% que eran en 1970 (Zong y Batalova, 2018).

Para 2017, cerca del 75 por ciento de la población migrante mexicana residía en los cinco estados receptores tradicionales: California, Texas, Nuevo México, Illinois y Arizona. Las principales ciudades con inmigrantes mexicanos habían sido: Los Ángeles, Chicago y Dallas. Sin embargo, una de las tendencias actuales más significativas ha sido la difusión de migrantes mexicanos en otros destinos no tradicionales, como es el caso de Nueva York (Brick, Challinor y Rosenblum, 2011). Es un hecho que los mexicanos representan un grupo en crecimiento en esta ciudad, incrementando su población de migrantes indocumentados del 2009 a 2017 de 4 a 13 por ciento (Zong, Batalova y Burrows, 2019).

Justamente más allá de su tamaño, el rasgo más distintivo de la ola migratoria mexicana moderna ha sido la participación sin precedentes de inmigrantes que han llegado a los Estados Unidos sin documentos. Poco más de la mitad (53%) de todos los inmigrantes mexicanos actuales no están autorizados (Zong y Batalova, 2018). En cuanto a la población indocumentada, siete estados tuvieron la mayor población de migrantes no autorizados: California, Texas, Illinois, Georgia, Carolina del Norte, Florida y precisamente Nueva York (Zong, Batalova y Burrows, 2019). Al desagregar los datos por condado, el de Queens, en Nueva York, ocupa el quinto lugar a nivel nacional (Gelat y Zong, 2019).

La población latina en escuelas públicas desde preescolar hasta doceavo grado pasó de 19% en 2003, a 25% en 2013. El National Center for Educational Statistics predice que, en 2025, llegará a 29% (mencionado en Hernández-Nieto y Gutiérrez, 2017). Simplemente en California, al ciclo escolar 2017-2018, 54% de la población estudiantil era latina (Data Reporting Office, 2019). A nivel nacional, el subgrupo de latinos más grande dentro de las escuelas, son los mexicanos (64%) (US Census Bureau, 2008; Planty *et al.*, 2008, y Pérez-Huber *et al.*, 2006; citados en Suárez y Suárez, 2009).

Diversos autores revisados insisten en cuestionar qué pasará en Estados Unidos, cuando a mediados del siglo XXI, los hijos de los ahora migrantes y otras minorías raciales,

constituyan cerca de la mitad de la población. Todavía más importante es preguntarse cómo será su desarrollo en las escuelas, que representan uno de los contactos más significativos con la sociedad americana (APA, 2012).

La deserción escolar es una realidad en la población migrante. Los latinos tienen el mayor índice de deserción escolar y las menores tasas de asistencia a la universidad de todos los grupos raciales y étnicos (Suárez y Suárez, 2009; Hernández-Nieto y Gutiérrez, 2017) y está por evaluarse cuál es el efecto que tiene esta situación en las vidas cotidianas de los migrantes. Es necesario cuestionar por qué a lo largo de décadas no se ha logrado mejorar la obtención de grado universitario en los latinos y si esta fuerza de trabajo no se está preparando dentro las escuelas, cuáles serán las estrategias o los espacios que están utilizando para encontrar otras formas de sobrevivencia y resistencia ante la realidad social y laboral que enfrentan en Estados Unidos.

A la luz de estos datos contundentes de la realidad migratoria mexicana y el haber tenido la oportunidad de convivir con la población migrante y ser testigo de cómo buscan una mejor calidad de vida con el cambio de residencia y las situaciones que deben enfrentar para lograrlo, me surgió la motivación de tratar de entender mejor su realidad cotidiana, en especial la relacionada con los procesos educativos. Por lo que un primer objetivo del presente trabajo es un entendimiento profundo de su realidad, el contexto y los factores que influyen en los procesos educativos en lo global y en lo local.

Posterior al conocimiento de su realidad, se busca dar cuenta del papel educativo que juegan las organizaciones sociales, actores emergentes importantes en contextos migratorios, identificando los procesos, prácticas y elementos presentes durante el acompañamiento que proporcionan a niños y sus familias, para la realización de sus sueños y metas en su estancia en el país receptor. En específico, mi interés se enfocó en el trabajo realizado por una Organización Social en la ciudad de Nueva York (que se identificará como OSNY para los fines de esta investigación por motivos de privacidad de datos) que ha trabajado en los últimos años en diversos programas para disminuir los índices de deserción escolar en la población migrante mexicana y para promover el acceso de los migrantes a la educación universitaria, trabajando de manera conjunta con padres y tutores y llevando a cabo procesos innovadores de organización y participación comunitaria y

gestión de políticas públicas con buenos resultados y con un amplio reconocimiento dentro de la ciudad.

Ante la escasez de investigaciones específicas sobre organizaciones sociales que trabajan con la población migrante infantil y su influencia en las historias de vida en los ámbitos personal, familiar, escolar y comunitario, me pareció relevante dar cuenta de las acciones y prácticas realizadas por la OSNY a través del análisis de entrevistas y líneas de vida de los niños que participan en el taller de tareas que se lleva a cabo en la institución, para conocer los procesos educativos que se desarrollan en la OSNY y cómo influyen y se reflejan en las vidas de los niños migrantes, sus familias e incluso en sus comunidades. En paralelo, se encontró la relevancia de escuchar las voces de los múltiples y variados actores que participan e intervienen en dichos procesos educativos: familia, fundadores, directivos y tutores.

Por ello, para obtener un panorama global integral y articulado que proporcione una mayor comprensión del papel que juegan las organizaciones sociales en dichos contextos migratorios, se plantea un estudio de caso de la organización. El estudio de caso de la organización se planteó realizar inicialmente a partir de tres categorías de análisis que aparecían como relevantes en la revisión de la literatura: fomento de la participación, mediación cultural y articulación, pero como se verá posteriormente, surgieron nuevas categorías de análisis a partir del trabajo de campo y del análisis de los resultados.

El estudio de caso partirá de una revisión histórica crítica del contexto, de la organización misma y de la influencia que ejerce la organización en las vidas de los niños que participan, así como a través del lente de los diversos actores que intervienen en ellas. Se llevarán a cabo entrevistas a profundidad, técnicas de expresión artística y lúdica con los niños, observación participante, y análisis de documentos pertinentes. Las entrevistas se realizarán abarcando diversas áreas de la vida de los niños y no solamente el ámbito escolarizado y su participación en la OSNY, ya que las experiencias individuales y el contacto con otros grupos o la participación en otros espacios sociales también pueden influir en las personas y en sus discursos. Con esta investigación se busca aportar a la organización un panorama de los alcances de su intervención, al mostrar los ámbitos en donde influyen en la vida cotidiana y escolar de las personas que atienden.

La literatura menciona que las organizaciones deben llevar a cabo procesos mediante los cuales los participantes desarrollen conocimientos, habilidades y una visión colectiva de los medios por los cuales a ellos les gustaría cambiar las condiciones que no permiten su desarrollo integral (Delgado, 2009). De esta forma, este trabajo busca dar pistas sobre cómo la escuela y las organizaciones sociales pueden promover la habilidad o la percepción que tienen los individuos de que son capaces de controlar o influenciar lo que pasa alrededor de ellos en la sociedad; cómo se puede promover que las personas ejerzan de manera organizada y desde espacios sociales no formales la exigencia de sus derechos, y dar elementos específicos para comprender dichos procesos que generan sentido de participación pública y la promoción del interés de los niños por los cambios sociales.

Para dar este panorama y respuesta a las interrogantes planteadas, el trabajo se organiza en las siguientes secciones:

En el primer capítulo, se plantean los aspectos esenciales de la investigación, cuál es el problema a investigar, las preguntas y los objetivos, así como los supuestos y la justificación de la misma.

En el segundo capítulo, se hace la revisión del marco teórico, donde se exploran los aspectos y conceptos teóricos que dieron pauta para la realización de la investigación y se desarrollan los temas y categorías iniciales que surgieron de la revisión de la literatura como relevantes para entender la problemática y los alcances del trabajo de las organizaciones y que ayudaron inicialmente a guiar el trabajo de campo.

En el tercer capítulo se da cuenta de la metodología elegida, así como la población e instrumentos elegidos para lograr contestar las preguntas de investigación, así como de las técnicas de análisis de los datos.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados obtenidos sobre las características e influencia del contexto. En un primer apartado del capítulo se trata el contexto global de los movimientos en defensa del derecho a la educación y de una educación de calidad e inclusiva en Estados Unidos. En un segundo apartado, se caracteriza el contexto local, la ciudad de Nueva York y del estado de la educación y las escuelas en ella. En un tercer apartado se mencionan los factores de riesgo y protección asociados a la deserción escolar

en este contexto, cerrando con un cuarto apartado que brinda un panorama del papel que le atribuyen los actores a las organizaciones sociales.

En el quinto capítulo, la OSNY empieza a ser la protagonista, ya que se hace el recuento histórico de la organización, así como la revisión de sus ideas fundantes y supuestos básicos y cómo éstos se ven reflejados en sus programas y cómo perciben los participantes el papel de la organización en sus vidas y experiencias educativas.

La OSNY misma surgió de un movimiento social para exigir el derecho a la educación universitaria, por lo que recuperar su historia como movimiento social y cómo se conformó en una organización social y cómo y cuáles han sido sus objetivos para lograr que sus participantes desarrollen una conciencia crítica sobre su realidad social y educativa será uno de los primeros objetivos a cumplir. Igualmente, se estudia el contexto en que surgió y qué necesidades ha ido cubriendo en la población a lo largo del tiempo y cómo se compara con lo que a nivel nacional han hecho o hacen otras organizaciones en los Estados Unidos, con respecto a la educación de los niños migrantes. También es pertinente el análisis del origen del proyecto de la OSNY en la zona específica de Nueva York, ya que permite visualizar cómo cada contexto cultural y cada medio ambiente demandan el uso de diversos modelos. Entender la historia de la OSNY dentro del contexto de la migración mexicana en Estados Unidos y en Nueva York actual ayuda a concebir los alcances y objetivos de la OSNY, así como a entender la articulación con los cambios que se han dado en las políticas migratorias y las circunstancias sociales en ambos países.

Se finaliza con la discusión de los resultados y con las conclusiones, proponiendo un modelo de prevención e intervención de la deserción escolar en las organizaciones a partir de los hallazgos.

Los resultados obtenidos confirman mi motivación inicial para realizar la presente investigación, ya que muestran que las organizaciones, en efecto, se vislumbran como un recurso valioso para la población migrante.

CAPÍTULO I. LA INVESTIGACIÓN

Antecedentes del problema

Diversos estudios tratan de comprender y evaluar las dificultades de la situación educativa de los niños migrantes o hijos de migrantes. Algunos atribuyen la vulnerabilidad de los niños y adolescentes de familias migrantes a que generalmente viven en situación de pobreza y hacinamiento, y no se encuentran asegurados ni tienen acceso a servicios de salud (Yu, Huang, Schwalberg, Overpeck y Kogan, 2003). Los niños hispanos tienden más que otros niños a vivir en barrios muy pobres. En 2017, 50% de los inmigrantes hispanos vivían en o por debajo de la línea de pobreza establecida por el gobierno federal de los Estados Unidos. Asimismo, 48% de los hijos de migrantes hispanos se encuentran en la misma condición (Childtrends, 2017). Este contexto de pobreza caracteriza el tipo de escuelas a las que los niños latinos asisten (Suárez y Suárez, 2002). La pobreza se considera en algunos estudios como un predictor consistente de problemas en el desarrollo y en el rendimiento escolar, debido a las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos. Los efectos acumulados de la pobreza aumentan la vulnerabilidad física y psicosocial del niño que crece y se desarrolla en un ambiente con carencias (Jadue y Galindo, 2005) y (Zuñiga, 2005). El término vulnerabilidad en este documento se refiere a la posibilidad de factores de riesgo para la presencia de problemáticas, no a una condición de victimización e incapacidad para enfrentar dichos riesgos.

Sin embargo, existe también evidencia de que la pobreza no es determinante para la existencia de vulnerabilidad y riesgo de bajo desempeño educativo. Existen estudios que hablan de sectores de la población migrante que enfrentan estas condiciones de vulnerabilidad y desarrollan estrategias de sobrevivencia y resiliencia que les permiten salir adelante de las dificultades que implican vivir en condiciones consideradas de pobreza en los Estados Unidos. Sin embargo, sí se reconoce que algunos estudiantes con bajo nivel económico enfrentan retos especiales en sus vidas, los cuales sí pueden influir en su desempeño escolar. La pobreza crea situaciones que no están relacionadas necesariamente con la falta de dinero, sino también con la complicada red de actividades y responsabilidades que los ayudan a mantenerse a flote. Hechos como no tener transporte, el cuidado de los niños, la salud o los recursos para comprar libros se vuelven retos cotidianos

y, en ocasiones, las necesidades familiares, como el traducir por las barreras del idioma, pueden convertirse para los niños y adolescentes en prioridades sobre la educación misma (Gándara, 2005). Estas condiciones de falta de recursos, de redes de apoyo y dificultad para acceder a la escuela por situaciones económicas o de herramientas culturales, en ocasiones, pueden facilitar los procesos de deserción escolar.

Para Hart y Eisenbarth (2012), existen varios factores familiares asociados a condiciones de pobreza que pueden afectar el desempeño educativo de los niños migrantes:

- Familias monoparentales, los niños que viven en familias con un solo padre han demostrado tener un menor desempeño con respecto a que aquellos que viven con ambos padres.
- Ingreso económico familiar inestable: altos índices de pobreza, la inseguridad alimentaria y el desempleo afectan negativamente el rendimiento escolar del niño.
- Pobre estimulación temprana: está relacionada con el hablar y leer a los bebés y niños pequeños antes de comenzar el *kindergarten*. Se ha demostrado que el desempeño académico es menor cuando los padres no leyeron con frecuencia a sus hijos y no tenían acceso a un vocabulario amplio. Los autores mencionan que la falta de acceso a la educación preescolar también es un factor importante para la brecha educativa.
- Disponibilidad de recursos educativos: la disponibilidad de libros, revistas, periódicos e internet, así como de espacios adecuados para trabajar, afectan el desarrollo académico.
- Participación de los padres: la participación de los padres en la educación de sus hijos tiene una influencia directa en el desempeño y comportamiento de los estudiantes.
- Carencia de actividades extraescolares: la falta de asistencia a actividades académicas extraescolares evita el enriquecimiento y la posibilidad de mitigar y atenuar las carencias de la educación formal. Cursos de verano y talleres *after-school*, así como tutorías, serían un ejemplo de ello. También Gándara (2005) recalca la importancia de contar con recursos educativos en casa.
- El cambio frecuente de escuela: los cambios provocan alteraciones académicas y sociales, el estudiante y los padres pierden las conexiones sociales y el sistema de

apoyo que construyeron en la escuela original. Los niños tienen que responder a diferentes expectativas y metodologías de trabajo.

Por otra parte, también existe literatura que vincula la deserción escolar con factores asociados a la escuela en sí misma. Algunos estudios reportan que las escuelas públicas en Estados Unidos que atienden a minorías o niños en condición de pobreza les sirven “pobremente”. Han encontrado que la asistencia a escuelas públicas de este tipo pueden representar un factor de riesgo, por ser escuelas de bajos recursos, altamente segregadas, que aíslan racial y lingüísticamente a los estudiantes y que resultan poco motivadoras para los alumnos (Hart y Eisenbarth, 2012; Suárez, Yoshikawa, Teranishi y Suárez, 2011).

Otros aspectos mencionados también enfatizan que la asistencia a escuelas segregadas implica que los alumnos no tienen la posibilidad de convivir con personas de la cultura americana, lo cual evita que conozcan las normas, reglas y expectativas de la sociedad en general. Por ejemplo, estos estudiantes rara vez tienen contacto con alguien que asista a la universidad o que tenga intención de hacerlo, así las aspiraciones y el conocimiento acerca de cómo entrar a la universidad pueden no desarrollarse. Esto también implica que los estudiantes latinos tienden a asistir a escuelas con pocos recursos con instalaciones pobres y con maestros menos calificados que los alumnos regulares.

Pueden resultar poco motivadoras para los estudiantes porque están asociadas con una gran variedad de características negativas como sobrepoblación, recursos inadecuados, bajas expectativas de los profesores, pobre desempeño en los exámenes, altas tasas de deserción y limitado capital social que les provea información sobre el acceso a la universidad (Gándara y Contreras, 2009).

Dichos contextos están también asociados a climas escolares negativos y violencia escolar. Además, debido a que las familias indocumentadas tienen circunstancias económicas precarias, sus hijos con frecuencia se mudan y tienen que cambiar de escuela; la movilidad frecuente ha sido ligada a un desempeño escolar negativo. También el nivel de seguridad, el miedo y la falta de disciplina dentro de la escuela afectan la habilidad del estudiante para aprender, así como la percepción de discriminación (Hart y Eisenbarth, 2012).

Otros factores que pueden influir en la educación son las condiciones ambientales en las que se encuentre, ya que dependiendo de la escuela en la que se encuentre y la motivación previa de sus padres, se podrá generar un deseo por educarse o no. En ocasiones, factores tales como la movilización o la disponibilidad de horarios pueden representar una motivación para la decisión de permanecer en la escuela (Smith, 2010-2011).

Algunas de las situaciones que pueden presentarse en la escuela que también proponen Hart y Eisenbarth (2012), Cortina (2010-2011) y Zuñiga (2005) son:

- Un currículo muy riguroso, con altas expectativas académicas, sin considerar las necesidades de las minorías.
- La falta de preparación y experiencia de los docentes para trabajar con minorías.
- La falta de uso de tecnología educativa.
- Medidas inadecuadas como la evaluación estandarizada, que han generado bajas tasas de graduación entre los latinos. Las pruebas anuales que se realizan actualmente en las escuelas americanas en lengua, ciencia y matemáticas exigidas por la ley *No Child Left Behind* han empeorado la capacidad de las escuelas para apoyar el aprendizaje del inglés y han puesto mucha presión sobre las escuelas con un número alto de estudiantes latinos y nuevamente el impacto educativo en esta población ha sido muy negativo para la inclusión de los mismos (Cortina, 2010-2011).

De igual manera, un aspecto que debe tomarse en cuenta y que se deriva de una falta de perspectiva multicultural e inclusiva es cómo influyen las diferencias entre los modelos educativos mexicano y norteamericano. Existe una dificultad para los niños de negociar o mediar entre ambos modelos (Zuñiga, 2005).

Otro aspecto que afecta al desempeño académico de los niños migrantes se refiere a la educación de los padres. Gran parte de las investigaciones confirman que la educación de los padres es una influencia clave en la predicción del éxito escolar (Gándara, 2005). Los padres con mayores niveles de educación suelen modelar comportamientos o rutinas que ayudan al éxito académico a largo plazo, como promover la lectura en casa o visitar la escuela para apoyar a los hijos. Los latinos tienden a venir de familias donde no se habla

bien el inglés o con niveles educativos bajos. El bajo nivel educativo de los padres y la falta de recursos afectan sus resultados educativos, aunque vengan de familias que realmente se preocupan por sus hijos. Para Murnane, Maynard y Ohls (1981), no hay mejor indicador de qué tan bien les irá a los niños en la escuela que el nivel educativo de los padres. En especial, la educación de la madre sigue siendo un factor asociado al rendimiento académico de los niños y se ha demostrado que en los latinos es todavía más consistente como factor de predicción para el éxito escolar (Gándara, 2005).

Otro estudio relevante sobre las condiciones de posibilidad para la aparición del riesgo de deserción escolar, es el realizado por Tinley (2006) con familias en Alabama, los elementos que ella plantea tomar en cuenta son:

- Que se tengan expectativas de logros mínimos de educación. En México la educación básica o mínima se completa con la secundaria o el noveno año de estudio después de preescolar, mientras que en Estados Unidos la expectativa es terminar *high school* o doce años de estudio tras el preescolar, como mínimo, donde los jóvenes tienen en promedio 18 años al terminar.
- La necesidad económica de trabajar para ayudar en el sostén de la familia o por no poder ponerse al día si ingresan a la escuela.
- Hay factores complejos que influyen en las vidas y decisiones de las familias migrantes mexicanas y que afectan el desarrollo educativo de sus hijos. De manera simplificada, algunos se refieren al lugar de donde migran (ya sea de áreas rurales o bien de urbanas), a cuánta movilidad tuvieron dentro de México antes de cruzar la frontera, y a cuánta tienen después, ya dentro de Estados Unidos. Estos niños no se mueven generalmente de acuerdo con los calendarios escolares, sino de acuerdo con las necesidades y oportunidades de trabajo de la familia.
- Falta de conocimiento del contexto cultural y del sistema educativo y las formas de operación de las escuelas.
- Metas distintas al logro educativo (por ejemplo, formar una familia siendo jóvenes, ayudar a la economía familiar).
- Falta de participación de los padres. Muchas de las madres tienen que trabajar turnos dobles, por lo que participan poco en la escuela.
- Dificultades de comunicación con los maestros y las autoridades escolares.

- Una orientación hacia un modelo que considera que los niños migrantes tienen un pensamiento deficiente (*deficit thinking*) más que orientarse a un modelo de generación de mejores prácticas (*best practices*) para incluirlos.

Todas estas condiciones mencionadas en los estudios previos se han asociado al rendimiento académico de los niños migrantes y pueden llevar a la deserción escolar. La deserción escolar es una realidad en la población migrante. Desde 1970, los hispanos han tenido las menores tasas de terminación de educación media (Childtrends, 2017). Y son los que se encuentran en mayor riesgo de desertar o abandonar la escuela. Los latinos tienen el mayor índice de deserción escolar y las menores tasas de asistencia a la universidad de todos los grupos raciales y étnicos (Suárez y Suárez, 2009; Zong y Batalova, 2018). Los migrantes mexicanos presentan menores niveles de educación formal que cualquier otro grupo migrante (Brick *et al.*, 2011; Zong y Batalova, 2018). Los mexicanos son el grupo con menor escolaridad de todos los grupos hispanos, con un porcentaje de educación de sólo 10.5 años. En 2017, 55% de los inmigrantes mexicanos adultos carecían de estudios a nivel medio superior y sólo 7% contaban con una carrera terminada (Zong y Batalova, 2018). Logan y Turner (2013) apuntan que lo anterior puede llegar a verse reflejado en bajos ingresos y altos niveles de pobreza.

Esta situación es preocupante y debería representar una inquietud importante tanto para los países receptores como para los expulsores y debería ser un asunto prioritario en las agendas de ambos países. Como proponen los autores previamente mencionados, muchos niños y jóvenes migrantes están dejando la escuela sin desarrollar algunas de las herramientas necesarias para desenvolverse en una economía global y compleja y probablemente dificulte la posibilidad de movilidad social para el mejoramiento de su vida y muy probablemente de las futuras generaciones.

En específico, en la ciudad de Nueva York, en las pasadas dos décadas, la población mexicana ha crecido más de cinco veces, con representación en los cinco distritos y representando el grupo migrante de mayor crecimiento con un número oficial de 183,200 y extraoficial de 450, 000 (Smith, 2010-2011). A pesar de que los adultos encuentran trabajo, tanto en la industria restaurantera como en la construcción y abriendo negocios, para los hijos el panorama toma otros caminos ya que entre el 41 % y 47 % de los mexicanos, entre

16 y 19 años de edad en la ciudad no ingresaron al bachillerato ni continuaron con su educación, de acuerdo a datos del último censo (Semple, 2011; Smith, 2010-2011) Ningún otro grupo migrante tienen una tasa de deserción mayor al 20 por ciento y el promedio de la ciudad es de menos del 9 por ciento. Mientras que 95% están en la escuela a la edad de 14, solo el 25% está todavía en la escuela a la edad de 18 a 19. Lo cual representa una caída del 70% (MASA, 2012). “Una hemorragia educativa que representa grandes desafíos para cualquier sistema escolar”, como lo plantea Smith (2010-2011, p. 133).

Esta crisis se agrava a nivel universitario. Ya que en el estado de Nueva York, sólo el 6 % de los mexicanos migrantes entre 19 y 23 años se inscribe a la universidad (Semple, 2011). Es más, es importante recalcar que estas tasas son *significativamente peores* que las que se presentan en toda la población mexicana migrante en todo Estados Unidos. Los mexicanos se encuentran entre los que tienen menor ingreso per cápita de cualquier grupo en Nueva York y entre los que menos adquieren mayores niveles educativos y los que tienen más altas tasas de deserción escolar entre todos los grupos étnicos en la misma ciudad (Smith, 2008). Esto puede deberse, plantea Semple (2011), a que los mexicanos asentados en esa ciudad tienen raíces más arraigadas, hogares menos estables y altos índices de migración indocumentada. Los padres no tienen educación formal, tienen múltiples trabajos dejando poco tiempo para la educación de sus hijos. Algunos están aislados de la educación de sus hijos por las barreras del lenguaje y por el miedo a tener contacto con las autoridades de la escuela que los pueden denunciar, y estar en riesgo de deportación, y hay poco acceso a programas de tutoría y mentores.

Por ello, hay pocos modelos académicos accesibles y además muchos jóvenes migrantes indocumentados alegan que no hay caso en quedarse en la escuela porque por su estatus legal no pueden tener acceso a becas universitarias y oportunidades laborales. Algunos abandonan por la creencia errónea de que no pueden ser elegibles para ir a la universidad o porque no le ven sentido en su futuro o ven que muchos de sus compañeros no están yendo a la escuela y prefieren pertenecer a bandas o bien tienen que trabajar para ayudar a sus padres. Otro problema es que la comunidad mexicana en general carece de conocimiento sobre el sistema público y superior de la educación en Nueva York, y además carece de infraestructura social que apoye el desarrollo de la educación, como lo plantea Smith (2008).

Como se habrá visto, en el recuento previo los migrantes presentan una serie de condiciones que pueden llegar a afectar su desempeño o estancia en las escuelas. Escenarios asociados a la pobreza, a la estructura familiar, al proyecto migratorio, a la situación de las escuelas y a la dificultad de lidiar con una nueva cultura y un sistema educativo diferente sin los recursos personales, sociales y culturales que les faciliten una experiencia escolar positiva en el nuevo contexto en que se encuentran.

Debido a la dificultad de que la familia, la escuela o el mismo gobierno, absorba todos los problemas mencionados y sea capaz de contrarrestar todas las situaciones que vive la población migrante y en referencia a lo mencionado por Smith (2010-2011), es importante explorar qué otras alternativas o que otros actores sociales surgen para prevenir o atender la problemática educativa de los niños migrantes y sus posibles causas. Una de estas alternativas viene de las organizaciones sociales y los procesos educativos que se llevan a cabo en ellas. Algunos estudios muestran que los programas de educación no formal de las organizaciones sociales han probado ser estrategias viables para lograr disminuir la deserción escolar, la brecha académica y lograr la reinserción al sistema educativo formal (Soriano-Ayala y González-Jiménez, 2010).

De manera particular, las estrategias de mediación y articulación llevadas a cabo por las organizaciones sociales han jugado un papel importante para mejorar el rendimiento académico (Urruela y Bolaños, 2012).

Por ejemplo, la necesidad de una mediación cultural es uno de los aspectos fundamentales que se encuentran en la literatura para entender la problemática educativa. Los estudios de Romanowski (2003) y Soriano-Ayala y González Jiménez (2010) plantean la dificultad que significa para algunas escuelas entender la cultura y enfrentarse a sus necesidades y enfatizan la importancia de la actitud y estereotipos de los maestros hacia la migración y los conflictos culturales que se generan entre la escuela, el currículo y el modo en que las familias migrantes visualizan el proceso escolar como elementos clave para entender la deserción de los niños.

Asimismo, como ya se revisó previamente, existen una serie de aspectos externos a la escuela que enfrentan los migrantes que tienen repercusión en su desempeño escolar: desde su condición de indocumentados hasta los altos índices de pobreza, y que

difícilmente la escuela podría abordar por lo que se hace necesario trabajar en colaboración con otras instancias. Por ello la importancia de la articulación con redes que puedan abordar dichos problemas de manera integral.

En la actualidad, por lo reportado en los estudios mencionados anteriormente en esta sección, las escuelas en general no están llevando a cabo programas que generen realmente contextos de inclusión y sólo se llevan a cabo medidas paliativas; la escuela no está pudiendo articular a los diversos actores y contextos para lograr mejorar el rendimiento académico de los niños. ¿Puede la escuela por sí sola abordar estas problemáticas? ¿Puede la escuela de manera aislada disminuir la brecha educativa en la población migrante?

En la revisión bibliográfica se reconoce ampliamente el papel mediador, entre los diferentes actores, modelos y significados, de las organizaciones sociales. Varios estudios han demostrado que las organizaciones pueden ser opciones de mediación y articulación que facilitan los procesos de integración cultural y social que tienen una repercusión directa en el desempeño escolar. En algunos contextos han representado una alternativa viable, democrática y eficaz para contribuir a una educación relevante con sentido, lo cual se ve proyectado en las trayectorias académicas de los que en ellas participan.

También hay evidencia que demuestra que las escuelas pueden disminuir las brechas entre los alumnos a través de intervenciones extraescolares o dentro del contexto de la educación no formal fuera de la escuela, con el apoyo de agencias y organizaciones sociales. Las actividades extraescolares se han manifestado como factores de protección que promueven mejor desempeño académico. Tal es el caso del trabajo de Smith (2010-2011), que señala que estas intervenciones y la educación no formal deben darse en contextos donde las organizaciones sociales y las agencias trabajen en conjunto y de manera articulada para tener mayor incidencia. Las asociaciones tendrían que trabajar conjuntamente en colaboración con una gran variedad de agencias y organizaciones comunitarias que tendrían que concentrar sus esfuerzos en los factores ambientales que afectan las variables educativas.

Si bien, en general en Nueva York la comunidad está organizada internamente, de manera muy densa, en torno a asociaciones de pequeña escala, son muy pocas las que se articulan con las grandes instituciones norteamericanas. Hay que considerar que mucho del

trabajo público depende hoy de las asociaciones y las alianzas entre lo público y lo privado. Por ejemplo, Deschenes *et al* (2006, citados en Smith, 2010-2011) argumentan que los organismos sin fines de lucro tienen la capacidad de desempeñar un papel positivo en las comunidades pobres porque a través de ellas se tejen fuertemente los vínculos con el vecindario en que trabajan. Fungen como mediadores entre la comunidad y las estructuras más grandes y simultáneamente están comprometidas con las responsabilidades de los sectores público y privado de la comunidad. Los organismos sin fines de lucro necesitan desarrollar de manera adecuada sofisticadas herramientas para negociar y mantener tales relaciones, es decir, ser puentes entre la comunidad mexicana y las grandes instituciones.

Aunque Nueva York posee un ambiente particularmente positivo en el cual se promueve de manera activa el desarrollo de la comunidad, resultado de una larga historia y una gran cantidad de instituciones orientadas a la inclusión positiva de los migrantes, la comunidad mexicana ha formado pocas organizaciones con una orientación concertada hacia la educación. Se presenta una necesidad de articulación entre instancias de educación formal y no formal, la necesidad de un diálogo y sinergias entre ambas, y de construcción de posibilidades de reconocimiento de los aprendizajes de ambos sistemas y de continuidad educativa.

Para Soriano-Ayala y González-Jiménez, (2010) la educación y el aprendizaje son actos sociales que requieren procesos en los que haya continuidad entre los agentes educativos, y uno de estos agentes son las asociaciones de migrantes, las cuales apuntan a la necesidad que existe en ambientes migratorios de personas y organizaciones sociales especializados en mediación intercultural que ayuden al profesorado y a los padres de familia.

Por su parte, Smith (2008) menciona que las organizaciones de migrantes pueden proporcionar apoyo extrafamiliar y la presencia de mentores, factores que en su estudio menciona como facilitadores de éxito escolar y movilidad social, añadiendo que dichas organizaciones pueden crear capital social al vincular a los estudiantes con escuelas con mejores recursos y, a la larga, con la universidad. Por ello, dichas organizaciones representan procesos educativos no formales o no escolarizados que están siendo muy relevantes y, en especial, llama la atención su papel como mediadores y articuladores de

procesos. En lo que cambian las macro políticas públicas y sociales en ambos países para la atención de la deserción escolar, estas instancias de la organización civil pueden representar los primeros pasos para la transición e incluso pueden ser promotores de dichas políticas públicas.

Asimismo, es necesario un análisis de estas organizaciones porque lo cierto es que hasta ahora han sido las organizaciones de la sociedad civil las que más han promovido la integración y la promoción de los derechos de los migrantes, no sólo en Estados Unidos, sino en otras áreas con amplia presencia de migrantes (Herrnanz, s/f; Tovar, 2006, y Paloma y Manzano-Arrondo, 2011). Es impensable que puedan avanzar los procesos de integración social sin una fuerte implicación de la sociedad civil organizada, pero también se requiere que haya mayor sintonía entre lo que se hace desde las organizaciones sociales y lo que se hace desde las escuelas.

Sin embargo, son pocos los estudios hechos en los Estados Unidos referentes a las organizaciones sociales que trabajan con los migrantes. La mayor parte de la revisión de la literatura al respecto se ubica sobre todo en España y otras zonas de Europa y Sudamérica. Específicamente, la carencia se ubica en el estudio de aquellas organizaciones sociales que no están vinculadas a los Clubes de Migrantes (por ejemplo, los oriundos de Michoacán o Puebla), sino aquellas que se generan en colaboración con universidades y esfuerzos independientes de voluntarios de diversas localidades, como es el caso de la OSNY. Existen incluso menos referentes a la participación de niños en las mismas y sus efectos.

Es relevante analizar en particular cómo es la situación y contexto de la deserción escolar, la situación educativa y cómo están respondiendo las organizaciones sociales ante el reto actual que se presenta en la ciudad de Nueva York. Es conocido que la cultura, historia, disponibilidad de recursos, desarrollo económico, sistemas gubernamentales y marcos normativos dan forma en conjunto al papel a desempeñar y a las características de las organizaciones sociales en diferentes naciones, regiones y localidades; por lo que el análisis de la OSNY ayudará a entender cómo se está dando este proceso en un contexto particular y en especial en el impacto que ellas tienen en la vida de la población infantil, una población poco estudiada en estos ámbitos.

Problema

Ante la situación educativa antes descrita y los altos índices de deserción escolar y ante la emergencia de nuevos actores en áreas de alta migración, el presente trabajo busca comprender el papel educativo que pueden jugar las organizaciones sociales en contextos migratorios para enfrentar los factores de riesgo que provocan la deserción escolar en los niños, a través del análisis de los procesos y estrategias que llevan a cabo en ellas.

Para lograr este acercamiento a la realidad de los niños migrantes y las organizaciones sociales en las que participan, se propuso realizar un estudio de caso de la organización social aquí denominada OSNY ubicada en la ciudad de Nueva York.

Preguntas de investigación

Para indagar y dar respuesta a dicho problema, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad y contextuales para la emergencia y permanencia de una organización como la OSNY?

¿Qué factores y condiciones familiares, escolares y del contexto están presentes e influyen en las experiencias educativas de los niños migrantes?

¿Cuáles son las estrategias y prácticas educativas que se llevan a cabo en las organizaciones sociales (en específico la OSNY)?

¿Cuál ha sido el papel que juegan las organizaciones sociales en las vidas y en la experiencia educativa de los niños migrantes?

¿Cuál ha sido el papel específico que perciben los niños y sus padres que ha jugado la OSNY en su trayecto formativo?

¿Cómo se construye el vínculo pedagógico entre organizaciones sociales, la familia, y la escuela en las historias de los niños migrantes?

Objetivos

Objetivo general

Dar cuenta del papel educativo de las organizaciones sociales a través de la identificación de sus prácticas y estrategias y su influencia en la vida y experiencias educativas de los niños migrantes y sus familias.

Objetivos particulares

- Conocer las condiciones de posibilidad (históricas, sociales y culturales) que tienen las organizaciones sociales para el apoyo y acompañamiento de los niños migrantes.
- Dar cuenta de las estrategias educativas y pedagógicas que llevan a cabo en la OSNY y sus efectos en los participantes.
- Identificar procesos de mediación, articulación y participación que se dan en las organizaciones sociales.

Supuesto

Se parte del supuesto de que las prácticas, procesos y estrategias educativas que se llevan a cabo en las organizaciones sociales que trabajan con población migrante infantil pueden representar una opción para enfrentar no sólo las condiciones de posibilidad que llevan a la deserción escolar y al bajo desempeño académico, sino también para enfrentar diversas problemáticas de la vida social. Asimismo, que dichas estrategias y prácticas se ven reflejadas en las historias de los niños y sus familias en diferentes contextos de sus vidas, ya que les proporcionan diversas herramientas educativas y pedagógicas para enfrentar diversas problemáticas, incluida la escolar.

Se considera que, a través del análisis específico de un caso de una organización social particular y sus participantes, podremos identificar y comprender el papel de las organizaciones sociales.

Justificación

La situación que viven los migrantes en Estados Unidos es de por sí difícil por las circunstancias que genera su condición de indocumentados y por las presiones socioeconómicas y políticas actuales. El acceso a la escuela es uno de sus derechos que han

ganado y representa una de las posibilidades que tienen para poder mejorar sus condiciones presentes. Sin embargo, la escuela necesita hacer sinergia con otras instancias, para poder apoyar integralmente a los niños, para que la educación que reciben, sea significativa y estén motivados a permanecer en ella. Por ello, es necesario estudiar cuáles son las alternativas que se tienen para poder mejorar los procesos educativos e identificar las prácticas y estrategias que pueden llevarse a cabo para tal fin. Una de las alternativas para esta transición es el papel que juega la sociedad civil a través del trabajo en organizaciones sociales, por lo que se considera necesario e importante estudiar ese papel, así como las estrategias y buenas prácticas que repercuten en los procesos educativos, y que pueden incidir en mejorar el rendimiento académico de los niños y prevenir y atender, a largo plazo, los índices de deserción escolar en la comunidad migrante.

La urgente necesidad de sistematización y estudio de las organizaciones sociales se deriva del patrón recurrente que Robert Smith (2010-2011) ha observado entre los grupos de la comunidad mexicana y sus organizaciones. Estos grupos regularmente comienzan por que los individuos altruistas ven los problemas de su comunidad y buscan hacer algo para resolverlos. Sin embargo, en pocas ocasiones se transforman en una organización formal y su conocimiento sobre cómo dirigir una organización de la comunidad sin fines de lucro es limitado. Además, algunas de estas organizaciones no están orientadas hacia la educación por sí mismas, y tampoco tienen relaciones con instituciones americanas, incluyendo el sistema de educación pública.

También es importante mencionar que las organizaciones de migrantes han sido alternativamente estudiadas e ignoradas por los académicos, aun a pesar de que diversos autores describen cómo las organizaciones de inmigrantes facilitan los pasos para la migración y los procesos de asentamiento (Cordero-Guzmán, 2005). Así que, ante la escasez de investigaciones específicas sobre este tipo de programas en el contexto de la población infantil migrante, sería importante estudiar las acciones realizadas por la OSNY que orienta sus programas a la prevención de la deserción escolar en la población migrante en la ciudad de Nueva York y dar cuenta de su historia y trayectoria, así como de sus prácticas educativas y su repercusión en las vidas de sus participantes. Su estudio puede aportar elementos sobre el papel educativo y político de la organización para desarrollar

programas que puedan replicarse y que tengan posibilidad de trascender y generar permanencia en beneficio de la población migrante.

Se espera identificar en este estudio cómo la OSNY puede llegar a contribuir a que esta población realmente logre cumplir sus sueños, no sólo el “americano” sino, también el “mexicano”, con el que sueñan los mexicanos al llegar a Estados Unidos para mejorar su vida y el futuro de sus hijos. Así, pueden llegar a conocer y vivir a plenitud la “gran manzana completa” y no sólo la cara que hasta ahora les ha tocado vivir a una gran mayoría de mexicanos que se ha esforzado por mejorar su destino y su futuro, pero no llega a cumplir sus sueños, aun teniendo todo el potencial para lograrlos. Si las organizaciones pueden representar una posibilidad de apoyo para cumplir sus sueños, vale la pena explorarlo con detenimiento.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

A continuación, se explorarán los elementos teóricos que orientarán la presente investigación. Se parte de que todos los niños tienen derecho a la educación, no sólo a su acceso universal, sino también a una educación de calidad, pertinente y adaptada a sus necesidades específicas. Sin embargo, se revisarán los factores y condiciones que plantea la literatura, que impiden o limitan la exigencia a su derecho a la educación, o bien aquellos que fortalecen su capacidad de exigibilidad y de cambio y abren panoramas para nuevas áreas de oportunidad para la población.

Se revisarán las alternativas que se han planteado para fortalecer su capacidad de enfrentar las dificultades que les plantea el nuevo contexto para ejercer su derecho a la educación, como son los temas de la participación social, la mediación intercultural y el trabajo articulado.

Se trata posteriormente, el papel que pueden jugar las organizaciones sociales para facilitar los procesos mencionados a través de estrategias educativas, pedagógicas e incluso políticas, a través de la educación no formal.

El derecho a la educación en el contexto migratorio

La educación representa un referente a tomar en cuenta cuando se piensa en cómo debe ser la mejor forma de vivir en cualquier sociedad. Es por ello que la educación se convirtió de una práctica social a un derecho universal. El Convenio sobre los Derechos del Niño adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificado por México el 21 de septiembre de 1990 establece el derecho a la educación que tienen todos los niños sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Esto implicaría que es obligación de los Estados Nacionales impartir educación sin distinción alguna a todo niño que se encuentre en su territorio. Sin embargo, el acceso no es suficiente para que se cumpla este derecho, ni esto garantiza una educación de calidad para la población migrante.

Y aunque queda claro que la educación es un derecho, declarado a nivel internacional, en el caso de los migrantes hace que surjan muchas preguntas al respecto.

¿Se les está impartiendo realmente una educación que les permita obtener aprendizajes y habilidades relevantes y pertinentes para su vida y para lo que necesitan en la nueva sociedad o realmente les sirve para mejorar su calidad de vida? ¿Por qué los migrantes dejan la escuela de manera tan temprana? ¿Qué pasa si la población no es reconocida como ciudadana? ¿Pueden ellos exigir este derecho? ¿Se puede reclamar el derecho a tener una educación que les ayude a tener en teoría mejores perspectivas y cumplir sus sueños, aunque legalmente no existan? ¿Cuáles son las implicaciones de ser indocumentado y no tener la posibilidad real o simbólica de reclamar ese derecho cuando te encuentras en otro país de manera ilegal tú mismo o tu familia? ¿Realmente se puede desarrollar la participación cívica de los niños y sus familias para reclamar este derecho cuando se sienten sujetos sin derechos? ¿Quién debería hacer la demanda por este derecho? ¿Cómo se responde ante esta demanda? ¿Realmente hay compromiso e interés de parte del Estado del país receptor por ofertar la calidad de la educación de los niños migrantes? ¿Estarán conscientes de qué es lo que esperan los migrantes de la educación que reciben en la escuela? ¿La oferta que ofrece la escuela americana está en función o se adapta a sus necesidades?

Es un hecho que, si la demanda es pobre, la oferta también lo es, y es en este primer punto en el que me gustaría empezar a revisar las propuestas teóricas en relación a los niños y jóvenes migrantes como sujetos de derecho.

¿Por qué la demanda es pobre en el caso de los migrantes? Una de las posibilidades que maneja la literatura es que, para ser sujeto de derecho, para hacer valer tu derecho, es necesario exigirlo; pero para reclamarlo debes ser reconocido como ciudadano y si ellos no lo son, o mejor dicho, no son reconocidos como tales en todo el sentido de la palabra, aun cuando tengan documentos, esto puede hacerles percibir que sus perspectivas para tener acceso a la educación de calidad son pocas o nulas. Los niños, como plantean Suárez *et al.* (2011) pierden el derecho de “tener derechos” por vivir en estado de ilegalidad, no son reconocidos como sujetos que reclamen su derecho a la educación. Y aunque esto aplica a los niños sin documentos, también puede ser trasladado a las segundas generaciones con padres que tampoco tienen documentos, porque ellos mismos transmiten a sus hijos esta condición, al no participar en la escuela por temor a las deportaciones y otras condiciones que se mencionan posteriormente.

“Ilegalidad y liminalidad”

Ello me llevó a reflexionar sobre el lugar simbólico en el que se encuentran los migrantes, esta zona liminal, que no les está permitiendo reclamar su derecho a una educación de calidad, que en ocasiones silencia su voz. Estudios como el de Suárez *et al.* (2011) definen la condición en la que se encuentran los migrantes como un estado de liminalidad, concepto que llamó mi atención y que me ayuda a comprender en parte los procesos de deserción escolar que viven los niños migrantes indocumentados o con familias con este estatus y que puede ser una de las razones por las cuales no son conscientes de su derecho a una educación de calidad. O bien no lo reclaman, o bien que se encuentran en posiciones liminales poco conocidas por la literatura que merecerían ser exploradas.

La liminalidad ha sido definida como los momentos transicionales entre esferas de pertenencia, cuando los actores sociales no pertenecen más al grupo que abandonan y no entran formalmente a una nueva esfera social. La condición liminal elude la red de clasificaciones que normalmente ubica el espacio cultural. Las entidades liminales están entre las posiciones asignadas y reconocidas por la ley, la costumbre, la convención y la ceremonia (Turner, 2002). El momento liminal es un periodo de peligro y ambigüedad, que puede provocar un sentimiento de orfandad social. Este estado ambiguo deja a las personas sin los derechos y obligaciones compartidos que permiten estructurar el comportamiento social y lo vuelven predecible.

El “laberinto de la liminalidad”, cuando no es bien canalizado, puede frustrar la autonomía individual y la agencia, que son fundamento de la sociedad democrática. La conciencia temprana de su propio estatus legal, la preocupación por su futuro, incluyendo el acceso a la educación y trabajo; experiencias negativas con las autoridades y el espejo social que les devuelve en ocasiones una representación social distorsionada negativa puede llevar a diversas consecuencias críticas en el desarrollo de los niños (Suárez y Suárez, 2002).

Permanecer en las zonas liminales, puede representar para los niños una calle sin salida y visualizar sus sueños y metas como esquivas posibilidades y con esta perspectiva futura en su camino, no es difícil entender lo complicado que debe ser la motivación para permanecer en las escuelas o bien tendrán que crear sus propios medios para encontrar los

espacios de desarrollo necesarios y que podrán ser alternativos a la visión hegemónica de lo que debe ser su futuro en el nuevo país, pero siendo conscientes de la posición en la que se encuentran y cómo pueden trascenderla, para poder encontrar su propio sueño: el “mexicano”.

La condición de indocumentados (tanto de sí mismo como de los padres) constituye un punto de inflexión que define en la práctica a personas despojadas de su calidad de sujeto social y lo niega como sujeto de derechos, “con realidad física pero no social” (Turner, 1995, p. 60) y puede colocar a los niños y a los adolescentes en una posición de liminalidad interminable aunque aparentemente hayan echado raíces en los Estados Unidos. Estos residentes intermedios de los Estados Unidos intentan reclamar simbólicamente su pertenencia sin obtener un reconocimiento. La condición de indocumentados tiene repercusiones en todos los contextos en los que se desenvuelven los niños, y el microcontexto de la escuela no es la excepción.

Los procesos de las familias indocumentadas tienen influencia en el desempeño académico. Aunque hay evidencia que muestra que los padres latinos dedican tiempo a sus hijos, estos enfrentan dinámicas familiares complejas. Muchos enfrentan largas separaciones familiares y complicadas reunificaciones. Los padres indocumentados esperan muchos años tratando de regularizarse antes de traer a sus hijos. En muchos casos, los niños pasan la mitad o más de su infancia, lejos de sus padres biológicos (Suárez *et al.*, 2011). Los niños viven también con el miedo de ser separados de sus padres y de otros miembros de su familia que pueden ser aprehendidos o deportados (Capps, 2007; Chaudry, Capps, Pedroza, Castañeda, Santos y Scott, 2010). Muchos tienen planes de contingencia en el caso de que esto pase, esta es una socialización parental étnica-racial única en su género adaptada a la realidad de su existencia en las “sombras” (Brabeck y Xu, 2010; Hughes, Rodriguez, Smith, Johnson, Stevenson y Spicer, 2006).

Realmente poco se ha estudiado de las implicaciones de estas situaciones en la infancia temprana y en la etapa escolar. Siendo la infancia temprana un periodo definitivo para la adquisición de habilidades cognitivas y sociales, la condición de indocumentados puede afectar el desarrollo de dichas habilidades poniendo en una situación de desventaja a los niños en comparación con los hijos de padres “legales”. En el caso de la infancia

intermedia, la falta de asistencia a programas de apoyo escolar después de la escuela y el aislamiento en que viven los padres también son factores que juegan un papel importante en el desempeño académico de los niños (Yoshikawa, 2011).

La investigación ha encontrado que los problemas laborales de los padres, las condiciones de pobreza y la falta de desarrollo profesional están asociados con menor logro académico en la infancia intermedia. En esta etapa los niños ya pueden tener mayor conciencia de su situación legal, sus familias y lo que ello implica. También están en condición de percibir que su familia es diferente a las demás y esta percepción de desventaja puede afectar la autoestima, incrementar la ansiedad y producir síntomas (Huston y Ripke, 2006).

Para Suárez *et al.* (2011) y Ruiz-de-Velasco y Fix (2000), millones de niños indocumentados o de segunda generación, enfrentarán varios retos académicos. Mientras algunos entran al sistema educativo muy jóvenes y con algún grado de aculturación y hablando inglés como primera lengua, muchos otros lo hacen durante un punto intermedio de sus trayectorias educativas y con muchos obstáculos del lenguaje y académicos que enfrentar. Muchos padres migrantes no tienen estudios en sus lugares de origen y tienen poca familiaridad con el sistema americano. Lo que dificulta no sólo el acceso a la información, conocimiento y recursos para ayudarlos a navegar en el sistema, sino también carecen de la habilidad para facilitar la movilidad educativa de sus hijos. Mientras los padres tienen altas aspiraciones educativas y altas expectativas para sus hijos, muchos arriban a los Estados Unidos con muy pocos recursos y oportunidad para ayudarlos realmente a realizar sus metas educativas.

El compromiso de los padres con la escuela de los hijos, representa un predictor positivo para el desempeño académico, mayor autoestima, mayor logro académico y mejores tasas de terminación de la preparatoria y entrada a la universidad (Hill y Taylor, 2004). Sin embargo, este compromiso representa un reto para muchas familias. En algunos casos, el lenguaje representa realmente una barrera significativa que evita el contacto entre las familias migrantes y las escuelas. La comunicación entre las familias y las escuelas a través de intérpretes siempre implica problemas de comunicación y los estudiantes mismos pueden volverse los traductores. Además de estas barreras de lenguaje, los padres también

reportan sentirse intimidados por las escuelas, particularmente si los padres son indocumentados y tienen miedo de ser deportados si su estatus es reportado por cualquier medio por la escuela (Advocates for Children of New York [AFC], 2009).

Otro factor importante a considerar en las trayectorias de los hijos de migrantes es el ingreso al mundo laboral y los factores que influyen en sus oportunidades para trabajar y su futura movilidad social. Para muchos niños y adolescentes, el sueño americano termina cuando empiezan a visualizar su entrada a la fuerza laboral. Al visualizar su futuro universitario o sus aspiraciones profesionales, muchos descubren que no tienen tarjeta de seguro social y no podrán solicitar puestos de trabajo de manera formal. Muchos se dan cuenta de su estatus legal hasta que llenan las solicitudes de empleo o llenan la solicitud de admisión a la universidad. Como consecuencia, una proporción considerable abandona la escuela y terminan en empleos poco calificados y con poca posibilidad de movilidad, tal cual empezaron sus padres (Suárez *et al.*, 2011).

Las consecuencias psicológicas del estado liminal también son importantes de considerar, la exclusión hace del inmigrante una figura que recoge cierto estigma social. La liminalidad se desprende entonces de símbolos asociados a la condición de extranjero/extraño en el espacio de acogida. En función de esto el inmigrante puede parecer peligroso por diversas razones. Por ejemplo, Hernández (2016) plantea que en los contextos de acogida los migrantes son percibidos como peligrosos para pobladores locales porque hay la apreciación de que quitan trabajo a los lugareños o porque está asociado al narcotráfico, a la prostitución o a una forma de violencia que se corresponde con la imagen del salvaje/desconocido, asignada a los sujetos marginales.

Achótegui (2004) citado en Hernández (2016) muestra la manera como el inmigrante ilegal sufre como Ulises en su exilio: soledad a causa de estar lejos de sus parientes y allegados, sentimiento de fracaso ante la imposibilidad de ingresar en buenas condiciones al mercado del trabajo, un sentimiento de temor cuando está ligado a redes mafiosas y un sentimiento de ganas de sobrevivir. Estas condiciones que configuran el denominado síndrome de Ulises, constituyen el estado más extremo de liminalidad. La adopción de una vida liminal también obliga a los inmigrantes a marginarse de expresiones

que en ciertas sociedades constituyen medios para alcanzar una forma de felicidad y de reconocimiento social.

En todo caso, ¿cómo se puede trascender este estado o condición liminal? ¿Cómo se pueden apropiarse de su derecho a la educación? ¿Cómo contrarrestar o potencializar estos factores extraescolares que genera la condición de “ilegalidad”? ¿Cómo las organizaciones sociales intervienen en este aspecto?

Pero no todo es negativo dentro de la condición liminal, puede representar una oportunidad, como algunos autores ya lo han planteado. Por ejemplo, entre algunos trabajos que abordan la problemática latinoamericana, Benza (2000, p. 47), en un estudio con peruanos, ve la liminalidad “como momentos para la innovación cultural y para la creación de nuevas metáforas”. Una vez superadas la soledad, alienación y ambigüedad que se producen inicialmente, se puede aspirar a un estado estable, con derechos y obligaciones estructurales. Lo que Maglitta (1997, citado en Benza, 2000) define como una etapa de “construcción del arraigo” (*communitas*) en la que se permite un juego comparativo entre las culturas, existiendo una ampliación de las redes sociales y un extenso compromiso para transformar la realidad, disminuyendo el dolor y el autoencierro. Este camino, aparentemente lineal, puede llevar años y una o más generaciones, en cuyo lapso surgen situaciones imprevisibles de controlar.

Para Cornejo-Portugal y Fortuny-Loret de Mola (2012), quienes trabajaron con yucatecos que migran a San Francisco, la liminalidad es una oportunidad de desarrollar sus recursos durante el proceso de “negociación cultural” con el objetivo de adaptarse a un nuevo medio y producir síntesis positivas de ideas en contextos socioculturales nuevos. Hacer uso de estrategias, como la utilización de los recursos a los que tienen acceso, como sus redes de apoyo, les ayuda a transformar el sufrimiento, la angustia y la nostalgia, en cierto tipo de bienestar emocional. Las autoras encontraron en los migrantes una forma activa de ingeniárselas para vivir en la tensión entre dos o más culturas y responder en forma positiva frente a los desafíos de un mundo social desconocido y temido, revelando la existencia de recursos psicosociales capaces de resolver problemas relacionados con el malestar mental en comunidades de inmigrantes (Cornejo-Portugal y Fortuny-Loret de

Mola, 2012). . Una estrategia semejante se encontró en los migrantes colombianos que migraban a Burdeos (Hernández, 2016)

Por otra parte, en su trabajo, Agra (2013), partiendo de que la educación es un proceso de esfuerzo comunitario que prioriza y considera la experiencia de aprendizaje intrínsecamente conectada a sus contextos sociales y culturales, y tomando a Vygotsky, cuyo trabajo enfatiza el aprendizaje como construido a través de interacciones y en colaboración con miembros de una comunidad, y a Victor Turner, que identifica el potencial para la creatividad y la transformación dentro de los conceptos de liminalidad y *communitas*, concluye que cuando una comunidad reconoce las múltiples zonas de desarrollo próximo –que crea oportunidades de apoyo mutuo y participación democrática– la comunidad resurge como un signo de vitalidad liminal, apertura y solidaridad.

Por ello, ante los desafíos pero también potencialidades que implica la liminalidad, ahora revisaremos algunas alternativas que se plantean para poder transitar de la liminalidad hacia la transformación y que pueden dar respuesta a las preguntas planteadas previamente: el fomento de la participación y la mediación cultural.

El fomento de la participación

Empecemos con la participación, diversos autores proponen que en las organizaciones sociales es pertinente educar a la población para exigir su derecho y no sólo para recibir un servicio. Aunque en la sección anterior se habló de los riesgos de la posición liminal y la ilegalidad, también es un hecho que los cambios y las innovaciones suelen generarse en los márgenes y yo agregaría que también en las fronteras simbólicas, y la población migrante representa una población que puede generar cambios sustantivos si se organiza, como hemos sido testigos en los últimos eventos en los que han dejado oír su voz, como en los movimientos sociales que se llevaron a cabo en 2006 y como los que se llevaron a cabo para presionar sobre la reforma migratoria y la gestación del Dream Act. A participar también se aprende en las escuelas, la educación debiera tener entre sus prioridades preparar ciudadanos creativos para la vida: que resuelvan problemas, que puedan hacer valer su punto de vista, que tomen en cuenta el de los demás y que se preparen para participar activamente en la sociedad. Esto es generar agencia y participación cívica en los estudiantes; conceptualizando ésta como el compromiso con la sociedad, a través de

actividades que pueden ayudar a aquellos en necesidad, y la acción colectiva para pelear por la justicia social. Para Escrivá, Bermúdez y Moraes (2009) la participación política de los migrantes es fundamental porque les permite organizarse y articular sus intereses, de modo que la experiencia migratoria se convierte en un mecanismo para remodelar la visión del país de origen e intentar modificar su realidad cívico-política. Para los autores mencionados, en general, la participación política de los migrantes, ya sea local o transnacional, ayuda a disminuir la vulnerabilidad de estos grupos y se convierte en un componente crucial de su adaptación efectiva.

Por ello, es importante reflexionar sobre el tema de la participación y en específico el papel que deben jugar las escuelas con ayuda de las organizaciones sociales que trabajan con migrantes, para el fomento de la agencia y la promoción de la participación cívica de los niños y de sus familias para acceder a una mejor educación y, en su caso, prevenir la deserción escolar, y a la larga promover ciudadanía.

Diversos estudios plantean la importancia de que las organizaciones sociales faciliten la organización comunitaria, la justicia social y la defensa por el derecho a la educación (Smith, 2008, y Yoshikawa, 2011). El objetivo de educar y empoderar a los padres, maestros y miembros de la comunidad, pero sobre todo a los mismos niños para demandar la calidad educativa en las escuelas, se plantea como una prioridad como la plantean en sus estatutos organizaciones como MASA (2012) y Stand by Children (2013), ambas organizaciones que trabajan directamente con la población infantil.

La ayuda y acompañamiento que necesitan los migrantes para cruzar las “fronteras”, para sentirse incluidos y para propiciar la agencia y participación es algo que ha interesado a diversos autores, así como lograrlo desde la infancia misma. Aunque no es un tema nuevo y existe un contexto en donde se ha discutido del tema de la participación pública de los niños, ya que existen convenciones internacionales que promueven la participación pública de los niños, como son la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, la declaración de Ginebra de los Derechos de los Niños, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños, entre otras, los niños y los adolescentes ocupan una posición controvertida en la sociedad con respecto a lo que se espera de ellos en cuanto a su participación pública. No hay una consistencia en cuanto a las ideas que se

tienen con respecto a su libertad para expresarse a través de la participación social y cómo deben intervenir en los procesos de toma de decisiones y su papel en la promoción de la democracia y todavía menos cuando se encuentran en otro país y en ocasiones de manera “ilegal”.

Algunos autores como Rotter (1966) desde hace tiempo propusieron que los niños pueden desarrollar el sentido de control de los sistemas sociales. Este concepto está localizado en la teoría de aprendizaje social. El control de sistema social es la creencia individual de que uno puede controlar su ambiente (Phares, 1976). Es la noción de que el individuo puede tener influencia en sus asuntos educativos, sociales, políticos y económicos (Rhodes, Hergenrather, Bloom, Leichter y Montano, 2009). En la teoría de aprendizaje social, los individuos que poseen este control pueden fácilmente participar en los asuntos públicos y movilizar recursos materiales, instituciones y organizaciones para mejorar el bienestar humano en general (Phares, 1976; Rotter, 1966).

¿Cómo la escuela y, en su caso, las organizaciones sociales pueden generar un sentido de participación pública y promover el interés de los niños por generar cambio social? Los autores mencionados previamente, proponen que, en el sistema educativo, el currículo podría incorporar el concepto de control de los sistemas sociales para habilitar a los niños para que tengan un manejo efectivo de su ambiente educativo, social, político y económico.

Para empezar a los niños podrían fomentarles la comprensión de sus derechos aun en circunstancias difíciles o adversas . Promover en ellos el interés por investigar las causas de sus problemas, cómo enfrentarse con ellos, con quién trabajar y con qué autoridades e instituciones lidiar por la movilización social y la acción por el cambio (Lefcourt, 1976). Asimismo, para buscar y entender información acerca de la democracia participativa y los medios para el mejoramiento de los sistemas educativos (Greenberg, Constantino y Bruce, 2006; Phares, 1976).

Sin embargo, esta apropiación de su derecho a la participación no es algo habitual en las escuelas. Existe una desigualdad de poder entre los niños y los adultos en el sistema educativo y en la sociedad (Sarre, 2010) y no se les da la oportunidad de desarrollar su capacidad de participar, tomando los adultos las decisiones solamente. El poder puede ser

descrito como la confianza que los individuos tienen sobre su propia eficacia. La falta de poder está asociada con la inacción y la falta de articulación (Lefcourt, 1976). Los individuos que son reportados con una percepción de menor poder que otros, es más probable que reporten experiencias de desesperanza y sin sentido en sus vidas, de tal magnitud que no están interesados en participar en actividades sociales motivadas a la promoción de su participación pública y el bienestar humano en general (Phares, 1976).

Los educadores deben incorporar el involucramiento político en el currículo escolar con un componente crítico en la promoción de la participación pública y en la defensa entre los niños. Ya que las actitudes políticas son experiencias aprendidas, el involucramiento de los niños y las comunidades en activismo político puede ayudar a los niños a entender sus derechos en el sistema educativo (Lefcourt, 1976; Phares, 1976; Rotter, 1966).

Sin embargo, en ocasiones las condiciones de vulnerabilidad e injusticia social pueden tener una influencia en la participación pública de los niños, ya que algunas investigaciones demuestran que los niños que viven en estas condiciones tienden a crecer con bajas expectativas de éxito, y pueden dudar de sus habilidades para influenciar a los adultos y autoridades en el proceso de toma de decisiones. La marginalización social, económica y geográfica de estas comunidades puede resultar en una pérdida de la percepción de control y de bajas expectativas para tener un mejor desempeño educativo en sus vidas (Lefcourt, 1976; Phares, 1976; Nasser y Abouchédid, 2006). Sin embargo, esta situación puede revertirse ya que el comportamiento pro social y la autoexpresión son conductas aprendidas y los sistemas escolares la pueden promover a través de la enseñanza y la exposición a los aprendices a ambientes que fomenten el control social (Lefcourt, 1976).

Asimismo, los grupos minoritarios son reportados con menor control sobre los sistemas sociales, incluyendo a los grupos migrantes (Rotter, 1966). Estos grupos no suelen participar de lleno en los debates públicos acerca de sus derechos y privilegios. Este bajo sentido de control puede estar relacionado con la percepción de barreras sociales, desigualdad económica, discriminación racial y la percepción de la exclusión política de los grupos minoritarios en Estados Unidos (Lefcourt, 1976). O con la situación liminal que se analizó previamente. Algunos grupos étnicos propician la participación mientras que otros

son pasivos y no son activos en la promoción de la participación pública de los niños (Lefcourt, 1976; Shihata, 1996) y yo agregaría que más bien cada cultura tiene sus propios medios de participación, pero que pueden diferir de lo que espera cierta cultura, como en este caso la americana, y ahí sería importante la mediación que pueda hacer la organización social, como veremos más adelante, para encontrar nuevas formas de participación que puedan tener influencia en su ámbito educativo.

Con esta reflexión y a partir de la revisión del trabajo de Gwandurea y Mayekisob (2011) surgen preguntas: ¿cómo se concibe a la niñez en este grupo migrante? ¿Qué espacios les proporcionan para la participación? ¿Cuáles son los temores que enfrentan para dejar participar a los niños públicamente si son indocumentados? ¿Qué temen perder, qué piensan que se puede ganar? ¿Relacionan la participación con el mejoramiento de su educación? ¿Cuáles son las formas actuales en que ellos participan? ¿Cuáles son sus espacios y sus estilos de participación? Y si no lo hacen, ¿por qué razón?

¿Quién es la instancia responsable de fomentar esta participación? Los autores plantean que el sistema escolar puede ayudar a los niños para lidiar con los pensamientos tradicionales y las prácticas que tienen un efecto negativo en el fomento de los derechos de los niños y de su participación pública. O bien, también sería importante ubicar sus formas de participación y estimularlas. La educación en derechos humanos para los niños en las escuelas puede ayudarlos para participar en los procesos de toma de decisiones y presionar a las autoridades para estar atentos a los problemas que afectan a los niños, independientemente de su origen. El sistema educativo puede promover que los niños entiendan sus derechos humanos en un nivel individual, familiar, comunitario, escolar y comunitario. La realización de sus sueños confrontando los valores de los diferentes sistemas y romper con las barreras institucionales que perciben para su participación pública (Gwandurea y Mayekisob, 2011).

Como complemento de la escuela, las organizaciones sociales podrían representar el espacio para el desarrollo de las habilidades que empoderan a los participantes para estar a cargo de sus vidas, pensando que en un futuro se puedan convertir en ciudadanos que promuevan el desarrollo de sus comunidades, la promoción de sus derechos y la movilización de recursos (Rhodes *et al.*, 2009; Hider, Griffin y Coughlan, 2009) y que

logren trascender los aspectos negativos o potencializar los aspectos propicios del estado liminal o de falta de participación a través de la mediación.

En la literatura podemos encontrar diversos estudios donde se describe el interés por revisar de qué manera las organizaciones promueven la participación o el empoderamiento en las personas que están en ellas. Relevantes, me parecen, aquellos estudios que se han cuestionado el papel educativo o social de las organizaciones (Maton y Salem, 1995).

Esta perspectiva que se menciona a continuación está influida por la perspectiva educativa de Freire (1970) en la que se plantea que la lucha contra la opresión requiere prácticas de educación para ayudar a comprender la realidad opresora con la que se colabora, así como por la psicología de la liberación de Martín-Baró (1985).

Uno de los elementos más significativos es cómo plantean que se da este papel educativo, social y político y la relación entre dichos papeles. Unos, por ejemplo, se dirigen a cuestionar cómo la población inmigrante puede transformar tanto las condiciones estructurales injustas como transformarse a sí misma, adquiriendo pensamiento crítico sobre las dinámicas de injusticia, ganando capacidades junto a otros en la misma situación para responder a las desigualdades, y tomando acciones efectivas para confrontarlas (García-Ramírez, De la Mata, Paloma, y Hernández-Plaza, 2011). A través de este proceso activo y ecológico, la población inmigrante contribuye a la construcción de una sociedad multicultural más justa, al mismo tiempo que alcanza un mayor nivel de bienestar.

Ello ocurre al compartir experiencias con otras personas en su misma situación, al generar pensamiento crítico que une su situación personal o colectiva con las condiciones estructurales que padecen, y al desarrollar juntos habilidades y acciones concretas que les permitan transformar las estructuras injustas. Estos procesos se refuerzan mutuamente y permiten romper así el ciclo de la opresión.

El rol de la participación y su fomento es una constante en diversos estudios. Se considera a las organizaciones sociales como escenarios comunitarios que actúan como un “poder político colectivo” (Heller, 1989), donde la participación activa de los miembros propicia las condiciones económicas, sociales y físicas necesarias para el cambio social (Wandersman & Florin, 2000, citado en Paloma y Manzano-Arrondo, 2011).

Incluso las mismas organizaciones en su interior deberían representar un modelo de estructura, de relación y de valores internos que fomente la participación de manera congruente. Como lo plantean Paloma y Manzano-Arrondo (2011), desde su perspectiva de la psicología de la liberación, con las siguientes dimensiones:

La dimensión estructural implica la existencia de una justa distribución de los recursos entre los miembros del escenario organizacional, una estructura de roles que permite la participación de todos los miembros, y unos mecanismos organizacionales que aseguran la transparencia y horizontalidad de todas las decisiones que se llevan a cabo. Este tipo de estructura genera entre los miembros una atmósfera de responsabilidad compartida y compromiso con un proyecto común que les hace mantenerse implicados con las acciones colectivas. A su vez, esta estructura en funcionamiento se convierte en un modelo que estimula la construcción de justicia social más allá de la propia organización.

La dimensión relacional se refiere a la existencia de relaciones positivas y de alta calidad entre los miembros de la organización (Martín-Baró, 1985), así como con otras organizaciones. Este tipo de relaciones interpersonales e intergrupales permiten superar el aislamiento, reforzar redes de apoyo social, compartir emociones relativas a problemas propios y comunes, y así confrontar las dificultades diarias con un talante más positivo. A través de su implicación en este tipo de escenarios organizacionales, las personas y los grupos llegan a darse cuenta de que sus experiencias no son circunstancias únicas, sino que tienen raíces comunes. De este modo, las personas construyen pensamiento crítico, desenmascarando el discurso opresor que les mantiene en esa situación de injusticia. Partiendo de que el poder anida en las relaciones más que en los protagonistas de éstas (Serrano-García, 1994).

La dimensión cultural hace referencia a los sistemas de creencias y valores liberadores que sustentan el quehacer organizacional contra el sistema dominante opresor. La cultura liberadora de la organización incluye el valor de luchar contra la opresión en sus diferentes niveles ecológicos, de inspirar a otras organizaciones, de

construir redes de resistencia y acción, y de elaborar una visión amplia de la sociedad en términos de justicia.

La dimensión instrumental se refiere a los métodos utilizados por la organización para ser efectivos en la lucha por el cambio social. Las herramientas y métodos a utilizar por las organizaciones deben encaminarse a: (a) fomentar las organizaciones y los movimientos sociales; (b) recuperar la memoria histórica de su propio grupo; (c) desenmascarar las narrativas dominantes o el “sentido común” opresor; (d) elevar las fortalezas y virtudes del propio grupo; (e) promover la conciencia crítica y la acción entre los miembros comunitarios, y (f) reclamar que las instituciones comunitarias gestionen las necesidades del grupo, luchando por sus derechos y denunciando las injusticias a través de la participación política (Martín-Baró, 1985) (Paloma y Manzano-Arrondo, 2011, pp. 313-314, trad. propia).

Estudios como el de Paloma y Manzano-Arrondo (2011), han analizado cómo las organizaciones de base inmigrante permiten (a) la reconstrucción del *self* y el sentido de ciudadanía entre los activistas; (b) la obtención de comunidades más integradas, y (c) la construcción de una sociedad multicultural más justa (García-Ramírez *et al.*, 2011).

Lo interesante que plantean diversos autores que manejan esta perspectiva, es que, si no se trabaja de manera ecológica, es decir, en diversos sistemas (comunitario, relacional y personal), no es posible que las organizaciones cumplan con la función de promover un cambio en las condiciones de vida y el bienestar de la población. Por ejemplo, plantean que la transformación de las condiciones estructurales de opresión encontraría su correlato en las diferentes esferas individuales. A nivel comunitario, la población inmigrante tendría igual acceso a los recursos clave tales como educación, vivienda, empleo, servicios comunitarios y apoyo social formal. A nivel relacional, las relaciones de apoyo serían positivas tanto con sus compatriotas como con los miembros de la población autóctona, y tendrían oportunidades equivalentes para la participación social. Y a nivel personal, el colectivo inmigrante alcanzaría mayores cotas de auto-determinación, control personal e identidad positiva. Por tanto, “se trata de un proceso dialéctico en el que el cambio de las condiciones sociales y el cambio de las actitudes personales se posibilitan mutuamente” (Martín-Baró, 1985, p. 156).

Otro aspecto que se revisa de las organizaciones sociales, es su papel como herramientas catalizadoras, enfatizando la naturaleza de ambos elementos: herramientas y no fines, y catalizadoras y no responsables del cambio. Las organizaciones actúan como mediadoras entre el nivel estructural de la sociedad y las esferas individuales, siendo el lugar idóneo para la promoción de los cambios requeridos hacia la justicia social y el bienestar individual (Berger y Neuhaus, 1977; Prilleltensky y Prilleltensky, 2006).

Otro aspecto que se enfatiza en la literatura de organizaciones sociales es la importancia de que se trabaje de manera articulada, a través de redes interconectadas de organizaciones. Piper (2010) enfatiza la importancia de sustentar el activismo por los derechos de la población inmigrante en una red transorganizacional, para alcanzar más fuerza e influencia en la implementación de medidas políticas.

Un posible modo de realizar pasos en este camino es a través de coaliciones comunitarias, es decir, “colaboraciones formales multisectoriales entre representantes de diversas instituciones comunitarias que trabajan dentro de una estructura organizacional para mejorar las condiciones comunitarias” (Chavis, 2001, p. 309). Pero, como el mismo autor plantea, todavía hay una gran necesidad de mayor teoría, investigación y discusión sobre cómo las redes de organizaciones pueden transformar el conflicto en cambio social y cómo pueden incrementar el poder de las organizaciones; como plantean Keys y Frank (1987), se necesita investigar más la relación de la educación, la participación y las organizaciones en contextos migratorios.

Estrategias de mediación cultural

Dentro de las acciones relevantes que se reconocen de las organizaciones en contextos multiculturales, la mediación representa una categoría necesaria de revisar. En zonas donde conviven dos culturas, la gente existe en un espacio temporal que se caracteriza por la ambigüedad. En este estado liminal, como ya mencionamos que afirmó Víctor Turner (2002), las entidades liminales no son ni de aquí ni de allá; están entre y en medio de las diversas posiciones asignadas y arregladas por la ley, la costumbre, la convención o las ceremonias. Pero aquí es importante enfatizar lo que Turner teorizó sobre liminalidad como un estado de existencia innovadora (por ejemplo, los hippies estadounidenses en 1960), así como uno de la marginalidad y la inferioridad en relación con el sistema de valores de la

sociedad en general. Por lo tanto, la liminalidad es un estado que ofrece posibilidades de cambio como también de marginación social y este estado o espacio es el propicio para que las organizaciones sociales actúen.

Retomando el concepto de liminalidad, Menjívar (2006), acuñó el término de “legalidad liminal” para definir el limbo legal de los migrantes indocumentados quienes carecen de un estatus legal claro en los Estados Unidos porque sus visas han expirado. Basándose en Turner, ella define a los migrantes como seres transicionales entre dos estatus legales caracterizados por la ambigüedad y estilos de vida encontrados. La autora, basada en su investigación con migrantes guatemaltecos y salvadoreños, también apunta que “la asimilación en las sociedades de acogida no se produce monolíticamente, y las múltiples categorías creadas por la ley generan formas estratificadas o fragmentadas de pertenencia” (Menjívar, 2006, p. 1006, trad. propia).

Según el sociólogo Nikos Papastergiadis (2000), la inmigración es un sitio de contacto de dos culturas que resulta en una “relación de las diferencias” que permite la transculturación. Concibió el período liminal como algo más que un estado de transición, un lugar que también produce el mestizaje de dos culturas. La transculturación no es una traducción incompleta o parcial, sino un proceso de unir dos culturas. Parafraseando al autor, la interacción constante entre las diferentes prácticas culturales conduce a la transformación mutua. Esto implica que las culturas no existen en estado puro, sino que se constituyen en y mediante la negociación con otras prácticas culturales. Retraducción es el proceso por el cual elementos “extranjeros” se introducen en una cultura. En lugar de diferencias binarias, él recomienda enfocarse en las “relaciones de diferencias” y esta relación es el producto del trabajo cultural. Los inmigrantes son un grupo que regularmente experimentan la necesidad de participar en la vida cultural, trabajar como un proceso de dar sentido y reconciliar la mezcla de dos culturas (Papastergiadis, 2000).

Las organizaciones, en estas circunstancias de encuentros y relaciones entre culturas, pueden hacer lo que Uttal (2010) denomina “trabajo cultural liminal” (*liminal cultural work*) para nombrar este proceso de negociación entre valores contradictorios entre dos culturas. Este término describe cómo la gente negocia y toma decisiones acerca de cómo sintetizar (o no) los valores y prácticas de dos sociedades cuando sus circunstancias

de vida los han trasladado de una cultura a otro sistema cultural. El concepto también supone que las dos culturas no tienen la misma credibilidad y los valores de una sociedad pueden ser dominantes en un contexto, mientras que los valores de otra sociedad pueden ser dominantes en otro contexto.

Hacer trabajo cultural liminal e intentar tener una postura bicultural requiere más que alternar entre dos mundos. Es también acerca de llegar a un tercer camino o vía de síntesis de lo mejor de ambos mundos sin perder las propias tradiciones o resistiéndose a aprender de nuevas maneras (Uttal, 2010). El trabajo cultural liminal se muestra como una estrategia para la autopreservación y la dignidad. En la negociación entre las dos culturas, se promueve el enriquecimiento de ambas partes y se da sentido a las diferencias culturales.

El contacto de dos culturas en una sociedad multicultural siempre será un espacio complejo. Cuando la gente experimenta el contacto entre los valores y las prácticas de dos diferentes culturas, los individuos harán este trabajo liminal necesario para vincular los distintos puntos de vista de educar. Nuevas ideas emergen y nuevas estrategias se desarrollarán mientras los migrantes aprenden a reaccionar y adaptarse al nuevo mundo en que se desenvuelven. Ser bicultural requiere la habilidad de ser flexible y ver el mundo a través de diferentes posibilidades y perspectivas, a veces también ser hábiles para acoger dos ideas aparentemente contradictorias al mismo tiempo sin permitir una disonancia cognitiva que confunda o provoque desadaptación.

He aquí la importancia de las estrategias de mediación de las organizaciones sociales, sería importante explorar cómo buscan que en sus espacios y en combinación con la escuela, logran que la educación sea pertinente y relevante. Cómo conseguir que haya una articulación entre lo que los migrantes quieren obtener de la escuela y lo que la escuela quiere lograr con su educación. Esta articulación es de fundamental importancia, como lo plantea Muñoz Izquierdo (2009), es imprescindible buscar satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida la educación.

Sin relevancia ni pertinencia la escolaridad puede ser sofocante y para que sea pertinente y relevante, es necesario que responda a las características y necesidades que tienen las poblaciones. Como lo plantea el informe de la UNESCO (s.f.), es importante conocer las características de los aprendices para comprender la calidad de la educación.

Conocer, reconocer y valorar al alumno migrante como un ser único que puede aportar y enriquecer su contexto educativo. Una educación de calidad que busca ser pertinente debe convertir las diferencias en una ventaja, ser inclusiva e intercultural.

Por ello, el reconocimiento del migrante como un ser con un bagaje personal y cultural es esencial para considerar otro de los elementos de la calidad educativa que se refiere a que esté centrada y enfocada en el estudiante. Como es planteado por Jerome Bruner (1997), todos pueden aprender si se les enseña de manera adecuada. Los migrantes presentan características y necesidades culturales específicas que son necesarias tomar en cuenta. Los estudios de Romanowski (2003) y Soriano-Ayala y González Jiménez (2010) plantean la inhabilidad y el poco esfuerzo que algunas escuelas tienen para entender la cultura y enfrentarse a sus necesidades específicas de sus estudiantes, en este caso los migrantes, y enfatiza la importancia de la actitud y estereotipos de los maestros hacia la migración y los conflictos culturales que se generan entre la escuela, el currículo, la evaluación y el modo en que las familias migrantes visualizan el proceso escolar, como elementos clave para entender la deserción de los niños.

La diversidad es una ventaja y una riqueza, pero si no se aprovecha su bagaje cultural, para el niño la escuela deja de tener sentido porque no le es relevante y útil la información y formación que recibe y no se logran los aprendizajes deseados. ¿Podemos considerar justo un sistema educativo que les diga poco a los alumnos, que no les ayude a comprender mejor el mundo y moverse más adecuadamente en él para vivir dignamente e incluso para transformarlo? Como lo plantea el informe de APA (2012), la presión para que los niños migrantes abandonen su cultura sólo puede resultar en pérdida, anomia y disrupción social.

La enseñanza y los contenidos educativos deben hacer sentido a los alumnos, tener una conexión con su vida y con su cultura y con sus ideas (Smith, 2012) y hacerlos sentir que son valorados en la escuela (Yeager y Walton, 2011). También es importante considerar lo complicado que debe ser para los niños transitar y negociar entre dos culturas y dos sistemas educativos, necesitan una mediación adecuada y que la escuela tenga claro el perfil educativo de éstos, para generar los saberes que requieren para la vida, de lo contrario, su ingreso puede ser irrelevante e incluso puede marginarlos (Zuñiga, 2005).

La mediación, en términos generales, se puede definir como “un recurso humano y un instrumento cívico mediante el cual los integrantes de una sociedad pueden tramitar sus diferencias y/o gestionar los conflictos que se les presentan en el ámbito privado y/o público, así como también participar en la construcción de la sociedad que integran” (Nató, Rodríguez y Carbajal, 2005 citados en Urruela y Bolaños, 2012, p. 121). La mediación se lleva a cabo en diversos ámbitos y, en el de los conflictos interculturales, puede contribuir a la evolución del multiculturalismo hacia la interculturalidad.

La mediación intercultural se puede definir “como un proceso que contribuye a mejorar la comunicación, la relación, y la integración intercultural entre personas o grupos presentes en un territorio y pertenecientes a una o varias culturas y con códigos culturales diferentes” (Grupo Triángulo, 2007 citado en Urruela y Bolaños, 2012, p. 121).

La mediación intercultural para Carlos Giménez (1997 citado en Urruela y Bolaños, 2012, p. 122), es entendida como “una modalidad de mediación, en cuanto a intervención de terceras partes, que tiene lugar en contextos y situaciones de ‘multiculturalidad significativa’, que se puede dar entre actores sociales o entre instituciones etnoculturalmente diferenciadas”. Giménez (1997 citado en Urruela y Bolaños, 2012, p. 122) define una situación de multiculturalidad significativa como “aquellas situaciones sociales en las que están involucrados individuos, grupos o instituciones diferenciadas culturalmente entre sí y concebimos esa diferenciación cultural en el sentido más amplio, incluyendo los contrastes por etnicidad, raza, religión lengua y nacionalidad”.

A través de la mediación, se busca promover la convivencia intercultural definida como:

vivir cotidiano entre personas que presentan distintos bagajes culturales, en el cual interaccionan entre sí dando lugar a relaciones sociales e intercambios, acercamiento, entre otros, que desembocan en la construcción de una nueva cultura compartida sin que esto implique la eliminación de las identidades de origen, aunque sí su posible transformación y enriquecimiento (SEMSI, 2002 citado en (Urruela y Bolaños, 2012, p. 123).

La mediación intercultural puede vincularse en su origen a la necesidad de crear un puente en el espacio que existe entre los departamentos o servicios de salud, educación y

servicios sociales y las comunidades inmigrantes, como respuesta de la intervención social a los cambios poblacionales con motivo de los movimientos migratorios.

Otro aspecto importante y relacionado con la mediación es la articulación. Para la resolución de problemáticas tan complejas con la deserción escolar en contextos con alta migración es importante movilizar los recursos combinados de diversos sectores y la participación de la ciudadanía organizada (Aguilar, 2012). La acción eficaz de las organizaciones requiere abrir el espacio de las relaciones con todos los sectores de la sociedad. El establecimiento de alianzas, la concertación y la creación de consenso son actividades que se vuelven claves para poder hacer los cambios necesarios y tener mayor alcance con sus programas.

Los estudios demuestran que las escuelas y las organizaciones sociales pueden contrarrestar los efectos de la pobreza y el racismo en el aprendizaje de los alumnos si se relacionan y vinculan con agencias comunitarias para crear o implementar estrategias que aborden tanto los factores educacionales como los ambientales, y que puedan contar con fondos estatales y federales y contar con iniciativas que estén diseñadas para la subsistencia de dicha cooperación.

Por lo que las estrategias de articulación son sustanciales, cualquier proyecto que lleven a cabo las organizaciones sociales que implique la educación de la población migrante debería estar vinculada con instituciones americanas, incluyendo el sistema de educación pública, las universidades o con fundaciones y otras organizaciones sin fines de lucro, que puedan ayudar a promover las aspiraciones y el desarrollo educativos (Smith, 2010-2011).

Las organizaciones deben construir puentes y estrategias coordinadas entre la comunidad mexicana y las grandes instituciones, y no sólo hacerlo ellas mismas, sino empoderar y capacitar a los mismos estudiantes y sus familias para crear sus propios puentes.

Mediación y educación intercultural

Los hallazgos de los estudios revisados dan muestras de que la escuela no está siendo efectivamente intercultural, ni inclusiva, lo cual no permite el reconocimiento cultural de los niños y adolescentes migrantes, y por ello puede estar dejando de ser significativa para

ellos y sus familias. Ahí está el reto de las escuelas y las organizaciones sociales. Como mencionan Soriano-Ayala y González Jiménez (2010, p. 3): “Es urgente ampliar el concepto de educación que se maneja actualmente y buscar soluciones que satisfagan las necesidades educativas del conjunto de la población ya sean autóctonos o procedentes de otras etnias y culturas”.

La educación multicultural nace básicamente de la reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la “distancia” entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante las dificultades que enfrentan cuando acceden a esta última. Para García, Pulido y Montes (2008), la mejor manera de concebir la educación multicultural es como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones culturales y socioeconómicas, con objeto de capacitarlos para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad.

Ainscow, Muijs y West (2006) plantean, por otra parte, que la interculturalidad cumple una función fundamental, entendiéndolo que no sólo es suficiente la aceptación y tolerancia de alumnos de diversas culturas en un centro escolar, sino que es necesario su reconocimiento y efectiva atención desde los diferentes componentes de la educación, desde el currículum y sus elementos hasta los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

Plantean a su vez, retomando a Sleeter y Grant (1988) que tres teorías sirven de fundamento para entender la concepción de educación anteriormente citada. En primer lugar, las teorías sociológicas que proponen que el comportamiento social está organizado a partir de una base grupal más que individual, y los grupos luchan por el control de los recursos de poder, riqueza y prestigio que existen en la sociedad. Cuanto más escasos son estos recursos, más intensa es esa lucha y más importante deviene la pertenencia al grupo. Para la solidificación, extensión y legitimación del control que ejercen, los grupos dominantes estructuran instituciones sociales que operan para mantener o incrementar dicho control, y es esta estructuración la que lleva al racismo, al sexismo y a los clasismos institucionales. A primera vista parece imposible un cambio social, pero el desarrollo de la teoría de la resistencia pone de manifiesto que los grupos oprimidos no se acomodan

pasivamente a la situación, sino que luchan y se oponen a ella, siendo muy variadas las formas de lucha y oposición.

En segundo lugar, plantean las teorías sobre el desarrollo cognitivo, en las que se defiende el carácter constructivista del aprendizaje, y la importancia de la experiencia propia del sujeto en esa construcción. No basta con decir a los niños que hay otros grupos y hablarles acerca de ellos, sino que los niños tendrán que interactuar con dichos grupos, pues será la experiencia directa la que contribuya a generar un conocimiento sobre estos grupos.

En tercer lugar, proponen las teorías de la cultura, en las que ésta se contempla como una adaptación a circunstancias vitales determinadas en gran parte por la competición entre grupos por la posesión de recursos. Se rechaza el acento en los aspectos de ideación (conocimientos, valores, creencias) de la cultura y en la concepción estática presente en las teorías sobre su transmisión, enfatizando, por el contrario, los aspectos materiales y los relativos a la estructura política de las sociedades, así como el carácter “improvisado” de la creación de la cultura a partir de la base del día a día, un proceso siempre en curso, similar al que sigue la construcción individual del conocimiento (Sleeter y Grant, 1988).

Más que promover que los niños migrantes abandonen todos los elementos de su cultura y se embarquen en un viaje incierto, un camino más prometedor es cultivar y alimentar el nacimiento de nuevas identidades híbridas y de competencias biculturales y desarrollarse en espacios culturales transversales, lo cual puede darles una ventaja única. Es obvio que los niños deben desarrollar habilidades instrumentales para convivir con la nueva cultura y el nuevo siglo, pero el mantener un sentimiento de pertenencia y cohesión social con sus raíces de sus comunidades de origen es igualmente importante.

Para Sleeter (1991, p. 5, trad. propia),

los niños, las niñas y jóvenes inmigrantes que llegan a la escuela no necesitan compensar nada. Ellos aportan a la escuela una cultura que no es la escolar, ya que poseen una serie de conocimientos previos de fuera de la escuela, motivaciones, metas, estrategias para el aprendizaje, pertenencias e identidades personales que dirigen su crecimiento...no necesitan una ayuda benevolente, sino que la escuela tenga en cuenta estos conocimientos y construya a la persona desde lo que ya son.

Los dobles mensajes y una posición ambivalente de la sociedad americana ante la presencia de la migración mexicana, tampoco permiten que la educación multicultural sea una realidad en las escuelas. Para que la educación sea multicultural se deben generar niveles de conciencia crítica y de manera articulada entre todos los actores, no basta con que las escuelas sean bilingües o que instauren programas de ESL (*English as a Second Language*). El lograr el objetivo de una verdadera multiculturalidad va más allá de medidas paliativas. Uno de los problemas que afecta la trayectoria académica de los latinos es la insistencia de las escuelas en inscribirlos en estas clases y programas de inglés como segunda lengua (ESL). Al integrarlos en estos programas se les pone en una situación de desventaja aún mayor porque no les permite la exposición de contenidos de área y los mantiene alejados de otras actividades estudiantiles. A esto hay que agregarle que existe una escasez de programas de enseñanza en dos lenguas a pesar de la existencia de una serie de investigaciones que confirman su influencia positiva en el desempeño académico. También debería utilizarse la enseñanza del idioma materno como elemento central para fortalecer el dominio del inglés. El aprendizaje social y académico debe ocurrir en un ambiente que valora el idioma y la cultura de todos sus estudiantes. Una base fuerte en la lengua materna facilita el aprendizaje del inglés. Está comprobado que la enseñanza en la primera lengua mejora el rendimiento en la segunda y los estudiantes que reciben instrucción de este tipo tendrán un mejor rendimiento académico que los estudiantes que reciben instrucción sólo en inglés (Cortina, 2010-2011).

Cummins (1986) argumenta que los estudiantes pueden ser “empoderados” o “incapacitados” por el profesorado y las escuelas que sólo reflejan la cultura dominante de la sociedad. Un estudio que se llevó a cabo con estudiantes afroamericanos, concluyó que la educación da poder si en los programas educativos, la lengua y la cultura del otro queda incluida, si la comunidad participa de forma colaborativa y si la pedagogía se orienta hacia la interacción recíproca.

Como se podrá dar cuenta, los trabajos previos hacen uso de los términos multiculturalidad e interculturalidad. Ambos son términos usados actualmente, en gran variedad de contextos y con sentidos e intereses diversos, a veces opuestos o muy eclécticos. Por lo que es necesario hacer una revisión de ambos términos, sus sentidos y usos, para poder evaluar cuál es el concepto más funcional y que aporta mayores elementos

como herramienta de análisis en contextos educativos de migración y para los fines del presente trabajo.

Como se ha visto en la literatura revisada, la escuela como institución política, social y cultural ha sido y sigue siendo en gran medida expresión y reflejo de desigualdades y de relaciones de dominación de una cultura sobre otra u otras, vinculada a la inequitativa distribución de la riqueza y, por tanto, del poder y de las oportunidades disponibles para el desarrollo y bienestar. Representa, asimismo, un espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. En contextos como el migratorio, además hay que agregar el encuentro entre distintos grupos culturales que pueden llegar a enfrentar la discriminación, el racismo y la exclusión. Pero lo que también es cierto, es que son espacios privilegiados para lograr la transformación social.

Esto implica grandes retos y desafíos a cualquier sistema educativo e implica hacer reflexión sobre la calidad en la educación, la exigencia de mayor eficacia para el cumplimiento de su función social y la necesidad de incluir a todos los individuos en sus espacios, independientemente de sus diferencias de capacidad, psicológicas, culturales y sociales. Otra realidad presente a considerar, es que la coexistencia de las diferencias puede llevar a la proliferación, el recrudecimiento y la exacerbación de tensiones dentro del contexto escolar y más allá del mismo.

Ante estos hechos, diversos autores han cuestionado el planteamiento de la multiculturalidad, en especial aquella vista desde una perspectiva tradicional y neoliberal, funcional al sistema dominante, planteando la necesidad de ampliar la perspectiva al concepto de interculturalidad (Moya, 2009; Bello, 2009; Bertely, 2016; Dietz, 2003; Walsh, 2009).

Para revisar las diferencias entre los usos y sentidos de ambos conceptos, seguiremos la propuesta de Walsh (2009, p.1) de hacerlo desde tres perspectivas distintas:

Empezamos por la relacional, que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

El multiculturalismo se basa en una utopía o imaginario de la homogeneidad (Moya, 2009). Sí reconoce la diversidad, pero se da un reconocimiento simple de las diferencias, que lleva a una coexistencia que conduce a la tolerancia y cuya finalidad es la integración y la aculturación. El reconocimiento de la diversidad, es en función de un modelo único y arquetípico de una sociedad nación que suele celebrar la diversidad cultural como *folklore*.

En su sentido tradicional multiculturalidad implica el contacto entre culturas, pero sin tomar en cuenta los conflictos y las tensiones que este contacto implica. Se oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se llevan a cabo dichos contactos. De la misma forma, este concepto de multiculturalidad se limita al contacto y a la relación –muchas veces a nivel individual–, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad –sociales, políticas, económicas y también epistémicas– que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. Por eso mismo, es necesario problematizar y ampliar la perspectiva relacional.

Para Walsh (2009), en la interculturalidad puede generarse el diálogo cultural y educativo, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero sobre todo, la interculturalidad puede ser el principio organizador que propicie el contacto entre culturas y saberes, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades.

Por ello, surgen propuestas como la de Dietz (2003), que plantea que en el marco de la educación intercultural se debe aspirar a educar para interactuar, que es generar experiencia que permita reconocer la naturaleza positiva de las dudas y conflictos como motores del crecimiento para comprender la heterogeneidad como un recurso y riqueza más que la educación que lleva a la tolerancia.

Igualmente, es importante cuestionar los modelos multiculturalistas centrados en la integración o inclusión, ya que nuevamente enfatizan la coexistencia y la tolerancia, más que la convivencia y el diálogo. Como plantea Bello (2009), no se busca la aculturación, sino la valorización de las diferencias culturales. La interculturalidad asume la diversidad que genera la migración como un hecho valorable que contribuye al enriquecimiento social y cultural de una nación y que debe estar sujeto al cumplimiento de derechos.

De igual manera, autores como Moya (2009) plantean que deben revisarse los conceptos de integración social y orientarse mejor a conceptos de desarrollo en el marco del bienestar común. La interculturalidad se enmarca más bien, en el ámbito de los derechos colectivos e individuales y los derechos interculturales, que deben ser ejercidos en función del buen vivir colectivo, desde los parámetros de calidad socialmente construidos y socialmente pertinentes.

La relación o contacto, como se plantea en el multiculturalismo, no son suficientes para cambiar los mecanismos que producen las desigualdades o provoca efectos en el otro, la interculturalidad está más orientada a la relación entre las culturas, reconociendo el conflicto que implica el contacto de culturas y saberes diferentes y no sólo busca la tolerancia, sino que implica el ejercicio y la transformación. Como plantea Bello (2009), en el marco intercultural no es sólo el acto de reconocimiento de un “otro” como distinto, sino el proceso de activo reconocimiento de su legitimidad como distinto. La relación intercultural meditada y planificada en el contexto de la educación pretende el diálogo no coercitivo. El diálogo intercultural requiere del consentimiento, la aceptación mutua de la relación y no de una imposición afirmada en la creencia de que la sola relación o contacto provocará efectos positivos o benéficos para el otro. El contacto con la cultura mayor no significa un beneficio para las minorías, como suele creerse (Bello, 2009) y también implica la puesta en relación de miembros de diferentes culturas, así como de los mecanismos sociales necesarios para lograr una comunicación eficiente sin que ninguno de los participantes se vea obligado a renunciar a su singularidad para lograrlo (Bartolomé 2006 citado en Bello, 2009).

La interculturalidad supone no sólo el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo, sino también la valoración de las diferencias. Hay consentimiento y aceptación mutua de la relación y un activo reconocimiento de su legitimidad como distinto, asumiendo la diversidad como algo valioso que enriquece.

Como plantea Schmelkes (2009), se reconocen como valiosos esos aportes culturales y, por lo tanto, dignos de respeto. Para ello, es necesario que se reconozcan los aportes de la propia cultura para que puedan contrastarlos y compararlos. El salto epistemológico entre conocer y reconocer, lo que conduce a valorar, consiste en identificar

como propio del ser humano el construir la cultura que caracterizará su ser, estar e interactuar con el mundo y con los demás a partir de su entorno y sus necesidades. También plantea que en la persona o grupo está el comprender que en la diversidad estriba su riqueza, la suya como individuo y la de su grupo como cultura. El salto epistemológico entre estos dos niveles estriba en transitar del respeto a lo diferente a la valoración de sí mismo por la diversidad (Schmelkes, 2009).

Ya está visto que la interculturalidad y sus procesos no quedan exentos de conflicto y dudas, pero éstos se ven como motores de crecimiento y desarrollo, y perciben a la heterogeneidad como recurso y riqueza, por lo que la diversidad cultural es vista como una ventaja pedagógica.

A la segunda perspectiva, para diferenciar los planteamientos de multiculturalidad e interculturalidad, Walsh (2009) la denomina funcional, y se le llama así dado que la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva –que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia–, el concepto clásico de multiculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005 citado en Walsh, 2009, p. 3).

Walsh (2009) plantea que esto forma parte de lo que varios autores han definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo. En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior.

Así, el concepto de multiculturalidad tradicional no toma en cuenta las relaciones de poder ni las dinámicas asimétricas en las relaciones entre minorías y grupos mayoritarios, y por lo mismo las desigualdades estructurales no son desafiadas en el ámbito escolar. En el multiculturalismo tradicional, en el discurso, se reconocen los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades escolares, pero no existe voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y la escuela, para la alteridad, la otredad y la diversidad, ni busca afectar los mecanismos que producen las desigualdades.

En cambio, la interculturalidad aspira a transformar dichos mecanismos a través del desarrollo de una ciudadanía diferenciada (Bello, 2009). Uno de sus objetivos es hacer conciencia de estas desigualdades y diferencias en los actores y promover la práctica y la transformación en el marco de las mismas relaciones sociales. Ello llevará a la equidad en las relaciones sociales, culturales y económicas, no sólo desde el punto de vista de generar igualdad de oportunidades y compensación de diferencias, sino como un compromiso que conduzca hacia un desarrollo equilibrado, bajo la cohesión (que no homogeneización) de grupos y la participación activa, que compense en equidad de oportunidades

Como lo puntualiza Bello (2009), se reconoce que el diálogo intercultural no borra por sí mismo las desigualdades existentes, pero hace conscientes a los actores del escenario en que se mueven ambos e impulsa la promoción de prácticas tangiblemente democráticas y no sólo discursivas o retóricas.

Una tercera perspectiva se puede denominar interculturalidad crítica y trascendente. Desde esta posición, como apunta Walsh (2009), la interculturalidad se entiende como una herramienta, un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala 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.

La educación intercultural debe ir más allá de la escuela. Como lo planteaba previamente Bello (2009), el reconocimiento de los derechos lleva a una ciudadanía ampliada, por lo que para el autor la interculturalidad es verbo, es acción, un concepto y un *ethos* que pretende transformar las relaciones de desigualdad derivadas de las diferencias

culturales. Representa un proyecto político de descolonización, transformación y creación, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo de sus comunidades y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural.

La educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (1970) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. Como también puntualmente lo plantea Bertely (2016), implica una visión diferente de lo que conceptualizamos como educación, ya que se reivindica la vida comunal en los márgenes de la escuela:

El concepto de interculturalidad conflictivo, debe estar sustentado no sólo en motivaciones pedagógicas sino políticas que subviertan las relaciones históricas de subordinación y dominación en la sociedad hegemónica y las sociedades indígenas, campesinas incluidos todos aquellos colectivos cuyos conocimientos y valores hayan sido históricamente subalterizados y silenciados (Bertely, 2016, p. 39).

Para el interculturalismo, las desigualdades estructurales deben ser desafiadas en el nivel escolar. Pero su implementación no es cosa sencilla, a veces por falta de capacitación y recursos, pero también porque no es una tarea fácil abordar problemas de discriminación contra las minorías y reconocer la existencia de prejuicios y estereotipos.

Asimismo, porque la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos–, que afirman la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar –desde la diferencia– en las estructuras coloniales del poder como reto,

propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.

El foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones minoritarias, también tiene que implicar a la mayoría, para realmente construir una sociedad distinta. Como plantea Schmelkes (2009), “la interculturalidad es una aspiración”. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad. Y plantea que, puesto que la interculturalidad es una aspiración, no una realidad, es preferible hablar de educación para la interculturalidad en lugar de educación intercultural. La educación debe contribuir –y puede hacerlo de manera privilegiada– a la construcción de una nación intercultural.

Por ello, para los contextos migratorios y para evaluar los procesos que se llevan a cabo en las organizaciones sociales referentes a la mediación entre diferentes culturas, participación para el cambio y la transformación a través de procesos educativos, el concepto de interculturalidad es más funcional. Dar valor a las diferencias y a la diversidad en contextos y escenarios multiculturales, es una ventaja pedagógica indudable y para lograr lo que Uttal (2010) refiere como trabajo cultural liminal, es necesario una perspectiva intercultural, que no se refiera sólo a biculturalidad, convivencia y alternancia, sino ir más allá, a una síntesis o transformación profunda, al reconocimiento del valor de otro y de sí mismo. El trabajo liminal, desde esta perspectiva lleva a la concientización y a la acción y, por lo tanto, a la formación de ciudadanía que es el espacio idóneo para el trabajo de las organizaciones en contextos migratorios y esto impacta en la inclusión en el contexto escolar.

Para cerrar esta discusión sobre ambas perspectivas, es importante mencionar una crítica que me parece muy pertinente que hace Antolínez (2011) en su trabajo al respecto, y es que hace falta mayor investigación en el tema intercultural que esté basada en análisis empíricos. Es importante tener cuidado en que todo quede en el mundo de los discursos y no en el análisis concreto y contextualizado de realidades específicas.

Debe estarse atento de no caer del otro lado, en una ideología anti-asimilacionista, una tendencia aplicada o guiada por los principios de igualdad, justicia social, democracia y

convivencia, frente a propuestas de investigación centradas en el análisis de la realidad existente. Por ello es importante dar voz a los “silenciados”, y es importante llevar a cabo trabajos de investigación que pongan en evidencia los significados de interculturalidad y las prácticas de actores protagonistas de las experiencias educativas. El concepto debe estar dotado de sentido y significado en cada una de las sociedades en que se desarrolla y no debe estar construido desde paradigmas ajenos o utópicos.

La evolución del multiculturalismo y la interculturalidad en el contexto americano

Es importante saber cómo se ha presentado el movimiento intercultural y multicultural en Estados Unidos, Antolínez (2011) nos proporciona un panorama muy completo de su evolución y estado actual. A continuación, se presenta una breve síntesis.

El uso del término “educación intercultural” fue utilizado por primera vez en Estados Unidos en la década de los años veinte. A partir de ahí se inició un movimiento provocado por el aumento de la migración desde Europa y de la migración interna desde el sur rural hacia el norte industrializado. Esto provocó tensiones entre grupos étnicos, principalmente en las escuelas.

Las primeras medidas desarrolladas estuvieron orientadas a reducir los prejuicios hacia los grupos minoritarios (mayoritaria y principalmente afroamericanos) y en generar la aceptación interracial e intercultural entre los grupos a partir del desarrollo de currículos educativos y materiales que respondieran a este propósito, pero todo este trabajo venía de la mano de los académicos blancos que apoyaban la causa.

En los años cincuenta las acciones estuvieron relacionadas con la sensibilización hacia el prejuicio racial y el fortalecimiento de la interacción intercultural, y aunque los movimientos propugnaban la convivencia pacífica y la aceptación, se prestaba poca atención al racismo institucionalizado y a la desigualdad estructural.

Posteriormente, diversos movimientos, como los estudios étnicos y los de revitalización étnica, empezaron a forjarse ante la insatisfacción que estaban provocando las respuestas institucionales de atención a minorías raciales basadas en la asimilación y fuertemente influenciadas por los trabajos de la Escuela de Chicago. Se comenzó a tomar conciencia de la situación de exclusión y discriminación histórica y de la incoherencia con los principios de las sociedades democráticas.

Tras las demandas de los afroamericanos empiezan a surgir demandas similares entre otros grupos minoritarios ante la discriminación, como es el caso de los mexicanos, debidas en gran parte por los problemas académicos y lingüísticos que experimentaban.

Las propuestas multiculturales estuvieron acompañadas de diversos movimientos por los derechos civiles y sociales que demandaban el derecho a la diferencia en las décadas de los sesenta y setenta, los cuales fueron detonantes de la inclusión de otras alteridades en el movimiento multicultural.

Los movimientos estuvieron sobre todo orientados a aquellos estudiantes con un dominio limitado de la lengua inglesa. Todas estas medidas institucionales reflejaron que, a nivel social, se estaba dando un movimiento que demandaba el cambio, en contra del proyecto homogeneizador, el reconocimiento de la diferencia y la inclusión dentro de las estructuras institucionales de los grupos históricamente desfavorecidos.

Las respuestas del Estado estuvieron orientadas al paradigma de “deprivación cultural” en la atención educativa. Dicho paradigma asume que los niños y jóvenes de bajos recursos no logran el éxito escolar por carencias en su comunidad tales como desorganización familiar, pobreza, escasez de un concepto efectivo de adquisición, así como otros déficits intelectuales y culturales. De ahí que la respuesta institucional venga de la mano, principalmente, de la compensación. Otras respuestas del sistema fueron la discriminación positiva, las cuotas de poder hacia minorías y la *guetización*.

Los movimientos carecían de una ideología de transformación de la sociedad en su totalidad; se limitaban a temáticas específicas que no abarcan un proyecto societal global. Los cambios empezaron a darse en los ámbitos de las universidades y las escuelas por considerarlas espacios privilegiados para lograr la transformación social. Sin embargo, en el contexto educativo, comienza a apreciarse el fracaso académico de las minorías étnicas y raciales desarrollándose de esta forma medidas para favorecer el éxito educativo de dichos grupos “históricamente discriminados”, presentándose respuestas institucionales bajo el rótulo de “educación multicultural” que oscilaban entre varios paradigmas que se fundamentaban en diferentes teorías sobre el fracaso escolar.

Por otro lado, cabe señalar que el movimiento multicultural en sí, y su concreción en educación multicultural, se encontró fuertemente influenciado por una serie de teorías

pedagógicas y filosóficas. En especial, señala la autora, la importancia de la pedagogía de la liberación, el postestructuralismo francés, el giro posmoderno y el feminismo. Paralelamente, surgen corrientes que plantean la necesidad de “de-construir” el conocimiento tal y como se había venido desarrollando y deslegitimar de esta forma las instituciones que se habían construido gracias a dichos discursos hegemónicos.

Por último, el multiculturalismo se sometió a una serie de críticas desde la Critical Race Theory (CRT) que planteaba que las medidas efectuadas hasta el momento no habían hecho otra cosa que beneficiar a las clases hegemónicas y que defiende que el racismo sigue existiendo como componente natural de las sociedades occidentales y, en especial, en la norteamericana.

Dichas críticas consolidan el surgimiento de un multiculturalismo denominado “radical” (o lo que se denomina interculturalismo como se detalló en la sección previa) que aboga por un cambio revolucionario en las estructuras sociales institucionales, entre ellas, la escuela, frente a otras versiones de multiculturalismo tales como el liberal que asume la desigualdad entre grupos sin cuestionar la estructura de base o el multiculturalismo de izquierda que enfatiza las diferencias de los grupos hasta el punto de cosificar las identidades. Por último, cabe señalar la presencia de posturas intelectuales que, frente a las doctrinas de la diversidad de la ideología multicultural, recuerdan la posibilidad de una identidad nacional homogénea, compartida y fuertemente asociada a los valores de la denominada “cultura angloprotestante”. Tratando de esclarecer en qué consiste la identidad norteamericana, surge la controversia existente entre “el trato de favor selectivo dispensado a ciertas razas”, llevado a cabo por las políticas multiculturales en el último cuarto del siglo XX, y aquellas otras acciones de fomento de la identidad nacional desarrolladas desde la época colonial por los Estados-nación para alentar “el desarrollo de una conciencia nacional, la supresión de las lealtades subnacionales de carácter regional o étnico, el empleo universal de la lengua nacional y la asignación de ventajas a quienes se adaptaban a la norma conformadora nacional” (Huntington 2004, p. 173 citado en Antolínez, 2011).

Por último, la autora da un dato interesante, para entender la postura americana. Actualmente no existe en Estados Unidos ninguna instancia específica dentro del Departamento de Educación que se dedique a la gestión de la “educación multicultural”

como tal. Sin embargo, sí pueden encontrarse diferentes medidas y proyectos desarrollados por los diferentes distritos escolares a nivel estatal. Dichas medidas están destinadas principalmente a los “estudiantes minoritarios” que hablan otros idiomas que no son el inglés y que se encuentran con dificultades para aprenderlo los cuales son clasificados como ELLs (*English Language Learners* o *limited proficiency in English*).

Inclusión

Otro aspecto a tomar en cuenta en las escuelas con los estudiantes migrantes, es tener una perspectiva de inclusión. La escuela tiene un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas, y por esa vía, en desigualdades sociales, por lo que la escuela vista desde la perspectiva de educación inclusiva implica una formación contextualizada que toma en cuenta las condiciones desfavorables en la que se encuentran algunos grupos y se concibe como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y que responde positivamente a la diversidad de los alumnos y ve las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer” (Booth y Ainscow, 2002, p. 4). Así, la educación inclusiva se puede entender como un derecho natural de las personas que tiene como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar. Cualquier persona por el hecho de ser diferente, es decir, sea cual sea su condición personal, raza, religión, tiene derecho a ser respetado y tener las mismas posibilidades educativas que los demás. Esta es la filosofía que subyace a los conceptos intrínsecamente ligados a la atención a la diversidad y la escuela multicultural e inclusiva. Plantearse como uno de los objetivos la atención a la diversidad y la inclusión es coherente con la universalización de la educación obligatoria en los sistemas democráticos. Si dicha universalización de la escolaridad obligatoria nace de la aceptación del derecho de todos los alumnos a la educación, es el mismo sistema escolar el que tiene que adaptarse al alumnado y no a la inversa. No se trata de realizar adaptaciones porque hay alumnos desiguales (adaptación a la desigualdad, que subraya el déficit) sino porque éstos son diferentes (adaptación a la diversidad, que supera el déficit). Ser parte, entonces, de la aceptación y respeto por la diversidad, proporcionando los diferentes recursos de

apoyo para cada situación, materiales y humanos necesarios a esa diversidad (Stainback y Stainback, 1999).

Es deseable que, en los contextos multiculturales, las escuelas se conviertan en auténticas comunidades de aprendizaje en donde se establezca una genuina correlación entre lo que ocurre en el aula, en casa, en la comunidad más cercana y en la información que llega a través de internet y los medios de comunicación de masas. La escuela debe dejar de ser monolítica y anclada en el tiempo y ser coherente con la realidad social que le toca vivir (Soriano-Ayala y González-Jiménez, 2010).

Así, una escuela que considera las necesidades de los alumnos, tanto personales como las que surgen del contexto en el que se desenvuelve, es una escuela que trabaja contra las barreras que impiden o limitan el aprendizaje, por lo tanto, está siendo inclusiva. La sensibilidad ante estas necesidades mejora los aprendizajes haciendo uso positivo de su capital cultural: ello implica entender los conceptos académicos anclados en los eventos de sus familias y comunidades, analizar los contenidos y los procesos educativos a través del lente de su propia cultura (Cortina, 2010-2011).

El estudio realizado por Portes y Rivas (2011) también refuerza la idea de que el capital cultural traído del país de origen de los padres proporciona un aporte significativo a los niños y adolescentes porque les permite definir identidades propias y fortalecer sus aspiraciones. Esta memoria cultural les ayuda a defenderse de la discriminación y mantener una actitud disciplinada con respecto al trabajo escolar. Estos recursos sociales y psicológicos, al ser abandonados, pueden evitar que haya una movilidad estructural. La evidencia existente apoya la paradoja de que preservar el patrimonio lingüístico y cultural de los países de origen con frecuencia ayuda a los niños migrantes a moverse positivamente en los Estados Unidos.

Booth y Ainscow (2002) distinguen tres dimensiones de una escuela inclusiva: la cultura, las políticas y las prácticas. Una cultura inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora, donde cada alumno es valorado. A partir de una cultura escolar inclusiva se crean políticas en las que se determinan los lineamientos dirigidos a dar respuesta a la diversidad del alumnado y a mejorar su aprendizaje y su participación. En las prácticas se asegura que las actividades en el aula y

fuera de ella promuevan la participación del alumnado y se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido tanto en la escuela como en otros ámbitos. Otro aspecto es la flexibilidad del programa de estudios como un componente necesario para contribuir al éxito de escuelas inclusivas. En este sentido, es el currículum el que debe adaptarse a las necesidades de los alumnos y no al revés. Además, los contenidos de la enseñanza deben ser significativos para los estudiantes y relacionarse con su experiencia, contexto e intereses. Es necesaria una gestión escolar flexible que posibilite la ayuda mutua entre niños, las relaciones entre los padres, la escuela y la comunidad, así como la participación activa y creativa de los profesores. La colaboración es un componente esencial en una escuela inclusiva. Parrilla (2003) destaca la colaboración entre el profesorado, en el aula, entre las comunidades escolares y entre la escuela y la comunidad, colaboración mediante la cual todos aprenden de la experiencia, comparten recursos y se brindan apoyo mutuo.

Desimore (1999) también apunta a la importancia de la relación entre familia y escuela, porque puede contribuir a la mejora escolar del alumnado; por tanto, es importante el encuentro entre los valores de la familia y las expectativas del profesorado. Sin embargo, las percepciones de los padres y madres de cómo la escuela prepara a los niños y niñas varía según la raza, etnia y grupo social y esto debe también ser tomado en cuenta por la escuela.

Por su parte, Ainscow *et al.* (2006) señalan la importancia de la colaboración entre todos los agentes educativos para resolver problemas, incrementar las expectativas de aprendizaje de los alumnos y brindar el apoyo para que lo logren, atender a grupos con riesgo de fracaso escolar y ampliar las posibilidades de aprendizaje. Los aspectos que caracterizan y dan sentido a la inclusión de todos los alumnos en el proceso educativo cobra sentido en la medida en que sus componentes se interrelacionan. En éstos, la interculturalidad cumple una función fundamental, entendiéndose que no sólo es suficiente la aceptación y tolerancia de alumnos de diversas culturas en un centro escolar, sino que es necesario su reconocimiento y efectiva atención desde los diferentes componentes de la educación, desde el currículum y sus elementos hasta los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, como ya se ha mencionado previamente.

Ello debido a que, como plantea Smith (2008), la educación multicultural e inclusiva puede servir como puente para alcanzar la llamada *upper middle class society* (la sociedad de clase media-alta), lo cual implicaría el saber cómo actuar para encajar en escenarios de esta clase desenvolviéndose cómodamente en ellos, alcanzar un nivel escolar de preparatoria o incluso estudiar una carrera universitaria, mantener el bagaje latino, pero a la vez tener un buen proceso de aculturación y saber adaptarse a diferentes ambientes de trabajo, estables y mejor remunerados.

Modelos educativos

Otro de los aspectos importantes a considerar, y que se deriva precisamente de una falta de perspectiva multicultural e inclusiva es el análisis de las diferencias entre los modelos educativos mexicano y americano. Hamann, Zuñiga y García (2006) reportan en una investigación realizada a estudiantes que se encontraban inscritos primero en el sistema educativo mexicano y posteriormente al migrar, en el estadounidense, que para ellos fue muy difícil el poder conciliar dos sistemas educativos diferentes debido a la falta de identificación entre ambos.

Valdría la pena profundizar en las diferencias que tienen ambos sistemas educativos. Se comenzará por exponer que una tarea de la escuela norteamericana es hacer transitar a los alumnos migrantes de una posición de extranjeros a una posición de ciudadanos aptos para ser útiles a la sociedad de destino (Zuñiga, 2005). Desde la perspectiva norteamericana, la aptitud de la población migrante para participar con éxito en la sociedad norteamericana, como futuros ciudadanos, depende de lo que haga o no haga la escuela y de la medida en la que la escuela logre integrarla dentro de la sociedad norteamericana. Esto va a tener gran influencia en los discursos dominantes en muchas de las organizaciones sociales. A pesar de estas tendencias generales, históricas y dominantes en relación al papel aculturador de la escuela pública estadounidense, en el terreno de la operación dentro de las unidades escolares básicas que son los distritos escolares, se producen muchas ambigüedades. La idea de sociedad “dominante” (*mainstream society*) en realidad se presta a numerosas interpretaciones y, en los hechos, las escuelas públicas estadounidenses, parafraseando a Zuñiga (2005), son frecuentemente el bastión de agendas que buscan construir lealtades locales bajo el manto de una agenda federal que muchas

veces es puesta por los actores locales en un plano secundario, sino es que irrelevante, al grado de que en la dicotomía entre lo local y lo nacional, el segundo ámbito es puesto bajo sospecha. En este sentido, los alumnos inmigrantes, en la operación misma de las escuelas, a diferencia de lo que sucede en el sistema educativo mexicano, son sometidos a la presión de encarar una lealtad a las comunidades locales en donde sus padres residen y trabajan. Si los alumnos y sus padres son percibidos como personas que están de paso, las comunidades locales y las escuelas al servicio de las cuales están, tienden a rechazarlos y a poner en tela de juicio su posible futura lealtad. A su vez, como lo señala Zúñiga (2005), el sistema educativo mexicano ha mostrado a lo largo de su historia una gran capacidad para inculcar el sentido de pertenencia nacional, el orgullo a la historia nacional y lealtad a una idea específica de la nación surgida de la Revolución Mexicana. Esta índole del nacionalismo mexicano producido por la escuela y recreado por las instituciones culturales más importantes de México, no hubiese sido posible sin la centralización de los planes, contenidos y sistemas de enseñanza que caracteriza al sistema educativo mexicano. En este dilema se encuentran insertos los estudiantes mexicanos que estudian en Estados Unidos: la condición básica para su inserción efectiva a la sociedad norteamericana implica abandonar los elementos de identidad nacional que les fueron inculcados en las escuelas mexicanas.

Suárez y Suárez (2009) plantea una pregunta crítica e interesante en sus trabajos de investigación sobre la aculturación de los migrantes: ¿qué se busca con aculturar a los migrantes?. La sociedad americana no es un sistema uniforme o coherente. Dados sus diversos orígenes, niveles económicos y redes sociales, los migrantes gravitan en diferentes sectores de la sociedad americana. La mayoría de los migrantes llegan a experimentar la cultura americana desde la perspectiva de vecindarios urbanos pobres que se caracterizan por limitadas oportunidades económicas, tensiones étnicas, violencia, drogas y bandas.

Las desigualdades estructurales, que algunos teóricos sociales denominan el “Apartheid Americano” promueven un *ethos* cultural de ambivalencia, pesimismo y desesperación. Habría que preguntarles a los jóvenes migrantes si renunciarían a sus valores, visión del mundo y sus relaciones interpersonales para unirse a este *ethos*.

Los trabajos como el Zúñiga y Hamann (2008) dejan muchas preguntas en el tintero que es importante explorar en este tema: ¿cómo construyen los niños y adolescentes

transnacionales sus comunidades imaginarias? ¿Cómo negocian entre los contextos locales y nacionales? ¿Cómo aprenden? ¿Que requieren para comprometerse con su propio aprendizaje, para que la escuela sea creíble? ¿Qué habilidades metacognitivas les permitirían negociar mejor con lo nuevo y lo desconocido, con la diversidad lingüística, con la fragmentación social? ¿Podríamos imaginar sistemas educativos que cumplen con el propósito de inculcar el aprecio y la lealtad a un Estado-nación al tiempo que preparan al alumno para apreciar y ser exitoso en otro Estado-nación? ¿Se puede hablar de una educación transnacional?

Las minorías y su relación con la escuela

Es necesario también incluir en este marco teórico algunas reflexiones sobre la relación de las minorías con la escuela. Cuáles son las reacciones de las mismas ante la escuela, cuáles son las resistencias ante un modelo que no los incluye o no les es significativo.

Un estudio muy ejemplificador de estas interrogantes es el realizado por Morán (2004), en donde da conocer cómo las familias migrantes utilizan, perciben y se relacionan con la escuela en cuanto agencia de asimilación, reproducción y uniformización cultural para la integración de los niños en una sociedad más amplia.

En años recientes, debido a los fenómenos de la migración y a las demandas de las minorías (en especial a partir de los años sesenta en Estados Unidos), las políticas educativas han propuesto la necesidad de la integración de los alumnos y de la familia en la comunidad y en una sociedad a la que se concibe como poseedora de una misma cultura que englobe y dé oportunidades equitativas a todos los miembros de un sistema social.

No obstante, este mismo autor plantea que los esfuerzos por integrar a las personas en tanto individuos no han servido para asegurar la “integración plena” de la mayoría de los miembros de grupos minoritarios de las oportunidades educativas, laborales o sociales. Así, aun cuando determinados grupos étnicos participen plenamente en el campo laboral, ello no significa que sus miembros estén cultural o educativamente integrados en una sociedad más amplia, ni que sus oportunidades de mejorar su calidad de vida sean equivalentes a las de otros grupos dentro de una misma sociedad. Los esfuerzos por la integración cultural, social, laboral, se encuentran con el problema de las diferencias en la estructura de oportunidades generadas dentro de una sociedad. Incluso las propuestas que plantean la

necesidad de partir del reconocimiento, de la autenticidad y de la dignidad se topan con el problema de las resistencias y de los privilegios de otros grupos (Taylor, 1992, y Gutmann, 1994, ambos citados en Morán, 2004).

Las políticas educativas se han transformado en los últimos años, en parte por las demandas de los grupos excluidos, pero también en parte por la necesidad de que los miembros de los grupos marginados participen de una lógica de eficiencia y productividad, desde una visión de una cultura nacional única, hacia el reconocimiento de una diversidad de culturas dentro de un mismo sistema social. De las políticas del *melting pot*, se ha hecho la transición hacia políticas de integración y diversidad que previamente eran inimaginables para quienes propugnaban por la asimilación completa de las minorías y los inmigrantes a una sola cultura nacional.

Estas políticas nacionales de educación, al reconocer la diversidad de culturas y la pluralidad de grupos en una sociedad, plantean a la escuela la necesidad de ampliar sus horizontes para comprender (entender y abarcar), tanto los antecedentes como los proyectos y las visiones de los usuarios de la escuela, en un trabajo que debe ir más allá de la comunidad local. Así, cada niño ya no es tan sólo sujeto pasivo de la educación, al que deben “inyectársele” conocimientos y la cultura nacional dominantes, sino que, en la nueva visión, éste se convierte en un sujeto activo que trae consigo una historia, una identidad personal y de grupo y una serie de aprendizajes previos a los que la escuela debe reaccionar, encauzar y que debe aprovechar para la generación de nuevos aprendizajes en el individuo y de nuevas oportunidades en los grupos de estudiantes.

El planteamiento de la necesidad de entender a cada niño y a cada ciudadano en términos de una cultura que le da sentido y un sentimiento de seguridad a su vida, plantea Morán (2004), conduce a algunos de los elementos del debate de la educación multicultural, a los que vale la pena hacer referencia brevemente. En el contexto de una sociedad pluricultural y multiétnica se ha desarrollado en años recientes un debate en torno a las posibilidades de traspasar interculturalmente las fronteras establecidas por los códigos de culturas que solían declararse “locales”. En la misma discusión, las voces a favor y en contra de la multiculturalidad han tocado el tema de las instituciones educativas como la escuela, y el papel que ésta juega en la actualidad y las posibles opciones de cambio hacia

propuestas más actuales respecto a la integración, la asimilación o la convivencia de miembros de distintas culturas. En sociedades en las que se expresa el doble fenómeno de una alta y todavía actual inmigración de grupos y personas provenientes de distintas culturas, más el de la existencia de minorías con una larga tradición en un determinado territorio, esta discusión se ha planteado de manera mucho más sistemática y con muchos matices. En sociedades de alta inmigración y de existencia de minorías étnicas, como la de Estados Unidos (también en sociedades como la alemana en la posguerra, la francesa, la canadiense), este problema de cómo integrar en un solo sistema organizado y pacífico ha sido enfrentado en las últimas décadas de dos formas generales que podríamos denominar “integradora” y “multicultural”.

Esta discusión, no obstante, plantea alternativas ante una escuela tradicional cerrada, dedicada a ajustar a los alumnos a una visión dominante de la sociedad. Así, en el caso de los Estados Unidos, sociedad a la que se trasladan la mayoría de los emigrantes mexicanos, la discusión implica el reconocimiento de la existencia de una escuela que no se concibe a sí misma como una alternativa para la transformación de la sociedad desde lo educativo formal y cotidiano, sino como una forma de que los escolares y sus familias aprendan una cultura que suele tildarse a sí misma como superior y la más válida para el progreso de los grupos sociales. La crítica a esta visión de la escuela ha llevado a la propuesta de diversos currícula y políticas de integración que tampoco se libran de reelaboraciones y críticas.

Autores como Lucius Outlaw Jr (1998, citado en Morán, 2004) concluyen que las actuales políticas de educación orientadas a generar un currículum multicultural acaban por dejar insatisfechos tanto a quienes se pronuncian a favor de una cultura “americana” dominante, como a quienes promueven la inclusión de diversos grupos culturales y étnicos en una sociedad más amplia por medio de la escuela. Para este autor, la solución de compromiso, consistente en promover cursos sobre multiculturalidad o festivales escolares en los que se presenten elementos “culturales” pertenecientes a diversos grupos étnicos y nacionales, recién llegados o de larga data en el territorio estadounidense, no resuelve la necesidad de discutir el estatuto del que cada grupo cultural debe gozar dada su historia, su importancia numérica, sus influencias en la sociedad más amplia, su poder político o económico. En este sentido, las propuestas de educación multicultural de compromiso deben reconocer que la presencia de inmigrantes mexicanos no tiene el mismo peso que la

presencia de grupos de inmigrantes más recientes a ese territorio. Por su parte, en un contexto de cambio, de reflexión, Bruner (1997, citado en Camilloni, 2010) propone nueve postulados que él sostiene guían una perspectiva psicocultural de la educación desde el lugar de los estudiantes hasta los sistemas donde se insertan que debe incluir la consideración de las minorías y los grupos migratorios. Afirma que el aumento de las migraciones no contribuye a facilitar el que la gente se “sienta en casa” y a que los niños tengan un sentido de los mitos, historias, proyectos y relatos de su cultura de origen. Dichos postulados son:

Postulado perspectivista: en el cual reconoce la posibilidad de aceptar las diferentes representaciones de la actualización curricular desde los diversos modelos cognitivos.

Postulado de los límites: en el cual reconoce que la experiencia previa de los actores involucrados en la actualización curricular, incidirá sobre la misma. Los sistemas simbólicos constituyen la herramienta por excelencia para comprender e integrar las diferentes visiones incluidas.

Postulado del constructivismo: en el cual reconoce la realidad como una construcción social. Desde la mirada de la actualización curricular se logra una actitud crítica hacia el contexto en el que está inserta la institución, en un acto de comprensión y conocimiento.

Postulado interactivo: en el cual reconoce la actualización curricular como una acción conjunta y participativa de todos los actores

Postulado de externalización: en el cual reconoce la importancia del trabajo colectivo como modo de propiciar procesos reflexivos procesuales y finales.

Postulado instrumentalista: en el cual reconoce la finalidad futura de la actualización curricular para las autoridades de la institución, como instrumento de legitimación de políticas educativas, llevando el accionar educativo hacia una etapa de construcción y socialización.

Postulado institucional: en el cual reconoce la identidad de la institución desde su cultura organizacional en la que se realiza el proceso de actualización curricular, en un renovado intento por recuperar su sentido formativo desde una dimensión ética y moral.

Postulado de identidad y autoestima: en el cual reconoce su integración a todas las otras perspectivas desde la significación de los éxitos y fracasos personales en la definición de la personalidad de todos los actores participantes.

Postulado narrativo: en el cual reconoce el valor en la cultura y en las personas, del modo de pensamiento narrativo además del lógico-científico, favoreciendo las diversas interpretaciones y la participación.

Las formas de enfrentar la pluriculturalidad en México y en Estados Unidos se ven teñidas, aunque en distintos momentos de la discusión institucional para cada contexto nacional, por este debate de la educación multicultural. Se puede señalar que ante la escuela tradicional se plantean dos alternativas: la escuela integradora y la escuela multicultural. En ambos contextos nacionales en general, puede afirmarse que falta mucho por discutir y por convertir en políticas educativas y en acción. En ese contexto, la situación de las familias migrantes en la actualidad representa un reto para las dos instituciones educativas, a la vez que un desafío para que las políticas regionales y locales se hagan planteamientos que conduzcan a la comprensión más profunda del problema y a la generación de estrategias escolares que reconozcan la diferencia y ofrezcan instrumentos para la interacción entre miembros de distintas culturas y distintos grupos y clases en ambos contextos, de destino y de origen de estas familias.

Para las familias, plantea Morán (2004), la escuela constituye un recurso no sólo para el aprendizaje por parte de sus niños, sino también como una forma de socializar con otros padres de familia (en especial para el caso de las madres de los niños), y con los maestros. Representa incluso una manera de entrar en contacto con los códigos y las reglas de una sociedad o de una comunidad definida territorialmente si no es que en algunas ocasiones también afectivamente. Los niños se relacionan con la escuela y con las demás personas del entorno de una manera que deja huellas más permanentes que la información recibida en las aulas.

Sin embargo, como puede sospecharse, la escuela en el lugar de origen y en la que los padres y estudiantes se relacionan con los maestros, autoridades y vecinos en el idioma materno, no es lo mismo que la escuela en el lugar de destino, por más que a ambas se les conciba como recursos. En las visiones de los miembros de la familia acerca de las escuelas

en los contextos del origen y destino de las familias migrantes, queda clara una serie de diferencias en cuanto a qué pueden esperar de una y de otra en cada contexto. Aun cuando en buena parte de los casos las familias están constituidas por algunos miembros nacidos en México (por lo general la primera generación, realmente inmigrada *stricto sensu*) y por miembros de nuevas generaciones nacidas en Estados Unidos, las visiones de los niños y adultos entrevistados coinciden en señalar que la escuela en México les da un sentimiento de mayor libertad. Esta libertad no se limita, en su visión, a que puedan expresarse mejor en español, sino a una relación más personal con los maestros, directivos y otras madres de familia. Dado que en la mayoría de los casos son las madres quienes se hacen cargo de llevar y recoger a los niños y de permanecer con ellos mientras éstos hacen sus tareas, no es de extrañar que la distribución femenina del tiempo tiña la relación con la escuela en ambos contextos. De ahí que las madres se quejen de que la escuela en Estados Unidos no puede ser un interlocutor con la misma frecuencia y cercanía que la escuela en México, porque una buena cantidad de las entrevistadas tiene que trabajar en su lugar de destino, mientras que no lo hace en su terruño.

El trabajo femenino de las emigradas a Estados Unidos es visto como una ventaja en el sentido de que proporciona ingresos adicionales a la familia, a pesar de que buena parte de ellos se van en el pago de renta de una vivienda más cara que aquella de la que disponen en su pueblo. Ante su situación laboral, las mujeres consideran que las largas horas que los niños pasan en la escuela en Estados Unidos aseguran que estén en un lugar relativamente seguro, a lo que añaden los costos más altos del cuidado de los niños. Mientras que en Estados Unidos hay menos tarea para realizar en casa que en México, ello se compensa con una permanencia más prolongada en la escuela y la oportunidad de que las madres puedan trabajar horarios corridos sin tener que preparar alimentos para sus niños ni recogerlos a la salida de la escuela a una hora temprana.

La relación entre maestros y padres en México y en Estados Unidos es también muy distinta, dado que muchos de los padres no hablan inglés y muchos profesores en Estados Unidos no hablan español. El hecho de que los maestros en México no hablen inglés no es visto como un obstáculo, pues los hijos de los emigrantes mexicanos suelen tener en casa un contexto monolingüe que, aunque les representa desventajas en la escuela, les facilita la adaptación a las formas de comunicación y las redes de relaciones de sus padres tanto en el

terruño como en el lugar de origen, en lo que se refiere a parientes y amigos cercanos. Las expresiones de los padres de familia (en su mayoría madres) entrevistados en el estudio de Morán (2004) hacen resaltar que sus expectativas respecto a lo que las escuelas en México y en Estados Unidos pueden ofrecer son muy diferentes para cada contexto. Su evaluación va más allá de reconocer que las políticas y los recursos de los dos contextos son contrastantes (por ejemplo, más personal y más equipo en Estados Unidos que en México), y plantea que en la relación de sus hijos con los maestros y el entorno de la escuela, cabe esperar una menor atención personal y directa a los niños por parte de los maestros en el campo afectivo, una menor comunicación con las mamás y papás por las mencionadas dificultades idiomáticas, y un sentimiento de mayor naturalidad en la comunicación en el contexto mexicano. Los padres sienten que los niños aprenden más “contenidos” en México, aun cuando reconocen que en Estados Unidos los estudiantes están expuestos a más oportunidades de adquirir “habilidades” por medio de equipos e instalaciones que no están disponibles en su terruño en general, ya no se diga en la escuela.

Morán (2004) se pregunta: ¿se anulan o complementan entre sí las escuelas a ambos lados de la frontera? Las diferencias en las escuelas, según son vividas cotidianamente por los padres y los niños en los dos contextos, están relacionadas íntimamente con la manera en que se plantea desde las políticas educativas la solución a los problemas de aprendizaje y de interacción para diferentes grupos lingüísticos y culturales. La manera en que las escuelas enfrentan el problema de la diversidad en México y en Estados Unidos es contrastante no sólo por los recursos que invierten en entender y cuidar la relación entre miembros de distintos grupos, sino también por la concepción que se tiene de la escuela, misma que se refleja en las políticas curriculares y de participación de las poblaciones atendidas.

El hecho de que la discusión del “reconocimiento” de la diversidad étnica y cultural, y el planteamiento de formas de educación inter y multicultural se plantee con tal énfasis en el mundo académico estadounidense, parece un indicador de una preocupación por hacer de la escuela un lugar de interacción en el que durante muchos años se dio un enfrentamiento entre grupos e intereses de diversas minorías y grupos de migrantes. Esta diferencia, tanto en los niveles de discusión como en los de planeación, parece expresarse en el nivel de la actuación de las escuelas y de los sujetos involucrados.

Una discusión y una planeación más consciente de las diferencias que debe tomar en cuenta la escuela, permitirán ofrecer soluciones más eficaces a los problemas de los niños y los padres migrantes en estos dos contextos, cuando menos en algunos ámbitos como los del bilingüismo limitado y limitante, los diferenciales en los problemas del desarrollo local en dos contextos nacionales (con sus consecuentes diferencias en los ámbitos del trabajo, la educación más allá de la básica, las posibilidades de acción ciudadana e institucional), los límites en las políticas educativas (de integración y multiculturales), los problemas del conocimiento de las historias y los proyectos de nación posibles, la reproducción de la cultura a través de una agencia como la escuela, y las maneras en que la escuela se complementa o contradice con otras agencias de socialización como la familia, la iglesia, el lugar de trabajo, los medios de comunicación, los hábitos de consumo.

El papel de la educación no formal de las organizaciones sociales

Ante la crisis del sistema educativo frente a los retos que les plantea la presencia de estudiantes migrantes, ante las diferencias entre sistemas educativos y ante los retos que se expusieron sobre la educación intercultural e inclusiva entre modelos educativos diferentes y la presencia de minorías, surge el problema que esta investigación quiere abordar: si la escuela, por sí sola, no está siendo capaz de abordar estas problemáticas y retos, cuáles son las alternativas que se le presentan a esta población, y la búsqueda en la literatura nos lleva a las intervenciones educativas fuera de la escuela, a la también denominada educación no formal que generalmente es impartida en estos contextos por las organizaciones sociales, por la sociedad civil organizada. Cuál ha sido el papel que juegan o pueden llegar a jugar las organizaciones sociales que han surgido para apoyar a los migrantes en los procesos de integración social y más específicamente en los procesos educativos de la población migrante. ¿Puede la escuela de manera aislada disminuir la brecha educativa en la población migrante? ¿Pueden las organizaciones civiles de migrantes representar una opción para obtener lo que no puede encontrar en la escuela formal y en la familia? ¿Pueden representar opciones de mediación y articulación entre los modelos educativos, entre los diferentes actores que intervienen en los procesos educativos de los niños migrantes?

Sin pecar de ingenuidad, porque es importante tomar en cuenta los cambios estructurales necesarios que requiere la escuela para ser realmente intercultural e inclusiva y los cambios que deben generarse en las políticas públicas y en una postura clara de la sociedad estadounidense con respecto a la situación de los niños, jóvenes y familias migrantes, las investigaciones han demostrado que la educación no formal impartida por las organizaciones sociales sí representa una alternativa viable, democrática y eficaz para prevenir y atender la deserción escolar.

Es probable que se le hayan pedido a la escuela todas las soluciones de la situación educativa de los niños migrantes y, como se revisó anteriormente, que, aunque la escuela representa un espacio pedagógico y vertebrador indispensable, no se puede pensar esto sólo desde la educación formal escolarizada.

Es difícil que la escuela, tal como está actualmente, logre los cambios necesarios para que los niños con situaciones de vulnerabilidad, como la población migrante, tengan mejores resultados, puedan integrar los conocimientos de una manera significativa y participen activamente para generar cambios en las desigualdades existentes. El asumir que sólo la escuela puede romper o eliminar la brecha académica (*achievement gap*) sin importar si esa brecha se basa en diferencias de raza, origen étnico o manejo de la lengua o situación económica es una visión muy simplista, como lo plantea Smith (2012). Se ha observado en la literatura que la escuela puede hacer poco para eliminar la brecha o eliminar los efectos de la pobreza y el racismo. El efecto que provocan estas situaciones implica soluciones que van más allá de la influencia aislada de la escuela. Los niños encuentran obstáculos extraescolares que afectan adversamente su desarrollo y su desempeño académico. Se deben pensar opciones para abordar estos obstáculos externos que afectan la educación y que la escuela no puede abordar ni podría de manera aislada tener gran impacto.

En 1966, James Coleman de la Johns Hopkins University (citado en Smith, 2012), publicó un estudio intitulado “Igualdad de oportunidades de educación”. Coleman concluyó que sólo el 10% de la diferencia en el rendimiento académico podría ser explicado por factores relacionados con la escuela. En estudiantes de minorías la varianza explicada se

duplica al 20%. Otros factores como los servicios complementarios de apoyo extra escolar y el nivel educativo de los padres tienen mayor peso explicativo.

Teniendo en cuenta estos hallazgos y estudios posteriores publicados por Jencks *et al.* (1972 citado en Smith, 2012), se convirtió en un argumento común que las escuelas deben enfocarse en las cosas que pueden controlar y que los efectos de la clase y la raza no se pueden manejar a través de la intervención de la escuela. Si los factores escolares no explican las diferencias de aprendizaje de los alumnos, hay evidencia que demuestra que las escuelas pueden disminuir las brechas entre los alumnos a través de intervenciones extra escolares o dentro del contexto de la educación no formal, fuera de la escuela, con el apoyo de agencias y organizaciones sociales.

Asimismo, Weiss (2009) plantea que la investigación que se ha llevado a cabo en los últimos 40 años también desmiente la idea de que las escuelas pueden por sí mismas equilibrar el aprendizaje de los niños en situación de pobreza. Son las oportunidades relacionadas con los programas de aprendizaje no formal “después de la escuela”, los cursos de verano y el apoyo para las familias y su participación los mayores predictores para el desarrollo del niño, el logro educativo y el éxito escolar. Pero la investigación también sugiere que los niños con desventajas económicas, y de otros tipos, tienen menor acceso a estos servicios fuera de la escuela y esto también es una desventaja que mina su desarrollo y sus oportunidades para tener éxito escolar. Estudios como el de Jadue y Galindo (2005) también coinciden en la importancia de las actividades extraescolares como factores de protección que promueven mejor desempeño académico.

La sociedad civil, a través de sus organizaciones, se ha convertido en una fuerza social, política y económica en todo el mundo. También las organizaciones son una fuerza política, en el sentido amplio de la palabra, la cual ejercen a través de un poder social, a favor de las causas para las que fueron constituidas. Esto les permite contribuir a los procesos por conseguir, por ejemplo, mejores condiciones de vida, de salud, de medio ambiente y vivienda en las comunidades que apoyan, así como de lo que nos concierne: educación.

Las organizaciones sociales se entienden como organizaciones privadas, no lucrativas y de servicios a terceros fundadas en los principios de la solidaridad, altruismo,

filantropía y las responsabilidades sociales y abocadas a la más amplia variedad de causas sociales.

Aguilar (2012, p. 90) menciona que

las organizaciones sociales de la sociedad civil, además de aportar servicios y productos a las comunidades donde ejercen su acción, actúan como: a) promotoras de participación ciudadana; b) generadora de empleos; c) operan como un laboratorio social; d) un equilibrante de poderes; e) conciencia crítica; f) baluarte de valores sociales; g) promotoras de cambio social. Funciones todas ellas que tienen que ver con la esencia de la convivencia social armónica.

A los elementos anteriores que se han propuesto para caracterizar a las organizaciones habría que añadir los siguientes:

a) la flexibilidad para reaccionar y adaptarse a las circunstancias cambiantes; b) confiabilidad de la sociedad, en la medida que no defienden posiciones políticas partidarias; c) accesibilidad y receptividad por su contacto en el terreno con la comunidad; d) favorecen la participación ciudadana; e) generan y promueven nuevos liderazgos ciudadanos; f) liberan el talento y la creatividad ciudadana; g) movilizan y canalizan recursos hacia las comunidades; h) median entre los diversos grupos de interés” (Aguilar, 2012, p. 90).

Estas organizaciones sociales han servido como mediadores entre los diferentes contextos, la cultura y los sujetos y se buscan crear ambientes que faciliten la convivencia, por parte de los sujetos en ambientes donde los conocimientos que se intentan promover resulten útiles y significativos permitiendo el deseo de aprender.

La migración ha causado que las sociedades ya no sean culturalmente homogéneas, y ello tiene un impacto en el ámbito educativo, las escuelas deben reconocer que existen diferentes formas de vida culturales, al no darse este reconocimiento surgen complicaciones dentro del ámbito escolar. La literatura muestra que en países con altos índices de migración surgen nuevas entidades de ciudadanos y nuevas formas de autoorganización de los ciudadanos, entre ellas las organizaciones de migrantes (Mezzana, 2003 citado en Soriano-Ayala y González-Jiménez, 2010).

Las organizaciones de migrantes representan puentes importantes entre los diferentes actores, porque conocen y representan la cultura de los inmigrantes. Su participación y sus intervenciones pueden ayudar a que en las escuelas el profesorado vea al inmigrante como miembro de una cultura y con un bagaje cultural sobre el cual hay que empezar a construir significados y conocimientos. De esta forma se actúa con el alumnado en un doble sentido: el desarrollo de habilidades y capacidades para ayudarle a actuar con eficacia, y el fomento del aprendizaje crítico del conocimiento existente fuera de sus experiencias inmediatas.

En una experiencia en Arlington, Virginia, Smith, Crawley, Cotman, Robinson, Swaim y Strand (2011 citados en Smith, 2012), se encontraron que las intervenciones comunitarias extraescolares que tomaban en cuenta variables clave como las expectativas de los estudiantes, el personal de las escuelas y la participación de los padres de familia y la comunidad, promueven el éxito escolar. De igual manera, se buscó que el currículo estuviera basado en la enseñanza con sentido (Knapp, 1995; Knight y Smith, 2004, citados en Smith, 2012), es decir, una enseñanza que se caracterizara por hacer conexión con la vida de los estudiantes y su cultura, las ideas de los sujetos a los que se enseña, relacionando los contenidos que se imparten. Esta conexión debe hacerse con el apoyo de la escuela y en ambientes que fomenten la motivación intrínseca.

Otros estudios recientes han encontrado la importancia de las intervenciones psicosociales en educación. Estas intervenciones no están dirigidas a enseñar a los alumnos contenidos académicos, en cambio están dirigidos a la psicología de los estudiantes, como a sus pensamientos y creencias acerca de que ellos tienen el potencial para mejorar su inteligencia o bien que ellos pertenecen y son valorados en la escuela (Yeager y Walton, 2011). La fundamentación teórica de dichas intervenciones prueba que tienen efectos duraderos porque están dirigidas a las experiencias subjetivas de los estudiantes en la escuela y están contextualizadas en la realidad concreta de las poblaciones.

Con esta evidencia se puede vislumbrar el papel que pueden jugar las organizaciones sociales como alternativas viables para colaborar con la escuela para mejorar el rendimiento académico, la brecha educativa y la deserción escolar.

La educación no formal (ENF) es una de las modalidades que asume la educación, que trasciende la idea de escolarización y que representa una opción para el desarrollo de la ciudadanía, la calidad y la igualdad en la educación (Morales, 2009). También es definida como:

La Educación No Formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de la educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica, deportiva, entre otros (Ley N°18437: Ley General de Educación, 2008, pp. 11 y 12, citada en Morales, 2009).

Morales (2009) plantea que la ENF tiene un valor educativo en sí misma, aunque sus contenidos no sean académicos, tiene el potencial para promover la reinserción y continuidad en el sistema educativo formal y brinda las oportunidades necesarias para la integración social de las personas al ejecutar prácticas educativas en diferentes situaciones y contextos, desde una perspectiva que coloca en el centro de su acción al sujeto que aprende, seleccionando contenidos valiosos en tanto las posibilidades que brindan a quienes se apropian de ellos. Proporciona aprendizajes que se pueden situar a lo largo de toda la vida y genera aprendizajes valiosos para la vida social y el desarrollo personal de los sujetos, ayuda a generar nuevos vínculos y nuevos deseos de aprendizaje y, por ende, también reconecta y apoya el tránsito por la educación formal.

La ENF permite pensar pedagógicamente desde escenarios radicalmente diferentes y el pensar prácticas educativas diversas, donde la transmisión cultural suceda y se traduzca en efectos de inclusión, derechos y justicia. Busca que los sujetos continúen aprendiendo y no resulta tan importante dónde, ya que no todas las personas logran aprender de la forma que se propone en el sistema formal. ¿Realmente se quiere que las personas regresen a la escuela –en el sentido literal– o que accedan a los conocimientos que ésta promueve?

Considerando que la educación es un derecho y un medio para la integración social y cultural de la población migrante, así como un medio para su movilidad social, la sociedad civil no podía quedarse pasiva ante la crisis de la educación. Por ello, la ENF tiene una tradición muy fuerte en el ámbito de la sociedad civil organizada y en el caso de la migración se ve reflejada en el trabajo realizado por organizaciones de migrantes principalmente y organizaciones patrocinadas por las mismas escuelas o universidades.

Las asociaciones de inmigrantes han demostrado ser espacios donde se fomenta la solidaridad y se apoya la construcción de la identidad cultural del inmigrante entre el país de origen y la tierra de adopción. En las asociaciones los inmigrantes intercambian sus experiencias en el nuevo ciclo de vida que han iniciado, lo que supone un reencuentro con su país de origen. En el seno de las asociaciones se producen mediación y diálogo entre los inmigrantes.

En un recuento hecho por Soriano-Ayala y González-Jiménez (2010) las asociaciones de inmigrantes presentan una serie de características fundamentales en este sentido:

- Constituyen un espacio de encuentro entre inmigrantes para expandir su cultura, costumbres y valores. Esta función favorece el conocimiento mutuo, necesario para superar los prejuicios sociales.
- Apoyan la afirmación de sus identidades y comunidades, lo que favorece el desarrollo de identidades colectivas, la convivencia humana y satisface la necesidad de estar juntos en un lugar donde se sienten extraños.
- Supone un ejercicio de la ciudadanía activa para mejorar la calidad de vida del inmigrante en el país anfitrión.
- Las asociaciones de inmigrantes también transmiten valores de solidaridad, filantropía y tolerancia; constituyen un espacio para sensibilizar e impactar a la opinión pública y política sobre los problemas sociales de los inmigrantes y aumentan la sensibilidad de los ciudadanos ante los problemas de éstos.
- Tienen una función educadora y socializadora, al colaborar con las escuelas, ayudan a entablar un diálogo intercultural con el entorno del joven inmigrante y

también constituyen una vía para el empoderamiento del alumnado inmigrante en la nueva sociedad.

- Participan en los centros educativos para la superación de estos obstáculos, mediante el desarrollo de una mediación intercultural, el acercamiento de las familias inmigrantes a los centros educativos y con actividades que fomentan la convivencia cultural.

Para finalizar, con respecto al papel de las organizaciones sociales, comparto la reflexión de Aguilar (2012), quien puntualiza que el entorno cambia de manera acelerada y las organizaciones deberían tener la capacidad de evolucionar a la misma velocidad. La capacidad de analizar el entorno con un instrumental cada vez más preciso, para poder detectar los problemas en su justa dimensión, es una tarea fundamental de las organizaciones sociales. Sólo así podrán ofrecer sus propuestas de formulación de políticas públicas, por un lado, lo que también les permitirá derivar las acciones por realizar, “pensar globalmente y actuar localmente”, marco estratégico en el que tienen que moverse las organizaciones.

Con esta revisión teórica, podemos constatar que, aunque se han ganado derechos educativos para la población migrante, todavía hay mucho que estudiar acerca de la situación de los estudiantes migrantes en las escuelas. Diversos factores intervienen en la experiencia escolar de los migrantes que pueden llevar a la deserción escolar y a que no reclamen su derecho por una educación de calidad, inclusiva e intercultural. Como se encontró en la revisión de la literatura, los factores son de diversa índole y no necesariamente sólo las condiciones que se presentan en las escuelas son la causa de la deserción escolar. Se consideran que aspectos relacionados con conflictos culturales, las actitudes y los prejuicios, los diferentes modelos educativos y las condiciones de pobreza pueden tener influencia en los niños y sus familias.

La posibilidad de acceder a programas extraescolares se mostró como un importante factor de protección en diversos estudios, como el de Hart y Eisenbarth (2012). La condición liminal en la que se encuentran los migrantes provoca que estos factores puedan tener repercusiones en sus vidas, con salidas positivas si son abordadas con los recursos adecuados o con riesgos que ponen en mayor vulnerabilidad a la población. La literatura

enfatisa este potencial de los espacios liminales y la oportunidad que tiene el contexto para aprovecharlos para generar cambios

Procesos como la participación, mediación y articulación surgieron como elementos teóricos importantes a tomar en cuenta para el estudio de los procesos educativos de los migrantes por su relevancia en contextos donde se dan encuentros y se confrontan culturas, modelos y diferentes visiones del mundo. Asimismo, la revisión de la importancia de una educación inclusiva, multi e intercultural dio la pauta para entender cómo pueden la cultura de origen y su identidad ser recursos para las escuelas para motivar a los alumnos y con ello enriquecer los contextos escolares donde participan diversas minorías y, con ello, disminuir condiciones de vulnerabilidad y capacitarlas para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de su realidad.

Se encontró en los estudios el necesario papel que pueden jugar otros actores dentro del panorama de las instituciones que brindan acompañamiento a los procesos de los migrantes, en este caso, el papel que pueden jugar las organizaciones sociales para compensar algunos de los factores de riesgo que llevan a la deserción escolar.

Se vislumbran en la literatura aspectos importantes que las organizaciones sociales pueden realizar como el pensamiento crítico, la concientización, la flexibilidad y el desarrollo y fortalecimiento de habilidades, así como trabajar de manera sistémica y ecológica para tener repercusiones, no sólo en las personas, sino en la familia y a largo plazo en la comunidad.

Se revisó el papel que juegan las organizaciones como puentes, catalizadores o herramientas para la comunidad migrante, aprovechando el potencial inherente de las personas y articulándose con diversas instancias, incluyendo por supuesto a la misma escuela, que se muestra como un espacio esencial para la participación y socialización de los migrantes, a pesar de sus carencias y limitaciones.

La educación que puede ser brindada de manera extraescolar o por las organizaciones sociales también se manifiesta en la revisión, como un factor importante de prevención y atención de la deserción escolar y se señalan cuáles son los aspectos adicionales que estas organizaciones pueden aportar en contextos migratorios. Por último, se revisaron los aspectos en que pueden contribuir las organizaciones sociales.

Con esta perspectiva teórica, se consideró relevante hacer una investigación de un caso específico de una organización social, que nos pueda brindar mayores elementos para entender cuáles son los factores que intervienen en la deserción escolar de los niños migrantes y cómo estos pueden ser abordados por las organizaciones a través de diversas estrategias y procesos en un contexto específico, en voz de sus propios actores. Por ello, se procederá a describir la metodología que se llevó a cabo para el estudio de estos objetivos de investigación.

Dada la revisión de la literatura, hay cuatro categorías teóricas preliminares que se tomaron en cuenta para el planteamiento inicial de preguntas:

Mediación

Siendo un proceso que facilita las relaciones y vínculos interculturales en espacios migratorios, llevado a cabo por las organizaciones sociales a través de estrategias de mediación intercultural que pueden facilitar el tránsito de los espacios liminales, logrando transformación y enriquecimiento de las comunidades, ayudará a explorar las estrategias específicas que utilizan los migrantes y la organización social para lograr una mediación entre culturas y modelos educativos, y cuáles son sus efectos posibles en la vida de los migrantes en sus diversos ámbitos.

Participación

La segunda categoría propuesta sería la participación, por ser un vehículo para fomentar la organización comunitaria, la justicia social y la defensa por el derecho a la educación. La promoción y la percepción de agencia para generar cambios en las condiciones de desigualdad aparece como un elemento indispensable para indagar cómo se ha fomentado la participación en la organización social, cuáles son los mecanismos que se llevan a cabo en su seno para lograr que las personas busquen soluciones y alternativas, así como para reclamar sus derechos.

Articulación

La tercera categoría teórica es la articulación. El trabajo articulado y en red ha demostrado ser una herramienta para movilizar los recursos combinados de diversos sectores. La participación de la ciudadanía organizada y el establecimiento de alianzas, la concertación y la creación de consenso son actividades clave. Con esta categoría pueden contestarse preguntas como la manera en que se ha dado la vinculación entre familia, escuela u

organización social, cómo ésta ha logrado articularse con otras organizaciones e instituciones y cómo articula a los participantes con otras instancias.

La educación no formal

La cuarta categoría sería la educación no formal (“la otra educación”) como alternativa para el desarrollo de la participación y mediación y que proporcionan factores de protección para enfrentar los diversos riesgos que presenta la población migrante, logrando trascender la idea de escolarización y que representa una opción para el desarrollo de la ciudadanía, la calidad y la igualdad en la educación. Esta categoría permitiría explorar las estrategias que se llevan a cabo en la educación no formal desde una perspectiva intercultural e inclusiva.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Presentación del método

La situación educativa de deserción escolar que presentan los niños migrantes e hijos de migrantes hizo que el interés se situara en conocer más acerca de sus procesos educativos y hacer preguntas de investigación acerca de cómo los están viviendo, cuáles son los factores que están influyendo y experimentando en los diferentes ámbitos de su vida, en especial el educativo, y específicamente explorar cómo las organizaciones sociales participan y pueden participar en dichos procesos para prevenir la deserción escolar.

A través del análisis de un caso, de una organización social particular y sus participantes, se busca comprender el papel que ha jugado la misma en un contexto migratorio específico, y con ello obtener algunas pistas de los roles que pueden jugar las organizaciones sociales en general. Por la naturaleza del objeto de estudio, se consideró que el mejor acercamiento podría darse a través de un diseño de investigación cualitativa. Una metodología enfocada a descubrir, profundizar y entender la perspectiva de aquellos a los que se estudia ofrece grandes posibilidades de hacer contribuciones significativas para los temas educativos (Merriam, 1998).

Merriam (1998) plantea una propuesta útil para definir con mayor claridad qué diseño de investigación se quiere elegir, no solamente con base en el objeto de estudio, sino también por otros aspectos relevantes a tomar en cuenta y lo plantea como un símil a cuando planeamos un viaje y propone hacernos las siguientes preguntas, las cuales se contestan en seguida, con los propósitos de esta investigación.

¿A dónde quiero ir? A la comprensión del mundo educativo de los niños migrantes, a conocer qué aspectos y factores han sido relevantes en sus historias y principalmente cuál ha sido y puede ser el papel de las organizaciones sociales en dichas historias. Cuáles han sido los procesos que éstas han desarrollado y, en especial, cómo han influido en su experiencia educativa y qué repercusión y vinculación han tenido en sus familias, las escuelas y en su contexto.

¿A quién quiero visitar? Principalmente al núcleo interno de una organización social en Nueva York en particular, a los niños y padres de familia migrantes que participan

y han participado en ella, así como a los fundadores y tutores que la han conformado y que colaboran en su desarrollo, así como a los líderes de organizaciones sociales y educativas e instancias del gobierno que conocen su realidad circundante de manera integral y cotidiana.

¿Cómo quiero estar con ellos? Dialogando, delineando y entendiendo sus historias y sus condiciones de vida, a través de la palabra y otras estrategias creativas de recolección de datos en su contexto cotidiano y en donde se proyecte su experiencia educativa.

Entendiendo cómo las organizaciones trabajan con ellos, sus potenciales, sus dificultades, recopilando su historia y dando cuenta de sus procesos.

Merriam (1998) sugiere hacerse tres preguntas adicionales antes de decidir la metodología, acerca de la propia orientación filosófica, de la concepción de la naturaleza del conocimiento y de cómo se da la producción del mismo.

Como respuesta a estas tres interrogantes, acerca de qué orientación filosófica me parece la más adecuada para responder a las preguntas de investigación y los objetivos, es que se considera que la realidad se construye como fruto de las interacciones con las cosas y con los otros y a través del tamiz e interpretación de una cultura.

El conocimiento se da a través de la inmersión en el mundo del otro, de entender su realidad y su contexto de la manera más honesta posible, tratando que el conocimiento se genere a partir de aquellos que viven la situación, de aquellos que conocen más de sí mismos y para que este conocimiento realmente se torne útil y significativo para aquellos que viven una situación particular.

Por último, Merriam (1998) sugiere que el investigador se pregunte cuáles son las cualidades o atributos personales que se poseen para llevar a cabo la investigación. Para empezar, tengo un genuino interés por el otro, la posibilidad del acercamiento y la profunda creencia que es a través del diálogo profundo y abierto que se conoce al otro. El interés por entender de manera holística e integral al ser humano frente a las situaciones que tiene que enfrentar en su vida cotidiana y en situaciones críticas. Me gusta entender cómo las personas están viviendo, cómo han logrado salir adelante, qué se les ha dificultado y entender cómo una instancia como las organizaciones han actuado o cómo podrían actuar para acompañar al otro en su proceso de crecimiento. Por lo que quiero ir más allá y no me sería suficiente un análisis estadístico de esta realidad que quiero explorar. Quiero algo que

haga justicia a las realidades, que viven las personas de carne y hueso y que tanto tienen que decir. Ello implica escuchar su propia voz y tratar de aportar al mejor entendimiento del fenómeno y las personas, en especial si se trata de personas en situaciones de vulnerabilidad, pero eso sí, basada en los datos empíricos que puede proporcionar la investigación cualitativa.

Eso implica la metodología, es el medio en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Y nuestros supuestos, intereses, propósitos y, por ende, la naturaleza del problema, son los que nos llevan a elegir una u otra metodología.

Razones y justificación de la elección metodológica: investigación cualitativa

Tomando en cuenta estos aspectos y la naturaleza del objeto de estudio, se plantea y justifica a continuación la metodología y herramientas que se utilizaron en la presente investigación.

Se considera que la metodología más apropiada y pertinente para el análisis del objeto de estudio es la metodología cualitativa. En términos generales, la metodología cualitativa incluye los métodos de investigación que abordan los procesos, las interpretaciones y significados de la acción humana (Guerra, 2007). En su conjunto, lo que la perspectiva cualitativa plantea es el estudio sistemático de la experiencia vivida, de cómo la gente entiende quién es, social y culturalmente, a través de sus acciones, sus discursos, y la percepción que desarrollan sobre sí mismos y sobre los demás, sin dejar al margen las estructuras objetivas que son fundamento de la subjetividad.

Para Merriam (1998), la investigación cualitativa tiene las siguientes características específicas:

- Una base filosófica: bajo la cual todos los tipos de investigación cualitativa están sustentados, es la visión de que la realidad es construida por los individuos en su interacción con sus mundos sociales. Los investigadores cualitativos están interesados en entender los significados que las personas han construido, esto es, cómo hacen sentido de su mundo y las experiencias que ellos tienen en el mismo. La investigación cualitativa implica una preocupación con la experiencia, como ésta

es “vivida” o “sentida”. Es el *emic*, la perspectiva de quien está dentro (Merriam, 1998).

- El papel del investigador: una segunda característica que presentan todas las formas de investigación cualitativa es que el investigador es el instrumento primario para la recolección de datos y análisis. El investigador responde al contexto, puede adaptar las técnicas al contexto, puede tomar en cuenta y ser sensible a los diversos aspectos, puede procesar los datos inmediatamente y puede explorar respuestas anómalas (Guba y Lincoln, 1981).
- Un tercer aspecto de la investigación cualitativa es que usualmente incluye trabajo de campo. Se encuentra con la gente en los escenarios naturales y en su vida cotidiana.
- La cuarta característica es que emplea una estrategia de investigación inductiva. Esto es que este tipo de investigación construye abstracciones, conceptos e hipótesis o teorías más que pruebe teorías ya existentes. Se construye teoría desde las observaciones y los entendimientos intuitivos que se obtienen en el campo. En contraste con los investigadores deductivos que esperan encontrar datos que concuerden con la teoría, los inductivos esperan encontrar una teoría que explique los datos. Típicamente los hallazgos de la investigación cualitativa se presentan en forma de temas, categorías, tipologías, conceptos, hipótesis tentativas, incluso teoría, la cual ha sido obtenida de los datos de manera inductiva.
- Finalmente, ya que la investigación cualitativa se enfoca en procesos, significados y comprensión, el producto del estudio cualitativo es una descripción rica y densa. Las propias palabras de los participantes, citas directas obtenidas en las entrevistas, son la base de los hallazgos.

Otra revisión de las características de la investigación cualitativa que nos pueden dar elementos para la pertinencia de su elección son las que proponen Camic, Rhodes y Yardley (2007):

- Permite explorar tópicos o problemas que no han sido previamente estudiados, permite acercarse al problema sin preconcepciones y puede generarse teoría a partir de los datos.

- Permite un análisis situado, la investigación cualitativa busca maximizar la validez ecológica mediante la recolección de datos en contextos reales y permite analizar cómo el contexto influye el fenómeno que se está investigando.
- La recolección de datos muy detallados acerca de unos cuantos ejemplos del fenómeno, incluso en ocasiones de un solo caso, permite el análisis de múltiples aspectos de un tema. Permite hacer distinciones, excepciones, y reconocer complejos patrones de interacción.
- Permite agregar la compleja y dinámica dimensión del cambio temporal.
- Y la más esencial es que permite tener acceso a las perspectivas subjetivas de los otros, siendo un método ideal para indagar en los significados subjetivos.
-

Para Taylor y Bogdan (1986) la investigación cualitativa produce datos descriptivos: a través de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Es un modo de encarar el mundo empírico y, agregan los siguientes elementos:

- La investigación cualitativa es inductiva.
- En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino que son considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Tal como dice Bruyn (1966 citado en Taylor y Bogdan, 1986) el investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobreentendido. Todo puede ser un tema de investigación.
- Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Se analiza el aspecto humano de la vida social.

- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Obtiene un conocimiento directo de la vida social.
- La investigación cualitativa es un arte.

Los puntos comunes de los planteamientos previos dieron la pauta para elegir la investigación cualitativa. La visión de que la realidad se construye en la interacción y que la realidad es producto de los significados subjetivos de las personas, coincide con el objetivo del presente trabajo de dar voz a los mismos participantes, a los niños migrantes y a los actores de las organizaciones sociales y de su contexto, involucrados en sus procesos educativos y escolares. La investigación está centrada desde la perspectiva de los participantes, desde su subjetividad; por lo que esta investigación asumió una metodología que toma la subjetividad y las experiencias vividas como piedra angular, que nos permite conocer e interpretar la palabra de los actores, acercarse a hombres y mujeres concretos e individuales y recoger con precisión la forma en que expresan e interpretan su visión del mundo y cómo definen sus vivencias e historias personales. De hecho, “la investigación basada en las historias personales defiende, ante todos y sobretodo el interés por el papel fenoménico de la experiencia vivida por las formas en que los participantes interpretan sus propias vidas y el mundo que les rodea” (Plummer, 1989, p. 76).

El fenómeno migratorio es muy complejo, por lo que sería un error pretender comprenderlo en su globalidad sin tener presente a los sujetos que lo viven (cuyas vidas y experiencias traspasan todas las cifras e interpretaciones estadísticas). No existe el emigrante tipo; aunque muchos individuos que salen de sus países a buscarse la vida presentan características muy similares, cada uno tiene su propia historia de vida migratoria, que lo hace único.

En palabras de Garrido y Checa (1998, p. 2), se “trata de entender las migraciones en ‘clave inmigrante’”. Dar voz a los verdaderos protagonistas, y entender la educación desde la perspectiva del mismo migrante. Conocer sus “pensamientos, sentimientos, miedos, esperanzas, ilusiones o frustraciones; los logros, las alegrías... las categorías de una vida... de mano de quienes lo han vivido... Si atendemos a sus propias vivencias, las generalidades se desmontan y aparece una variedad de circunstancias. Podremos reconocer cómo cada migrante tiene su propia historia que lo hace único” (Garrido y Checa, 1998, p. 7). El acercamiento a su realidad nos permitirá generar mayor conocimiento sobre el campo

de la población infantil migrante y su vinculación con las organizaciones sociales, lo cual nos dará la oportunidad de explorar, entender y comprender un tópico novedoso y cuyo estudio de caso nos podrá arrojar datos detallados y profundos que podrán dar luz sobre el papel educativo de dichas organizaciones.

Perspectiva fenomenológica

Dentro de la investigación cualitativa, la perspectiva teórica que ayuda de la mejor manera para entender la subjetividad de los actores es la perspectiva fenomenológica, cuyos exponentes, entre otros, son Berger y Luckmann (1968). El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante: ideas, sentimientos y motivos internos. El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos. El fenomenólogo lucha por lo que Max Weber (1964) denomina *Verstehen*, esto es, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.

Para Álvarez-Gayou (2003), la fenomenología se caracteriza por centrarse en las experiencias personales, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales. La fenomenología descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana). Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones.

Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo es aprehender este proceso de interpretación. Se intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas. Existen dos premisas en la fenomenología. La primera se refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino cómo lo vive. Así, el mundo y la experiencia vividos, constituyen elementos cruciales de la fenomenología. La segunda señala que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica

que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. De esta forma, los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, las personas, los sucesos y las situaciones.

Desde el paradigma fenomenológico, las preguntas de quien investiga siempre se dirigen hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona. Especialmente importante resulta que el investigador llegue con el participante sin ideas preconcebidas y abierto a recibir cuanto éste exprese.

El análisis de los datos consiste en un proceso de lectura, reflexión, escritura y reescritura, lo que le permite al investigador transformar la experiencia vivida en una expresión textual. La persona que investiga selecciona palabras o frases que describen particularidades de la experiencia estudiada. Puede agrupar las que tienen relación o semejanza entre sí y formar grupos que revelen la subjetividad de las personas investigadas. Para la realización de este proceso, Giorgi (1997) propone cinco pasos específicos: obtener los datos verbales; leer estos datos; agruparlos; organizarlos y expresarlos desde una perspectiva disciplinaria, y sintetizar y resumir los datos para presentarlos.

El estudio fenomenológico termina con una mejor comprensión del investigador y lector sobre la esencia y la estructura invariable de la experiencia, reconociendo que existe un significado unificador de ésta. Ello implica que todas las experiencias tienen una estructura básica subyacente. Cuando el lector del estudio lo termina, debe tener la sensación de que ha entendido lo que para otra persona significa vivir en una situación determinada y eso es lo que se pretende en este trabajo. Retomando a Álvarez-Gayou (2003), se busca aprehender el proceso de interpretación, la comprensión en el contexto y realidad de las personas y, sobre todo, comprender el significado que la experiencia vivida tiene para las personas, para los niños migrantes y para los actores de las organizaciones sociales.

Características del estudio de caso

Para lograr este acercamiento a la realidad fenomenológica de los niños migrantes y las organizaciones sociales en las que participan, se llevó a cabo un estudio de caso de una organización social que incluyó entrevistas a profundidad a los diversos actores que participan en ella: niños, padres de familia, fundadores y tutores.

Para Merriam (1998), el estudio de caso es uno de los tipos de investigación cualitativa más útiles en la educación. Plantea que el estudio de caso es empleado para obtener un entendimiento más profundo de la situación y su significado para aquellos que están involucrados en la misma. El interés está en el proceso más que en los resultados, en el contexto más que en una variable específica, en descubrir más que en confirmar. Los hallazgos de los estudios de caso pueden influenciar directamente las políticas, la práctica y la investigación futura. Los estudios de caso son descripciones densas intensas y consisten en análisis de unidades o de un sistema dado, como pueden ser un individuo, programa, evento, grupo, intervención o comunidad.

El caso estudia un sistema intrínsecamente limitado. Stake (1995, p. 15) propone que “el caso puede ser un niño. Puede ser un salón de niños o una movilización particular de profesionales que busca estudiar las condiciones de la infancia. El caso es uno entre otros...un programa innovador puede ser un caso...el caso es un específico, una cosa compleja y funcional”. Un caso también puede ser elegido porque es intrínsecamente interesante, un investigador puede estudiarlo porque quiere adquirir un conocimiento completo del fenómeno. Concentrándose en el fenómeno singular o entidad (el caso), el investigador trata de descubrir la interacción de factores significativos característicos del fenómeno.

El estudio de caso se enfoca en una descripción holística y una explicación. Como observa Yin (1994), el estudio de caso es un diseño particular que se amolda a situaciones en las cuales es imposible separar las variables del fenómeno de su contexto. El estudio de caso se puede definir por sus características especiales. En este sentido, es:

Particularista: los estudios de caso se enfocan en una situación particular, evento, programa o fenómeno. El caso en sí es importante por aquello que revela del fenómeno y por lo que éste puede representar. Se concentra la atención en los medios por los cuales grupos particulares de personas confrontan los problemas, tomando una visión holística de la situación.

Descriptivo: el producto final de un estudio de caso es una descripción profunda, rica y densa del fenómeno bajo estudio.

Heurístico: el caso estudiado ilumina al lector en su entendimiento del fenómeno bajo estudio. Genera nuevos significados. La calidad heurística de un estudio de caso sugiere y puede explicar las razones de un problema, el origen de una situación, qué pasó y por qué, explicar por qué una innovación funcionó o no, discutir y evaluar alternativas no elegidas. Esto es, puede evaluar, sintetizar y concluir, incrementando su potencial aplicabilidad.

Según Stake (1995), el conocimiento del caso de estudio es más concreto, más contextual y más desarrollado por la interpretación del lector. Responde más a las preguntas del cómo y el porqué. Para Sanders (1981, citado en Merriam 1998), los estudios de caso nos ayudan a entender los procesos de eventos, proyectos y programas y para descubrir las características del contexto que pueden arrojar luz sobre un tema u objeto e incluso su desarrollo histórico.

Para la presente investigación, el estudio de caso fue pertinente, ya que, como comenta Merriam (1998), ayuda a describir a las instituciones, los programas y las prácticas que se han desarrollado a lo largo del tiempo. De hecho, él comenta que los estudios de caso históricos pueden incluir más que una historia cronológica. Entender un evento y aplicar el conocimiento a la práctica presente significa conocer el contexto del evento, los supuestos detrás de él e incluso el impacto de los eventos en la institución o los participantes.

Bogdan y Biklen (1992), en su discusión sobre los tipos de estudios de caso, también enlistan los estudios de caso históricos de organizaciones como una de las formas más comunes en la investigación educativa. Estos estudios se enfocan en una organización específica y rastrean su desarrollo. La clave de los estudios de caso históricos es la idea de investigar el fenómeno durante un periodo de tiempo. El investigador presenta una descripción completa y el análisis de un fenómeno específico (el caso), pero lo presenta con una perspectiva histórica y prioritariamente descriptiva, sin dejar de ser crítico.

Un estudio de caso facilita la posibilidad de responder las preguntas que se hicieron inicialmente: ¿cómo una organización social puede colaborar para el desarrollo educativo de los niños migrantes que participan en ella? ¿Cuáles son las estrategias que ha utilizado para apoyar a los niños y sus familias para que permanezcan en la escuela y tener un buen

desempeño? ¿Qué nos puede aportar el conocimiento del trabajo de esta organización específica para entender el rol que tienen o deben tener las organizaciones sociales en contextos migratorios para la prevención de la deserción escolar? ¿Qué aspectos del contexto global y local influyen en la organización y en sus participantes?

Ello debido a que, como plantea Stake (1995), los casos que son de interés para la educación, los constituyen en su mayoría personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y son únicos también. Interesan tanto por lo que tienen de único, como por lo que tienen de común. Existe un sincero interés por aprender cómo funciona en sus afanes y en su entorno habitual. Para el autor, un caso es un sistema integrado, por lo que es necesario aprender sobre este sistema en particular. Nuestra obligación como investigadores es comprender de la manera más profunda el caso.

El presente estudio de caso se realizó a través de entrevistas a profundidad que nos dieron elementos para entender los factores y condiciones que tienen influencia en las historias de vida de los participantes y cómo éstas se vinculan e interrelacionan con la organización para entender el papel que juegan en un contexto específico.

Instrumentos

Entrevistas a profundidad

En congruencia con las características que se plantearon sobre la investigación cualitativa para abordar el objeto del presente estudio y con la perspectiva fenomenológica en consideración, se eligieron las entrevistas a profundidad como primer instrumento, con el objetivo de obtener el testimonio subjetivo de las personas en las que se buscó recoger tanto los acontecimientos como las valoraciones que las personas hacen de su propia existencia y de sus experiencias vividas, como lo plantea Pujadas (1992).

Por entrevistas a profundidad se entiende “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan en sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 101).

Contar historias es esencial para el proceso de dar sentido. Cuando la gente cuenta historias, seleccionan detalles de su experiencia desde su conciencia. Reflexionan en su

experiencia. Es este proceso de seleccionar detalles determinantes de la experiencia, la reflexión sobre ellos, darles un orden y darles sentido, el que hace que contar la historia se vuelva una experiencia de búsqueda de significados (Schütz, 1967, citado en Seidman, 2006). Cada palabra que la gente usa al contar sus historias es un microcosmos de su conciencia (Vygotsky, 1987, citado en Seidman, 2006). La conciencia individual da acceso a las cuestiones sociales y educativas más complejas porque las cuestiones sociales y educativas son abstracciones basadas en la experiencia concreta de las personas.

En una entrevista a profundidad el interés es conocer la experiencia vivida de otras personas y el significado que le dan a esa experiencia. El camino para dar significado, dice Schütz (1993), es ser capaz de poner la conducta en contexto y provee al investigador de un medio para entender el significado de una conducta. La entrevista nos permite poner la conducta en contexto y provee un medio para acceder al entendimiento de su acción.

La fuente primaria por la cual un investigador puede acceder a una organización educativa, institución o proceso, es a través de la experiencia de las personas individuales, los “otros” que hacen a la organización o que son parte del proceso. Abstracciones sociales como la “educación” son mejor entendidas a través de la experiencia de los individuos cuyo trabajo y vidas son la base sobre las que las abstracciones son construidas (Ferrarotti, 1981, citado en Seidman, 2006). Si la meta del investigador es entender cómo las personas significan su experiencia, la entrevista permite cruzar esta línea.

Seidman (2006) no sólo se refiere a las entrevistas a profundidad, sino a las entrevistas fenomenológicas. El método combina entrevistas de historia de vida y entrevistas a profundidad focalizadas, bajo los supuestos de la fenomenología, cuya fuente es Alfred Schütz. En este enfoque, se utilizan preguntas abiertas. Para Bertaux (1981), la tarea principal es construir y explorar las respuestas de los participantes a esas interrogantes. La meta es tener la reconstrucción del participante de su experiencia con el tópico bajo estudio.

Estos autores sugieren el uso de una serie de tres entrevistas que caracterizan este enfoque y permiten al entrevistador y participante indagar en la experiencia y ponerla en su contexto. La primera entrevista establece el contexto de la experiencia del participante. La segunda permite a los participantes reconstruir los detalles de su experiencia dentro del

contexto en que ocurre. Y la tercera invita a los participantes a reflexionar sobre el significado que la experiencia tiene para ellos. Se ha de entender la experiencia de aquellos que son entrevistados, ni predecir ni controlar la experiencia.

Las entrevistas permiten indagar a profundidad cuál ha sido la biografía de nuestros sujetos de estudio, acompañando al actor en el camino de reconocer, no sólo los eventos reconocidos, sino también cómo los valora e interpreta desde su propio marco de referencia. El presente trabajo incluso, adicionalmente, aporta la recuperación de otras voces (padres, maestros tutores, líderes) que nos permiten configurar al sujeto de una manera más amplia.

Otra posibilidad que brindan las entrevistas, para la investigación social es que permiten captar las experiencias en el tiempo y en el espacio; intentando describir los cambios por los que va pasando una persona a lo largo de la vida y las ambigüedades que la envuelve; capta la visión subjetiva con la que cada uno se ve a sí mismo y a los otros y, por último, descubre las claves de la interpretación de no pocos fenómenos sociales (Flick, 2012).

También puede conducirnos a una mejor comprensión de las etapas y periodos críticos en los procesos de su desarrollo. Nos permite mirar a los sujetos como poseedores de un pasado con éxitos y fracasos, y de un futuro con experiencias y temores (Ruiz Olabuénaga, 2012). Proporciona la posibilidad de ubicar a un individuo en relación con la historia de su tiempo, y cómo es influido por las diversas corrientes religiosas, sociales, psicológicas y económicas presentes en su mundo. Bogdan (1974, mencionado en Plummer, 1989) sostiene que la entrevista permite ver el punto de confluencia entre la historia personal de los individuos y la historia de su sociedad, lo que nos posibilita entender las alternativas, perspectivas y desafíos a los que se enfrenta la persona.

También a partir de la revisión bibliográfica, podría uno cuestionar si no sería más útil enfocarse a utilizar los relatos de vida, que están más dirigidos a un tema particular en la vida del sujeto. Pero en este caso, se opta por realizar entrevistas para conocer también los hechos, eventos y creencias significativos en la vida de los niños, así como entrevistas a los actores relevantes dentro de su contexto, para comprender su experiencia educativa

relacionada con sus historias migratorias desde su perspectiva y con los actores de la organización social para tener un punto de vista más integral y global.

Las entrevistas que exploran el trayecto vital también permitirán reconocer los elementos comunes en una estructura social, contienen parte de la historia de una sociedad en una época dada y muestra la forma como una subjetividad vive esa misma historia. Esta subjetividad manifiesta tanto la particularidad, lo que cada persona es, como el imaginario social de una época.

El contexto migratorio y el contexto local e histórico en el que se llevan a cabo la vida de los niños y sus familias es muy importante para entender cómo los niños viven la experiencia educativa y cómo ésta se ve influenciada por la estructura general. Para Frederick Erickson (1993, citado en Bertely, 2004), el estudio de los significados inmediatos y locales, definidos desde el punto de vista de los actores, se puede articular al análisis de las fuerzas históricas, políticas y sociales que determinan las percepciones de las familias y los estudiantes.

En este sentido también permiten situar el lugar que las organizaciones han jugado en el devenir social. La vida del grupo familiar, étnico, escolar, religioso, deportivo o de militancia política. Permitiendo así, conocer, comprender e interpretar las resistencias culturales al cambio, las ambivalencias, las actitudes fijadas y las rupturas que acompañan al proceso de educación en el ámbito de las instituciones (Soriano-Ayala y González-Jiménez, 2010).

Algo que responde a otras de las inquietudes de la presente investigación, es que también nos permite explorar el asunto de la relación entre subjetividad y creatividad, esto es, cómo los individuos responden a las imposiciones sociales y ensamblan los mundos sociales de forma activa y de maneras innovadoras. Las interrogantes relacionadas a cómo los migrantes pueden optar por estrategias alternativas a la educación escolarizada se pueden contestar al indagar cómo se genera el cambio en estos seres de “frontera” y explorar otras formas de vivir y dimensionar la experiencia educativa.

Esto se destaca, ya que las características que llegan a presentar los migrantes pueden parecer distintas a las que plantea el imaginario público, la visión hegemónica y las representaciones sociales características relacionadas con la migración, que aparentemente

reducen a la educación formal como único medio para “mejorar o superarse” y dejan de lado otras formas alternas.

Autores como Anzaldúa (citado en Belausteguigoitia, 2009), Mafessoli (2004), Bertely (2004) y Ruiz Muñoz (2009) se interesan en las formas alternas de cultura que surgen ante situaciones de inequidad, desencanto, falta de justicia y globalización que provocan nuevas formas de entendimiento en una función reparadora y pedagógica. Se interesan por las nuevas reacciones ante el reduccionismo, el abuso del poder en la educación, el mito del progreso y la visión hegemónica de las cosas. Las entrevistas que exploran sus experiencias educativas formales y no formales pueden ayudar a detectar cómo surgen, cómo se manifiestan y se van formando estas propuestas alternas y cómo los migrantes pueden crear sus propios significados en interacción con la cultura en la que están inmersos.

Otro aspecto esencial de la metodología cualitativa que se ve reflejado en las entrevistas para explorar las biografías, es que permite percibir la vida cotidiana en diversos contextos: quiénes son, dónde están, qué hacen, cuáles son sus motivaciones, qué piensan de la escuela, cuál es la importancia que le otorgan a la educación, para qué la usan, qué factores impiden o facilitan su experiencia educativa. Situaciones no necesariamente escolares, sino familiares y personales (Martínez, 2010) e incluso culturales que viven los migrantes en su vida diaria. La escuela no es el único espacio donde los niños participan socialmente, hay que estudiar todo aquello que configura su experiencia educativa y cómo la interpelan los niños.

Garrido y Checa (1998), afirman que la virtud de las entrevistas e historias de vida, es que no sólo nos proporcionan información sobre el sujeto estudiado, también nos proporciona un marco (una unidad estructural básica en la que encajan o se integran otros componentes del todo). Desde esta perspectiva, los ejemplos de las historias personales estarán situados siempre en el marco más amplio de la migración.

Un modelo interesante y útil que se tomará en cuenta, es el utilizado por Smith (2008) en su trabajo con historias de vida. Él realizó una serie de entrevistas e historias de vida de casos de jóvenes migrantes con éxito excepcional. Propone un análisis con una lógica biográfica en el que se estudian de manera detallada y profunda la secuencia de

eventos y actores involucrados y sus significados para los participantes de la investigación, lo cual permite vislumbrar causas y efectos (condiciones de posibilidad) en las narrativas de vida.

Las entrevistas a profundidad, entonces nos ayudarán a aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias, pero también a su contexto específico.

La presente investigación también plantea la revisión de material adicional como una alternativa para complementar la información obtenida a través de la palabra. Plummer (1989) plantea que se requiere de material complementario que dé crédito y validez al hilo argumental expuesto. Bertely (2004, p. 50) menciona que es importante no ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y validación empírica: “muchas veces es necesario recopilar informaciones complementarias extraídas de archivos escolares, de diversos documentos históricos y personales, estadísticas y encuestas, periódicos, fotografías o cualquier fuente que apoye la construcción del objeto de indagación”

Por ello, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con los niños participantes, con alguno de sus padres, con los fundadores y con los tutores de parte de la institución y para tener otras fuentes de información para complementar y entender el contexto se entrevistaron a líderes y directivos de organizaciones.

Líneas de vida

Para lograr adentrarse más en la narración de los niños y facilitar la posibilidad de comunicación con ellos, para obtener los datos de manera más lúdica, en la presente investigación se integraron estrategias utilizadas por la terapia de arte que le permiten al niño guiar su narración a través de medios concretos. Tal es el caso de la técnica denominada “línea de vida” (Malchiodi, 2003), la cual, aunque está orientada a la psicología, puede adaptarse a los fines de la presente investigación.

A través de una representación gráfica, se van registrando los acontecimientos más significativos en la historia personal y escolar del niño y su familia. Se le pide a la persona que recuerde desde el principio de su niñez hasta el momento actual. Con este documento concreto puede irse recreando la historia del niño de una manera lúdica y gráfica con diversos materiales que ayudarán en el transcurso del registro de la historia de vida. Se

señalan edades, hechos y actores críticos, emociones y sentimientos en su historia personal relacionada con su experiencia educativa. Incluso se pueden agregar fotografías, boletas o reportes o cualquier material que resulte trascendente para enriquecer la línea de vida. Después también los padres podrán ir añadiendo sus propias aportaciones a dicha línea de vida. Como menciona Gracida (2012, p. 67), las historias de vida investigan al sujeto “incluyendo su propio relato, pero además el investigador debe complementarlo con otros documentos o entrevistas a miembros cercanos al investigado”.

Para la realización de su línea de vida, se les proporcionó una cartulina a los niños para que la dibujaran. Se les pidió que a lo largo de una línea horizontal pusieran todos aquellos eventos, situaciones o momentos de su vida que les parecieran más relevantes y significativos en todos los ámbitos de su vida y, en especial, se les dijo que hicieran énfasis en los aspectos educativos y en su participación en las organizaciones sociales. Mientras lo dibujaban y escribían, se le pidió a la madre o padre que nos hablara de su experiencia en relación con su hijo o hija. Una vez que acabaron los niños entre ellos, sus padres y la entrevistadora revisamos la historia y escribimos juntos aspectos que hicieron falta o que podían enriquecerse y complementarse más.

Población

Lo que se busca en un estudio de caso y en las historia de vida es descubrir qué ocurre, las implicaciones de lo que ocurre y la relación entre los hallazgos, por lo que la muestra elegida debe ser lo que se denomina muestra “deliberada” (*purposive*) o “útil” (*purposeful*) (Merriam, 1998, págs. 64-67). Ambas se basan en el supuesto de que el investigador busca descubrir, entender y obtener conocimiento y por lo tanto debe elegir una muestra de la cual pueda aprender.

De igual manera, se le puede denominar selección basada “en criterios”, en la cual se crea una lista de atributos esenciales para el estudio y luego se procede a buscar o localizar a los que corresponden y explicitar por qué el criterio es importante. Por ello, Merriam (1998) propone que, para encontrar el mejor caso para estudiar, primero hay que establecer el criterio que guiará la selección del caso y después seleccionar el caso que quepa en ese criterio.

En esta investigación, se hicieron dos elecciones con respecto a la población de estudio. Una fue la organización social elegida y sus actores principales, y la segunda fueron los niños que participan dentro de la organización, a los cuales se les hicieron las entrevistas a profundidad y líneas de vida. Con el objetivo de obtener con toda esta información un panorama del papel educativo que juega la Organización Social en Nueva York (OSNY).

La elección de la organización

Los criterios para escoger a la OSNY para el estudio de caso de las organizaciones sociales es porque cumple con los siguientes criterios (coincidentes con los elementos básicos que propone Merriam (1998) para elegir un caso de estudio):

- Es una organización social que trabaja con población infantil migrante en el tema educativo y escolar en la ciudad de Nueva York.
- Se ubica en o cerca de una comunidad urbana con alta presencia migratoria mexicana (en Bronx y cerca de Harlem).
- Involucra a otros miembros de la red social de los niños en sus programas.
- Tiene tiempo trabajando con la población, para que sea posible dar cuenta de sus procesos a lo largo del tiempo.
- Hay presencia de informantes clave que poseen información significativa y útil (fundadores, coordinadores, tutores, entre otros).
- Hay alguna evidencia de criterios de éxito o unicidad.
- Tiene una ubicación y trabajo permanente, para poder realizar entrevistas y observación en el contexto.
- Trabaja de manera articulada con otras organizaciones educativas, públicas y privadas.

Se seleccionó una organización social que se ubica en el contexto de la ciudad de Nueva York, en el barrio de Bronx, porque, en particular, los mexicanos presentan altos índices de deserción escolar entre todos los grupos étnicos en esta ciudad y están entre los que menos adquieren mayores niveles educativos, como se ha mencionado previamente (Smith, 2008).

La OSNY, que fue fundada en 2001, ha sido un programa en constante evolución, trabaja de manera articulada en conjunto con la Universidad de la ciudad de Nueva York

(CUNY), con el Consulado General de Nueva York y con otras organizaciones comunitarias y gubernamentales, tiene una estructura formal que permite ubicar a los actores principales para obtener información relevante y ha presentado programas innovadores con la población infantil, siendo una de las pocas de su tipo, no sólo en Nueva York, sino también en Estados Unidos.

En general, cuenta con diversos programas: educación temprana y grupos de juego preescolar, plaza comunitaria y programas de alfabetización intensiva, en especial de lectura, matemáticas y ciencia, además de cursos especiales como robótica y programas intensivos de verano. Tiene programas juveniles para formar en justicia social, participación y liderazgo, así como estudios sobre la comunidad mexicano-americana y chicana. Cuenta con programas de apoyo familiar, tanto académicos como de servicios de referencia y vinculación con otras organizaciones, proporciona servicios legales y de información y orientación de cuestiones migratorias. Fomenta el liderazgo comunitario a través de la formación de comités de padres y jóvenes.

La presente investigación se ubica específicamente en el programa denominado taller de tareas (*OSNY After-school Program*), cuyo objetivo principal es ayudar en la tarea a los niños, comprender el material y contenidos vistos en clase a profundidad con el apoyo de voluntarios que hacen el papel de tutores (también denominados por la institución como mentores). Según lo declarado en su sitio en internet, sus metas institucionales con respecto al programa son generar habilidades de alfabetismo, mentalidad de crecimiento, amor por el aprendizaje, capacidad de resolución de problemas, pensamiento crítico y aprendizaje práctico.

En este programa se cristalizan muchos de los objetivos de la organización y por ello se eligió como el espacio idóneo para realizar la investigación. Conjunta a niños, padres de familia, tutores y voluntarios, todos articulados internamente y con el contexto exterior, con el objetivo de prevenir la deserción escolar a través, sí del apoyo académico en tareas, pero también de una serie de estrategias extraescolares que son las que más interesa explorar y conocer en el presente trabajo.

Elección de los participantes del programa

Para la elección de los niños, se buscaron los siguientes criterios:

- Que pertenezcan a la primera y/o segunda generación de migración.
- Que estén cursando o hayan terminado la educación básica, por lo que se considera que pueden ser quienes tengan entre 8 y 16 años.
- Que vivan y hayan estudiado o tenido experiencias escolares en la ciudad de Nueva York y que sean de un nivel socioeconómico similar.
- Que tengan una participación constante durante su infancia en la organización social.

Se eligieron para ser entrevistados a cinco niños participantes del programa de taller de tareas, su edad fluctúa entre 9 y 14 años, todos ellos de segunda generación (nacidos en Estados Unidos de hijos de padres mexicanos), cursando la educación básica en Nueva York, residentes en Bronx y que habían participado de manera constante en el programa por dos o más años y sus padres también lo hacían en las actividades designadas a ellos.

No se mencionarán los nombres ni datos específicos de los participantes para proteger su identidad y confidencialidad.

NIÑOS(AS) PARTICIPANTES DEL TALLER DE TAREAS	EDAD EN LA ENTREVISTA	MADRE/PADRE DEL NIÑO
NIÑO 1	9 años	Mamá niño 1
NIÑA 2	13 años	Mamá niña 2
NIÑA 3	13 años	Mamá niña 3
NIÑA 4	14 años	Mamá niña 4
NIÑO 5	12 años	Papá niño 5

Los niños fueron sugeridos por los tutores de la Universidad Iberoamericana, porque tenían la confianza de participar en la investigación por la seguridad que les daba la relación que tenían con ellos y por la disposición que mostraron los padres en participar en el estudio.

Una vez contactados los niños sugeridos, se les pidió su participación para la investigación y lo hicieron de manera voluntaria y con el permiso de sus padres y de los directivos de la organización. Fueron dos sesiones de entrevista con los niños, en donde se les hicieron preguntas generales de su participación en la OSNY con apoyo de una guía de entrevista (anexo 1) y en la segunda sesión se realizó en conjunto con su madre o padre, la línea de vida (anexo 2), en donde señalaron cuáles habían sido los momentos más importantes en su vida, para finalmente apuntalar la información relativa a su experiencia en la escuela, las organizaciones sociales y, específicamente, la OSNY. En la elaboración de la línea de vida participaron de manera conjunta tanto padres como hijos.

Una limitación del estudio es que sólo se pudieron entrevistar niños participantes de segunda generación del programa sugeridos por los tutores y no se pudo hacer comparación con niños que no participaran en ninguna organización social.

Fundadores de la OSNY

Para recopilar la información sobre el surgimiento de la OSNY, su historia y sus procesos y estrategias, los actores que se entrevistaron fueron tres de los fundadores de la organización. Además de fundadores, también han sido directivos de la organización y miembros de la mesa directiva (*board*) por lo que cuentan con amplio conocimiento de la historia, funcionamiento y bases de la organización. En el siguiente cuadro se presenta una breve descripción de quiénes son, con información obtenida de la página de internet de la organización, sin mencionar datos específicos (en el anexo 3 se incluye la guía de entrevista para los fundadores).

REFERENCIA A LO LARGO DEL TEXTO	CATEGORÍAS	ROLES EN LA ORGANIZACIÓN
	Activista Fundador	<ul style="list-style-type: none"> • Fundador • Director ejecutivo • Miembro actual del Consejo (board)
	Directora Ejecutiva	<ul style="list-style-type: none"> • Tutora y voluntaria • Miembro del Consejo • Directora ejecutiva
	Académico Fundador	<ul style="list-style-type: none"> • Académico investigador • Fundador de organizaciones educativas y de la OSNY • Miembro del Consejo (board)

Líderes y directivos

De manera paralela, para tener una perspectiva del contexto general y estructural de los procesos educativos y escolares que viven los niños en la ciudad de Nueva York y en congruencia con el objetivo de conocer las condiciones de posibilidad (históricas, sociales, políticas y culturales) de la deserción escolar y del papel que juegan las organizaciones sociales en el aspecto educativo en la ciudad de Nueva York, se realizaron una serie de entrevistas a fundadores y directivos de organizaciones sociales y plazas comunitarias, así como a representantes de instituciones públicas y educativas. Esta información permitió explorar en qué referente general se “mueven” nuestros actores principales y tener un marco para comprender en qué contexto se generó y se desarrolla el trabajo de la OSNY y a qué circunstancias responde.

Se incluye en el anexo 4 la guía de entrevista con las preguntas que se hicieron a los líderes y directivos.

En el cuadro siguiente se presentan las personas que fueron entrevistadas y que aceptaron ser identificadas plenamente.

NOMBRE	PUESTO	REFERENCIA A LO LARGO DEL TEXTO	ORGANIZACIÓN O INSTITUCIÓN	UBICACIÓN EN NUEVA YORK
Guadalupe Martínez	Maestra en plazas comunitarias y actualmente fundadora y coordinadora de plaza comunitaria	Coordinadora de plaza comunitaria en Harlem	CREA (Centro de Recursos Educativos para Adultos)	Harlem
Elizabeth Peraza Muñoz	Encargada de asuntos Educativos del Consulado	Encargada de asuntos educativos en Consulado	Asuntos educativos	Consulado General de México en Nueva York
Joel Magallán	Fundador y Director ejecutivo	Director de organización social	Asociación Tepeyac	Manhattan
Eduardo Peñaloza	Ex encargado de programas educativos del Consulado Presidente de New Barrio Director de Mixteca Organization Director interino de The Committee for Hispanic Children and Families, Inc	Líder de opinión en temas educativos y políticos	New Barrio Consulado de México en Nueva York Mixteca Organization The committee for Hispanic children and families, Inc	East Harlem Brooklyn
Angelo Cabrera	Fundador, director y miembro de la mesa directiva Activista social por los derechos educativos de los migrantes	Activista social de derechos educativos	MASA	Bronx
Juan Castillo	Fundador y director	Director de plaza comunitaria	Plaza comunitaria UVEA (Unidad de Voluntarios para Educación de los Adultos)	Manhattan, Brooklyn Staten Island
María Guevara	Coordinadora	Coordinadora de clínica de atención a madres migrantes	Community Health Program	Harlem
Rodolfo Vargas	Field Consultant-Catholic School Advantage	Representante de la iglesia católica	Arquidiócesis de Nueva York	Manhattan
Monte Bobele	Profesor y psicólogo	Psicoterapeuta de familias migrantes	Our Lady of the Lake University	San Antonio, Texas

Como una oportunidad adicional invaluable para aportar mayores datos para entender el contexto, fui invitada en enero de 2014 a un taller denominado *Mexicans in NY*, organizado por el CUNY *Institute of Mexican Studies* en Lehman College para compartir experiencias de los becarios IME- CUNY (Instituto de los Mexicanos en el Exterior y City University of New York) con alumnos de la Universidad Iberoamericana. Participaron con sus ponencias cuatro académicos de CUNY, especialistas en el tema migratorio: Robert Smith, Isabel Martínez, Leslie Marino-Vélez y Alyshia Galvez, así como 13 becarios que nos compartieron sus experiencias referentes a sus historias educativas como migrantes y su experiencia en las escuelas y con las organizaciones. Por su riqueza para entender el contexto desde la voz de los jóvenes, se decidió incluir la información que brindaron en sus presentaciones. Se omiten los nombres de los becarios por razones de confidencialidad.

Otra fuente de información adicional, fue el Dr. Monte Bobele, a quien se le realizó una entrevista en la Universidad Iberoamericana, en donde estaba como profesor visitante. Él es profesor de psicología en *Our Lady of the Lake University* en San Antonio y ahí colabora con una clínica que atiende a población mexicana migrante desde hace muchos años y ha participado en un programa diseñado para entrenar psicólogos cultural y lingüísticamente competentes para trabajar con poblaciones de habla hispana. Consideré importante su visión para conocer cómo se aborda a la población migrante en otro contexto con alto índice de migración mexicana para tener un punto de comparación.

Tutores Ibero

Desde el año de 2008, como parte de un intercambio académico internacional creado por el Departamento de Psicología para desarrollar programas de intervención psicoeducativa con población migrante, alumnos de la Universidad Iberoamericana realizan su práctica y servicio social durante un periodo de seis meses en organizaciones que trabajan con población migrante y en el consulado de México en Nueva York. Los alumnos pueden elegir la organización donde quieren estar y una de las opciones es la OSNY. En ella participan principalmente como tutores en el taller de tareas, lo cual implica trabajar con los niños tres tardes, dos horas, así como desarrollar e impartir talleres para los padres de familia. Los alumnos pueden estar medio tiempo en la organización o tiempo completo.

Cuando optan por tiempo completo también pueden participar en otros programas de la organización, cómo hacer visitas a las casas, participar en investigaciones, hacer visitas a las escuelas o colaborar en una plaza comunitaria recién establecida. Los alumnos cuentan con un supervisor de la Universidad Iberoamericana que está semanalmente en contacto con ellos para supervisar el trabajo hecho y dar elementos teóricos y metodológicos y también están bajo la supervisión y seguimiento de la persona asignada a los voluntarios en la OSNY. Son considerados parte del voluntariado que labora en la organización.

No se pudo entrevistar a otros tutores de la organización, ya que no se contó con la autorización de la reciente directora ejecutiva de la organización por cambios en sus políticas internas de confidencialidad y por ello se entrevistó solamente a los tutores Ibero y ello representa una limitación en el presente estudio. Sin embargo, sus testimonios son valiosos, por representar una mirada relativamente externa a la organización, que permite también la triangulación de la información y su participación directa tanto con los niños como con los padres, lo cual nos puede proporcionar información del trabajo *in situ* y conocer el desarrollo del programa de primera mano.

Dependiendo de la etapa y tiempo de intervención, los tutores Ibero han podido tener mayor contacto con la comunidad, por ejemplo, como se mencionó anteriormente, a algunas generaciones les tocó visitas a casas, otras participaron en investigaciones, otras asistieron a *high schools* o escuelas primarias de la comunidad, otras también daban clases en las plazas comunitarias. Por ello se decidió entrevistar a alumnos de diferentes generaciones y que hubieran participado en diversos programas dentro de la institución, lo cual da un conocimiento de las diferentes etapas que ha vivido la organización. De igual manera, se omiten los nombres de los tutores para la protección de su identidad y de sus tutorados.

La guía de entrevista de tutores se encuentra en el anexo 5. Se entrevistó a seis tutores, denominados tutores Ibero:

	GENERACIÓN	PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS
TUTOR 1	Primavera 2012	Taller de tareas Talleres para padres
TUTOR 2	Otoño 2012	Taller de tareas Visita domiciliarias Investigación Talleres para padres
TUTOR 3	Otoño 2012	Taller de tareas Visitas domiciliarias Investigación Taller para padres
TUTOR 4	Otoño 2014	Taller de tareas Talleres para padres
TUTOR 5	Primavera 2015	Taller de tareas Talleres para padres
TUTOR 6	Otoño 2016	Taller de tareas Plaza comunitaria Talleres para padres

La diversidad de actores brinda a los estudios de caso, la posibilidad de un análisis multiperspectivo, como lo proponen Balcazar, González-Arratia, Gurrola y Moysén (2007). De esta manera, no sólo se considera la voz y perspectiva de los actores de la organización, sino también de los grupos relevantes para los actores y la interacción entre estos, así que la información proporcionada también por los líderes y los jóvenes becarios ayudan a comprender mejor el fenómeno a estudiar. En el siguiente cuadro se puede observar cómo los diversos actores van a aportar para el análisis del contexto y, por supuesto, para el estudio de caso de la organización.



Esta visión multiperspectiva también tiene que ver con la triangulación que es una constante en los estudios de caso, que permite contemplar los distintos elementos que se conjugan en el estudio, se basa en diversas fuentes de datos, la teoría, la metodología usada, así como el papel que desempeña el propio investigador. La revisión histórica crítica de los movimientos y de las organizaciones sociales de Estados Unidos y Nueva York también brindará información complementaria y necesaria para la validez y confiabilidad. Esta conjunción de datos provenientes de diversos documentos ayuda a confrontar, comparar o verificar los datos.

Procedimiento

La revisión teórica permitió seleccionar categorías preliminares (participación, mediación y articulación) para poder elaborar guías básicas de entrevista. Estas guías cuentan con preguntas generadoras con una secuencia ordenada, que permiten a la persona ir profundizando en los temas y en su introspección, con el fin de contar con un mapa comprensivo que pueda guiar las entrevistas con los informantes y actores. No sin dejar, por supuesto, en coherencia con los supuestos inductivos de la investigación cualitativa, abiertas las posibilidades a nuevas preguntas y a la generación de otras categorías producto del trabajo de campo.

Posteriormente, se estableció contacto con líderes, participantes, fundadores y tutores para acordar citas para las entrevistas y líneas de vida. Asimismo, se llevó a cabo el trabajo de campo, el cual consistió en entrevistas con líderes y fundadores, entrevistas y líneas de vida con niños y padres, entrevistas a tutores y observación. El desarrollo del trabajo de campo fue el siguiente:

ETAPAS	ENTREVISTAS	FECHAS
PRIMERA	A todos los líderes	Noviembre de 2013
SEGUNDA	Líneas de vida a participantes, niños y padres de familia	Enero a Diciembre de 2014
TERCERA	Fundador 1	Abril 2014
CUARTA	Fundador 3	Enero 2014
QUINTA	Fundadora 2 Visita a la organización	Agosto 2016
SEXTA	Entrevista a tutores Ibero	Febrero a Marzo de 2017

El cuarto paso fue la investigación bibliográfica, hemerográfica y en documentos, medios electrónicos y páginas especializadas sobre los movimientos en pro de los derechos de los migrantes, en especial de las luchas por los derechos educativos, y conocer

antecedentes de organizaciones orientadas al tema educativo a lo largo de la historia de Estados Unidos. Con esta investigación, se hace un recuento crítico e histórico de dichos movimientos en dicho país, así como una búsqueda de la historia de la migración mexicana a Nueva York

Por último, se procedió al análisis de los datos obtenidos de las entrevistas, líneas de vida, testimonios y se vincularon con los datos contextuales.

Análisis de los datos

Una vez obtenida la información a partir de la transcripción de las entrevistas y datos obtenidos de las líneas de vida realizadas, se elaboraron matrices para poder analizar y dar sentido a los datos, así como consolidar, sintetizar e interpretar lo que las personas expresaron.

En las matrices se analizaron las entrevistas, en una primera columna se asentó toda la información y los datos obtenidos en las entrevistas. En una segunda columna se planteaban señalamientos, notas y comentarios críticos de la información retomando algunos aspectos de lecturas previas, reflexiones teóricas para poder ir sustentando con la teoría revisada sobre las condiciones de posibilidad de la deserción escolar y el papel de las organizaciones sociales, así como reflexiones críticas de la investigadora. En una tercera columna se iniciaba con la codificación abierta para el análisis y se elegían y señalaban las palabras o expresiones clave del texto, así como citas textuales ilustrativas o ejemplificativas en las propias palabras del informante, para poder brindar un contacto directo con el sentir y decir de los participantes, como lo propone Álvarez-Gayou (2003). En el anexo 6 se encuentra un fragmento de la matriz de análisis.

El código se entiende como una herramienta para etiquetar, separar, compilar y organizar los datos. Asignando pequeñas descripciones a varios aspectos de los datos, de tal manera que se puedan ubicar fácilmente. Los códigos se plantearon por la tendencia y los patrones de información que se presentaban de manera repetida en los diversos actores. Se identificaron ideas, visiones, opiniones y sentimientos que, aunque puedan estar expresados con palabras o con estilos diferentes, se pueden agrupar bajo un mismo código, es decir, se reúnen con base en un elemento común.

Posteriormente, de esta selección de códigos abiertos, se procedió a una codificación axial o mapeo, cuando los códigos se empezaron a relacionar entre sí, captando ideas principales y patrones recurrentes de información que describen y dan cuenta de un mismo fenómeno, y se agruparon para formar y construir las categorías. Al comparar las semejanzas y diferencias de los códigos que agrupa cada categoría, también fue posible identificar ciertas subcategorías que constituyen las características y propiedades de la categoría a la que pertenecen.

Al comparar las categorías, también se analizó cómo se vinculaban entre ellas, para dar un orden conceptual a los datos. Esta vinculación se realiza preguntándose por la relación constante de las categorías postuladas con los datos que amparan, hasta lograr ubicar ciertas categorías fundamentales o supra categorías, que son los conceptos más abstractos que agrupan a su vez a las categorías y sus familias de subcategorías, y que constituyen el tema central o columna vertebral de los datos. Coffey y Atkinson (1996, p. 27, trad. propia) llaman codificación a todo este trabajo, que va desde el establecimiento de códigos hasta la identificación de categorías, subcategorías y supra categorías, y lo definen como “un proceso que le permite al investigador identificar los datos significativos y establecer el escenario para interpretar y sacar conclusiones”.

De acuerdo con Glaser y Strauss (citados en Álvarez Gayou, 2003), las categorías y sus propiedades deben presentar dos elementos esenciales: tienen que ser analíticas, es decir, designar entidades y no sólo características, y deben ser sensibilizadoras, es decir, proporcionar al lector la posibilidad de ver y escuchar vívidamente a las personas estudiadas. Se ha de tratar de escoger las palabras más adecuadas que codifiquen, en su extensión e intensidad, las densidades complejas que intentan expresar una experiencia, una opinión o simplemente un pensamiento.

Asimismo, estos códigos deben estar relacionados con las preguntas y objetivos de la investigación y con la revisión de la teoría, pero también se generaron códigos y categorías producto del trabajo de campo que brindaron nuevas posibilidades de análisis y propuestas teóricas. Después de este proceso de codificación y categorización, producto de una revisión exhaustiva de todos los datos, los resultados se presentan en las categorías y subcategorías elegidas, con una rica y densa descripción de las mismas.

Un estudio de caso es una descripción holística e intensiva y el análisis de una unidad. Como se mencionó previamente, para una mayor riqueza y conocimiento de nuestra unidad de estudio, una organización social, se recurrió a diversas fuentes, entrevistas, observaciones directas y revisión de documentos y, como se mencionó, se obtuvo información de diversos actores de la organización y del contexto.

Por ello, en cada categoría también se hizo un análisis transversal con la información dada por los diferentes actores, obteniendo conocimiento y comprensión del fenómeno de estudios desde diversas voces. La OSNY fue vista de dentro y de fuera. Esto también contribuyó a la validez interna de los datos, pues ayudó a triangular la información y se obtuvieron los datos de diversas fuentes e informantes.

A diferencia de los diseños experimentales en los cuales la validez y confiabilidad son planteadas previas a la investigación, el rigor en una investigación cualitativa depende de la presencia del investigador, la naturaleza de la interacción entre el investigador y los participantes, la triangulación de la información, la interpretación de las percepciones y, sobre todo, de una rica y densa descripción que provea al lector con una representación con gran detalle que muestre que la conclusión del autor hace sentido.

Tras la revisión de las matrices se elaboraron las siguientes familias de categorías, categorías y códigos. Respecto a la información proporcionada por los diversos actores sobre las características generales del contexto local, Nueva York, se encontró que las respuestas podrían agruparse en dos categorías principales: aquellos elementos o aspectos que fomentaban la inclusión de los migrantes y que podían tener un impacto en los aspectos educativos, y aquellos que promovían la exclusión de diversos servicios generales y educativos y que, por lo tanto, se percibía que podían tener influencia en la experiencia escolar global. Se incluyeron en estas categorías todos aquellos aspectos que los diversos actores ubicaban como relevantes en la vida cotidiana, las redes de relaciones, la dinámica estructural de la comunidad en su conjunto y las políticas locales que mencionaron relevantes con respecto a la migración.

Dentro de los aspectos que son percibidos en el contexto local que promueven la inclusión, se crearon cinco códigos iniciales vinculados a cómo la ciudad está abierta a que los migrantes tengan acceso a servicios, a la protección de sus derechos y la presencia de

diversidad cultural, así como a dos instancias que se perciben como facilitadores de estos aspectos: la universidad y algunos de los programas locales desarrollados por el gobierno mexicano en suelo neoyorquino. Se agregó un código en esta categoría relativo a la comunidad migrante mexicana frente a las condiciones del contexto: su capacidad de resiliencia ante la vulnerabilidad que le genera un contexto desconocido.

Con relación a los aspectos que se detectaron como excluyentes en el contexto local, se plantearon los siguientes códigos que tenían que ver con la agenda migratoria del gobierno local y sus contradicciones, con aspectos estructurales que excluyen a los migrantes de los servicios sociales y al ejercicio de sus derechos de manera velada, además de cómo la falta de manejo del idioma, de habilidades sociales específicas y el tema del estatus legal les dificulta enfrentar la exclusión y ser víctimas de discriminación.

FAMILIA DE CATEGORÍAS CONTEXTO LOCAL	CATEGORÍAS	CÓDIGOS INIICIALES
	INCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto pro migrante: Nueva York como una ciudad santuario • Acceso abierto a servicios • El papel de la Universidad con relación a la educación de los migrantes • Programas locales gubernamentales provenientes de México en apoyo a migrantes • Diversidad • Resiliencia de la comunidad migrante
	EXCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de agenda migratoria local • Exclusión estructural para el acceso a servicio y ejercicio de sus derechos • Discriminación • Falta de habilidades: Manejo de y habilidades sociales • Estatus Legal

La siguiente familia de categorías estuvo relacionada con el estado de la educación en Nueva York y se estableció por la serie de respuestas que dieron los actores con respecto a las razones de la deserción escolar derivadas del mismo. Fueron divididas a su vez en tres categorías, la primera de ellas relacionada con los aspectos que fomentan la permanencia y

previenen la deserción, la segunda vinculada a los aspectos que los actores mencionaban como predisponentes de la deserción y la última relacionada con otro tipo de educación que perciben importante para la población migrante, la también llamada “otra educación” que tiene que ver con las características de las demandas del mercado laboral y de capacitación para el mismo. Los códigos iniciales relacionados con cada una de las categorías se señalan en el siguiente cuadro.

ESTADO DE LA EDUCACIÓN EN NUEVA YORK	CATEGORÍAS	CÓDIGOS INICIALES
	FACTORES QUE FOMENTAN LA PERMANENCIA EN LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> • La educación como derecho • Políticas públicas de prevención • La escuela como espacio de socialización • La escuela como espacio de participación • Importancia dada a la educación por la comunidad migrante
	FACTORES DE RIESGO EN LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Situación de las escuelas • Estado del profesorado • Falta de competencias culturales • Evaluación estandarizada • Diferencia de modelos educativos • Orientación escolar deficiente • Discriminación y bullying • La situación de los adolescentes

La tercera familia de categorías se denominó factores de riesgo para la deserción escolar y se concibió por las respuestas dadas por los actores respecto a los factores personales, familiares y propios de la comunidad migrante que mencionaron que pueden tener influencia para permanecer o desertar de la escuela. Las categorías de análisis aquí quedaron relacionadas con el manejo del idioma, el desconocimiento del sistema, desmotivación, discriminación y falta de escolaridad de los padres

FACTORES DE RIESGO PARA LA DESERCIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y DE LA COMUNIDAD MIGRANTE	CATEGORÍAS	CÓDIGOS INICIALES
	MANEJO DEL IDIOMA	
	DESCONOCIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de información • Carencia de habilidades específicas • Falta de valoración de programas de apoyo: educación inicial
	DESMOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • El factor económico • Falta de modelos de identificación
	DISCRIMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación por género • Discriminación por carencias académicas • Bullying
	FALTA DE INCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes modelos educativos • Profesores sin competencias • Problemas de aprendizaje
ESCOLARIDAD DE LOS PADRES		

Se creó la familia de categorías denominada factores de protección, a partir de las respuestas identificadas con los factores que se mencionaban como importantes en la decisión de permanecer en la escuela. Las categorías detectadas estuvieron relacionadas con la presencia de personas significativas y modelos de identificación, el papel positivo de las escuelas y los maestros comprometidos en la inclusión de los alumnos migrantes con modelos de enseñanza que fomentaban el aprendizaje situado y la educación emocional, el papel motivacional de los padres y la propia motivación de los niños y adolescentes para la búsqueda de apoyos y desarrollo de habilidades, así como la importancia que le daban a las actividades extraescolares para ampliar sus horizontes.

FACTORES DE PROTECCIÓN	CATEGORÍAS	CÓDIGOS INIICIALES
	PERSONAS SIGNIFICATIVAS Y MODELOS DE INTERVENCIÓN	
	ESCUELA Y PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas comprometidas • Escuelas con posturas inclusivas e interculturales • El rol de los profesores
	PAPEL MOTIVACIONAL DE LOS PADRES	<ul style="list-style-type: none"> • La movilidad de las madres • Altas expectativas • Participación en las escuelas • Compromiso con su formación
	MODELOS DE ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje situado • Educación emocional
	MOTIVACIÓN PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas a futuro • Desarrollo de habilidades • Búsqueda de apoyo
	IMPORTANCIA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de tareas • Actividades after-school • Deportes y arte • Viajes e intercambios

El segundo gran tema, es la información relativa al papel que los actores identifican y otorgan a las organizaciones sociales en contextos migratorios. En este aspecto, además de las categorías que ya se habían identificado en la teoría, como mediación, participación, articulación y educación no formal extracurricular, se encontró información relativa a la concientización de la importancia de la educación, conocimiento sobre el sistema local y empoderamiento. Cada una de las categorías se construyeron a partir de códigos que surgieron de las preguntas hechas, así como de reflexiones acerca de lo que para ellos han representado las organizaciones en sus vidas o en su labor educativa cotidiana con los migrantes.

PAPEL DE LAS ORGANIZACIONES	PROPORCIONAR CONOCIMIENTO SOBRE EL SISTEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Saber moverse en el sistema • Formación cívica • Desarrollo de competencias específicas • Capacitación • Generación de confianza • Base comunitaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Independencia • Comunicación • Estrategias de enfrentamiento • Capacidad de planeación • Resiliencia y autogestión • Idioma • Educación financiera • Educación tecnológica
	VINCULACIÓN Y ARTICULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Puentes • Convocatoria • Difusión • Convivencia familiar • Socialización 	
	MEDIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Brújulas • Biculturalidad • Diversidad • Inclusión 	
	EMPODERAMIENTO		
	CONCIENTIZACIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN		
	PROPORCIONAR ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EXTRACURRICULARES		
	FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN		
	FOMENTO DEL COMPROMISO SOCIAL		

Respecto a las categorías creadas para el análisis de los datos relativos a la historia de la OSNY, en la primera denominada “hecho detonante”, se reunieron los datos de su origen

que nos explican los hechos, circunstancias y las razones de su fundación. Una segunda categoría reúne aquellos datos que nos dan indicio de las vinculaciones que ayudaron a su consolidación como organización, ahí se incluye la importancia de vincularse con la universidad y con otras organizaciones. Una tercera categoría denominada “las personas” está vinculada con los liderazgos relevantes en su génesis y en su desarrollo: sus fundadores, los voluntarios y su personal operativo. La cuarta está relacionada con los “empujones” que llevaron al crecimiento y consolidación de la organización. La quinta, los retos que han enfrentado como organización y los que se vislumbran en su futuro.



Para el entendimiento del papel de la OSNY en las vidas de sus participantes, se planteó la categoría de ideas fundantes que incluía la información relativa a los pilares que sustentan a la organización. La segunda familia de categorías engloba la información vinculada al papel que identifican los actores que cumple específicamente el taller de tareas como cristalización de las ideas fundantes y cuáles son las estrategias que ubican para aterrizarlas en las labores cotidianas. La tercera tiene que ver con el papel de los tutores dentro de la organización, finalizando con el rol específico de los tutores de la Universidad Iberoamericana entrevistados y cómo los perciben los participantes del taller de tareas.

PAPEL DE LA OSNY	IDEAS FUNDANTES	• Conexión educación y movilidad social • Conexión educación con empoderamiento y cambio • Fomento de la participación • Vinculación y articulación • Orientación comunitaria • Cambio de narrativa • Modelos de identificación e historias de éxito	
	TALLER DE TAREAS	• Origen y pertinencia • Estrategias	• Trabajo conjunto con los padres • Aprendizaje lúdico • Perspectiva integral • Aprendizaje Contextualizado • Educación emocional • Desarrollo de habilidades
	TUTORES	• Modelos de identificación • Apoyo académico • Vínculo afectivo • Tutores ibero	

Por ello, en concordancia con las categorías planteadas, los resultados se presentarán de la siguiente forma. Primero, con el objetivo de responder a la pregunta de cuáles son las condiciones de posibilidad y contextuales para la emergencia y permanencia de una organización como la OSNY, se expondrán los resultados de la investigación bibliográfica de los antecedentes históricos y de contexto en Estados Unidos, que dieron origen al derecho a la educación y a una educación bilingüe e inclusiva para la población migrante y el papel que han jugado las organizaciones a lo largo de tiempo, para entender las condiciones de posibilidad del contexto global y su influencia en los movimientos que dieron origen a una organización como la OSNY. Para la misma pregunta, se presentarán

las características del contexto local, Nueva York, retomando la historia de la migración mexicana a esta ciudad.

Terminado este recuento histórico, se procede a dar voz a los diversos actores, para poder tener su perspectiva del contexto y de las condiciones existentes en la ciudad con respecto a su vida cotidiana, educativa y escolar, para analizar las condiciones de posibilidad y el contexto local en Nueva York.

Por último, se realiza la descripción y el análisis de los resultados, con el análisis específico de la OSNY, su historia, sus fundamentos y sus procesos, así como el papel que le asignan los diversos actores.

Limitaciones

El presente estudio presenta varias limitaciones, el trabajo de campo se realizó desde el 2013, y las circunstancias históricas y políticas cambiaron en gran medida durante el periodo que se escribió este trabajo. Asimismo, el trabajo inició cuando la organización tenía otras políticas internas con respecto a la investigación y éstas cambiaron, lo cual hizo que no pudieran hacerse entrevistas con otros actores relevantes, como los tutores locales.

De igual manera, los niños fueron seleccionados por los tutores Ibero y no hubo oportunidad de entrevistar a mayor diversidad de perfiles.

CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL

Como se mencionó previamente, en esta sección, con el objetivo de responder a la pregunta de cuáles son las condiciones contextuales y de posibilidad para la emergencia y permanencia de una organización como la OSNY, se expondrán los resultados de la investigación bibliográfica y hemerográfica de los antecedentes históricos y de contexto en Estados Unidos, que dieron origen al derecho a la educación y a una educación bilingüe e inclusiva para la población migrante y el papel que han jugado las organizaciones sociales a lo largo de tiempo, para entender las condiciones de posibilidad del contexto global y su influencia en los movimientos que dieron origen a una organización como la OSNY en Nueva York. Para ello, se revisaron diversos documentos de donde se obtuvo información sobre la historia de los movimientos por los derechos educativos de los migrantes y el contexto en que ellos se dieron, así como los resultados y logros, y a veces retrocesos, producto de los mismos, perfilando el papel que han tenido las organizaciones e instituciones educativas en los procesos. Se finaliza con una breve historia de la migración mexicana a Nueva York.

Contexto y condiciones de posibilidad en Estados Unidos: “*Nada surge de la nada*”

Una organización como la OSNY es producto de muchas luchas y movimientos previos. El que exista actualmente el derecho a la educación básica para los niños migrantes y la posibilidad de asistir a la escuela, sin la necesidad de presentar documentos, y el que dentro de sus perspectivas puedan estar el estudiar en la universidad, no es fortuito, ha sido un largo trayecto para la comunidad latina y mexicana.

Fruto de una revisión hemerográfica y bibliográfica, se hará una revisión histórica del camino andado por la comunidad mexicana en Estados Unidos, en su lucha por la defensa de sus derechos y en especial por su derecho a la educación. Esto permitirá ubicar y entender los hechos y movimientos más relevantes y ayudará a concebir el contexto global, así como las condiciones que posibilitaron e impactaron a los movimientos actuales y que representan los antecedentes de la fundación de una organización en el Bronx.

El cómo hemos ido y venido: inicios de la presencia de la comunidad mexicana en Estados Unidos

La presencia mexicana en Estados Unidos se remonta al establecimiento de ambos países de forma independiente, después de la guerra entre Estados Unidos y México en 1849, esto representó la oportunidad para que los residentes de los estados regresaran a territorio mexicano, o bien se establecieran bajo el nuevo territorio americano, siendo esto posible al no existir leyes fronterizas en ese momento (*The History of Immigration Policies in The U.S.*, s.f.). Es en el siglo XX donde la migración latina, y específicamente la mexicana, se dispara en el territorio estadounidense, ya que entre 1900 y 1930 en Estados Unidos se necesita de mano de obra barata y poblaciones migrantes como la japonesa y china enfrentaron exclusión para poder trabajar en dicho país. Sin embargo, así como los migrantes latinos tuvieron mayor facilidad para ingresar, enfrentaron una mayor desventaja como trabajadores, ya que cualquier huelga o movimiento contra el abuso de empleadores significaba ser deportados de forma masiva. En 1921 se comienza a limitar el número de inmigrantes permitidos en Estados Unidos, y es para 1924 que el Congreso Estadounidense crea la Patrulla Fronteriza (Public Broadcasting Service [PBS] 2013; *The History of Immigration Policies in The U.S.*, s.f.).

Las décadas siguientes fueron de incertidumbre para los migrantes mexicanos, ya que como resultado de la gran depresión, se estima que el gobierno de Estados Unidos deportó entre 300,000 y 500,000 mexicanos y mexicano-americanos en la década de los treinta. Sin embargo, con el inicio de la segunda guerra mundial, este país enfrentó una escasez tanto de trabajadores como de cadetes enlistados para combate, por lo que en 1942 se creó el programa “Bracero” que permitió la entrada de trabajadores principalmente de México para trabajar como agricultores (PBS, 2013; *The History of Immigration Policies in The U.S.*, s.f.). A pesar de este ingreso al mercado laboral, la paga recibida por los inmigrantes era mínima y estas condiciones empezaron a generar diversas protestas y movimientos.

Más adelante, en 1953 Estados Unidos lanzó la Operación Espalda Mojada, una iniciativa del gobierno para encontrar y deportar a personas de ascendencia mexicana. El resultado fue la deportación de más de 3.8 millones de personas, incluidos mexicanos y

mexicano-americanos (ya con ciudadanía americana) (Faville, s.f.; PBS, 2013; Teaching Tolerance, s.f.).

Desde sus inicios, vemos como la migración mexicana ha dependido de factores de expulsión y atracción del país receptor y, sobre todo, de las necesidades de mano de obra en Estados Unidos. Sin embargo, desde entonces hay un discurso doble y de ambivalencia con respecto a la presencia mexicana, que genera incertidumbre y temor ante las deportaciones y las condiciones laborales injustas, que son las que generan en un primer momento la movilización y organización de la comunidad.

Aquí ya estamos y por tanto luchamos: movilización, visibilización y empoderamiento

La movilización ha sido una herramienta para los migrantes a lo largo de la historia para poder ir obteniendo y defendiendo sus derechos fundamentales y entre ellos por supuesto, el derecho a la educación. En la defensa por sus derechos, en la misma movilización, la comunidad empieza a dejarse oír, tener presencia e iniciar su empoderamiento al lograr cambios con su activismo. El que sus movimientos lleven a la presentación de demandas legales y colectivas y haya resoluciones a su favor, también es un hecho característico en la historia de los movimientos en Estados Unidos, y eso, sin duda, aunque implicó desgaste y consecuencias para la comunidad, a la larga ha logrado su empoderamiento, logrando tener voz y ser reconocidos como una comunidad con necesidades y problemas específicos, ya que las luchas han ido desde el reconocimiento mismo de su presencia y la defensa de sus derechos humanos más básicos, recorriendo el camino en la defensa de sus derechos laborales, civiles, hasta lograr cambios en las reformas migratorias y en lo que nos compete a este trabajo, el derecho al acceso de una educación inclusiva, intercultural y de calidad en todos los niveles.

Estas luchas tienen sus orígenes desde 1929, en que empiezan a reunirse para reclamar la educación de los niños de segunda y tercera generación, en ese año se crea la Liga de Ciudadanos Latinoamericanos Unidos (*League of Latin American Citizens*, LULAC) en Corpus Cristi, Texas. Dicha organización representó un punto esencial en la lucha por el derecho a la educación de los niños mexicano-americanos, y fue el precedente de las demandas legales y colectivas que defendían la inconstitucionalidad de la segregación de niños latinos (MacDonald, s.f.).

En 1945 se da un antecedente importante sobre el derecho a la educación de jóvenes mexicanos, ya que padres mexicano-americanos interpusieron una demanda colectiva ante cuatro distritos del sur de California, donde se pidió fin a las políticas de segregación de más de cinco mil estudiantes mexicanos y mexicano-americanos en diferentes distritos de Orange County. El Juez Paul J. McCormick determinó que los derechos a la educación de estos estudiantes deberían estar protegidos por la cláusula de Protección Igualitaria de la decimocuarta enmienda, donde el estado de California requería que los estudiantes negros, mongoles e hindúes asistieran a escuelas separadas. Sin embargo, el juez señaló que los estudiantes mexicanos serían considerados blancos y que su segregación sería inconstitucional, por lo cual ordenó su inclusión en escuelas americanas (MacDonald, s.f.; Teaching Tolerance, s.f.).

Para las décadas de 1940 y 1950, se da un aumento en los estudiantes latinos, que buscan ingresar y que logran entrar a instituciones de educación superior debido principalmente al Acto de Reajuste para los hombres en servicio (militar), una ley que otorgó derechos educativos a veteranos de guerra latinos, en su mayoría hombres. Algunas universidades como el Instituto de San Luis fueron creados debido a las demandas de dichos veteranos, y para 1948 se estableció el Foro Americano de Soldados (*American G.I. Forum*) para proteger los derechos y beneficios de los que deberían gozar los veteranos latinos (MacDonald, s.f.).

Por su parte, la llegada de refugiados cubanos en las décadas de 1950 y 1960 en Florida produjeron una respuesta en esta zona en cuanto a las demandas de políticas educativas, donde las políticas de las instituciones educativas en vez de mantener una “americanización” de los nuevos estudiantes, permitió una flexibilidad hacia educaciones bilingües, hasta impactar en 1961 con la creación del centro de emergencia para refugiados cubanos bajo la administración del Departamento de educación, salud y bienestar. Esto tuvo un impacto muy importante. Por ejemplo, con la creación en 1963 de la primera escuela primaria bilingüe, la Coral Way Elementary School gracias a una donación de la Fundación Ford (MacDonald, s.f.; Teaching Tolerance, s.f.).

Minorías en movimiento: el despertar de la identidad chicana

Las luchas y movimientos de los migrantes se dieron en paralelo con los movimientos de muchas minorías. Durante y después de la década de 1950, la sociedad estadounidense pasó por diferentes procesos civiles y de luchas por los derechos no reconocidos por grupos étnicos y raciales establecidos en su interior; el movimiento por la igualdad de los derechos civiles de los afro-americanos, el movimiento por la libertad de expresión que tuvo inicio en la Universidad de California, Berkeley, por Mario Savio en 1964, se continuaron con diversas protestas dentro y fuera de campus universitarios en Estados Unidos donde se luchaba por el reconocimiento de derechos étnicos, de género y raciales de diversas minorías (MacDonald, s.f.).

Es en la década de 1960 donde los mexicano-americanos comienzan a mostrar una mayor organización para defender sus derechos ante una sociedad que estaba en cambio. En general, como ya se mencionó, los movimientos iniciaron por la defensa de los derechos laborales y se fueron transformando y ampliando para el reconocimiento por la totalidad de sus derechos, buscando y encontrando en el camino, su identidad como comunidad, con movimientos como el Chicano.

En Washington, los movimientos civiles de la comunidad mexicano-americana se originan en dos localidades: la comunidad rural de agricultura del Yakima Valley y el área Urbana de Seattle. Se observa cómo esta división genera dos partes de un movimiento, el de los trabajadores de las granjas y campos, los trabajadores agrícolas, luchando por formar parte de la comunidad y mejores condiciones laborales, y el urbano luchando con el objetivo de obtener derechos, como la educación para migrantes (Rosales, 2006a). El movimiento Chicano se considera en parte, la convergencia de éstos y otros varios movimientos agrupados: el juvenil contra la discriminación en escuelas, el anti-guerra, el de campesinos y granjeros, el de los trabajadores agrícolas, el de empoderamiento político que conformó el partido “La Raza Unida”, así como de aquellos que se dieron por la lucha por obtener control y propiedad de tierras en el oeste de Estados Unidos y por la lucha por poseer vivienda en el suroeste de Estados Unidos (Brown University, 2005).

El movimiento Chicano buscó defender los derechos de los trabajadores agrícolas, del campo y granjeros, y observando estas problemáticas principalmente en trabajadores

mexicanos y filipinos, los líderes de trabajadores César Chávez, Dolores Huerta y Larry Itliong, crearon en 1962 la Asociación Nacional de Trabajadores Campesinos (*National Farm Workers Association*, NFWA), posteriormente conocida como Trabajadores Campesinos Unidos de América (UFW, tras la unión de la Asociación Nacional de Trabajadores Granjeros y el Comité Organizador de los Trabajadores Agricultores (Brown University, 2005; Ramírez, s.f.).

Para 1965, los miembros de la UFW se unen a la huelga de los recolectores de uvas filipinos en Delano, siendo el “Boicot de las uvas” uno de los movimientos sociales más representativos de la lucha social y civil de dicha organización migrante (Teaching Tolerance, s.f.). En 1970, tras diversas huelgas, paros y diplomacia, la UFW convenció a John Guimara Sr, quien era el mayor cultivador de uvas de mesa, para contratar únicamente a trabajadores pertenecientes a dicho sindicato, algo que, aunque benéfico para los migrantes latinos y filipinos, representó un desafío para las demás etnias de trabajadores que no se encontraban integradas a dicho sindicato. Para 1973 se llevó a cabo una huelga de tres meses de los recolectores de uvas en los valles de Coachella, California y San Joaquín, donde miles de trabajadores fueron arrestados y atacados incluso con armas de fuego. Es en 1975 cuando por el activismo del sindicato de Chávez, el estado de California aceptó la ley de relaciones laborales agrícolas que garantizaba el derecho de organización de estos trabajadores, aunque a su vez se establecieron mayores restricciones a los actos de los sindicatos (Brown University, 2005). Más tarde, en ese último año, se creó *The California Agricultural Labor Relations Board*, para garantizar la paz en los campos de California, garantizando la justicia para todos los trabajadores agrícolas y la estabilidad en las relaciones laborales agrícolas. Dicha junta buscó lograr estos fines proporcionando procesos ordenados para proteger, implementar y hacer cumplir los respectivos derechos y responsabilidades de los empleados, empleadores y organizaciones laborales en sus relaciones mutuas, pero aun así los trabajadores agrícolas siguieron trabajando en duras condiciones, bajos sueldos y sin mucha representación en el sindicato (*Agricultural Labor Relations Board*, 2016).

Por otro lado, el movimiento Chicano también defendió y luchó por los derechos a la educación de adolescentes y adultos que no podían ingresar o que, de forma muy limitada y discriminada, tenían acceso a una educación superior. Para los años sesenta, los

jóvenes mexicano-americanos influenciados por los movimientos de los trabajadores de granjas en California y la lucha por la libertad y los derechos de los ciudadanos africano-americanos, comienzan a utilizar el término Chicano, que anteriormente era usado peyorativamente para discriminar a dicha población, como un medio político de identificación y reconocimiento de su herencia (Rosales, 2006a).

En 1968, la existencia del *Black Student Union* (sindicato de estudiantes negros) mostró socialmente la necesidad de las diversas minorías en Estados Unidos de poder acceder a una educación universitaria, y es gracias a los esfuerzos de este grupo, que los mexicano-americanos se verían beneficiados, logrando que, de los 35 estudiantes de esta diversidad, la mayoría fueran de Yakima Valley, área con la mayor concentración de latinos en el estado de Washington (Rosales, 2006a). Por su parte, es en este mismo año que los estudiantes de bachillerato en Los Ángeles comienzan a protestar de forma masiva, manifestándose en contra del trato desigual por parte del distrito escolar. Aunque en esta protesta los participantes fueron sujetos a actos de brutalidad policiaca, y algunos de ellos arrestados, la continuación de estas manifestaciones por dos semanas devino en una reforma escolar y en un incremento en la inscripción a universidades de jóvenes latinos (Teaching Tolerance, s.f.).

Estos años se volvieron cruciales en la historia de la lucha por una educación superior, dándose la formación de diversas agrupaciones estudiantiles que dentro y fuera de los campus universitarios, buscaban que su población se organizara para poder defender ese derecho y tener una representación social. Un ejemplo importante de esto es MASA (*Mexican-American Student Association*), la asociación estudiantil de mexicano-americanos, originada en 1969 en la Universidad East Los Angeles. Sin embargo, la situación social y el entorno de guerra significaron que muchos estudiantes latinos que se inscribían a las universidades fueran reclutados para participar activamente en la guerra.

Ante estos riesgos, la “Cruzada por Justicia” (*Crusade for Justice*, un movimiento inspirado por Ida B. Bells en contra de la opresión de los negros al combatir actitudes y leyes) con sede en Denver, Colorado, 1969, organiza la primera Conferencia Nacional de Liberación de Jóvenes Chicanos (*National Chicano Youth Liberation Conference*), en donde comienza la preparación para el movimiento de Chicanos y Chicanas del “Plan de

Aztlán”. Un mes después, entre 100 Chicanos y el Consejo Chicano de Estudios Superiores, se organizó una conferencia en la Universidad de California en Santa Bárbara, de la cual resultó “El plan de Santa Bárbara”, que dio un marco de referencia sobre el currículo, los servicios y acceso a la educación superior de los jóvenes latinos. Ambos documentos delinean las metas del movimiento chicano y ocasionaron una transformación en las diversas organizaciones latinas en diferentes estados de Estados Unidos en donde decidieron estructurarse y unificarse como activistas con conciencia política y se fusionaron bajo “El movimiento estudiantil Chicano de Aztlán” conocido como MEChA. Así, en los años siguientes, MEChA se convirtió en la organización que arropó diversos grupos como “Las chicanas”, “Brown Berets” (Boinas Cafés), “The Chicano Graduate and Professional Student Association” (La asociación estudiantil de chicanos graduados y profesionales) (Rosales, 2006a).

MEChA: antecedentes de la lucha por la educación universitaria

Es importante detenernos un poco en este movimiento por su importancia y antecedentes de defensa del derecho a la educación superior y como referente cercano del trabajo de la OSNY.

La constitución de MEChA fue oficialmente ratificada en 1995. En ella se definen cuatro objetivos organizativos:

- Fortalecimiento social, político, económico, cultural y educativo de los chicanos.
- Mantenimiento de la identidad chicana y ampliación del conocimiento cultural.
- Ampliar el acceso de los chicanos a la educación superior.
- Implementación de planes de acción para ayudar a la comunidad.

Su misión es, por lo tanto, educativa y política, y apunta a un cambio en la sociedad. Cada palabra de sus siglas representa un concepto en donde, “movimiento” se refiere al compromiso con la autodeterminación de su gente; “estudiantil” por la población estudiante de su Raza, que presentan en mayúsculas; la palabra “Chicano” justo en medio de las siglas, “en el corazón” de éstas, que reconocen como identidad y asumen el compromiso con la comunidad de luchar en contra de la opresión que ha sufrido, y por último, la afirmación de que son un pueblo Indígena en Aztlán, y originarios de Anáhuac. Dentro del

campo de la educación los Mechistas luchan en contra de la discriminación, en busca de una sociedad libre de imperialismo, racismo, sexismo y homofobia (MEChA, 2016).

Alberto Baltazar Urista fue de los principales precursores y creadores del Plan de Aztlán, que posteriormente daría lugar al Plan de Santa Bárbara. Alurista, como también se le conoce, fue estudiante mexicano en San Diego State University (SDSU) y, posteriormente, profesor. Buscaba mejorar los derechos de los mexicano-americanos y crear una identidad cultural que se diferenciara de la común angloamericana. Alurista es una figura importante que ayudó a la creación de MEChA y a la creación de un departamento especializado para la educación de la comunidad, que más tarde se llamó *Chicano Studies* (donde se tiene una serie de programas educativos alternativos a la currícula regular). Alurista era poeta y fue el que utilizó la palabra Aztlán, que en Náhuatl significa “lugar de blancura”, hogar de los antepasados Aztecas, convirtiéndose en la fuente de inspiración de la organización.

De igual manera, en el movimiento se rechazaron las palabras “mexicano-americanos” como descriptivo de su comunidad y que habían utilizado generaciones anteriores de activistas, para adoptar el “Chicanismo”, distinguiéndose de las ideas políticas de los hispanos para adoptar su propia mentalidad, mismo que se explica en “El Plan de Santa Bárbara”. Determinan que el término “mexicano-americano” habla de una persona que no respeta su herencia étnica y cultural, ya que este término degrada su estatus social, por lo que se busca que el término “Chicanismo” refleje respeto y orgullo por sus raíces culturales.

Los latinos aprovecharon estos movimientos y la generación de este tipo de organizaciones, como MEChA, para obtener un mayor acceso a la educación superior durante la década de 1970, entrando a universidades comunitarias, estatales y las llamadas *Ivy League*, aunque el número de estudiantes latinos, puertorriqueños y estadounidenses era y sigue siendo muy desproporcionado (MacDonald, s.f.). Para finales de la década de los setentas, se estableció en Seattle el Centro de Acción Social Autónoma (CASA), originalmente fundado en Los Ángeles en 1968, el cual unía la cultura nacionalista con el pensamiento Marxista-Leninista, siendo la primer organización chicana marxista creada por chicanos pobres y de clase trabajadora (Rosales, 2006a). A pesar de esto, los últimos años

de la década de los setentas fueron un momento difícil para los grupos chicanos, encontrando movimientos y políticas en contra de esta minoría; Rosales (2006a) menciona la importancia social que tuvo la creación de la estación de radio KDNA en Washington, la primera en dedicar su programación a la población hispanohablante del este de Washington.

La movilización y el activismo permitieron a la población migrante percibirse como personas con derechos e identidad propia en un contexto que niega su presencia o no les permite su desarrollo. Les permite saber que pueden generar cambios si se unen y luchan con los mismos fines, les proporciona la noción de la dimensión y el potencial de su poder con el apoyo de un sistema legal que puede respaldar sus peticiones. Movimientos pioneros en la defensa del acceso a la educación para los jóvenes, como MEChA, fueron antecedentes importantes para los siguientes movimientos, no sólo para tener la posibilidad de acceder a las escuelas, sino en pro de una educación adaptada a las necesidades de las minorías en las escuelas y la posibilidad de acceder a una educación universitaria.

La educación bilingüe: algunos casos de su defensa

Una vez ganada la posibilidad de entrar en las escuelas, para la población mexicana la lucha no terminó, se continuó para que la educación pudiera ser bilingüe. El manejo del idioma siempre se presenta como una situación que implica retos para la comunidad mexicana para poder tener acceso a la educación. La lucha por esta educación bilingüe e inclusiva ha sido muy larga y conflictiva, con avances y retrocesos. El idioma da la pauta para la posibilidad de integración y adaptación, pero al no dominarlo, ha provocado su segregación y discriminación, y a la larga, dificultades para la movilidad futura.

De hecho, desde inicios de la migración de los mexicanos, el idioma ha sido motivo de discriminación. Por ejemplo, en los Actos de Inmigración de 1921 y 1924, se estipulaba el inglés como la única lengua en las escuelas. Esto causó segregación de los mexicano-americanos de las instituciones públicas “blancas” como albercas, parques y, por supuesto, de las escuelas (MacDonald, s.f.). Desde entonces, empezó esta nueva faceta por la lucha de una educación bilingüe que pudiera incluir a los estudiantes mexicanos. Estos movimientos se fueron dando en diferentes áreas de los Estados Unidos donde la presencia de la comunidad era importante, pero, a pesar de estar localizadas en una zona específica,

sus resultados impactaban en los demás estados donde habitaba el resto de la comunidad mexicana. Se exponen a continuación algunos ejemplos de estos movimientos en diversas latitudes.

Para 1972, un momento en que los servicios básicos para los latinos y chicanos se encontraban dispersos a lo largo de la ciudad de Seattle, se dio la cancelación del programa inglés como segunda lengua (ESL, *English as a Second Language*), lo cual tuvo como respuesta la toma del terreno que antes ocupaba la primaria Beacon Hill School, espacio que se convertiría en “El Centro de la Raza”, ocupación que duraría hasta 1973. El Centro de la Raza se consideró un espacio necesario no sólo por su sentido de comunidad, sino porque significó parte del desarrollo progresivo por la lucha de los derechos civiles de los latinos, un punto de encuentro de diversas coaliciones y de grupos activistas, así como un referente de defensoría de diversos grupos étnicos y culturales sin distinción (Rosales, 2006a).

En 1974 el Congreso estadounidense pasa el Acto de 1974 de Equidad de Oportunidad Educativa que promueve el bilingüismo en diversas escuelas públicas (Teaching Tolerance, s.f.). En 1976, la mayoría de los estudiantes en las escuelas públicas de Coachella (una región agrícola en California, en donde la fuerza laboral consiste mayormente de mexicanos) eran niños mexicanos y los maestros, anglosajones. A pesar de las leyes contra la segregación de los años sesenta, asistir a la escuela era una dura experiencia por la discriminación, la barrera del lenguaje y la actitud devaluatoria de los profesores. Se comenzaron a reunir los mexicanos para hacer frente al abuso. Especialmente dos mujeres chicanas, que enseñaban en esta región, fueron testigos de ataques y abusos de maestros y directivos. Ambas mujeres y un grupo de padres enfrentaron al distrito y formaron la Coalición Comunitaria para Alternativas en la Educación (CCAIE) para defender a los niños mexicanos contra los abusos en las escuelas y para potenciar la educación bilingüe. Esto creó conciencia en la comunidad y se dieron huelgas estudiantiles en la Escuela Elemental de Mecca, la Escuela Intermediaria de Dateland y la Escuela Superior del Valle Coachella como protesta a los abusos.

Poco después de las huelgas el distrito escolar implementó la educación bilingüe como respuesta a las demandas de los padres y del caso del Tribunal Supremo (Caso Lau

vs. Nichols). Sin embargo, proveer de esto a los estudiantes mexicano-americanos no era suficiente para que obtuvieran equidad de trato. En Lau, el Tribunal concluyó: “simplemente proveyendo a los estudiantes las mismas facilidades, libros de texto, maestros y currículo no establece un tratamiento igualitario; pues a los estudiantes que no entienden el inglés están efectivamente privados de obtener una educación significativa”. En 1981 los tribunales fueron aún más lejos en *Castañeda vs. Pickard*, en este caso se estableció el estándar a las cortes para examinar los programas LEP (*Limited English Proficiency*, competencia limitada de inglés), en los que los distritos deben de tener, básicamente, un plan pedagógico para estos estudiantes, suficiente personal calificado y un sistema establecido para evaluar el programa. Se pedían “las medidas adecuadas para superar las barreras lingüísticas” a través de programas bien implementados.

Por lo tanto, el caso *Castañeda vs. Pickard*, definió programas apropiados para el aprendizaje en inglés y los requisitos para *English Language Learners* (ELL), lo que impulsó la creación de programas bilingües llamados *Two-Way* (TWI). Estos últimos se distinguen por utilizar el sistema de educación bilingüe de transición (*Transitional Bilingual Education*, TBE) y los currículos que enseñan el inglés como segunda lengua (*English as a Second Language*, ESL), en la que se intenta desarrollar ambos idiomas. Los defensores de la educación bilingüe, incluyendo a los de Coachella, interpretaron estos últimos dos casos como la fundación para programas bilingües *Two-way*.

Las escuelas bilingües *Two-way* o *dual language* se distinguen de escuelas que usan educación bilingüe de transición (TBE) y de currículos que enseñan el inglés como segundo idioma (ESL) porque tratan de desarrollar destreza lingüística en dos idiomas simultáneamente, entre todos sus estudiantes, y tratan de incluir a anglo-parlantes nativos como parte de la población estudiantil a quien se dirigen. En estos modelos de inmersión dual la mayoría o todas las asignaturas que forman parte del currículo se enseñan alternativamente en una lengua y después en la otra (Brown University, 2005; MoraModules, 2014).

Por otra parte, la Regulación de los Derechos Civiles del Idioma de las Minorías (*Civil Rights Language Minority Regulation*) en 1980, entre otras cosas, especifica el requisito de que la instrucción bilingüe se imparta por maestros calificados. En el mismo

año, el caso *Plyler vs. Doe*, la Suprema Corte de Estados Unidos concluyó que los extranjeros ilegales y sus hijos son gente “en el sentido ordinario del término” (*sic*) por lo que se les otorgan las protecciones de la Decimocuarta Enmienda, ya que el Estado le negaba el derecho a la educación a los hijos de inmigrantes. Esto les permitió educación pública y gratuita.

A pesar de los avances de la educación bilingüe *Two-way*, hacia finales de los 70 siguieron los desafíos. A nivel nacional, el *No Child Left Behind Act* del 2001 eliminó el término educación bilingüe de la política educativa federal. Esta ley renombró la Oficina de Educación Bilingüe y Asuntos de Lenguajes de Minoría (*Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs*, OBEMLA), la Oficina de la Adquisición del Lenguaje de Inglés, Mejoramiento de Lenguaje y Logros Académicos para Estudiantes con Competencia Limitada en el Inglés (*Office of English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement for Limited English Proficient Students*), señalando un énfasis en la adquisición del inglés, que le da menos importancia al desarrollo y mantenimiento del bilingüismo. Estos cambios ocurrieron al mismo tiempo que un ataque a la educación bilingüe con financiamiento privado resultó en la aprobación de la iniciativa *Pregunta 2/Question 2* en 2002, lo cual invalidó una de las leyes más antiguas sobre la educación bilingüe del país. Ron Unz, el defensor y financiero principal de esta legislación, también encabezó la *Proposition 227* en California en 1998 y la *Proposition 203* en Arizona en 2000. Estas dos iniciativas recibieron un apoyo abrumador y fueron aprobadas.

La *No Child Left Behind Act* del 2004 fue firmada para convertirse en una revisión de la *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA de 1965) por el presidente George W. Bush en 2002, la cual es el resultado de los cambios que la migración ha traído a la educación que hace responsable a las escuelas por el rendimiento académico de los estudiantes con conocimiento limitado del inglés y otros grupos que incluyen a muchos hijos de migrantes.

En otras latitudes, se empezaron a llevar acciones locales en defensa de la educación bilingüe, por ejemplo, la escuela primaria TWI prospera en Rhode Island: el *International Charter School* (ICS) en Pawtucket, que está en funcionamiento desde principios del 2000. Constituido por un grupo de familias de diversas etnicidades y diferentes niveles

socioeconómicos en Providence, Pawtucket y Central Falls, ICS ofrece dos programas de *dual language*: español-inglés y portugués-inglés. Su estatus “de alto rendimiento” y la gran cantidad de familias que hablan portugués, español y criollo en el área han generado una lista de espera para ingresar en la escuela. Además, cuentan con apoyo local, incluyendo programas de voluntarios como *service learning* con estudiantes y miembros del profesorado de la Brown University. El modelo *dual language* ilustra la importancia del multilingüismo y la comunicación entre culturas tanto a sus estudiantes como a la comunidad y muestra que a pesar de la amplia variedad de antecedentes familiares, todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de alcanzar el éxito (Brown University, 2005).

Otro programa reciente innovador es el que se lleva a cabo en Rhode Island, denominado *English For Action* (EFA, s.f.), el cual busca crear oportunidades para el empoderamiento de las familias inmigrantes. A través del idioma inglés, el cuidado de los niños, y otros programas educativos que son participativos, enlazan el aprendizaje del idioma, el desarrollo de liderazgo y el desarrollo de la comunidad. Utilizan herramientas creativas para enseñar inglés, tales como las artes visuales, el teatro de los oprimidos, y proyectos comunitarios para que alumnos adultos y menores puedan participar en diálogo, reflexión y colaboración. A través de estos procesos, intentan crear comunidades de aprendizaje que son transformadoras dentro de y fuera del aula, para apoyar el cambio social basado en la comunidad y que es significativo en Onleyville y en la comunidad de Providence.

Con este recuento, se da cuenta del avance en la lucha no sólo por acceder a la escuela, sino por una educación bilingüe y de calidad. Muestra las posibilidades de crear alternativas y programas innovadores, por parte de la población, las instituciones educativas y de las organizaciones que toman en cuenta a la comunidad y sus necesidades, con una visión no sólo de brindar educación bilingüe sino de que ésta, también sea una manera de formar, transformar y concientizar a la población. Pero ante este avance, hubo reacciones negativas también.

Avances y retrocesos en los ochenta y noventa

Los últimos años de la década de los setenta y la década de los ochenta representaron un retroceso de los avances logrados en cuanto a derechos civiles y educativos de las minorías

viviendo en Estados Unidos, no únicamente de los latinos. La llegada de Ronald Reagan al poder y la nueva ola de conservadurismo en Estados Unidos significaron un recorte generalizado en impuestos y agencias gubernamentales que apoyaban los préstamos y becas de estudiantes latinos (MacDonald, s.f.). De igual forma, en su esfuerzo por controlar la migración ilegal entrante a los Estados Unidos, Reagan firmó el Acto de Reforma y Control de Inmigrantes (IRCA, por sus siglas en inglés), el cual aumentó la seguridad en la frontera con México, además de mantener una revisión constante del estatus migratorio de los empleados de la frontera (PBS, 2013), y de ofrecer la legalización de ciertos trabajadores indocumentados (incluidos agricultores) e imponer sanciones a los empleadores que contrataran trabajadores indocumentados (Teaching Tolerance, s.f.).

Aunque las actividades de MEChA disminuyeron durante la década de 1980, se dio un resurgimiento de su activismo en la década de los noventas como respuesta a las medidas anti-inmigrantes en el estado de California, respuesta que para 1994 formaría la primera conferencia nacional de MEChA en la Universidad del Estado de Arizona. Este fue uno de los primeros intentos de unir las diferentes asociaciones de MEChA a lo largo de Estados Unidos, formando el Comité Coordinador Nacional, generando que cada sección de la organización funcionara de forma semiautónoma con la posibilidad de generar sus propias políticas de acuerdo a sus necesidades locales (Rosales, 2006b). Por su parte, la comunidad latina también reclamó sus derechos independientemente, con marchas durante las siguientes dos décadas (noventas y la primera década de los años dos mil), las cuales demandaron el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos en una democracia, de la posibilidad de que sus hijos recibieran servicios en inglés sin denigrar su lengua materna y evitar la marginalización en todos los niveles educativos y en el sistema universitario (MacDonald, s.f.).

Entre 1994 y 1995, la Propuesta 187 en California generó un debate generalizado sobre los inmigrantes indocumentados a nivel nacional, lo cual ocasionó una movilización estudiantil masiva en el estado, obteniendo el voto de los ciudadanos nacionales, y generando medidas que prevenían que los inmigrantes indocumentados obtuvieran servicios como educación y salud. No es hasta dos años después, tras la revisión de la propuesta 187 por parte de un juez de la Corte de Distrito, que se anula la medida al ser considerada inconstitucional (Teaching Tolerance, s.f.).

En el año 2001 se crea el acta de Desarrollo, ayuda y educación de menores extranjeros (*Dream Act* o Acta DREAM), la cual se introdujo al senado estadounidense y permitiría que estos menores se inscribieran en universidades o en la milicia y así tuvieran un camino más directo a la residencia permanente en ese país, además de permitir que los estudiantes migrantes pudieran pagar colegiaturas como ciudadanos y no como extranjeros. Aunque para el año 2012, 13 Estados habían pasado alguna versión del *Dream Act*, el proyecto de ley no ha sido aceptado por el congreso estadounidense desde su creación en 2001 (MacDonald, s.f.). El *Dream Act* representó una gran oportunidad para los niños y jóvenes migrantes y tuvo gran relevancia en los movimientos juveniles observados en Nueva York, como se verá más adelante.

Unos años después, durante la primavera de 2006, se observó el crecimiento de un movimiento por los derechos de los inmigrantes a nivel nacional en oposición a la propuesta de la resolución de la casa 4437 (Ley para la Protección Fronteriza, Antiterrorismo y Control de la Inmigración Indocumentada), a partir de lo cual se dieron salidas masivas de las escuelas y manifestaciones a lo largo del suroeste del país retomando el activismo por sus derechos educativos (Rosales, 2006b). Esta movilización no tuvo precedentes y politizó de manera súbita y masiva a la comunidad latina.

Para el primero de mayo de 2006, cientos de miles de inmigrantes latinos participaron en “Un día sin inmigrantes”, un boicot a los trabajos, escuelas y servicios, que buscó hacer conciencia del papel activo y la contribución inmigrante a la economía estadounidense (Teaching Tolerance, s.f.).

Las organizaciones pro migrantes tuvieron una articulación histórica, realizando cumbres, marchas y propuestas, que dieron indicio del poder de las movilizaciones. Hubo marchas en 250 ciudades y el primer boicot nacional en la historia de Estados Unidos demostrando a las comunidades hispanas que tenían un poder colectivo y emergente. Después del 1 de mayo, los trabajadores inmigrantes no regresarían fácilmente a las sombras. Todas las décadas de organización que se mencionaron en el recuento previo fueron los antecedentes de estas históricas movilizaciones. En el escenario de fondo de las históricas movilizaciones de marzo, abril y mayo de 2006, están todas estas décadas de organización de los trabajadores indocumentados que se rebelaron previamente y con la

participación de líderes migrantes con experiencia e influenciados por sus antecesores históricos.

Algo que menciona Santamaría (2007), muy importante de señalar, es la presencia de los mexicanos y su influencia en el movimiento, lo que fue relevante por diversas razones, que se enumeran a continuación:

- La comunidad hispana se convirtió en la primera minoría étnica de este país (42.5 millones en 2005) y en 4% de la población trabajadora de Estados Unidos.
- La distribución geográfica en el conjunto del territorio estadounidense (presentes en 51 estados de la Unión Americana).
- La expansión geométrica de sus medios de comunicación en español (por lo menos 112 periódicos, diarios y semanales; 578 estaciones AM y FM de radio, y cuatro cadenas nacionales de televisión abierta y tres por cable).
- El uso masivo de las nuevas tecnologías de comunicación (telefonía celular; 15 millones de usuarios de internet).
- Su participación en ramas dominantes del mundo laboral tanto del sector productivo como de los servicios tradicionales (agricultura, construcción y confección de ropa; limpieza doméstica y de oficinas y hoteles; industria alimentaria, restaurantera, etcétera).
- Su predominio en los niveles educativos básico e intermedio de diversos sistemas escolares en las ciudades más pobladas de Estados Unidos.
- La importancia que tienen para la iglesia católica estadounidense.
- El creciente peso electoral de los hispanos nacidos o nacionalizados estadounidenses.

Todo ello amarra un tejido social muy complejo; diverso y desafiante que se hizo poderosamente visible durante una coyuntura crítica.

Sin embargo, también afirma Santamaría (2007, pp. 108-109), fue gracias a la participación de los estudiantes en el movimiento inmigrante que éste adquirió las características de un movimiento de redes “capaces de expandirse sin límites”, pues sin planeación y con una enorme creatividad, integraban nuevos “nodos” para comunicarse entre sí, porque compartían “los mismos códigos de comunicación”

(valores o metas de comunicación). La “morfología de las redes”, como la denomina Castells, “es una fuente de reorganización de las relaciones de poder”. La singularidad tecnológica del movimiento estudiantil pro inmigrante es que su principal forma de organización no fue a través del internet sino de la telefonía celular, lo cual le concedió agilidad, flexibilidad y capacidad de movilización instantánea, que no habían tenido otros movimientos. Y en efecto, construyeron un movimiento que se reprodujo prácticamente sin límites.

Esta participación de los jóvenes es necesario enfatizarla, ya que han vivido muchos desafíos en las escuelas, como deserción escolar, escuelas de baja calidad, falta de dominio del inglés, estatus indocumentado, por lo que no es gratuito, entonces, que los estudiantes hispanos de bachillerato hayan sido uno de los contingentes más numerosos y entusiastas en las movilizaciones de esa primavera. De hecho, constituyeron un movimiento dentro del movimiento. Su demanda específica era y sigue siendo la de exigir que se apruebe el Proyecto del *Dream Act*, lo cual les permitiría a un mayor número de ellos asistir a la universidad al finalizar el bachillerato. Si bien la movilización del 12 de marzo en Chicago fue el punto de arranque e inspiración para la ola de marchas posteriores, la zona metropolitana de Los Ángeles fue el epicentro de las movilizaciones estudiantiles. A partir del 24 de marzo estallaron las manifestaciones estudiantiles espontáneas en el este de Los Ángeles (emblema histórico de las comunidades mexicano-americanas) y en las ciudades de Huntigton Park, Bell y Southgate, donde la inmensa mayoría de sus habitantes son inmigrantes mexicanos. Las marchas de California de los jóvenes preparatorianos contagiaron a otras regiones de Estados Unidos. Ellos construyeron una organización estudiantil a la que llamaron *Coalition to Defend Affirmative Action, Integration and Immigrant Rights*.

Nadie esperaba que los inmigrantes indocumentados, además de articular otros movimientos sociales, podían constituirse en la punta de lanza de un nuevo movimiento por los derechos civiles en el amanecer de la era digital y global. Incluso el movimiento se articuló con y recibió el apoyo de importantes sectores empresariales, urgidos de la mano de obra de los inmigrantes y de la importancia de su mercado.

El paro nacional ya mencionado del 1 de mayo, materializado y simbolizado por masivas movilizaciones en más de 250 poblaciones, se apoyó en la tradición laboral estadounidense del boicot, que fue utilizada exitosamente en los sesenta y setenta del siglo pasado por el Sindicato de Trabajadores Agrícolas dirigido por César Chávez, y también por el imaginario popular que se inspiró en la profética película hollywoodense llamada *Un día sin mexicanos*, del director mexicano Sergio Arau. Un recurso de lucha de la clase obrera estadounidense inscrito en la memoria mexicano-americana desde los años sesenta se enlazó a la imaginación inmigrante que creó un producto cinematográfico, afirma Santamaría (2007) acertadamente. Después de casi dos meses de marchas, paros y propaganda intensiva, el movimiento inmigrante ingresó a la fase del cabildeo, de presión y de negociaciones políticas.

Pero como ya se ha visto, la historia no es lineal y sí lo es conflictiva. Posterior a estos movimientos empezó la administración de Obama, la cual también tuvo contradicciones y situaciones que es relevante comentar. Empecemos por considerar algunos antecedentes para entenderlas. Generalmente, en la política estadounidense, en el discurso, al abordar la inmigración indocumentada se le asocia con medidas de seguridad. El tema del muro y la seguridad en las fronteras no es nuevo, y no sólo está vinculado con la inmigración sin documentos de las personas, se asocia y justifica por temas como las drogas, la violencia y la delincuencia.

Adicionalmente, después de los atentados del 11 de septiembre de 2001, los temas de migración y seguridad fronteriza se mezclaron al agregar o, más bien imponer Estados Unidos, el asunto del terrorismo a la agenda bilateral. De esta manera, en Washington se esperaba que México y los estados fronterizos, sirvieran como filtro para controlar los flujos hacia el norte, no sólo de migración indocumentada y drogas sino también de presuntos terroristas.

Cada administración ha tenido su posición respecto a lo que se debe hacer, dependiendo de cómo consideran que esto amenaza a la seguridad pública de su país y con ello se justifican respuestas de varios tipos, desde lo militar y policiaco, como el caso de la administración de Bush, hasta medidas preventivas y políticas, como Obama, que no pareció inclinarse por la construcción de barreras físicas, pero sí por las “bardas virtuales”,

es decir, medidas como la coordinación de vigilancia y el intercambio de información bilateral, así como el uso de alta tecnología para crear cercas virtuales y más personal y que, además, enfatizaba la prevención, ya que argumentaba que el énfasis en la política de intercepción de drogas no logró reducir sustancialmente el problema, por lo que sus propuestas giraban más en combatir la demanda de las drogas, por medio de la educación, el tratamiento y la rehabilitación.

Antecedentes de la posición de Obama

La posición de Obama con respecto a la migración indocumentada, como se mencionaba previamente, también ha tenido contradicciones y ambivalencias. En este caso, sus antecedentes lo ubican como alguien que mantenía, desde sus inicios, cierta preocupación por la población indocumentada. La cercanía que mantuvo con poblaciones de indocumentados mexicanos y de otras nacionalidades, en los barrios de Chicago cuando era activista tuvo una influencia importante porque incluso participó en las marchas, a la par de los cientos de miles de indocumentados que se manifestaron en las calles de Estados Unidos, en favor de la llamada reforma migratoria integral.

Como senador apoyó propuestas como la llamada América Segura y una Inmigración Ordenada en 2005 (GovTrack.us, 2018), en la que se empezaban a vislumbrar sus propuestas de visas para trabajadores y la regularización de indocumentados. En 2006, reafirmó que rechazaría cualquier propuesta que no ofreciera la residencia permanente legal para todos aquellos que cumplieran con los requisitos anteriormente estipulados (Obama, 2006).

Sin embargo, más tarde en ese 2006, siendo todavía senador Obama, votó en favor del Acta del Muro Seguro (H.R. 6061). Los principales componentes de esta ley promovida por el republicano Sensenbrenner, incluían autorizar la construcción de bardas en puntos clave de la frontera México-Estados Unidos, así como la implementación de una “barda virtual”. Esta ley enfrentaba gran oposición de muchas instancias, sin embargo, al igual que otros importantes políticos, como los entonces senadores Hillary Clinton y Joe Biden, Obama votó en favor de esta controvertida ley (Luengas, 2016).

Ya como candidato para la presidencia por el partido demócrata, Obama reafirmó su compromiso con la reforma inmigratoria integral y la ligó al tema de seguridad

fronteriza. En un discurso durante una reunión de la Asociación Nacional de Funcionarios Electos Latinos (NALEO, por su nombre en inglés), en junio de 2008, dijo lo siguiente:

Necesitamos una reforma migratoria que asegure nuestras fronteras y que castigue a los patrones que explotan a la fuerza laboral inmigrante; una reforma que finalmente saque de las sombras a los 12 millones de personas que están aquí ilegalmente y les requiera (*sic*) que tomen medidas para convertirse en ciudadanos legales. Debemos reafirmar nuestros valores y reconciliar nuestros principios como una nación de inmigrantes y una nación de leyes (*sic*). Esa es una prioridad que perseguiré desde mi primer día [como presidente] (OnTheIssues, 2008, s.p., trad. propia).

Se describen a continuación otros momentos claves o hitos de la reforma migratoria sucedidos durante los dos períodos presidenciales de Obama (de 2008 a 2016).

La propuesta de una reforma migratoria integral

En su caso, Obama especificó que era esencial que se incluyera en la agenda no sólo el tema del crimen organizado sino también el de la reforma migratoria integral, que implicaba la legalización de los indocumentados que residían en un momento dado en Estados Unidos, así como el aumento del número de visas para inmigrantes que entraran a trabajar.

En cuanto a la legalización, el proceso suponía un beneficio para los ciudadanos extranjeros en Estados Unidos en condición de indocumentados y se requeriría reunir una serie de exigencias, como demostrar que el solicitante se encontraba en Estados Unidos antes del 31 de diciembre de 2011, pagar una multa, pagar impuestos y pagar todos los cargos administrativos de la tramitación de la solicitud. Asimismo, quedarían excluidos de la moratoria los ciudadanos con antecedentes penales en Estados Unidos, debían tener manejo del idioma inglés o con interés en aprender el idioma. Una vez legalizada su situación, estos ciudadanos podían adquirir la ciudadanía estadounidense luego de cinco años de estadía continua en el país y que demostraran que habían sido “buenos miembros de la comunidad” (OnTheIssues, 2008).

Esta reforma formaba parte de las estrategias de los demócratas para parecer comprometidos con el cumplimiento de la ley y la seguridad fronteriza pero también verse exigentes con los indocumentados, para ver si de esa forma lograban un menor rechazo

popular y del Congreso contra la idea de la legalización. Sin embargo, se evitaban temas como el de los programas de trabajadores huéspedes, ya que existía gran oposición entre los sindicatos, que representan un pilar del partido demócrata, pero sí hablaban de “aumentar el número de inmigrantes legales para mantener a las familias unidas y ayudar a cubrir las necesidades de trabajadores que los patrones no pueden llenar” (OnTheIssues, 2008, s.p.).

Otro hito importante de la gestión de Obama en materia migratoria, fue cuando se opuso vigorosamente a la Ley de Arizona, que obligaba a la policía a controlar el estatus migratorio de los detenidos con base en una “sospecha razonable” de que eran indocumentados.

En enero de 2013, un grupo de senadores reformistas, demócratas y republicanos, conocidos como el Grupo de los Ocho, presentó un documento de reforma con cuatro ejes esenciales: seguridad fronteriza, regularización de los sin papeles, verificación del empleo y creación de nuevas visas. El apoyo a esta reforma se reflejó en un histórico discurso en la multicultural ciudad de Las Vegas, Nevada, que representó un empuje definitivo porque aseguraba que pondría todos sus esfuerzos en el logro de la reforma migratoria estadounidense.

Reconocía que la reforma migratoria estimularía la economía y reduciría el déficit “en casi 1.000 millones de dólares en las próximas dos décadas”. Es un hecho que, dadas las circunstancias que vivía el mercado laboral estadounidense, las empresas de tecnología fueron las principales promotoras de la reforma migratoria.

En 2014 Obama anunció una medida ejecutiva migratoria para proteger de la deportación a más de 5 millones de indocumentados, de los casi 11 millones que viven en Estados Unidos. Considerado el más importante beneficio a favor de los indocumentados en Estados Unidos desde la reforma migratoria del presidente Ronald Reagan, en 1986, que permitió la legalización de 3 millones de extranjeros sin papeles.

De cualquier manera, su administración se distinguió por la deportación acelerada a indocumentados que han cometido delitos criminales y la deportación inmediata a quienes trataban de ingresar ilegalmente al país.

Apoyo al desarrollo de la zona fronteriza y de México

Otro aspecto relevante fue la idea de promover la asistencia para el desarrollo económico de México, con especial énfasis en las zonas fronterizas, como una medida preventiva para lidiar con los problemas de migración indocumentada y seguridad fronteriza. Posicionando a Estados Unidos como parte de la solución, al involucrarse activamente y proveyendo recursos, en la medida de su capacidad, que coadyuvaran a frenar la violencia y la pobreza en América Latina.

Durante una reunión con NALEO, hablaron de “la necesidad de hacer más por promover el desarrollo económico de México para reducir la inmigración ilegal” (On the Issues, 2008). En tal sentido, la Alianza para la Seguridad y Prosperidad de América del Norte (ASPAN) representaba una oportunidad para tal fin.

También una de las acciones que adelantó la administración Obama para solucionar “la crisis de los niños inmigrantes” fue apoyar la iniciativa de desarrollo social y económico presentada por Honduras, El Salvador y Guatemala (Luengas, 2016).

DACA

Quizás una de las acciones más relevantes relacionada con la educación fue la creación de la Acción Diferida para Llegados en la Infancia (DACA, *Dream Act*). Sin el aval del congreso, Obama la estableció en 2012 y protegió de la deportación a unos 750,000 jóvenes inmigrantes que entraron sin documentos a Estados Unidos antes de cumplir 16 años de edad, y que habían permanecido en el territorio estadounidense desde antes del 1 de enero de 2010, independientemente de la edad que tuvieran en ese momento, y les permitió solicitar permisos de trabajo. Estos jóvenes crecieron y se educaron como estadounidenses, pero carecían de un estatus legal. Como argumentó Obama, “Se criaron como estadounidenses y se sienten parte del país”.

Los *dreamers* que obtuvieron protección con esta iniciativa, tenían en promedio 25 años y sólo tenían seis y medio cuando pisaron suelo estadounidense. La gran mayoría de los acogidos al programa DACA son mexicanos: 8 de cada 10, casi 690 000. El estado con más soñadores era California, unos 225 000, casi el 30% de todos los solicitantes

aprobados. Otros 125 000 residen en Texas y unos 40 000 en estados como Nueva York o Illinois (USCIS, 2018).

Obama empleó su poder ejecutivo para remendar el sistema lo mejor que pudo, amparando a los *Dreamers* y protegiéndolos temporalmente de la amenaza de la deportación. Estos jóvenes que lograron salir de las sombras para pedir una ley que los protegiera obtuvieron permisos de estudio y trabajo, y esto representó algo muy importante para ellos, porque tuvo repercusión en sus procesos educativos y en el empoderamiento de una generación de jóvenes que vivieron el fruto de sus demandas y la posibilidad y esperanza de un futuro diferente.

Posteriormente, en noviembre de 2014, el presidente estableció mediante otra acción ejecutiva dos nuevas medidas: la expansión de DACA para aquellos que no calificaron debido a su edad cuando se puso en marcha este programa originalmente en el 2012 (para beneficiar a más de 250,000 nuevos *Dreamers*) y la creación de la Acción Diferida para Padres de Estadounidenses y Residentes Permanentes Legales (DAPA) que buscaba mantener unidas a familias de estatus migratorios mixtos.

Sin embargo, estos últimos dos esfuerzos fueron detenidos: el 16 de febrero de 2015, un juez federal de Texas dictó una medida cautelar que ordenó la suspensión de la entrada en vigor de la acción ejecutiva de Obama para frenar las deportaciones y extender la protección de los *Dreamers*. La decisión judicial obedeció a la denuncia que presentaron unos veintiséis estados gobernados por el Partido Republicano, fundamentada en la “falta de autoridad del presidente”. La medida fue apelada por el gobierno de Obama, ante la Corte Federal de Apelaciones del 5to Distrito en Nueva Orleans y en última instancia ante el Tribunal Supremo. Tras una larga batalla judicial que culminó con un empate en la Corte Suprema, la expansión de DACA y el lanzamiento de DAPA se detuvieron indefinidamente. El DACA inicial que benefició a los 750,000 jóvenes sí siguió vigente.

En la propuesta migratoria de Obama, la protección para estos jóvenes iba a ser ampliada y tendría carácter de ley, la *Dream Act* buscaría crear una vía para otorgarles la legalidad. Los beneficiados podían obtener una residencia temporal, con la idea de que cursen al menos dos años de estudios superiores tras finalizar la escuela secundaria o bien sirvan en el ejército. Una vez transcurridos cinco años desde la concesión de la *Green Card*

o residencia temporal, se solicitaría que la residencia se convirtiera en permanente, abriéndose así el paso hacia la ciudadanía.

A pesar de las propuestas hechas para la reforma migratoria integral, muchas de sus propuestas no prosperaron como se esperaba, y no hubo una protección suficiente para los extranjeros sin papeles. Las deportaciones de indocumentados se dieron en gran escala: 32,419 mexicanos fueron expulsados en el primer mes de la administración Obama (en comparación con 12,447 en el primer mes de Trump). De acuerdo con Andremar Galván Serrano, experto en proyectos de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), entre 2010 y 2015 se dieron 495 mil eventos de repatriación de Estados Unidos a México, mientras que en 2016 la cifra fue de 219,932, a los que se sumaron 150 mil retornos voluntarios. Fueron deportadas 2.9 millones de personas en su gobierno, más que ningún otro presidente de Estados Unidos, cifra que desconcertantemente podría superar las del actual presidente Trump.

Por último, el congresista Luis Gutiérrez y varios demócratas pidieron, tras la elección de Donald Trump, que el presidente Barack Obama usara su poder para indultar a los más de 750,000 jóvenes indocumentados amparados por DACA, antes de dejar la Casa Blanca, pero Obama no lo hizo (Guerrero, 2017).

La era de Trump

La política de mano dura contra la migración ilegal, que fue el pilar fundamental de las promesas electorales hechas por Trump, consideradas drásticas por muchos sectores, sirvieron para que el magnate neoyorquino se impusiera como el cuadragésimo quinto presidente de Estados Unidos y eso habla mucho de la relevancia del tema en este país. Con su llegada a la presidencia, la posibilidad de una reforma migratoria integral quedó suspendida. Durante su primer año se ha mostrado como el presidente más represivo en materia de inmigración. A través de diversas órdenes ejecutivas ha tomado medidas que eliminan, a su vez, las órdenes ejecutivas del gobierno anterior. Bajo ese principio, Trump ha intentado anular varios de los decretos expedidos por Obama, entre ellos las órdenes ejecutivas DACA y DAPA, que protegían de la deportación a los ciudadanos sin papeles más vulnerables.

Entre las órdenes ejecutivas que tienen relación con México, está su insistencia en la construcción del muro en la frontera y el reforzamiento de la seguridad fronteriza. Con el argumento de que la inmigración ilegal en la frontera sur ha sobrepasado a las agencias y los recursos federales y ha creado una significativa vulnerabilidad en la seguridad nacional de Estados Unidos, busca reforzar el control migratorio con un agresivo plan que incluye acelerar el proceso de deportación masiva “en cualquier momento” de inmigrantes indocumentados y contratar a 15 mil nuevos agentes, así como dar más autoridad y poder a la agencia federal para cumplir leyes migratorias.

En su caso, no sólo perseguirá a los inmigrantes indocumentados con cargos criminales violentos como en la administración anterior, sino también aquellos que hayan “abusado” de los beneficios públicos o que, “a juicio de un agente de inmigración, puedan suponer un riesgo para la seguridad pública y seguridad nacional”. Los agentes de inmigración podrían enfocarse nuevamente en detener a cualquier inmigrante indocumentado, sin importar cuándo llegó a Estados Unidos o si tiene o no un historial criminal. Enfatizando que “ya no eximirá clases o categorías” de extranjeros indocumentados de “una potencial aplicación de la ley” (Estas son las diferencias..., 2017).

Su proyecto de ley migratoria lleva por nombre *Reforming American Immigration for a Strong Economy* ó *The RAISE Act* (Ley de Reforma de la Inmigración Estadounidense para un Empleo Fuerte) y, según palabras de Trump, busca “poner primero a los trabajadores estadounidenses”.

Este nuevo plan migratorio de Trump se propone dos objetivos muy concretos: reducir la inmigración legal hasta un 50% en el próximo decenio y promover la entrada de inmigrantes más educados y mejor preparados para obtener empleos bien remunerados en Estados Unidos. Para ello, se dará prioridad a las habilidades y el conocimiento del inglés frente al parentesco (reagrupación familiar) como criterio de acogida de nuevos extranjeros, bajo un sistema de puntos que promueve la entrada selectiva de extranjeros como se da en Canadá, Australia y Nueva Zelanda.

Por otro lado, decreta el retiro de fondos federales a las “ciudades santuarios”, si éstas persisten en su negativa de recaudar información sobre el estatus migratorio de cualquier persona y proporcionar los datos a las autoridades federales. Los alcaldes de las

“ciudades santuario”, como es el caso de Nueva York, reaccionaron asegurando que no cambiarán sus políticas y que no piensan ceder ante las presiones del gobierno federal. “Vamos a defender a nuestra gente sin importar de dónde hayan venido, sin importar su estatus migratorio”, dijo el alcalde de Nueva York, Bill de Blasio, en una conferencia de prensa que ofreció con otros funcionarios de la ciudad (Robbins, 2017).

Sin embargo, como ya se ha visto en el recuento histórico, los giros son inesperados, y los discursos van cambiando según las circunstancias. El discurso de Trump ha variado, sobre todo cuando hay presión, como es en el caso de los *Dreamers*, en cuya defensa, intervinieron diversos sectores. Por ejemplo, ante la amenaza de acabar con las acciones ejecutivas, legisladores republicanos y demócratas trabajaron en un proyecto de ley bicameral para proteger a los *Dreamers* por tres años adicionales. En la primera rueda de prensa oficial, el portavoz de la Casa Blanca, Sean Spicer, no incluyó el fin del programa DACA entre las prioridades migratorias del gobierno de Donald Trump. Finalmente, accedió a que quedaran exceptuados de la deportación acelerada los ciudadanos protegidos por el programa DACA. Aunque al suspender definitivamente el DACA, la administración le deja al congreso la responsabilidad de encontrar una solución legal para proteger a los cerca de 800,000 jóvenes inmigrantes que quedan así desamparados. Así, Trump señaló que el legislativo es el único quien puede otorgarles un estatus legal de permanencia definitiva.

El 6 de septiembre, un día después de que el fiscal general, Jeff Sessions, anunció el fin de DACA, los fiscales generales de 15 Estados y el Distrito de Columbia presentaron una demanda contra el presidente Trump y la jefa interina del Departamento de Seguridad Nacional, Elaine Duke. Los demandantes alegan que el mandatario violó la cláusula de igual protección de la Constitución discriminando a los mexicanos, que representan el 78% de los receptores de DACA. También argumentan que la revocación de DACA viola componentes de la 5ta Enmienda de la Constitución e indican que el Departamento de Seguridad Nacional podría llevar a cabo un papel “arbitrario, inconstitucional y contrario a la ley”.

Los fiscales generales que demandaron la decisión del presidente precisan que la cancelación de DACA causaría daño a miles de residentes, provocaría pérdidas a universidades, alteraría lugares de trabajo y perturbaría los intereses legales y

reglamentarios de los Estados. El gobierno, tras cancelar DACA, fijó un plazo hasta el 5 de octubre para que todos aquellos beneficiarios del programa, cuyos permisos de trabajo vencieran entre el 5 de septiembre y el 5 de marzo de 2018, solicitaran un nuevo amparo de deportación por otros dos años. La Oficina de Ciudadanía y Servicios de Inmigración (USCIS, 2018) estimó que la medida benefició a los 154,000 *Dreamers*. Tras el vencimiento del plazo, la agencia dijo que había recibido alrededor de 132,000 solicitudes.

Además de la demanda de los 15 Estados y el Distrito de Columbia, el gobierno de Trump enfrenta otra entablada por la Universidad de California, una tercera presentada por los procuradores de justicia de California, Maine, Maryland y Minnesota, una cuarta por parte de la Asociación Nacional para el Avance de la Gente de Color (NAACP), la quinta por un grupo de seis *Dreamers*, y una sexta entablada por la Universidad de Princeton, Microsoft y una estudiante protegida por el programa. A su vez, la Universidad de Princeton y la empresa tecnológica argumentan que el fin de DACA los perjudica, ya que dependen y se benefician de la contribución de los *Dreamers* (Cancino, 2017).

Sin embargo, sus medidas, aunque parezcan arbitrarias, tienen posibilidades porque cuentan con la mayoría en el Senado y en la Cámara de Representantes, lo que facilitará su gobernabilidad. Las estadísticas muestran que en su primer mes, 12,447 mexicanos fueron expulsados y 11.3 millones de indocumentados serán deportados en 18 meses si cumple sus promesas (Trump declara la guerra a la inmigración ilegal, s.f.).

Las promesas de deportaciones masivas y el acabar con las acciones ejecutivas, hizo que el movimiento inmigrante tomara fuerza de nuevo y protagonizaron nuevamente centenares de protestas. Varios *Dreamers*, a los que DACA se les habría vencido o inhabilitado, fueron arrestados e incluso deportados, por lo que como respuesta, se han organizado y han convertido las cortes y las legislaturas en un campo de batalla contra Donald Trump y sus decisiones migratorias (Historia de la lucha *dreamer*, 2017).

Curiosamente, las demandas no sólo vienen de los jóvenes, sino de empleadores e instituciones educativas, que argumentan que el fin de DACA afecta a aquellos que dependen y que se benefician de sus contribuciones. Por ejemplo, la Universidad de Princeton y Microsoft, presentaron una demanda. La universidad “ha admitido y registrado a al menos 21 *Dreamers* quienes han dependido de las promesas del gobierno con respecto

a DACA, y 15 beneficiarios de DACA están actualmente inscritos como estudiantes de pregrado” (Aristegui, 2017).

A finales de agosto de 2017, el presidente de Princeton, Christopher Eisgruber, le envió una carta al presidente Trump antes del anuncio del fin del programa, en la que urgía al mandatario a continuar con este programa. “Derogar DACA sería un error trágico,” escribió Eisgruber. “DACA es una política sabia y humana que beneficia al país de múltiples maneras. Le ha permitido a estudiantes talentosos y motivados, que llegaron aquí como resultado de decisiones de sus padres, perseguir una educación y contribuir positivamente a sus comunidades y a nuestro país” (Eisgruber, 2017, trad. propia). Como resultado de la rescisión del programa, Princeton sufrirá la pérdida de miembros críticos de su comunidad: estudiantes que dirigen organizaciones estudiantiles vitales, contribuyen a importantes proyectos de investigación, participan en programas de estudio en el extranjero y realizan trabajos dentro del campus que ayuda a las actividades de la universidad.

En el caso de Microsoft plantearon que se “perderán empleados que ocupan cargos críticos en la fuerza de trabajo de la empresa y en los que la compañía ha invertido, dejando brechas que no pueden cubrirse fácilmente”. Otras compañías han expresado su apoyo al tema, incluyendo Google, Spotify y la Corporación IBM.

La universidad de Princeton, defiende el caso emblemático de una *Dreamer*, Perales, que representa lo que el programa DACA puede promover en los jóvenes, una estudiante y líder modelo, en quien, en sus palabras, se ve reflejado el espíritu del programa y sus alcances:

Estoy participando en esta demanda porque creo con convicción en la resiliencia y la valentía que la comunidad y los jóvenes inmigrantes le han traído a esta nación. Aunque no es una solución perfecta, DACA le otorgó a muchos de mis compañeros y a mí una ruta para tomar control de nuestros caminos y de nuestras vidas, sin el miedo constante a la deportación. Nos permitió seguir nuestros sueños, cumplir muchas de nuestras metas y apoyar a nuestras comunidades y familias. Me uno a este litigio porque crecí en este país y es mi deber hacerlo responsable por lo que prometió cuando estableció el programa de DACA.

Si aprendí algo a través del proceso [dijo la estudiante en una columna que escribió para Univisión en 2015] es definitivamente no rendirse al primer intento. (Jiménez, Liendo y Cancino, 2017).

Se pueden encontrar diversos testimonios de *Dreamers*, que se arriesgaron a dar sus datos para apuntarse al DACA en su momento, pero que sabían que era un paso muy grande para la comunidad. Afirmaciones como: “No nos vamos a dar por vencidos”, “Trump está despertando a un gigante dormido”, “Soy americano en todos los sentidos de la palabra menos en un pedazo de papel”, “No puedes deportar ideales”, se encuentran frecuentemente (Pozzi, Alonso, Ximénez y De Llano, 2017).

El *Migration Policy Institute* concluye en diversos estudios que el programa resulta provechoso, en cuanto a mejora en educación, empleo y posición social, para la mayoría de sus beneficiarios. Y aunque se encuentran con dificultades, tener los requisitos para participar en el programa supone un salto social con respecto a la otra opción: la indocumentación y el riesgo continuo de ser deportado (Batalova y Mittelstadt, 2012; Galán, Abad y Alameda, 2017).

Retomemos los aspectos que nos ayudarán a explicarnos cómo se dio la continuidad de estas luchas y movimientos en el contexto específico de Nueva York y que dan pauta para entender el surgimiento de movimientos con el que generó la OSNY.

La importancia de las movilizaciones y protestas

Ante la constante incertidumbre de su estancia en los Estados Unidos por las políticas cambiantes ante la migración, en función de sus necesidades de mano de obra y económicas y las diversas acciones que se han tomado para segregarlos, controlarlos o deportarlos, así como de las condiciones laborales desventajosas, la comunidad encontró en las protestas y movilizaciones la alternativa para exigir sus derechos humanos, laborales y civiles. Además de los cambios que se pudieron generar de estos movimientos, esto le fue proporcionando a la comunidad un sentido de identidad, de reconocimiento de su presencia al darles la posibilidad de salir de las “sombras” y adquirir un sentimiento de poder, les permitieron darse a escuchar como una comunidad con características y necesidades que requerían atención específica, en especial en el área de la educación donde se fue logrando adquirir el derecho no sólo a asistir a las escuelas, sino la posibilidad de no ser segregados y tratados

de manera desigual y llegando a tener acceso a programas bilingües que logran incluir la diversidad de su lengua y su cultura.

En la lucha por sus derechos, es importante remarcar el hecho de que puedan contar con el respaldo de un sistema legal y de justicia que permite la presentación de sus casos en las cortes con resoluciones que pueden llegar a estar a su favor y servir como medidas de protección. La generación de confianza y la percepción de justicia social, son las bases para la formación de un capital social para la comunidad que sirva de pauta para su desarrollo como colectividad.

Ante un contexto de incertidumbre e inseguridad, el activismo y la movilización les permitió salir de las sombras, y percibirse con el poder de cambiar sus circunstancias y con una identidad propia.

Es importante destacar el papel de los líderes. La aparición de líderes morales y de opinión, es otra variable constante para la dirección de los movimientos, ya sea César Chávez o Alurista, han sido fuente de inspiración y modelos para los nuevos movimientos. Entre ellos, los de los migrantes se han distinguido por estos líderes fuertes, carismáticos y, sobre todo, que ellos mismos comparten la historia de haber pasado por las situaciones por las que luchan.

Derecho a una educación inclusiva

La falta de una política educativa adecuada y adaptada para los migrantes es otra variable constante que han tenido que enfrentar, y por la que han estado luchando hasta hoy en día. La segregación, discriminación y la falta de interés de proporcionar una educación inclusiva y de calidad, son situaciones que de manera continua se están negociando con el sistema.

Una de las barreras más importantes con la que tienen que lidiar es el manejo del idioma inglés y lograr que éste no represente un obstáculo que impida la igualdad de oportunidades, por ello el interés en buscar que la educación bilingüe no desaparezca y la insistencia y lucha continua por su permanencia.

La participación de los estudiantes jóvenes

La historia de la movilización de los jóvenes estudiantes es otro aspecto que tiene continuidad en la historia de los movimientos en Nueva York; representando una nueva generación, con necesidades específicas y con condiciones muy diferentes. Cuentan con recursos personales, sociales y tecnológicos, tal vez diferentes a sus antecesores, pero, sobre todo, cuentan con un saber heredado de los liderazgos que les abrieron camino. La posibilidad de que estos movimientos hayan tenido repercusión en políticas públicas, en la reforma migratoria y en el acceso a la educación, les ha permitido tener un empoderamiento como generación y como comunidad, como se mencionó, ya que con su participación activa pueden convertirse en agentes de cambio.

Participación de las organizaciones sociales y las universidades

El papel que las organizaciones han jugado, así como las universidades, para generar y apoyar las movilizaciones es muy relevante a lo largo de la historia. El compromiso social y la articulación de ambas instancias, que han mostrado a lo largo de la historia con las poblaciones vulnerables y minorías han ayudado a potencializar los resultados de las movilizaciones y luchas. El apoyo o acompañamiento de instituciones educativas y de organizaciones de la sociedad civil, permitieron la posibilidad de plantear alternativas innovadoras para lograr esta educación inclusiva y empezar a presionar por cambios en las políticas educativas del país receptor.

Con estos antecedentes en cuenta, pasamos a revisar cómo llegó la población mexicana a Nueva York y en qué circunstancias.

Contexto local. La historia de cómo fueron llegando los mexicanos a Nueva York: de Yucayork a Nezayork

Nadie como Robert Smith (2006a, 2006b), para tener un panorama de la migración mexicana a la Gran Manzana. Nos narra que el origen de la migración mexicana a Nueva York se remonta a los años veinte con migrantes provenientes de Yucatán, flujo que por diversas circunstancias económicas y de dificultades en la transportación, se acabó prontamente.

Después, la migración se dio principalmente de la región mixteca, en el sur de México, lo cual incluye los estados de Puebla, Oaxaca y Guerrero. Una región con clima caliente, con presencia indígena, altos índices de pobreza y dedicada a la agricultura.

La primera etapa de migración de esta región inició a mediados de los cuarenta y se extendió a mediados de los sesenta, y fue una pequeña migración de familias que ya tenían ahí parientes. La segunda etapa, se dio entre los sesenta y los ochenta, en la cual la red de familias ya establecidas se mantuvo ayudando a que migraran un gran número de personas, incluyendo mujeres. Llegaron a Estados Unidos para conseguir fortuna, los motivos eran: mejores sueldos que en Puebla, y conveniencias y facilidades modernas que la gente nunca se pudo imaginar en sus comunidades de origen. De hecho, en Puebla, en la Mixteca, en esas épocas ni siquiera los caciques permitían que hubiera electricidad. También el escapar de la violencia política fue otra de las motivaciones para salir de México en esa época. La tercera etapa de la migración va de finales de los ochenta a mediados de los noventa y se caracteriza por una explosión de la migración. Varios factores se combinaron, primero los factores de expulsión de México a finales de los ochenta, en esa época el país tuvo serios problemas económicos que duraron por lo menos una década y que tuvieron serias repercusiones en los pueblos más pobres, también existía una gran desesperanza en el futuro en el país.

Estos factores de expulsión se combinaron con la necesidad de trabajadores en Estados Unidos, y que los trabajadores mexicanos eran reconocidos como buenos y calificados en Nueva York, y como ya había una presencia considerable de familiares establecidos, se volvió más “fácil” y accesible el costo de migrar. Un catalizador de la explosión de la migración a finales de los ochenta e inicios de los noventa, fue el programa de Amnistía al Acta de Control y Reforma de la Migración (IRCA en inglés). La amnistía permitía a los migrantes aplicar por su residencia temporal y luego permanente, si ellos habían estado en Estados Unidos de manera constante desde 1981 o si ellos habían trabajado en la agricultura por los últimos noventa días. Los mexicanos sorprendieron por presentar el segundo puesto en aplicaciones para la amnistía en Nueva York, con 9,000 personas. Este programa de amnistía cambió profundamente la naturaleza de la relación de los mexicanos con su tierra natal. Podían regresar cuando lo quisieran, pero, sobre todo, se dieron cuenta que tenían el derecho legal de reunir a sus familias en Estados Unidos. Entre

finales de los ochenta y mediados de los noventa, muchas esposas e hijos dejaron la Mixteca y se mudaron para estar junto a sus familias. Y obviamente, con esta situación, se elevó al 232% la tasa de natalidad de mexicanos en Nueva York a mediados de los noventa.

La última fase de migración inició a finales de los noventa. Los cambios en la seguridad de la frontera y las dificultades para regresar a México provocaron mayor establecimiento de la población. De nuevo, las crisis vividas en México y la violencia imperante en las comunidades influyeron en la decisión de asentarse de manera definitiva. En esta época la migración a nuevas zonas se incrementó, así como las zonas de origen de la misma, como de los estados de Tlaxcala, Tabasco, Morelos y, principalmente, de la Ciudad de México y de algunas zonas marginadas del estado de México, como ciudad Nezahualcóyotl, la cual fue tan alta que incluso se le llegó a denominar Nezeyork.

Este cambio hacia una migración más urbana y joven tiene una gran implicación para el futuro de los mexicanos en Nueva York. Un resultado de ello fue la emergencia de una nueva generación de migrantes adolescentes, que tuvieron una experiencia muy diferente de las generaciones adultas que migraron previamente.

Para el año 2000, la población de origen mexicano en la ciudad de Nueva York, que incluye tanto a los inmigrantes como a los mexicano-americanos nacidos en Estados Unidos, iba de los 275, 000 a los 300,000 y cerca de la mitad estaba entre las edades de 12 y 24 años, incremento notable en comparación con los 40,000 mexicanos de 1980 y los 100,000 de 1990. En 2014, ya había más de medio millón de mexicanos en la ciudad y había más migrantes nacidos en Estados Unidos que en México.

Muchos cambios con respecto a los derechos de los migrantes sucedieron tras los ataques terroristas del 9/11. Muchas leyes cambiaron para los extranjeros, incluyendo por supuesto a los migrantes.

La población migrante siguió creciendo y pequeños *Méxicos* se han generado en diversos barrios de Nueva York: Jackson Heights en Queens; El Barrio o Spanish Harlem, en Manhattan; Sunset Park y Williamsburg en Brooklyn, y en el Bronx del sur e incluso en Staten Island. Los incrementos en las cifras de mexicanos se muestran también en los reportes del Consejo de Educación de la ciudad de Nueva York, en los cuales la cifra de nuevos estudiantes mexicanos inmigrantes brincó de 996 en 1990 a 5,850 en 1993. Bajó a

5,149 en 1996 antes de lograr un cierto equilibrio en 3,489 en 1999 y 4,285 en 2000 (Smith, 2006a).

Como comenta el mismo autor, los cambios demográficos en la población migrante son destacables, en especial en referencia a los jóvenes. En el inicio del proceso migratorio había mucho más jóvenes nacidos en México y sin papeles, actualmente el número de adolescentes nacidos en Estados Unidos es mucho mayor que en 2000, ya tienen su ciudadanía y han logrado un mayor acceso a la universidad (51%).

Con esto se concluye la revisión sobre el marco contextual, que permite tener una perspectiva de los antecedentes más importantes, que dan marco a la exposición de los resultados obtenidos por la presente investigación respecto a cómo es percibida la ciudad de Nueva York por los diversos actores desde los diversos campos de su vida cotidiana y escolar que influyen en su experiencia educativa y permanencia en las escuelas, así como el rol que la educación y las organizaciones sociales tienen en sus experiencias en el nuevo contexto y sistema que enfrentan. Por lo cual, se procederá a la descripción de las características que presenta la ciudad de Nueva York en voz de los actores entrevistados.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

Nueva York en voz de los migrantes mexicanos

What's up in New York?

Puede oírse alternativamente que “*Nueva York no es Estados Unidos*” o, como dijo Robert Smith (profesor e investigador de CUNY) en una reunión académica: “*Nueva York está más cerca de los Estados Unidos*” y esto depende de qué concepción se tenga de Estados Unidos. Estas aseveraciones las he ido entendiendo con el tiempo, conociendo vivencialmente la ciudad, pero sobre todo a través de la voz de los diferentes actores entrevistados. Una ciudad que se ha distinguido por su multiculturalidad, por la gran cantidad y diversidad de migrantes que confluyen en ella, por ser la gran urbe por excelencia, pero sin librarse de los grandes contrastes de toda gran ciudad. Por un lado, representa la grandiosidad en riqueza cultural, descubres arte por todos sus rincones, en museos únicos, en la arquitectura atemporal de sus edificios, en sus espacios públicos, se caracteriza por una actitud demócrata y progresista a diferencia de otras latitudes del país. Pero también tiene ese otro lado de la gran manzana, donde las cosas no son tan fáciles para las minorías o grupos vulnerables y en donde los discursos no siempre se ven reflejados en los hechos.

Aunque comparte muchas de las características de los movimientos y luchas previamente descritos, tiene características muy singulares. En esta sección, se hablará del contexto específico de Nueva York. En un cruce de voces de los actores, se dará una perspectiva de cómo es y cómo se percibe la ciudad en cuestiones de migración y educación, características generales de sus instituciones y de la población, haciendo especial énfasis en la población juvenil. Todo ello nos dará un marco del contexto político, demográfico e institucional en que surge la OSNY.

Los diversos actores, tanto líderes, fundadores, tutores y participantes ahora tienen la palabra para decirnos cuáles son las características que presenta Nueva York que contribuyen o afectan la inclusión de los migrantes, iniciando con aquellas que han contribuido a la defensa de los derechos humanos y educativos de los migrantes y luego se referirán aquellos que los han dificultado. Se enfatiza la situación en que se encuentra la educación recibida en las escuelas y cuáles son las situaciones o factores que se presentan

en ellas que pueden estar influyendo en la permanencia o en la deserción escolar de los niños, con el objetivo de contestar la segunda pregunta de investigación: ¿Qué factores y condiciones familiares, escolares y del contexto están presentes e influyen en las experiencias educativas de los niños migrantes?

En la siguiente figura, se representa la manera como se expondrán los resultados.



Factores que promueven la inclusión de los migrantes

Lugar y momento propicios

La percepción general de los diversos actores es que Nueva York se ha caracterizado por su lucha, no sólo por el acceso a la educación, sino otros derechos cívicos y por la búsqueda de mejores condiciones de vida para las personas excluidas y víctimas de injusticia, así como para los grupos minoritarios como los migrantes.

La mayoría de los líderes entrevistados coinciden en señalar que la ciudad se ha distinguido especialmente por la defensa de los derechos de los migrantes, por ejemplo, es muy reconocido que la lucha en defensa de los derechos de los trabajadores y de la comunidad laboral migrante se ha caracterizado por estar muy bien organizada y ha tenido mucha influencia en la reforma migratoria. Esto podría explicarse bien, en primera

instancia, porque como afirmó verbalmente Alysha Galvez (profesora en CUNY y directora del Jaime Lucero Mexican Studies en CUNY) en el taller de becarios, *“la ciudad de Nueva York tiene un alto índice de migración, es una ciudad de migrantes, ya que el 40% de su población nació fuera de la ciudad”*.

De hecho, se le considera una ciudad santuario. Esto significa que las agencias locales se rehúsan a ser forzadas a cumplir políticas de inmigración del gobierno federal que perjudican a las comunidades o que fuerzan a la clandestinidad a las personas. Un ejemplo es una ley que promulgó Giuliani, que prohíbe que los empleadores reporten la situación migratoria de sus empleados y hay servicios de asesoría con abogados para defensa contra la deportación. También implica que no se niega el acceso a servicios sociales y de salud necesarios y se proporcionan servicios de interpretación y traducción. Pueden incluso abrir cuentas de banco.

También coinciden los líderes y fundadores en señalar enfáticamente que, en la cuestión migratoria, el Estado y el poder político local, así como el *establishment* y la élite neoyorkina han sido pro migrantes, a diferencia de otros gobiernos y latitudes de Estados Unidos. El ambiente político progresista de Nueva York ha puesto a la ciudad en una posición diferente con respecto a los estados del sur, donde la migración es más antigua. Además, Nueva York puede llegar a tener políticas propias como estado local, y éstas a diferir de la política del Estado nacional e incluso a enfrentarse al mismo en ciertos temas, como ha sido el caso de la migración. A través de movimientos sociales han logrado cambios en las políticas públicas que han tenido impacto en la calidad de vida de la comunidad migrante.

Esta independencia y los logros obtenidos producto de estas movilizaciones han dado a los habitantes la percepción de que es un estado en donde los ciudadanos sí pueden influir en los cambios de políticas públicas. Como menciona un becario IME: *“Aquí es más posible cambiar las cosas”*.

Dos instancias que han sido elementos importantes para favorecer la inclusión de los migrantes han sido las universidades y algunos de los programas del gobierno mexicano que han servido de apoyo para la población migrante en Nueva York.

El papel de la universidad

Como se revisó en el recuento histórico de las luchas de los migrantes, las universidades han tenido un papel importante en apoyar y consolidar los movimientos por los derechos de los grupos minoritarios o en condiciones de vulnerabilidad. En Nueva York esto también se ha presentado, las universidades han demostrado un compromiso con la población migrante y han desarrollado programas en conjunto con las organizaciones sociales y las instancias gubernamentales locales.

La lucha conjunta de estas diversas instancias contra la posición injusta hacia la migración del Estado nacional le ha dado, como dice el académico Robert Smith: “*un sabor un poco distinto a la lucha*” y ha logrado la creación, desarrollo y difusión de programas que han beneficiado a la población migrante. En especial, se hablará de CUNY (City University of New York), con información verbal compartida por los académicos Alysha Galvez y Robert Smith en el taller con “Mexicanos en Nueva York”. CUNY cuenta con 26 campus y un cuarto de millón de estudiantes. Es la universidad metropolitana más grande del país y representa la institución más viable para atender para la población mexicana, ya que cada vez se inscriben más migrantes en educación superior. CUNY se ha distinguido por su responsabilidad social ante el tema migratorio y, en general, por su compromiso con grupos minoritarios. Robert Smith afirma que esta posición de CUNY “*está en su ADN*”, ya que su misión está en “el acceso y la excelencia” y siempre ha buscado la movilidad social para los nuevos grupos, así como ha presentado una vocación por formar líderes que promuevan cambios.

La matrícula de estudiantes mexicanos se ha incrementado significativamente gracias a los esfuerzos coordinados de las organizaciones sociales que trabajan con migrantes y CUNY. La universidad se volvió más accesible al hacer llegar la información completa a la población en cuanto a características de las universidades, colegiaturas y requisitos. Alysha Gálvez en su exposición en este taller de Mexicanos en Nueva York, proporcionó la siguiente estadística: “*1.85% de los estudiantes mexicanos estudiaban en CUNY en 2010 y 4 % de la población de Nueva York es mexicana. La meta de CUNY es que se tengan la misma representación local de mexicanos en la universidad y, con ello, reducir la brecha actual*”.

La presencia de profesores e investigadores comprometidos socialmente en las universidades, como es el caso de Robert Smith, ha sido importante para generar conocimiento sobre la población migrante, porque realizan investigación aplicada con compromiso social con las poblaciones que investigan. Es, como él menciona, estar “*con la otra pata metida en el mundo real*” y eso representa un círculo virtuoso de la investigación que tanto se necesita en estos contextos.

También CUNY ha llevado acciones, junto con el gobierno estadounidense, para promover las tutorías y los talleres de *after-school*, así como otros programas que buscan atender la deserción escolar y el acceso a la educación inicial para niños mexicanos.

Esta efectiva articulación de diversas instancias de la sociedad civil y las universidades ha logrado también generar cambios importantes en las políticas públicas, porque se percibe que éstas instancias pueden tener mayor acceso a la población y conocer de manera cercana las necesidades que tienen y, con ello, lograr concientizar al gobierno o a las instancias educativas de las necesidades de los migrantes.

Programas provenientes del gobierno mexicano en Nueva York

Hablando de los programas gubernamentales que han contribuido al tema migratorio en Nueva York, para los líderes, fundadores y becarios, es indispensable hablar del papel que han jugado tres instancias: el Consulado de México en Nueva York, el programa de becas IME (Instituto de los Mexicanos en el Exterior) en conjunto con CUNY y los programas de plazas comunitarias del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

El Consulado de México en Nueva York ha jugado un papel histórico y táctico para la atención a migrantes. El Consulado fue, por alrededor de 30 años, la organización más importante, crítica y poderosa en toda la comunidad mexicana. Previamente, había pocas organizaciones y con otros enfoques. En sus primeros años, además de su labor consular característica, su papel social se enfocó al fomento y apoyo de actividades deportivas y orientación en aspectos de comercio y negocios. Se dirigía a la población masculina entre los 40 y 50 años.

Como comentaron líderes de organizaciones y en especial la representante del Consulado, con el tiempo se fue ampliando el rango de sus programas y la gama de sus intervenciones, basado en las demandas de la comunidad. Se fue convirtiendo en un nodo

importante de la red de organizaciones que trabajan con la población migrante. Su potencial como nodo es relevante porque cientos de personas circulan por sus instalaciones, tiene una afluencia diaria de 300 a 400 personas.

Es interesante el papel del Consulado, con un “*doble juego híbrido*”, como comenta Eduardo Peñaloza (líder de opinión en temas educativos en Nueva York), ya que apoya y trabaja en conjunto con la comunidad, el gobierno, las organizaciones y las universidades con el objetivo de empoderar a la comunidad. Muchos avances en educación para la comunidad mexicana se han logrado con la participación articulada de las organizaciones de la sociedad civil y las organizaciones gubernamentales como el Consulado y el IME.

Además de lo realizado por el Consulado, como comentó Alysha Galvez en el taller con los becarios, el gobierno mexicano tiene una agenda social a través del programa de becarios, las becas IME-CUNY. Ella explica que estas ayudas cubren un factor de riesgo ampliamente mencionado por los diversos líderes para la población indocumentada juvenil: la falta de recursos económicos para estudiar en las universidades. Sin embargo, no sólo otorgan la ayuda económica, se busca que los jóvenes tengan acceso a la información adecuada, a tener acompañamiento de mentores y modelos de identificación, logrando su fortalecimiento personal y como generación. También les permite la vinculación y la formación de redes con el mercado laboral al apoyarlos para realizar su *internship*. Finalmente, algo que menciona como relevante es el fomento de su responsabilidad y compromiso social con la comunidad al motivarlos a trabajar en organizaciones durante el tiempo que están becados y muchos de ellos acaban creando sus propias organizaciones con las temáticas de su interés. Se busca con ello un efecto multiplicador, y este papel esencial para el sector juvenil e infantil que ven en ellos modelos de identificación positivos.

Otro programa gubernamental mexicano que representa un papel importante, es el de las plazas comunitarias del INEA que imparten alfabetización y educación básica y, en algunos casos, GED (*General Educational Development Test*, una certificación para el estudiante que haya aprendido los requisitos necesarios del nivel de escuela preparatoria) inglés y computación para adultos. La mayoría de los padres entrevistados estudiaron o se encontraban estudiando en ellas y representaban para ellos una gran oportunidad para

terminar sus estudios y con esto obtener diversos beneficios para ellos mismos y para poder apoyar a sus hijos.

De igual manera, para los migrantes, el obtener una certificación en estas plazas les permite no sólo aprender, sino acceder a documentos como pasaportes o matrículas y les brindan espacios accesibles para poder terminar sus estudios, socializar y sentirse capaces de poder apoyar a sus hijos con los estudios.

Comenta Elizabeth Peraza (encargada de asuntos educativos del Consulado de México en Nueva York), que estas plazas son esenciales para poder dar las herramientas básicas a los adultos para que puedan aprovechar otros programas necesarios para su desarrollo, lo que se refleja en la siguiente cita: *“pero si no se hacen esfuerzos sistemáticos para lograr que los migrantes sepan leer y escribir será difícil que los talleres tengan impacto, por ello el consulado trata de apoyar las plazas comunitarias del INEA. Si no se cuenta con los padres y se les capacita y empodera, es difícil lograr cambios en el futuro educativo de los niños”*.

Ella misma plantea que las plazas comunitarias son promovidas no sólo para que los adultos terminen la primaria y secundaria de México, *“sino una manera de elevar el nivel educativo a nivel local, engancharse a Estados Unidos y seguir estudiando, que se vea como un programa de preparación para ESL o el GED para poder acceder a la Universidad o a mejores trabajos”*.

Factores que excluyen a la población o promueven la exclusión

Falta de una agenda migratoria articulada

Paralelamente a esta apertura a la migración, es importante reportar lo que realmente se ha logrado con respecto a la accesibilidad y el derecho a la educación, en especial lo que expresan los líderes comunitarios y directores de organizaciones. Nos hablan de que a pesar de un *“ambiente político progresista y con independencia local”*, no hay en los hechos una agenda migratoria articulada. Esto es que, aunque a nivel gubernamental sí existen los programas específicos para la promoción educativa y prevención de la deserción escolar, no se puede hablar de una educación pro migrante, porque existe un tabú para nombrarla como tal, ya que es políticamente incorrecto, porque implicaría una exclusión o etiquetar a un

sector. Para los líderes y directivos, este es un “doble discurso, ya que sí hay programas y herramientas, pero no se dirigen directamente a la población migrante”.

Esto lo percibe Eduardo Peñaloza como “*un Estado esquizofrénico sobre la migración*”. Al no existir esta agenda migrante articulada en instancias importantes como el Departamento de Educación, se toman medidas que afectan seriamente su desempeño al no tomar en cuenta sus necesidades específicas. Por ejemplo, la cuestión del idioma. A lo largo de todo el recorrido histórico se constató la importancia de la educación bilingüe para los migrantes y en las entrevistas es el reto y el factor de riesgo más difícil de afrontar para tener un buen desempeño y adaptación en las escuelas. Sin embargo, hay grandes recortes presupuestales en esta área. Departamentos como el de *English Language Learners*, del Departamento de Educación, no tienen los fondos suficientes o bien son eliminados los programas del inglés como segunda lengua.

Nuevamente, Eduardo Peñaloza, líder de opinión en temas educativos, comenta que no es que no haya programas y algunos muy buenos y que, sin duda, han beneficiado a la población migrante, pero no se dirigen específicamente a ella y en ocasiones no llega la información a la comunidad migrante. No hay programas que atiendan específicamente a la población, por índole política e ideológica.

Y ¿cómo atender a la población?, si ni siquiera se le puede nombrar como tal, y el no nombrarla y reconocerla hace todavía más complicado atender y abordar sus necesidades y problemáticas específicas. Esto repercute en falta de fondos, porque los apoyos o financiamientos no pueden estar referenciados directamente a la población.

Como se ha visto en las estadísticas que se han manejado, la presencia de los migrantes es evidente en las escuelas, pero al no haber un reconocimiento formal y censos serios y confiables, no se les puede atender correctamente. Señala Eduardo Peñaloza que el Departamento de Educación sólo reconoce la presencia de diez mil niños mexicanos en el K12 (educación básica), en una población total de un millón de niños. Esta situación provoca que no haya elementos suficientes para poder planear políticas ni generar presupuestos reales de instancias como el consulado o las universidades, porque así sin conocer la demografía estudiantil, es complejo hacer planeación o generar los recursos necesarios.

Más que señalar específicamente a la población migrante, el discurso, comenta nuevamente Eduardo Peñaloza, se dirige a la atención de grupos marginados o discriminados, un discurso de ayuda a los excluidos y desposeídos, de victimización más que de atención a la diversidad, pesan más los temas de raza y género y de ahí se desprenden los programas que se ofrecen.

Fue para la izquierda americana progresista o para políticos como Edward Kennedy que el tema migratorio fue abordado como tal o que se presentaba como algo importante en sus agendas. Para esta generación de políticos, la lucha por los derechos de los migrantes era vista como la continuidad de la lucha por los derechos civiles y humanos. Actualmente, menciona Eduardo Peñaloza, es difícil encontrar políticos que tengan una postura pro migrante explícita. Nadie juega abiertamente “*la carta mexicana*”. La mayoría de los entrevistados no percibe un esfuerzo suficiente de las autoridades para entender o atender las necesidades de la población migrante.

Dos casos que ejemplifican lo anterior, aunque siguen existiendo las escuelas bilingües, no todos los profesores están capacitados para llevar a cabo una educación inclusiva y suelen ser poco amigables con los padres de familia porque sólo se comunican en inglés y, aunque es por ley que tengan un traductor, no siempre les es asignado, y eso hace que se limite la participación de los padres. El otro ejemplo, es el caso del Pre-K (programa de educación inicial), que es importante para la comunidad mexicana porque representa una estimulación temprana cognitiva para los niños, que ayuda a que no lleguen con un atraso de uno o dos años con respecto de sus demás compañeros. Sin embargo, aunque el programa es de acceso universal para todos los niños, su inscripción es en línea y se necesita proporcionar un correo electrónico. Esta disposición acabó siendo discriminatoria y limitó el acceso porque gran parte de la población no tiene una computadora o no cuenta con una educación tecnológica adecuada, y eso representó un factor por el cual muchas familias no inscribieron a sus hijos.

Estas situaciones, en las que existen los servicios, pero que no pueden ser aprovechados por la comunidad que los necesita, crean lo que Angelo Cabrera (activista a favor de los derechos educativos de los migrantes) denomina “*un desequilibrio*” y es

necesario revisar las diversas razones que pueden explicarlo, algunas de las cuales se exponen a continuación.

Exclusión estructural y las vicisitudes de la participación de la comunidad

No sólo nos encontramos entonces con la falta de una agenda migratoria congruente con las necesidades de la comunidad, sino que los líderes y fundadores reportan otros aspectos que es importante revisar, y que Robert Smith (académico e investigador de CUNY) engloba en el concepto de “*exclusión estructural*”, y cómo esto influye en la falta de participación de la comunidad migrante en programas que podrían beneficiarlos. Autores como Lefcourt (1976) ya habían reportado que la falta de participación de grupos minoritarios puede estar asociada a un bajo sentido de control y la percepción de barreras sociales, desigualdad económica, discriminación racial y, precisamente, con la percepción de la exclusión.

A lo largo de las entrevistas con los líderes y fundadores, se reportan tres aspectos que influyen en la falta de participación o aprovechamiento de los migrantes de los programas que hay disponibles para ellos y que los podrán beneficiar. La primera es que los migrantes carecen de información o desconocen los recursos y programas a los que pueden tener acceso o bien desconocen a qué tienen derecho y cómo pueden ejercerlo. La segunda razón tiene que ver con que la población tiende a aislarse, o lo que varios de los actores se refirieron como “*encapsularse*”, por diversas razones, las principales el estatus legal, la falta de dominio del idioma e incluso por la carencia de habilidades sociales básicas. El tercer aspecto que se menciona es el factor “*confianza*”, aunque cuenten con la información y probablemente la actitud, no confían en las instituciones y tienen miedo de las consecuencias que pueda tener el acercamiento a ellas. Esta falta de confianza no es fortuita, tiene sus razones. Los diversos actores coinciden en señalar que el sistema (que ofrece servicios sociales, de salud o educativos) es hostil, como los llama María Guevara (coordinadora de organización social) “*los servicios no son: a place to go*”. En algunos espacios donde se brindan servicios, se sabe de la situación legal, económica y cultural de los migrantes y aun así se les solicita identificación oficial, no se les proporciona un intérprete, o se les exigen habilidades personales y sociales para realizar trámites, de las que en ocasiones carecen, o simplemente no cuentan con la información completa y necesaria para hacer las preguntas necesarias y no se les orienta de manera adecuada.

Es común encontrar estas barreras en las líneas de vida de los participantes. Algunos logran traspasarlas, pero para un sector de la población es complicado acceder a los servicios y se vuelve “*una carrera de obstáculos*”. El miedo puede paralizarlos, si llegan a moverse o a atreverse a enfrentar el sistema, los costos pueden ser demasiado altos.

Cuando la protección se vuelve vulnerabilidad

Todos los actores coinciden en que “*navegar en el sistema*” no es una cuestión fácil para la población migrante, no sólo porque es un sistema social y educativo diferente al de sus lugares de origen, sino porque su condición legal y la falta de dominio del idioma complican la “*navegación*”. A eso hay que agregar las condiciones de pobreza en que vive un sector de la población dentro de una ciudad complicada y desafiante, que como ya han reportado autores como Jadue y Galindo (2005), pone en mayores condiciones de vulnerabilidad a los migrantes.

Como ejemplo de lo anterior, varios líderes comentaron la siguiente situación: Cuando los migrantes aplican para un programa, pueden ser sujetos a un sistema de vigilancia y supervisión de trabajo social para otorgarles el acceso a los servicios, y ello implica visitas domiciliarias para evaluar su situación. Estas visitas que buscan apoyarlos para acceder a un servicio, en ocasiones los ponen en riesgo o les generan problemas que literalmente no pueden resolver. Por ejemplo, el asunto del espacio: las rentas en Nueva York son de muy alto costo, las familias para sobrevivir tienen que compartir sus departamentos con otras familias. Pero para que pasen la supervisión y no ser sujetos a un reporte, se les pide que tengan dormitorios suficientes y que los niños no duerman con sus padres. Como dice María Guevara: “*se les pide por lo menos tres dormitorios y eso es imposible. Porque eso para cualquiera en Nueva York, es demasiado caro[;] la gente tiene miedo de que alguien llegue a tu casa y vea que hay mucha gente viviendo ahí, que el niño está viviendo en tu cama, durmiendo en tu cama*”.

Los líderes coinciden a afirmar que la pobreza tiende a agravar estas situaciones y con este sistema complejo de vigilancia y supervisión poco sensible y empático a ciertas condiciones de vida y a ciertos aspectos económicos, culturales o de contexto de la comunidad mexicana, lleva a perder la posibilidad de acceder a los servicios que podrían hacerlos mejorar su calidad de vida o, con otras consecuencias todavía más graves, al ser

reportados a los servicios de protección y llegar a la separación de las familias o la deportación. Como menciona Robert Smith, es un “*círculo vicioso un poco cruel y perverso. El sistema presiona para un tipo de familia y hogar al que no puede responder el migrante*”.

La pérdida de confianza en el sistema, al enfrentarse a estos procesos sin éxito, puede evitar que se acerquen a oportunidades que les ayudan a elevar la calidad de vida y afectan las aspiraciones con las que llegan. Aunque comprensible en la lógica de la protección a los menores, representa una falla en el sistema social. La falta de participación o de confianza, entonces no necesariamente es una cuestión cultural, o de personalidad del mexicano, sí tiene un sustrato real en las fallas del sistema. Es importante tomar esto en cuenta para una discusión posterior acerca de los prejuicios e ideas preconcebidas acerca de los mexicanos.

Esto puede tener diversas repercusiones, entre ellas, que si no hay participación de beneficiarios, los fondos para los programas se cortan, los espacios se pierden, las instituciones, como el Consulado o asociaciones con fondos para programas para migrantes los deben andar buscando y captando para que no se pierdan los fondos, por ello se les ha denominado en las instituciones y en el consulado: “*hard to reach people*”.

Otro factor mencionado, que también influye en la poca participación de los migrantes en los programas, como mencionan María Guevara y Elizabeth Peraza, es que “*las ayudas*” llegan a ser muy especializadas y no pueden atender integralmente a la familia, o bien la ayuda es proporcionada sólo si hay un problema grave y no a nivel preventivo, o bien se pide un perfil muy específico para poder ingresar.

A todas estas circunstancias que se caracterizan por barreras, obstáculos, falta de una competencia cultural de entender la diversidad y condiciones de vida de una población, es lo que los diversos actores denominaron “*exclusión estructural*” o “*falla del sistema*” para poder incluir a los migrantes en los servicios. Quedando claro este punto, también es importante mencionar a continuación, algunos de los mitos, prejuicios y actitudes discriminatorias que se tienen de la comunidad mexicana, pero también incluir algunos aspectos de las características que la misma población apunta como factores que impiden su participación en los programas o en la defensa de sus derechos.

Prejuicios y sus perjuicios

Los diversos actores coinciden en señalar ciertas características de la población migrante mexicana, por ejemplo, se habla continuamente de “*timidez*”, que describen de diversas maneras, pero la más demostrativa es la que denomina un joven becario IME como “*no salir del caparazón de tortuga*”.

Una posibilidad es que les hacen falta desarrollar algunas habilidades sociales necesarias para poder exigir de manera adecuada sus derechos o enfrentar dificultades del sistema, lo cual se puede originar por el aislamiento o la tendencia de “*encerrarse*” en su círculo de personas conocidas y no explorar las alternativas quedándose en una zona de seguridad de lo conocido. También se menciona la afectación que le causan a la población migrante los muchos mitos, prejuicios, estereotipos y concepciones discriminatorias que se tienen con respecto a la cultura mexicana: que los migrantes “*abusan del sistema*”, “*que tienen muchos hijos*”, “*que no les interesa el estudio ni capacitarse y que por ello no tienen altos niveles de educación ni acceden a la universidad*”, “*que no quieren progresar*”, “*que les faltan ganas*” o bien se les victimiza tratándolos como “*pobrecitos*”.

¿Entonces son tímidos, les faltan habilidades sociales, son víctimas? Estas narrativas sobre su “*incapacidad*” o “*vulnerabilidad*” han sido muy poderosas y perjudiciales y evidentemente tienen repercusiones, así que antes de estar de acuerdo o no con estas apreciaciones, es importante señalar algunas de las dificultades y retos que enfrentan los migrantes en Nueva York, en su propia voz, para entender su sentido en un contexto apropiado.

El estatus legal

Robert Smith, profesor e investigador de CUNY, afirma de manera categórica que el estatus legal representa una situación que definitivamente influye en la vida de los migrantes, en especial cuando son indocumentados y las primeras generaciones en llegar. Además de las implicaciones legales y los riesgos de deportación, se limitan las oportunidades y apoyos, así como las ayudas financieras o becas. Coinciden con lo señalado autores como Soriano-Ayala y González-Jiménez (2010) y Suárez *et al.* (2011), quienes ampliamente han analizado las implicaciones de “*vivir en las sombras*” y sus consecuencias en diversos ámbitos de la vida migrante.

Estas limitaciones tienen impacto en su motivación para buscar servicios o bien en sus aspiraciones para seguir estudiando, como lo expresa un becario IME de primera generación: “*Why am I studying for if I don’t have access to a lot of things?*”

Emocionalmente, el estatus legal es una fuente de estrés constante, como menciona Robert Smith, “*la mayor parte de los asuntos que están enfrentando las familias migrantes son producto del estatus legal*”. Él mismo afirma que la evidencia ha demostrado que al legalizarse, hay mejores condiciones de vida. Las primeras generaciones enfrentan las mayores dificultades por su estatus legal de indocumentados, se les excluye de muchas cosas, por ejemplo, aunque tengan éxito académico, su educación no necesariamente se convierte en un “*estilo de vida positivo o acceso al mercado laboral*” por la falta de documentos. Para las segundas generaciones, o aquellos que se han legalizado, se percibe que pueden encontrar mejores oportunidades de progresar y tener éxito por el acceso que tienen a becas y otros apoyos por contar con la ciudadanía.

El idioma

La falta de dominio del idioma es la dificultad más constantemente mencionada como reto al llegar a los Estados Unidos, provoca múltiples problemas de adaptación y se convierte en un factor de riesgo que genera sentimientos de la más diversa índole para los que llegan y para los que reciben, teniendo repercusiones tanto a nivel personal, familiar y como comunidad. El idioma involucra afectos, creencias, identidad, interrelación, posibilidades. Los entrevistados reportan sentimientos de incapacidad o poco valor, y eso en ocasiones se ve reflejado en la inseguridad para atreverse a solicitar un servicio o reclamar algún derecho. También la falta de dominio del idioma los lleva a ser discriminados y recibir comentarios racistas como los siguientes que fueron mencionados por diversos becarios: “*mexicanos regresen a su país*”, “*para qué estudias si seguro vas a llenarte de bebés*”, “*vas a acabar dejando la escuela*”, “*esto es América y aquí se habla inglés*”, “*no entiende*”, “*es estúpida*”, “*es raro*”, situaciones que los pueden llevar a depresión, soledad y a dejar la escuela o bien, a buscar esforzarse por aprender el idioma rápidamente.

Otros mencionaron la situación de que sus mismos compañeros los presionan para no hablar inglés, y si se animan a hablarlo en la escuela, les dicen que se están “*haciendo americanitos*”. Esta búsqueda de pertenecer luego puede resultar contraproducente y

desconcertante. Si empiezan a intentarlo, lo hacen con temor, pena y miedo a la burla de parte de connacionales y americanos.

El manejo del idioma también suelen ligarlo con las posibilidades de éxito, con la posibilidad de “*salir adelante*” o con mejores alternativas laborales. Por ello, los padres no quieren en ocasiones que los hijos hablen español. El hablarlo está asociado a discriminación y a la falta de posibilidades de acceso a servicios, o de cambiar de estatus migratorio o adaptación a la nueva cultura. Sin embargo, cuando los padres no hablan inglés esto trae muchas complicaciones y problemas de comunicación, tanto en la familia como en las escuelas y los trabajos. Como lo menciona uno de los padres entrevistados de la OSNY: “*Porque por ejemplo llega uno aquí y queriendo trabajar, entonces lo primero que necesita es inglés para cualquier trabajo... aunque esté uno ya adentro y te hablen en español los hispanos o sea los que son amigos de uno, al salir a la calle para entregar algo... no sé, una comida, lo que sea, tiene que saber uno algo de inglés. Porque no saben lo que le va a decir o lo que van a contestar, entonces lo mínimo, lo mínimo, es saber un poquito de inglés*”.

Otro de los factores reportados por los entrevistados en referencia al idioma, es sus repercusiones a nivel intrafamiliar, cuando los niños ya dominan el inglés empiezan otros retos en casa, porque los hijos se vuelven traductores para los padres en las escuelas y en los hospitales y se empiezan a dar problemas de comunicación con los padres y en ocasiones tienen que dejar de lado su vida personal o escolar por volverse los traductores de la casa. Así lo reporta el estudio de Gándara (2005), el cual menciona que el ser traductores puede convertirse para los niños en prioridad sobre la educación misma. Como menciona una becaria IME, se vuelven para los padres el único apoyo: “*the only support they have*”, esto modifica la estructura familiar y el manejo del poder. Los tutores reportan haber observado casos en donde los problemas de comunicación tienen que ver también con el lenguaje emocional, que implica no poder expresar sentimientos y emociones en el mismo idioma y eso crea problemas internos y distanciamiento en las familias.

En cuanto a las escuelas, para los maestros y alumnos es una situación difícil el recibir a los alumnos migrantes sin dominio del inglés, esto se ve reflejado en el comentario de un joven becaria IME: “*El reto mayor es el idioma, nadie quiere ser una carga para*

otros, los maestros hacían lo mejor para enseñarnos, pero al no saber inglés, ellos también acababan frustrados”.

La sensación que reporta una joven becaria IME, respecto a llegar al país sin saber inglés, se manifiesta en el siguiente comentario: *“es como si aventaran a un niño al océano y pedirle que nadara”*. Otra becaria reporta que llegó a estudiar *high school* sin saber el idioma y la sensación era *“como si fuera muda”*. Ella cuenta la anécdota de que en sus primeros días en la *high school*, entró por accidente a un sótano porque no supo leer el letrero que estaba en la puerta y se tuvo que quedar ahí por horas porque no le entendían cuando trataba de explicar por qué estaba ahí dentro.

La urbe diversa

La razón por la cual las madres y padres entrevistados eligieron Nueva York tiene que ver con la búsqueda de oportunidades, porque ahí encontrarían el *“American dream”*, y por razones prácticas, como el tener ya parientes viviendo ahí que podrían recibirlos en sus casas, o porque tenían acceso a oportunidades de trabajo diversas sin necesidad de una capacitación especializada. La respuesta de una mamá es un ejemplo de las posibilidades que ofrece Nueva York para los migrantes a diferencia de otras localidades. Ella menciona que eligió la ciudad porque *“es un lugar que me gustó porque... como que puedo moverme más”* y esto es literal y simbólicamente muy cierto.

Como mencionan autores como Berry (1997), si el lugar receptor brinda las posibilidades y las circunstancias propicias se presentan, es más probable que los migrantes puedan tener un proceso adaptativo y de desarrollo. En la referencia de la madre participante se empieza a vislumbrar una categoría de la que hablaremos más adelante: *“el saber moverse”*. En verdad la ciudad puede brindar muchas posibilidades, pero sí es un reto para la población porque considerando que un amplio sector que migra viene de comunidades rurales y pueblos pequeños e indígenas y con altos índices de pobreza, y esta ciudad multicultural y con gran diversidad, esta gran urbe, puede representar un gran reto y es importante considerar las complicaciones que esto conlleva.

La diversidad cultural es un reto inicial porque conviven diferentes culturas, lenguas, costumbres. Algunos jóvenes, comentaron que, de recién llegados, una de las dificultades que enfrentan es el aprender a convivir con esta diversidad. Para la población

es difícil la adaptación en el sentido del encuentro entre dos culturas diferentes: la mexicana y la americana, pero Nueva York también es un crisol de culturas, razas y clases sociales. Son cambios culturales y socioeconómicos muy fuertes y eso no es fácil, el encuentro y la adaptación al “*American way of life*” y, más aún, como lo denominó un becario, al “*multicultural way of life*”.

No sólo hay diversidad cultural, también la hay a nivel socioeconómico, como las grandes ciudades, los contrastes pueden ser difíciles de asimilar. Como lo comentó un becario IME, cuando llegó empezó a trabajar en una compañía de banquetes que servían en eventos de la clase alta de Nueva York. Los lugares donde vivían y los gastos que se hacían eran exorbitantes para él y dijo una frase que lo dice todo: “*Me di cuenta que la América excepcional no es para todos*”.

Aspectos como el alto costo de la vida y viviendas, el ritmo de vida acelerado, el clima extremo, en especial un frío que no habían experimentado, la famosa neurosis neoyorkina, son muy diferentes a sus comunidades de origen y el cambio y la adaptación pueden ser abrumadores. Los niños y adolescentes de segunda generación cuando visitan México por primera vez, se sorprenden de las diferencias tan grandes: “*allá está mi familia, no hay tantos carros, hay montañas, hay grandes espacios, no hay tantas carreteras... la gente es amable y está más junta, conviven más en familia y se puede ir a festivales*”, compartió una adolescente participante de la OSNY.

Es muy común escuchar entre los padres de familia, que no conocen muchos de los lugares emblemáticos de Nueva York o no los frecuentan, como Central Park o los museos, o que no les gusta o temen ir a Manhattan. Esto coincide con lo reportado por Smith (2006a) cuando narra en su libro lo que le contó una adolescente: “*mientras dice que no puede visitar a sus primos en Manhattan porque eso está lejísimo (“mad far”) de su departamento en Brooklyn y sus padres no la dejarían ir, le permiten viajar sin ellos más de 2000 millas con su hermano y su primo cada año para estar varias semanas en Ticuani (poblado con nombre ficticio en México), durante las vacaciones de invierno y verano*”.

La revisión de estos tres aspectos que influyen en la vida y adaptación a Nueva York, el estatus legal, el manejo del idioma y un contexto cultural muy diferente a sus lugares de origen, nos ayudan a reflexionar si las características que se mencionan acerca

de los migrantes, como la timidez, el aislamiento o los estereotipos negativos que se tienen acerca de ellos, sólo obedecen a características psicológicas o de su origen cultural o bien es una respuesta al medio en el que están insertos o un sistema que difícilmente proporciona un puente para facilitar su inserción. Por lo que, para entenderlos a cabalidad o hacer programas de intervención es importante conocer el contexto y a las circunstancias a las que se enfrentan.

Resiliencia dentro de la exclusión

Por otro lado, también es importante hacer notar un aspecto mencionado ampliamente y que se refleja en las líneas de vida de los participantes, los migrantes son una población que se distingue por su resiliencia y capacidad para enfrentar barreras y adversidades para “*salir adelante*” en las condiciones más complejas y con muchos elementos en contra. Son muchos los que han logrado sacar adelante a sus familias y utilizar los recursos personales y sociales a los que tienen acceso, hay verdaderamente en la población un gran potencial. De ello se hablará más adelante con amplitud en la sección de factores de protección, pero lo que aquí se quiere señalar es que, a pesar de los ejemplos de resiliencia, las narrativas sobre los aspectos negativos de la población migrante, tienden a expandirse también exponencialmente, y ni se conocen ni socializan los hechos ni las estadísticas que los pueden desmentir.

Se reporta continuamente que los migrantes presentan una gran falta de interés por estudiar, que no valoran la educación y que, por lo tanto, no van a la escuela. Sin embargo, los diferentes actores coinciden en que muchos de los padres sí la valoran y es su deseo que los hijos estudien para tener “éxito” y la posibilidad de encontrar buenos trabajos. Como lo menciona en su entrevista el Dr. Bobele (profesor y psicoterapeuta de familias migrantes en San Antonio): “*So it’s been, I think the US schools sometimes they just think, well they’re Mexicans they won’t be very supportive, but my experience has been that Mexican American parents in the US want their kids to be successful, they want them to go to school, they want them to get a good job, they want to succeed*”. En la literatura, también se reporta este desencuentro entre el prejuicio y los hechos observados en la población, como es el caso del estudio realizado por Lukes (2015).

En las entrevistas a los padres de familia de la OSNY, todos coinciden en su interés por que sus hijos estudien y se perciben todos sus esfuerzos porque esto sea posible: participan en las escuelas, hacen cambios hasta encontrar la más adecuada, están en continua búsqueda de apoyos en diversas instancias para compensar sus carencias académicas, incluso muchos de ellos siguen estudiando. “*Se les notan las ganas*”, como dice María Guevara, coordinadora de organización social que trabaja con madres migrantes. Desafortunadamente, los maestros con estos prejuicios pueden limitar el apoyo brindado a los alumnos. De nuevo, es importante considerar que no es que los mexicanos no quieran estudiar, o que su “*cultura los lleva a desertar*”, sino que hay una serie de factores del sistema que pueden influir en la deserción escolar que no son tomados en cuenta. Por ello, los líderes de las organizaciones y de las universidades insisten en que es necesario cambiar estas narrativas discriminatorias con hechos, divulgando los datos de los censos y con la difusión de historias de éxito.

Muchos de los esfuerzos de las organizaciones y sus líderes están a su vez motivados por honrar a estos padres que no dejan de esforzarse por lograr mantener a los niños en la escuela a pesar de las dificultades y barreras que se encuentran. Robert Smith verbalmente plantea dos ejemplos al respecto. El primero, en relación a la capacidad de los migrantes para permanecer en la escuela. Proporciona datos obtenidos del censo de 2004 que, comparando con la información recabada en años posteriores, proporciona otra perspectiva con respecto a la permanencia en la escuela y el nivel de estudios de los migrantes:

“En 2004 de los jóvenes nacidos en Nueva York, 88% estaba en la secundaria entre 13 y 19 años y para 2014 cambió a 92%”. En 2004, 32% de ellos estaban en la universidad y la mayor parte, estaban en universidades particulares, en 2010, 51% están en la universidad y la mayor parte en universidades públicas como CUNY. Si 51% de ellos entre 18-25 años estaban entonces en la universidad... aunque el porcentaje de los nacidos en México, es mucho menor, 6% en 2010 estaban en la Universidad” (comunicación oral en taller Mexicanos en Nueva York) .

Además de las generalizaciones sobre el bajo nivel de estudios, también se encuentran las referentes a que todos los mexicanos reciben malos sueldos; sin embargo, como lo afirma Robert Smith “*no todos los mexicanos trabajan en bodegas o ganan tres dólares la hora*”.

El estado de la educación en Nueva York

Una vez explorado el contexto global de Nueva York, y para seguir contestando la pregunta de investigación de los factores y condiciones que están presentes e influyen en las experiencias educativas de los niños migrantes, pasemos a explorar lo que los líderes, fundadores, becarios, tutores y participantes perciben de la situación en que se encuentra la educación recibida en las escuelas y cuáles son los factores que se presentan en ellas que pueden estar influyendo en la permanencia o en la deserción escolar de los niños. En la siguiente figura se observa cómo se expondrán los resultados. Primero se hablará de los aspectos de contexto local que fomentan la permanencia de los niños en la escuela y que pueden ser factores que previenen la deserción escolar; se continuará con los aspectos que aparecen como predisponentes para la deserción escolar, y cerraremos hablando de otras opciones educativas que parece ser importante considerar en el contexto específico de Nueva York



Factores que fomentan la permanencia en la escuela

La educación como derecho y políticas públicas de prevención

Con respecto al tema educativo, el aspecto más relevante es que en Nueva York se ha logrado que la educación sea un derecho; los niños migrantes tienen acceso a las escuelas incluso si no cuentan con documentos debido a que el Estado está obligado a brindar educación a todos los menores de edad. Esta obligatoriedad se refleja en lo que plantea Juan Castillo (director de plaza comunitaria) : *“Todo chico debe entrar a la escuela, les guste o no les guste, es obligatorio, es una presión, cuando un chico dice que no quiere a la escuela, hasta el policía va por él”*.

Por otro lado, algo que también resaltan los entrevistados es que existen políticas públicas para la prevención de la deserción escolar, lo cual ha implicado una serie de cambios y medidas en las escuelas para brindar un mejor servicio; por ejemplo, se redujo el número de alumnos en los grupos para brindarles mayor atención. Las escuelas grandes se

dividieron en unas más pequeñas para un mejor manejo administrativo. De igual manera, se generaron fondos para programas de apoyo, como los talleres *after-school*, aunque estos fondos se han ido recortando con el tiempo.

Un aspecto constantemente mencionado tanto por líderes como participantes, fue la generación de nuevas propuestas de escuelas. Tal es el caso de las “*charter schools*” que han representado una buena opción para los migrantes, debido a que no tienen costo, son escuelas pequeñas y buscan que los niños tengan un buen desempeño académico y no deserten. Los niños asisten a jornadas más largas, de 8:00 a 17:00 horas, los grupos también son pequeños y, por lo tanto, facilitan una atención individualizada, no sólo en lo administrativo, sino en lo académico, debido a que se adaptan al contexto del niño y tienen una formación general, así como la posibilidad de implementar nuevas tendencias de enseñanza-aprendizaje que en otras escuelas no pueden llevarse a cabo por las regulaciones (*uncommonschoools*, 2016).

Por otra parte, este tipo de escuelas tienen ventajas también para las madres de los niños escolarizados, como son una mayor organización y supervisión porque “*las están vigilando más*”, así como para los niños en relación a su desempeño, como fue mencionado por una de las madres de la OSNY entrevistadas, quien mencionó que hasta que entró a una escuela de este tipo, el niño pudo tener mejor aprovechamiento: “*y en esta escuela, como que empezó a despertar*”.

Otro programa que también ha tenido buenos resultados para la población migrante, según lo reportado en las entrevistas con los diversos actores, es el de la educación inicial (Pre-K), servicio universal que brinda estimulación temprana, muy necesaria, para las poblaciones vulnerables. La promoción de este programa ha sido un objetivo primordial en las organizaciones, universidades y el Consulado. Es de llamar la atención la importancia que tuvo este programa para las madres y niños entrevistados, recordando su paso como un hecho muy significativo en sus líneas de vida. Hart y Eisenbarth (2012) ya habían señalado también que la falta de acceso a la educación preescolar y la falta de estimulación temprana podían afectar el desempeño académico de manera significativa en estos contextos migratorios. Asimismo, Yoshikawa (2011) mencionaba la importancia de evaluar las implicaciones de la falta de estimulación en la infancia temprana, periodo definitivo para la

adquisición de habilidades cognitivas y sociales y de evaluar la situación de desventaja que esto implica.

Otro aspecto mencionado, es que la educación en las escuelas está sometida a una evaluación constante, tanto de alumnos, como de los profesores y las escuelas. Con las reformas educativas recientes, se busca evaluar que todos los niños tengan la formación básica, a través de la aplicación de una evaluación estandarizada.

La escuela como espacio de socialización y participación

Como se vio en el recuento histórico, uno de los logros de las luchas de los migrantes, fue la posibilidad de que los niños pudiesen asistir a las escuelas sin necesidad de tener documentos. Igualmente, en Nueva York los entrevistados reportan que la asistencia a la escuela es un derecho, pero también es una obligación por lo que todo niño debe estar en la escuela. Representa una falta muy grave de parte de los padres no mandarlos y de la escuela no recibirlos. Lo que a su vez es algo muy positivo ya que es un derecho ganado para la población y una ilusión para los migrantes que llegan a Estados Unidos con la esperanza de que sus hijos estudien y “*salgan adelante*”. Fue un hallazgo muy significativo el ver cómo la escuela representa un marcador tan importante para las familias migrantes. En sus líneas de vida, son los primeros sucesos que mencionan con una carga afectiva muy positiva, el ingreso y el egreso, así como los reconocimientos obtenidos en ella, son hechos que marcan sus vidas y los llenan de emociones y recuerdos. Son los espacios que les dan acceso y aceptación sin restricción, les dan un sentido de pertenencia que otras instituciones no les permiten, ahí existen y son vistos, al ser reconocidos y obtener logros se les permite ser parte de esta nueva cultura a la que llegan y participar y tener esperanza en un futuro diferente, ése que soñaron y sueñan para sus hijos cuando tomaron la decisión de migrar. Ponen muchas cosas en la experiencia escolar, y el cómo les vaya tiene repercusiones en lo que yo denominaría su “autoconcepto familiar”.

Para los niños representa un espacio de socialización, es donde pueden convivir con otros niños y hacer amigos, es algo que en las líneas de vida mencionan repetidamente cuando se les pregunta qué les gusta de la escuela. Una de las adolescentes entrevistada en la OSNY, en este sentido, lo primero que plantea es que son las amigas lo mejor que le ha pasado en la escuela, esta socialización es complicada para los niños en contextos

migratorios, fuera de la escuela u organizaciones: *“De mi escuela, bueno, me está yendo bien. Las cosas que me gustan de mi escuela son, bueno, como las amigas”*.

Estos hallazgos coinciden con el trabajo de Morán (2004) cuando afirma que la escuela constituye un recurso no sólo para el aprendizaje, sino que representa una manera de entrar en contacto con los códigos y las reglas de una sociedad, hay incluso una relación afectiva, en donde los niños y sus familias se relacionan con la escuela de una manera que deja huellas más permanentes que la información que reciben en las aulas.

La relación con los profesores también llamó mi atención porque en sus líneas de vida, los niños de la OSNY, tienen un recuerdo específico de los nombres de las maestras que han tenido desde el Pre-K, se generan vínculos fuertes con ellas y en ocasiones algunos refieren que lo que más les gustaba de la escuela eran los maestros.

Un aspecto positivo de las escuelas que fue mencionado por casi todos los actores es que éstas fomentan la participación e involucramiento de los padres a través de su colaboración en comités y comisiones. Se busca de manera activa el contacto con ellos y estas asociaciones se vuelven espacios y vehículos propicios para la participación de los padres, ya que les brinda la primera oportunidad e incentivo de abrirse a la comunidad y empezar a participar política y socialmente, sobre todo en el caso de migrantes indocumentados. Esta importancia de la participación está ampliamente documentada en estudios como el de Hart y Eisenbarth (2012) y, aunque estudios como el de Tinley (2006) en Alabama reportan poca participación por largas jornadas de trabajo de los padres, en el contexto de Nueva York se reporta otro tipo de participación diferente.

Como afirma Guadalupe Martínez (directora de plaza comunitaria): *“Aquí, en Estados Unidos, si tú tienes un hijo, estás involucrado en la escuela, ¿no?”* Este involucramiento familiar con la escuela promueve una percepción de apoyo moral de los padres hacia los niños, que, aunque quizás no tengan la preparación académica y escolar para apoyarlos en otros aspectos, hacen esfuerzos por acompañarlos en los procesos que demanda el sistema escolar americano. Como comenta Eduardo Peñaloza: *“es la primera gran instancia que tienen los migrantes, sobre todo los indocumentados para poder participar activamente en sus comunidades, al empezar a ir a foros, conferencias y a eventos, es un incentivo”*. Por ejemplo, el caso de Guadalupe Martínez es un buen ejemplo:

al llegar a Estados Unidos, lo que le ayudó fue entrar en contacto con la escuela y estar cerca así de sus hijos. Su participación en la escuela la llevó a crear un programa de alfabetización para los padres de familia y ahora tiene una organización muy importante que ayuda a muchos adultos a terminar su educación básica.

El papel que otorga la comunidad a la educación

Cuando leía acerca de la deserción escolar y sus causas, surgían preguntas: ¿qué es lo que esperan los migrantes de la educación? ¿Cuál es la importancia que le dan a la escuela? Por ello se incluye en esta sección la pregunta de la importancia que le otorgan a la educación los diversos actores y se encuentra como un resultado significativo, porque representa un factor importante para entender el interés por permanecer en la escuela de parte de los migrantes. Las respuestas tienen coincidencias muy reveladoras y brindan elementos muy importantes para entender qué es lo que buscan en los procesos educativos y lo que pueden tomar en cuenta las organizaciones que trabajan con ellos.

La mayoría de los actores entrevistados coincide en que la educación ayuda a percibir, descubrir, desarrollar y explotar el potencial inherente de las personas, tanto de sus recursos como de sus valores. Mencionan que los migrantes tienen un importante aprendizaje de vida, pero no lo han reconocido o no lo saben nombrar, y el proceso educativo consiste en descubrir ese potencial y que sean capaces de reconocerlo y explotarlo. Relacionan la educación con oportunidades y posibilidades, con metas a futuro. Una representación muy presente en todos los entrevistados es la asociación entre educación y la adquisición de un buen trabajo y, con ello, el cambio de las condiciones de vida y movilidad para las siguientes generaciones.

Una de las adolescentes entrevistada lo pone en estas contundentes palabras: *“te asegura tener un trabajo y todo”*. Para los padres entrevistados, la importancia de que sus hijos estudien está relacionada con evitar repetir sus propias historias, las siguientes citas de algunos de ellos, ejemplifican esta postura: *“Es importante que estudien para que puedan llegar a tener un buen trabajo o una carrera por lo menos, lo que nosotros no pudimos tener o nosotros no pudimos por lo mismo de que no tuvimos la oportunidad y ellos que tienen la oportunidad, me gustaría que lleguen lejos”*. *“Yo quiero que lleguen lejos, para que así ellas no pasen por lo que nosotros pasamos y estamos pasando ahorita. Mi esposo*

no tiene un buen trabajo, el trabajo es más duro por lo mismo de que no tenemos estudio, será. Y no me gustaría que mis hijas pasaran por lo mismo. Por lo menos ellas que tienen la oportunidad”.

Los padres expresan firmemente su interés por que sus hijos estudien y los apoyan para que esto sea posible, perciben que está en sus manos dar a los hijos los elementos necesarios para cambiar esas historias. Comentarios como los siguientes lo ejemplifican: *“Ella, lo que yo le digo, el único regalo que les puedo dar es que estudien”.* Una mamá lo expresa así al dirigirse a su hija: *“si tú sigues como has hecho, más responsable, con buenas calificaciones, más le digo, si tú me das buenas calificaciones y no has tenido ningún comportamiento malo en la escuela, se te va a dar lo que tú quieres, le digo, pero tú me vas a responder con lo mismo”.* Como menciona una madre que no continuó sus estudios en su comunidad de origen porque no recibió el apoyo de sus padres: *“a la edad de mi hijo, en vez de estudiar me decían, no quieres estudiar, pues vas a traer leña, vas a cuidar los chivos, vas a moler, vas a hacer las tortillas, vas a hacer la comida, o ponte a trabajar... como que para ellos (sus padres) era... igual... si estudiabas o no estudiabas”.*

Que sus hijos estudien los aleja de la discriminación y de los abusos, como me comentó una madre: *“sin educación como que te frustras y te aguantas”.* Pero perciben que la educación les brinda *“herramientas”* para poder enfrentar las situaciones que se les presentan.

Tanto para los líderes como para los padres de familia que están involucrados en procesos educativos, el papel de la educación va más allá de la obtención de un trabajo, implica un crecimiento personal, como lo plantea una de las madres entrevistadas: *“no venimos nada más a trabajar, sino a estudiar para crecer de otras maneras”.* O como es mencionado por otro de los padres: *“Sí, porque si yo me preparo, mi hijo se prepara. O sea, no nada más venimos a este país a trabajar, no. Es un país de oportunidades. Hay que estudiar para crecer en otras maneras”.*

También para los líderes entrevistados que se dedican a la educación para adultos, la percepción es que la educación refuerza tanto la autoestima, la independencia y la seguridad, así como la sensación de autoeficacia al tener ahora control y poder sobre su vida, ya que a muchos de estos adultos se les *“arrebato el derecho que tenían de niños*

para estudiar”, citando las palabras de Guadalupe Martínez, directora de una plaza comunitaria. Por otra parte, se mencionó que lo que reciben los migrantes con la educación les puede servir para ayudar a otras personas, sobre todo para sus propias familias, ya que tienen la posibilidad de ser sus modelos.

Para los niños y adolescentes entrevistados, la educación está íntimamente relacionada con una frase que es compartida por varios de ellos: *“la educación nos sirve para salir adelante”*. Para las niñas entrevistadas, el estudiar les abre posibilidades como mujeres, en palabras de una de ellas:

“Es importante porque como hay muchas partes en el mundo donde las niñas no tienen educación, bueno y yo que lo tengo y lo quiero aprovechar, y es bueno porque tú tienes tu carrera, hacer lo que quieras en tu vida y estás como segura, estás segura que no vas a perder tu trabajo porque, bueno, ya tienes tu educación, tienes tu degree y ya puedes hacer esto y todo”.

Los tutores Ibero coinciden en señalar que la educación les permite a los niños y mamás migrantes verse a sí mismos como capaces, dignos de respeto, les proporciona habilidades para la vida como personas y como comunidad y les permite integrarse a la sociedad. De igual manera, asocian la educación con empoderamiento y para formar personas social y políticamente responsables. Coinciden, en su mayoría, en señalar que, si la comunidad mexicana no accede a mayores niveles de educación, difícilmente tendrán una mejor calidad de vida y mejores opciones de trabajo. Con esta valoración positiva que dan a la educación y sus consecuencias, queda la pregunta de cuáles son los factores que acaban llevando a la deserción escolar, que se abordará en la siguiente sección.

Factores que ponen en riesgo la permanencia en la escuela

Aunque en las todas las líneas de vida se mencionaron aspectos positivos relacionados con la escuela, también es importante contrastar esta opinión con la perspectiva que exponen los líderes y dirigentes de las organizaciones sobre el estado de las escuelas. Para ellos, aunque existen políticas públicas para una educación de calidad, el sistema escolar y las escuelas se encuentran rebasadas ante las necesidades de la población migrante.

Poco compromiso de maestros y directivos

Si bien están las leyes y éstas llegan a cumplirse, y los objetivos y metas para la educación de los migrantes, están teóricamente, los líderes y directores de organizaciones observan poco compromiso de los directivos para implementarlas con la población migrante y no se detecta interés en abordar las necesidades particulares de los niños. Se percibe poco compromiso de los maestros, y aunque sí existen buenos maestros, prevalece la percepción de que la mayoría no supervisa ni se compromete.

Malas condiciones de las escuelas

Por otra parte, se refiere que hay pocos fondos para las escuelas públicas, ya que se han hecho importantes recortes presupuestales que se ven reflejados, por ejemplo, en el aumento de alumnos en los grupos o en recortes en programas tan importantes como los programas de inglés. Los grupos tan grandes no ayudan a que se les ponga mucha atención a los niños que llevan algún retraso y prefieren pasarlos de grado y no tener que esforzarse por regularizarlos. Incluso se llega a reportar que a los niños se les aprueba y promueve de nivel con tal de evitar demandas, este miedo a demandas o a incumplir la obligatoriedad de la educación los puede llevar a una educación mediocre.

Los entrevistados nos dicen que las escuelas varían su atención y servicio según la zona en la que se localicen, en particular, las escuelas de las zonas marginadas y pobres de Nueva York. Por ejemplo, las de los barrios del sur del Bronx, de donde provienen la mayoría de los entrevistados, se reportan con bajo nivel y pocos recursos. Ya había sido esto reportado por diversos autores como Suárez (2002), Suárez *et al.* (2011) y Hart y Eisenbarth (2012), cómo las escuelas reflejan las condiciones de pobreza de las comunidades donde viven, y que pueden representar un riesgo por ser altamente segregadas, que aíslan racial y lingüísticamente a los estudiantes y resultan poco motivadoras para los alumnos.

Es importante señalar, por otra parte, que las escuelas de educación básica son asignadas de acuerdo al domicilio reportado, y como perciben estas desventajas con respecto a los recursos y su calidad, se buscan cambios de escuela. Las mamás coinciden en afirmar que las escuelas ubicadas más cerca de Manhattan tienen mejores condiciones y tratan de mover a sus hijos hacia esos rumbos, porque allá se perciben mayores

oportunidades y porque la matrícula es más diversa, en razas y en niveles socioeconómicos. Además, las perciben con mejores maestros, que cuentan con más material y programas, incluso con mayor espacio y en cambio las del Bronx están abandonadas y con mala atención.

En estas diferencias, los migrantes perciben otro espacio de discriminación, desafortunadamente la situación de las escuelas en estas zonas está asociada a un tema de pobreza. Hay diferencias de calidad educativa con respecto a las escuelas privadas, diferencias que tienen que ver con clase, raza y posibilidades de contactos. Juan Castillo, director de una plaza comunitaria, también reporta esta situación, poniendo de ejemplo a Queens: *“Si te dibujara Queens hay lugares que sí tienen privilegios por los fundadores, Astoria por ejemplo, donde yo vivo, hay buenas escuelas, por el tipo de gente, tienen excelente atención, pero saliendo de Astoria, ya a las orillas donde están los ‘proyectos’, son escuelas públicas más abandonadas, con menos servicios y menos atención”*.

Una de las informantes de la OSNY, al narrar su propia historia escolar, menciona cómo la educación básica recibida en las escuelas públicas del Bronx representó una desventaja para su acceso a la universidad y al mercado laboral: *“con la mala educación a la que había tenido acceso, me tomó como dos veces más largo escribir un “paper”, leer un libro..., y empiezas a entender por qué los factores del sistema te obligan a la deserción escolar”*.

Para Joel Magallán (director de Asociación Tepeyac) , esto demuestra la falta de interés en las escuelas por tener una comunidad educada, ya que alguien sin educación es más fácil que se trabaje por poco sueldo.

Ausencias de profesores mexicanos

Otro aspecto muy mencionado es la ausencia de maestras o maestros mexicanos, a pesar de que los estudiantes mexicanos tienen una presencia importante en las escuelas de Nueva York. Los niños y adolescentes reportan que han tenido, en su caso, maestras puertorriqueñas, dominicanas o afroamericanas. Esta situación es complicada porque ha impedido que puedan entender cuáles son las necesidades específicas de los migrantes mexicanos o tengan la competencia cultural para comprender los aspectos que están influyendo en su desempeño o adaptación en la escuela.

Falta de inclusión y de competencias culturales

El problema del idioma por supuesto también impacta dentro del contexto escolar. Es muy difícil y frustrante para ambas partes, alumnos y profesores. Si los profesores no son bilingües, y la escuela tampoco lo es, es un asunto complejo que puede llegar a provocar conflictos entre identidades culturales y dilemas de lo que debe hacerse dentro del salón de clase. Al idioma están asociados la identidad personal y de grupo de los niños, al imponer una cultura o idioma, se impide ver al niño estudiante como un sujeto activo que trae consigo una historia y una serie de aprendizajes previos a los que la escuela debe reaccionar, encauzar y que debe aprovechar para la generación de nuevos aprendizajes y de nuevas oportunidades para los estudiantes migrantes, como ya lo había planteado los diversos autores de la educación intercultural y que abordan la situación de las minorías en las escuelas. Asimismo, es complicado y un gran reto para los maestros recibir a los alumnos con diferentes niveles y sin dominio del inglés en cualquier momento del ciclo.

La discriminación es una situación muy comentada por los entrevistados. Si los alumnos hablan español, son aislados o son víctimas de prejuicios. Como lo que comenta en su entrevista el Dr. Bobele, profesor y psicoterapeuta de familias migrantes, se asocia poca capacidad de los alumnos con la falta de dominio del idioma: *“Unfortunately, people in the U.S. think that if you don’t speak English, you must not be very smart”*. Esta visión hace que tomen medidas que pueden llegar a afectar todavía más el desempeño o permanencia de los niños, por ejemplo, si al recibir a los estudiantes se les hace una evaluación y hablan español o incluso se enteran de que vienen de familias que hablan español, algunas escuelas los mandan a clase de educación especial sin necesitarlas, pero para no batallar con ellos en las clases regulares. A los padres les informan los beneficios a corto plazo y aceptan, pero no se les informa que esto afecta su futuro escolar porque no tienen un certificado válido con el que puedan acceder a la universidad.

Se reportan, con respecto a la inclusión y adaptación curricular, pocos esfuerzos e interés por incluir a los niños. El modelo de las escuelas se ha vuelto más bien “eficientista”, más que inclusivo. Eduardo Peñaloza, líder en temas educativos, explica que la evaluación se hace de manera *“mecánica y simplista”*. A las escuelas se les evalúa de acuerdo a los resultados de los alumnos en evaluaciones estandarizadas y, si no cumplen

con los parámetros, se castiga a las escuelas con presupuesto. Esto provoca que el multiculturalismo y la diversidad no sean elementos para el diseño de estrategias educativas, porque estorban para sus resultados y para la evaluación. Ya autores como Hart y Eisenbarth (2012), Cortina (2010-2011) y Zuñiga (2005) habían advertido en sus estudios que un currículo muy riguroso, con altas expectativas académicas que no consideraran las necesidades de las minorías, podía ser un factor de riesgo importante. Repetidamente se menciona que los maestros “*no esperan a los alumnos*”, esto es que, si se atrasan, los profesores continúan; a los estudiantes que les cuesta trabajo estar en el nivel esperado, se les deja “*atrás*”.

Los niños en ocasiones no entienden los temas en la escuela, pero les da pena preguntar a los maestros. Menciona una adolescente entrevistada: “*es difícil como migrante tratar de levantar la mano para hablar*”. Entonces, si sumamos esta actitud de los maestros de no esperar a los alumnos que se rezagan y que no aprenden los conceptos al ritmo del grupo, al hecho de que a los niños se les dificulta preguntar, se vuelve un círculo vicioso difícil de romper. Cabe tomar en cuenta lo que plantea Cummins (1986) en el sentido de que los estudiantes pueden ser “empoderados” o “incapacitados” por el profesorado, por ello se vuelve importante tomar en cuenta la actitud de los maestros.

Un factor que se señala como factor de riesgo para la deserción escolar es la dificultad para compaginar la educación del país de origen con la del destino. Los niños empiezan a estudiar en un sistema o modelo educativo en México y encuentran dificultades para continuar sus estudios en Estados Unidos. Ello se ha reportado ampliamente en las investigaciones tanto de Zuñiga (2005), Zuñiga y Hamann (2008), como de Morán (2004), en donde se develan las dificultades para los niños y las familias de enfrentar y negociar con las metas y objetivos de la educación contenidas en cada modelo.

Lograr vencer estas brechas en los alumnos también representa un reto para los profesores en las escuelas, más si los maestros no cuentan con lo que Eduardo Peñaloza nombró “*competencia cultural*”. No se percibe una capacitación en los profesores para lograr esta mediación cultural, además de que hay un incentivo en las escuelas para “*borrar las diferencias*”. Entonces, se quita la oportunidad de aprovechar la cultura de cada minoría y las diferencias para hacer una educación inclusiva, en pos de una “*igualdad*”. Una vez

más, no se percibe una política clara al respecto y, por lo tanto, no hay capacitación ni interés en los profesores. Reforzando la importancia de este punto, Peñaloza señala: *“el tema de la competencia cultural va a ser fundamental [...] para la reforma escolar”*

Aquí es importante repensar la propuesta hecha por Tinley (2006) en el sentido de que las escuelas tienden a considerar que los niños migrantes tienen un pensamiento deficiente en vez de orientarse a un modelo de generación de mejores prácticas para incluirlos. Coincidiendo en esta línea de pensamiento, Stainback y Stainback (1999) afirman que no se trata de realizar adaptaciones porque hay alumnos desiguales (adaptación a la desigualdad, que subraya el déficit), sino porque éstos son diferentes (adaptación a la diversidad, que supera el déficit).

Como se ha mencionado, las necesidades de los niños migrantes tienen su especificidad, e incluso dentro de ellos mismos. Por ejemplo, como menciona Eduardo Peñaloza: *“el riesgo de deserción es más alto en las primeras generaciones, los llamados “new comers”: “el 75% de los estudiantes que nacieron fuera de Estados Unidos no acaban high school, en cambio, de los que ya nacieron en Estados Unidos, sólo el 10% no lo logra”*.

Ya se señaló que el fomento de la participación en las escuelas es algo muy positivo, pero se reporta que en algunas escuelas ésta se ve limitada por el idioma, pues en ocasiones son poco amigables con los padres de familia que no hablan inglés y, aunque por derecho deben proporcionar un traductor, no todas las escuelas facilitan su presencia. Asimismo, hay diferencias entre los sistemas escolares que repercuten en la participación de los padres, estas diferencias culturales hacen que perciban el sistema difícil de entender y en las escuelas no hay instancias que apoyen u orienten concretamente a los padres sobre cómo se manejan las cosas dentro de las escuelas. Por ejemplo, Guadalupe Martínez, directora de una plaza comunitaria, compartió que cuando llegó a la escuela de sus hijos, se dio cuenta que el recreo no era dentro de las instalaciones de la escuela, sino en un parque o jardín cerca de la misma y tenían que trasladar a los niños y eso la desconcertó y la mantuvo tan angustiada que estuvo pendiente de sus hijos durante varias semanas para vigilar que no estuvieran en riesgo hasta que comprendió que era una práctica común en las escuelas.

También se da el caso de que los padres no participan activamente en la escuela por las jornadas de trabajo o por la dificultad para solicitar permisos que puedan poner en riesgo su situación laboral. Joel Magallán, director de Tepeyac, afirma contundente, en este sentido, que *“si no hay una reforma migratoria, difícilmente se podrá detener la deserción escolar”*.

Vulnerabilidad de la población adolescente

También se reporta la situación de los adolescentes como una población con mayores factores de riesgo y con retos para su desempeño académico. Esta población presenta características y desafíos complejos en contextos migrantes, y todavía más si son trabajadores y migran sin compañía adulta. Tienen que enfrentar retos no sólo de su condición de migrantes, sino aquellos referentes a su etapa de desarrollo. Su perspectiva no es la misma y es muy diferente a la de los adultos o los niños. Sus necesidades son muy prácticas, tienen que afrontar grandes responsabilidades y ser autosuficientes con su cuidado, lo cual los hace una población con gran capacidad de resiliencia para sobrevivir en una ciudad como Nueva York. Sin embargo, los programas educativos no están precisamente adaptados a sus necesidades de trabajo y metas. No se ha hecho un análisis profundo sobre los servicios educativos que les son funcionales con respecto a sus jornadas irregulares de trabajo y si la escuela realmente les es útil, en el sentido de cuestiones más prácticas, como aprender inglés porque está ligado al salario que pueden llegar a recibir. Su perspectiva cambia cuando tienen planes de quedarse más tiempo y asentarse, porque es entonces cuando pueden percibir la utilidad y pertinencia de estudiar y es cuando la escuela o las organizaciones deben ser creativas para atraerlos y motivarlos.

Aun así, representan una población compleja en el contexto migratorio. Su estatus los hace una población difícil de atender, ya que no aplican a casi nada. Como mencionó la profesora Leslie Marino-Vélez de CUNY en el taller de Mexicanos en Nueva York: *“Where do we put them? They don’t go to school, they can be deported, but they are not adults. Where do I put them in the migration dialogue?”*

Su posición legal resultó para mí toda una paradoja: mientras el niño y el adolescente estudia, el estado protege y defiende su derecho a ir a la escuela hasta la

secundaria, pero una vez que egresa y busca trabajo basado en la educación que le fue dada, se convierte en un criminal por carecer de documentos.

Falta de una adecuada orientación escolar

Otra situación que enfrentan los jóvenes en las escuelas, es que los consejeros los desalientan para continuar sus estudios, entre otras cosas por la dificultad de obtener ayuda financiera, pero tampoco los orientan acerca de las organizaciones que otorgan becas; o bien, se les fomenta más la idea de que estudien carreras técnicas cortas y no se les alienta a carreras largas o ir a la universidad. Juan Castillo, director de una plaza comunitaria reporta que les dicen: *“Tú puedes ser asistente médico, policía, soldado, pero no le dicen, tú puedes ser médico, un poco cruel”*.

Otro factor mencionado por los entrevistados es el *bullying* presente en las escuelas contra los migrantes, ya sea por el manejo del idioma, por su pronunciación del inglés, o porque algunos tienen problemas de aprendizaje. En ocasiones, algunos padres mencionan que incluso los problemas de comunicación con el idioma agravan la situación porque los niños no pueden explicar a los padres lo que están viviendo o es difícil entenderse porque no comparten un lenguaje emocional por las diferencias de idioma. Así lo expresa una de las mamás entrevistadas: *“él no, nunca se ha puesto a platicar conmigo acerca de lo que le pasa en la escuela”*, por la diferencia en el manejo del idioma.

Otras opciones educativas: la otra educación que no se toma en cuenta

Para finalizar este capítulo de la educación, también es importante mencionar lo que se comentó acerca de otras opciones educativas que hace falta considerar en el contexto neoyorquino y que, aunque están más relacionadas con la educación para adultos, nos permite ver la relación de la educación con la demanda laboral y visualizar que también es cierto que hay otras opciones educativas viables para la comunidad, además de la universidad.

Al cuestionar a los entrevistados acerca de la importancia de la educación y, en específico, acerca de la educación que la población migrante necesita, comentaron la pertinencia de pensar en otras opciones educativas, en especial para jóvenes y adultos, dirigida a la profesionalización de oficios, obtención de las credenciales para el desarrollo

en cierta área laboral, obtener los permisos y tomar los cursos pertinentes y certificarse. Una educación que responda no sólo a sus necesidades, sino también al mercado y vinculada con la industria de Nueva York, como la de hospitalidad, la restaurantera y la de la construcción, que son los nichos económicos por excelencia de los migrantes mexicanos. De esta manera saldrían beneficiados tanto los migrantes, como la industria y el mercado. Por ejemplo, es bien sabido que la industria restaurantera se ha visto favorecida por la riqueza gastronómica que aportan los migrantes, así como los aprendizajes que obtienen en su trabajo cotidiano. Esta reflexión que expresa en su entrevista Eduardo Peñaloza, demuestra la riqueza de los aprendizajes y aportaciones de los migrantes:

“Toda esa gente que trabaja, gente que sabe hacer sushi, sabe de comida pakistani, de comida india y todo... regresando a México, ¡qué riqueza cultural representa eso para México!, en caso de que esa gente regrese y pueda... traer todo lo que aprendió. Una riqueza cultural que siempre los mexicanos deben tomar en cuenta, no es nada más el dólar que manda el migrante sino, dónde hizo ese dólar. En qué contexto social, económico, político, lo hizo, ¿no? Es lo que debe importar a la gente en México, cuando piensa en las remesas”.

Con 24 mil restaurantes en la ciudad y de 35 a 40 mil trabajadores mexicanos trabajando en ese nicho, la capacitación en esas áreas se vuelve algo significativamente importante, además de la excelente reputación que tienen los mexicanos de buenos trabajadores, como dice el mismo Eduardo Peñaloza: *“significa que hay más mexicanos en la industria de hospitalidad que restaurantes en Nueva York”.*

Esta evidencia es importante tomar en cuenta para el diseño curricular de la educación de la comunidad mexicana y la búsqueda de apoyos. Incluso se propone seguir el modelo de Conalep en México, donde los estudios están directamente vinculados con la industria. Le conviene a la industria tener gente capacitada y al estudiante prepararse directamente en la industria, es una relación “win win”. Como plantean acertadamente Soriano-Ayala y González-Jiménez (2010), en contextos como los migratorios es urgente ampliar el concepto de educación y buscar soluciones que satisfagan las necesidades educativas del conjunto de la población.

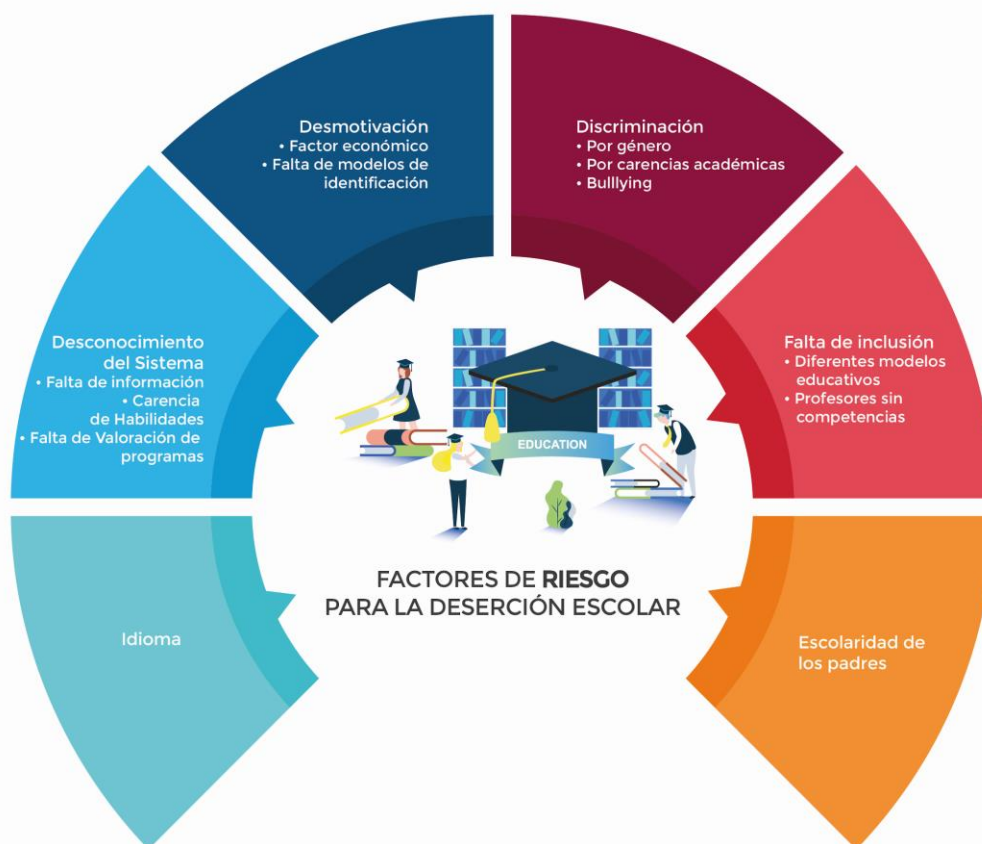
Sin embargo, también hace falta sensibilizar a la población acerca de estas posibilidades, por ejemplo la encargada de asuntos educativos del Consulado, Elizabeth Peraza, explica que en dicho consulado se ofrecen cursos, por ejemplo, para desarrollar habilidades gerenciales, para que conozcan el área de hospitalidad más allá de la cocina, que también incluyen clases de inglés y matemáticas aplicadas al trabajo, pero comenta que los asistentes no acabaron de apreciar el proceso de capacitación, preferían cosas más concretas como tramitar licencias o clases de repostería. Aquí se presenta un dilema entre lo que la población entiende o busca de la educación y la capacitación y lo que las instituciones buscan cuando ofrecen los cursos. Estas últimas lo hacen con la intención de que les sirvan para obtener mejores trabajos, o tengan movilidad y se vean en otras posiciones, pero se frustran porque sienten que “la población no tiene una visión a futuro”. También Elizabeth Peraza del Consulado explica los costos que implican estos programas y la falta de participación: *“tenemos el programa de certificación de competencias laborales en el área de la hospitalidad con CUNY en City Tech, este es un programa que está haciendo, o sea que... para el que dio recursos Goya, el gobierno de Puebla y CUNY, este es un programa que por cabeza está costando... entre... yo creo 4,000 y 5,000 dólares, pero la gente no participa”*.

Por el otro lado, los diversos líderes están conscientes de la falta de un diagnóstico más certero de lo que realmente la población necesita, es posible que no se haya encontrado aún lo que les es útil o les interesa para poder obtener los beneficios de la educación o la capacitación que necesitan para tener mejores trabajos o avanzar en los que ya están.

Así que una vez revisado el panorama general de cómo es percibida la educación y la situación de las escuelas y las problemáticas generales que perciben acerca de ellas en la ciudad de Nueva York, en la siguiente sección se explorarán las razones que los diversos actores atribuyen específicamente para la deserción escolar y cuáles son los factores de riesgo que se presentan, así como los de protección a los que atribuyen la prevención de la misma. El conocer estos factores ayuda a detectar cuáles pueden ser las barreras que impiden o limitan los aprendizajes y, en el caso de los factores de protección, hacer uso positivo de ellos.

Factores de riesgo para la deserción escolar

A continuación, se presentan los factores de riesgo mencionados o detectados en las respuestas de los diversos actores asociados a la deserción escolar. De acuerdo a las respuestas de los entrevistados, se engloban en las categorías que pueden observarse en la siguiente figura. Esta sección representa un insumo importante para entender cómo las organizaciones pueden trabajar sobre estos factores y cómo lo han hecho hasta el momento, para posteriormente hacer un análisis de cómo los ha abordado la OSNY específicamente.



Falta de dominio del idioma

La falta de dominio del idioma es en sí una categoría considerada como factor de riesgo para la deserción escolar y para la vida cotidiana de los migrantes. En las escuelas y en la sociedad en general, hay muchos prejuicios o discriminación en relación con la falta de

dominio del idioma, que llevan a la discriminación o la exclusión de los migrantes. Comentarios racistas que ejemplifican lo anterior y que fueron reportados por los entrevistados son los siguientes: “no entiende”, “mexicanos regresen a su país”, “seguro vas a llenarte de bebés”, “vas a dejar la escuela”, “esto es América y aquí se habla inglés”, “es estúpida”, “es rara”. Ya en una sección previa describiendo el contexto se mencionaron varias de las situaciones que enfrentan por la falta de dominio del idioma, sólo es importante recalcarlo aquí como factor de riesgo para la deserción escolar.

La falta de dominio del inglés dentro de las escuelas se agrava porque los docentes no reciben una capacitación, no tienen las herramientas pedagógicas y de mediación cultural adecuados para incluirlos en el salón de clase. Otra de las repercusiones dentro de salón de clases respecto a la falta de dominio del idioma es que a los niños les falta la confianza para preguntar sus dudas a los profesores, por lo que empiezan a atrasarse sistemáticamente con respecto a sus compañeros. Por esta misma dificultad con el idioma, los padres temen acercarse a cuestionar el desempeño o las calificaciones de sus hijos y no tienen una adecuada participación en la escuela debido a la falta de una comunicación adecuada con los profesores o directivos.

Los padres, en su esfuerzo porque los niños aprendan inglés y no pasen por procesos de discriminación y exclusión, se niegan a que sus hijos asistan a escuelas bilingües o no quieren que hablen español en casa y esto los confunde y les dificulta incorporarse adecuadamente a la escuela porque tienen que enfrentarse a hablar y leer en inglés. En oposición a esta idea, arraigada en algunas familias, estudios como el de Cortina (2010-2011) afirman que una base fuerte en la lengua materna facilita el aprendizaje del inglés. La enseñanza en la lengua materna mejora el rendimiento en la segunda lengua y se tiene mejor rendimiento que cuando sólo se recibe la instrucción en inglés.

Los padres incluso ignoran si van bien en el dominio del idioma inglés y no pueden apoyarlos, esto llega a provocar atrasos. Un padre lo expresa así: “mi hijo tenía problemas para aprender inglés porque hablamos totalmente español en la casa”. Está bien documentado que cuando los padres no dominan el idioma o no tienen las herramientas suficientes para ayudar a sus hijos en casa, empiezan a gestarse los procesos que llevan a la deserción escolar (Gándara, 2005).

En casa, la falta de dominio del idioma de los padres representa una dificultad para poder apoyar a los niños con la tarea porque no tienen las estrategias o herramientas para explicarles los temas, o bien, para comunicarse acerca de cómo se están desarrollando o si están en problemas en la escuela, ya que no sólo no se comparte el idioma, sino también hay una dificultad para comunicar emociones, por no compartir un lenguaje común para expresarlas. Un ejemplo, muy demostrativo de esta dificultad para comunicarse, aun en lo más sencillo, es el que comparte una de las tutoras Ibero: *“en el after-school, al niño que atendía le dolía la muela, no sabía cómo decírselo a su mamá, porque obviamente él hablaba sólo inglés, no tenía desarrollada esta parte (emocional) del español, ya que su mamá nunca quería hablarle en español. El niño lloraba y lloraba, el día iba mal para él, no quería hacer la tarea, la mamá estaba enojada porque creía que era por flojera del niño. Yo no insistí en que hiciera la tarea, le dije... a ver, no vamos a hacer tarea, pero dime qué te pasa, entonces él me dijo, me duele mucho la muela, por favor dile a mi mamá porque ella no me entiende”*. La misma mamá al ser entrevistada, comentó que se desesperaba porque luego veía a su hijo triste y sin ganas de ir a la escuela, pero el niño nunca le platicaba acerca de lo que le pasaba en la escuela, hasta que la mandaron llamar y le informaron que estaba presentando problemas.

También la falta de dominio del idioma trae otras consecuencias en la familia, los hijos se vuelven traductores para los padres en las escuelas, hospitales o instituciones y esto implica cambios en la dinámica familiar y manejo de la comunicación y de las relaciones de poder. Esto puede representar una carga para los niños y adolescentes que tienen que dejar a un lado su vida personal o descuidar la escuela para volverse los traductores de casa. Una tutora comenta: *“los papás les dan muchas responsabilidades a los niños, por ejemplo, los checks de la escuela los firman los niños porque no los entienden y además están en internet, es mucho poder para un niño de doce años que se empieza a dar cuenta de esta parte de: ¡ah, me necesitas! Yo hago lo que yo quiero, entonces se salen de la escuela o comienzan conductas de riesgo. Los padres sienten que no pueden corregir o apoyar a los niños y los niños toman un rol de poder frente a ellos”*. Una tutora Ibero, resume esta idea con esta cita: *“el poder no está en los padres, sino en quien domina el idioma”*.

Ampliando lo antes expuesto, comenta una tutora Ibero que encontró que algunos niños tienden a devaluar a sus padres por varias razones; una de éstas es que los hijos al estar insertos en una “*cultura sajona*” que devalúa a los mexicanos “*por ser mano de obra*” también tienden a hacer lo mismo. Mencionaron las tutoras que, para algunos niños, al ver a sus padres dedicados a trabajos mal pagados, les “*entraba un pensamiento de desesperanza, pensando en que iban a acabar igual que ellos y que no tenía sentido estudiar y esforzarse*”. Esta devaluación de los padres que, aunque impulsan a sus hijos a estudiar, también se debe, en interpretación de una de las tutoras Ibero, a que algunos de ellos tienen una percepción devaluada de sí mismos, lo que llega a provocar “*desmotivación, rebeldía y enojo en los hijos y se hacen a un lado como modelos a seguir en el aspecto educativo*” y agrega además que “*los padres se hacían chiquitos frente a ellos y creo que eso es lo peor que le puede pasar a un hijo. Si ven que los papás están empobrecidos frente a ellos se quedan con la pregunta: ¿qué modelo sigo?*”

Por ello, la falta del idioma se presenta como un factor de riesgo que tiene repercusión no sólo dentro de las dinámicas dentro del salón de clases, sino también en la estructura familiar e incluso impacta en la identificación que puedan tener los niños con los padres y la familia, teniendo consecuencias en el apoyo que éstos pueden brindarles, incluso en aspectos como el emocional.

“No saber moverse en el sistema”

El segundo grupo de factores de riesgo detectado en las respuestas de los diversos actores, está asociados al desconocimiento del sistema educativo norteamericano por parte de los migrantes y cómo esto impide que los padres puedan guiar adecuadamente a sus hijos. Dentro de esta categoría se incluyen, aquellos factores que se reconocen a partir del análisis de la información obtenida, y que representan factores que impiden la “navegación adecuada” dentro de este sistema y que pueden ocasionar deserción: falta de habilidades sociales y herramientas culturales y desconocimiento de los programas a que tienen acceso.

Falta de habilidades y herramientas. “una generación encapsulada”

Los diversos actores refieren la carencia de habilidades sociales necesarias para poder enfrentarse al sistema educativo norteamericano eficazmente o para lidiar con los

problemas que se les van presentando para adaptarse a nuevos ambientes. Un comentario constante es que los padres tienden a mantener a los hijos aislados, que difícilmente socializan o se atreven a explorar alternativas porque temen equivocarse o ser objeto de burlas, cristalizándose estas situaciones en expresiones como “*tenerlos en una burbuja*”, “*estar encapsulados*”, “*son muy tímidos*”, “*se quedan en la seguridad de lo conocido*”, “*estamos en un caparazón de tortuga*” o “*viven escondidos en las sombras*”. Incluso, los nacidos en Estados Unidos que ya tienen acceso a apoyos y a oportunidades respecto a programas o financiamientos, por ejemplo, los desconocen porque no preguntan o no las buscan. No sacan provecho de los recursos y espacios disponibles. También comenta Joel Magallán, líder de asociación Tepeyac, que “*esta falta de habilidades y competencias los lleva a no exigir sus derechos*”.

También es cierto, como se comentó en secciones previas, que no sólo es la falta de habilidades, sino también factores del sistema educativo estadounidense y situaciones concretas como son el miedo a la deportación, el sentimiento de no pertenencia, la percepción de discriminación, los horarios extenuantes de trabajo y la falta de información, lo que los mantiene aislados. Llama la atención en este rubro, la generalizada percepción de los entrevistados respecto a la importancia que tiene la falta de ciertas habilidades que son necesarias para lidiar con los asuntos de la vida cotidiana, el acceso a sus derechos y la adaptación al sistema escolar. Profundizando en esto, se encontró que la educación básica no es percibida como una formación que permita el adecuado desarrollo de las habilidades necesarias para cursar los siguientes niveles, como es el caso de la *high school*, y es en esta etapa donde muchos perciben que se da en gran medida la deserción escolar.

En concordancia con las estadísticas proporcionadas por Smith (2010-2011) y en el artículo de Semple (2011), se considera que la mayoría de los niños hijos de migrantes dejan la escuela a los 14 o 15 años, o lo que correspondería al 9° o 10° grado. Esta etapa se convierte en algo difícil para ellos porque necesitan “*ciertas herramientas para ser eficaces e independientes, y sobrevivir*” como comenta desde su experiencia escolar una informante de la OSNY. Para cumplir específicamente lo que se espera de un alumno de *high school*, menciona ella, se requiere un nivel de madurez y de desarrollo de habilidades, como el manejo del tiempo, que considera debe enseñárseles desde pequeños, y en ocasiones no se desarrollan adecuadamente dentro del contexto familiar.

En esta etapa también coincide con que las familias empiezan a solicitar el apoyo de los adolescentes a la economía familiar. Ya en diversos estudios se documenta la dificultad de combinar estudio con trabajo, como es el caso de estudio de Tinley (2006). El alto costo de la vida en la ciudad hace necesario que todos los miembros aporten cuando sea pertinente, como menciona la informante de la OSNY: *“las familias mexicanas aquí no te perdonan nada [...] era una responsabilidad que era clara, que eres tú parte de esta familia y que hay necesidad y todo es muy caro. Y que es necesario que aportes, que todo el mundo ponga de su parte”*.

Así que las demandas que se les presentan en la *high school*, acompañadas con la necesidad de aportar en casa, pueden representar un reto para los adolescentes que no cuenten con el nivel de responsabilidad que esto implica, así lo expresa la informante: *“para jóvenes que todavía no están listos para tomar las riendas de ese nivel, se les hace difícil y mejor dejan la escuela”*.

Desconocimiento de programas y sus beneficios: el caso de la educación inicial e intervención temprana

Este desconocimiento y falta de valoración de los programas que les pueden beneficiar se ve reflejado en el poco interés en participar en programas de educación inicial o de intervención temprana en el contexto específico del sistema educativo americano. Comenta María Guevara, quien tiene amplia experiencia en esta área por ser coordinadora de una organización que trabaja con madres migrantes: *“No entienden por qué un niño de dos años debe ir a la escuela y no quedarse al cuidado de su mamá”*. Al no percibir o desconocer la utilidad y ventajas de esta estimulación temprana, no se inscribe a los niños y esto quita la oportunidad de emparejarse con los otros niños y ella comenta que puede representar una desventaja cuando ingresan a la primaria. Asimismo, la falta de participación en los programas de *early intervention* tiene que ver con el estigma que sienten los padres de que su hijo tenga algo diferente o mal y con ello se evita que se pueda actuar de manera preventiva en casos de niños con necesidades educativas especiales.

Cuando hay problemas de aprendizaje

La cuestión se agrava cuando los niños tienen algún problema de aprendizaje. Con la falta de elementos para entender y aprovechar el sistema, en ocasiones las madres migrantes no pueden saber si sus hijos están recibiendo la atención necesaria para los problemas específicos de sus hijos, en especial cuando se presentan problemas de aprendizaje.

Si bien es cierto que una de las madres entrevistadas mencionó que recibió apoyo de la escuela con su hijo, la falta de información o de recursos económicos puede representar una barrera para la atención del niño y puede ser un factor de deserción.

Desmotivación: Why am I studying for if I don't have access to a lot of things?

El tercer grupo de factores de riesgo está relacionado con factores que llevan a la desmotivación de niños, jóvenes y familias para continuar sus estudios, esta desmotivación puede ser provocada por la falta de recursos económicos, falta de perspectivas y metas a futuro, por falta de arraigo, por la falta de orientación en las escuelas y carencia de modelos de identificación. La frase introductoria en el título de esta sección refleja la frustración de un adolescente entrevistado.

El factor económico

Aunque se ha logrado el acceso a las universidades, para la mayoría de los migrantes, éste les es inaccesible por los altos costos, por lo que la falta de recursos económicos para ingresar a la universidad, sin un apoyo económico (financiamiento o beca), desalienta tanto a los padres como a los jóvenes para continuar sus estudios.

En ocasiones, los mismos jóvenes, al darse cuenta de la realidad económica y las pocas perspectivas que tiene su familia para invertir en su educación, toman la decisión de desertar y prefieren ayudar a sus padres. Como comenta Guadalupe Martínez: *“No es necesario que el papá diga que no puede, ellos antes toman la determinación para protegerlos. Ven que hacen esfuerzos y que quieren que vayan a la escuela, pero en realidad no pueden”*. Comenta ella misma que dejar la escuela representa otros riesgos, como formar parte de bandas o dedicar su tiempo a otras situaciones de riesgo.

Los que tienen perspectivas más difíciles son los jóvenes indocumentados porque no tienen acceso a becas y están limitadas sustancialmente las oportunidades para obtener ayuda financiera. También se ha encontrado que, en las escuelas, a los jóvenes no se les da la información pertinente sobre becas o el acceso a la universidad, o bien los desalientan a continuar sus estudios, entre otras cosas porque no los orientan sobre las posibilidades de obtener ayuda financiera, porque hay algunas organizaciones que sí pueden otorgarles becas, como comenta Elizabeth Peraza del Consulado: *“Me ha tocado mucho saber de jóvenes a quienes los consejeros académicos les dijeron pues, mejor no estudies”*. Incluso cuando llegan a encontrar una posibilidad de ayuda económica, si no hay la orientación adecuada para realizar los trámites, pueden dejar pasar la oportunidad por inseguridad al considerar que no cumplirán el perfil.

Asimismo, la falta de información adecuada sobre los requisitos necesarios para acceder a una educación universitaria impide que planeen a largo plazo, como, por ejemplo, cuánto dinero tienen que ir ahorrando desde que son niños. Para Elizabeth Peraza, *“falta orientar a los padres y concientizarlos de que la educación es una inversión, por lo que ahorrar para ella es importante; sin una adecuada educación financiera no tienen un programa de ahorro ni para la misma familia y mucho menos para la universidad. Es concientizar que si no tienen una visión a largo plazo difícilmente podrán acceder a las posibilidades que tienen”*. Algunas veces esta situación puede explicarse por la nostalgia de regresar a México y, por consiguiente, se da una falta de arraigo al nuevo país, no piensan permanecer por mucho tiempo, esta posición de *“no echar raíces”*, tanto de los padres como de los niños, impide tener un plan de vida y económico relacionado con su futura educación. Esta voluntad de regresar a México, se ha modificado por nuevas condiciones en los flujos migratorios, por lo difícil que se ha vuelto el paso migratorio y por la violencia y situación económica actual en México. Una informante de la OSNY comenta que la población migrante tiende ahora a permanecer más tiempo en Estados Unidos y por ello se vuelve una necesidad que haga planes a largo plazo.

La desmotivación por seguir estudiando también puede surgir desde la formación básica, como comenta una tutora Ibero, las escuelas *“no proporcionan retroalimentaciones positivas a los niños y les envían notas de que todo está mal, entonces los niños dicen: “¿para eso estudiar si realmente todo está mal?”*.

Otro aspecto que puede llevar a esta desmotivación, es cuando no se les realiza una adecuada evaluación al niño cuando ingresa por primera vez a una escuela en Estados Unidos, si por alguna razón esta evaluación no se hace correctamente (por mal manejo del idioma, por ejemplo), puede provocar que no sean asignados al nivel educativo correspondiente, por lo que los niños migrantes perciben que la escuela o bien es muy difícil y frustrante, o bien es muy fácil, lo que les provoca aburrimiento perdiendo el interés por permanecer en la escuela.

Otra fuente de desmotivación, es la falta de conexión entre el estudio y la posibilidad real de empleo; no están estimulados para entrar a la Universidad, porque creen que será difícil ejercer su profesión posteriormente, en especial aquellos que son indocumentados, coincidente con lo que Suárez *et al.* (2011) detectaron en su estudio. Es indudable que el estatus legal siempre será una variable importante a considerar. Sin embargo, aunque las organizaciones han hecho un esfuerzo por dar a conocer los requisitos y beneficios de acceder al DACA, el desconocimiento de esto impide que muchos apliquen y logren tener un mejor futuro laboral.

Comenta Juan Castillo, director de plaza comunitaria, que, en ocasiones, los jóvenes migrantes no perciben que con mayores herramientas podrían tener mejores oportunidades laborales, o bien no buscan la especialización y se quedan con los trabajos más básicos por no atreverse a innovar o arriesgarse. Para Guadalupe Martínez, la fuente de esta desmotivación puede venir desde sus casas en donde no hay “*ese alguien*” que les diga que tienen que estudiar y prefieren quedarse en “*una zona de confort*”.

Un ejemplo de estas situaciones lo pone Juan Castillo, al comentar que hay programas donde a los jóvenes se les ofrecen trabajos durante temporadas cortas y la posibilidad de ganar dinero, lo que provoca, en ocasiones, que se desinteresen por estudiar debido a que se entusiasman con el sueldo que están recibiendo, pero no perciben que ese salario no subirá con mayor capacitación, aunque en el momento les puede parecer algo muy atractivo: “*Es triste porque los chicos empiezan a desertar por la parte del dinero, los chicos que nacen aquí y trabajan en McDonald’s y Burger King ganan 8 dólares por hora, pero estos mismos jóvenes de 17 años no saben que si se prepararan pudieran ganar tres veces más o el doble*”.

Sin embargo, comenta Elizabeth Peraza del Consulado, aun con estos factores que llevan a la desmotivación, sí se ha encontrado con jóvenes que buscan oportunidades, a pesar de las pocas posibilidades que se les presentan para conseguir trabajo, pero son aquellos que logran acercarse al Consulado o a las organizaciones. No estar vinculados con estas instancias es una desventaja, por ejemplo, en el caso de los jornaleros, que viven otra realidad muy diferente, ya que aun dentro de la misma población mexicana migrante, hay muchas diferencias respecto a sus necesidades y problemáticas.

Falta de modelos de identificación

La falta de modelos de identificación es otro de los factores que se menciona como factor de desmotivación para continuar sus estudios y causante de deserción. El profesor Bobele de la Our Lady of the Lake University, comenta que en las universidades la mayoría de los profesores son blancos, casi no hay maestros mexicanos, los profesores hispanos siguen siendo una pequeña minoría. De igual manera, tienen muchos compañeros blancos y casi no hay presencia mexicana con quien puedan identificarse y nos dice que pueden llegar a pensar “*that’s not what my people do*”.

En la educación básica es un panorama similar, la mayoría de los maestros no son mexicanos, a pesar de que los mexicanos son la minoría más grande en Nueva York. Los niños entrevistados reportan que la mayoría de sus maestras “*son puertorriqueñas o morenitas o raza de piel oscura*”.

Hart y Eisenbarth (2012) también reportan esta situación, y ven como consecuencia de esta falta de contacto con modelos, el que las aspiraciones y el conocimiento de cómo entrar a la universidad no se desarrollan. La falta de modelos de identificación con éxito educativo en casa o personas cercanas con quien puedan identificarse puede llevar a una desmotivación, Guadalupe Martínez lo expresa así: “*En ocasiones hay chicos bien brillantes que no tienen esa oportunidad o no encuentran esas personas y se pierden en el camino*”. O bien se encuentran con modelos en los que “*dejar de estudiar les ha funcionado bien*”.

Discriminación

Otro grupo de factores de riesgo cae en la categoría de discriminación, esta percepción de discriminación hacia ellos como migrantes, tiene que ver no solamente con el idioma como

vimos previamente, sino también por motivos género, de raza, pobreza o problemas de adaptación a la escuela. La discriminación está ampliamente documentada como factor de riesgo para la deserción escolar (Hart y Eisenbarth, 2012).

Cuestiones de género: “para qué estudias si vas a cambiar pañales”

Las diferencias que se hacen con respecto al acceso de la educación o los comentarios discriminatorios provenientes de la familia, la escuela o la comunidad por cuestiones de género, pueden desmotivar a las niñas y adolescentes a continuar sus estudios. Una informante de la OSNY comparte de su historia personal, lo que se comentaba respecto a la educación de ella y sus hermanas: *“Las personas del pueblo de mi papá, le preguntaban que por qué nos estaba dando estudios, si nada más íbamos a cambiar pañales y hubo mucha batalla alrededor de nuestra educación siendo niñas”*.

Por ejemplo, para las mujeres adultas, que desean seguir estudiando en las plazas comunitarias del INEA, les es complicado continuar sus estudios por miedo a la reacción de los esposos, que presentan actitudes negativas ante su interés por estudiar y les prohíben ir a clases. Los coordinadores de estas plazas comunitarias, como Juan Castillo y Guadalupe Martínez comentaron que algunas mujeres incluso van a tomar clases a escondidas porque de otra manera no lo podrían hacer.

Cuestiones de rendimiento académico

Otro tipo de discriminación, la ubica una tutora Ibero (tutora que además cuenta con experiencia laboral en escuelas americanas) en el otorgamiento de becas, las cuales como hemos visto son indispensables si se quiere tener acceso a estudios universitarios. Desde el octavo grado, en las escuelas, los maestros y orientadores, empiezan a catalogar a los niños en función de sus evaluaciones para ver en qué *high school* pueden ingresar y de ello se desprende si pueden tener beca o no. Si no aplican a beca, se les asigna a un *Community College*, que implica una formación técnica de dos años. En *Middle School* si tienen un buen desempeño los asignan a grupos avanzados. Los que son nivel promedio o les fue mal en el examen, ya no van a alcanzar a los que están en el grupo avanzado y va a repercutir en octavo grado. Es un factor de riesgo, porque ella ha encontrado que los niños desde séptimo ya están pensando *“si no lo estoy haciendo bien no voy a llegar y entonces dicen ¿para qué? Y empiezan a buscar otras cosas”*. Su desconcierto ante esto lo expresa así: *“te pasan*

a un grupo avanzado y está muy padre, pero y ¿qué pasa con los que no? Solamente si eres un niño de diez vas a ser querido por los maestros, si no, eres un niño estándar”.

Comenta que esta situación afecta también su identidad: *“Tuve un caso de una niña, que era muy mala en gramática, un día llegó conmigo y me dijo: ‘odio tener una mamá mexicana’, con esas palabras se expresó porque la estaban marginalizando de la escuela porque iba a clases de regularización en octavo grado. Con ella fue decirle: ‘ánimo, tú además vas a ser bilingüe’, así logró salirse de ese grupo y logró entrar a un grupo de los ‘buenos’ en secundaria, pero eso es cuando hay un tutor que te esté allí empujando”.*

Bullying

También es reportado por los líderes que hay casos de *bullying*, y los niños migrantes pueden perder la motivación de asistir a la escuela por ser molestados, ya sea por su manejo del idioma, o por otros grupos raciales (como los afroamericanos) o porque son ubicados en clases especiales, o bien sienten que no son tomados en cuenta o nadie les hace realmente caso.

Falta de inclusión

En esta categoría se incluyen los factores de riesgo asociados a la falta de inclusión en las escuelas que no ayuda a que los migrantes puedan tener una adecuada adaptación o integración y en donde las diferencias culturales no son manejadas adecuadamente por los profesores, la escuela y el sistema educativo mismo.

Diferentes modelos educativos: falta de competencias culturales

La dificultad para compaginar los modelos educativos de ambos países se presenta como otro factor de riesgo. Los niños empiezan a estudiar en un sistema o modelo educativo en México y encuentran dificultades para continuar sus estudios en Estados Unidos. Lograr vencer estas brechas en los alumnos también se presenta como un reto para los profesores, si no se cuenta con una *“competencia cultural”*, como denominó previamente Eduardo Peñaloza. Lo que coincide con lo que reportan los estudios de Hart y Eisenbarth (2012) y Cortina (2010-2011) que consideran como factor de riesgo para la deserción la falta de preparación y experiencia de los docentes para trabajar con minorías y la dificultad de visualizar cómo influyen las diferencias entre modelos educativos diferentes, así como la de

los niños para negociar o mediar entre ambos modelos. Zuñiga (2005) ha expuesto en particular las diferencias en los objetivos de ambos modelos que ponen en conflicto a las escuelas y los estudiantes migrantes.

Baja escolaridad de los padres

Por último, se incluyen aquellos factores de riesgo asociados a la baja escolaridad de los padres y la dificultad para apoyar a sus hijos en los procesos educativos y la repercusión en su sentido de autoeficacia. Suficiente literatura hay sobre la importancia del nivel educativo de los padres, como el trabajo de Gándara (2005) que menciona que cuando éste es bajo y hay falta de recursos, se afectan sus resultados educativos, aunque vengan de familias que realmente se preocupan por sus hijos. Asimismo, el estudio de Murnane *et al.* (1981) encuentra que no hay mejor indicador de qué tan bien les irá a los niños en la escuela que el nivel educativo de los padres, en especial el de la madre. La baja escolaridad de los padres, así como la falta de dominio del idioma, les complica acompañar a los hijos en sus procesos educativos por no contar con la preparación suficiente para ayudarlos a hacer las tareas cuando los contenidos en la escuela empiezan a ser más complejos.

Los padres se sienten incapaces de ayudar a los hijos o temen confundirlos, en las palabras de una de las madres entrevistada se proyecta este sentimiento: *“Pero no quiero confundirlo con alguna palabra que yo le lea mal, a veces él me dice: así no se dice, se dice así”*. O bien: *“y no quiero confundirlo, o decirle cómo se pronuncia algo cuando yo no sé ni tan siquiera cómo se pronuncia”*.

Este sentimiento también lo identificaron los tutores Ibero, quienes comparten lo que escuchaban dentro de la OSNY: *“Este es un problema común que escuché de algunas madres, muchas sentían que confundían a sus hijos en vez de ayudarlos, es decir que en vez de sentirse capaces ellas, se sienten como un obstáculo en la educación de sus hijos”*. Así como una tutora que trabajó con mujeres adultas y comparte cómo se expresaban y que da cuenta de una posible percepción de baja autoestima y autoeficacia: *“yo no puedo, dicen que soy tonta o mensa”*; y que una frase común es: *“no quiero que mi hijo sea como yo, no quiero que se meta en drogas, o que termine en drogas como su hermano”*. .

Estas dificultades para poder apoyar a los niños, lleva a los padres a buscar ayuda externa, pero esto puede representar un gasto económico serio para las familias migrantes, si no están en contacto con algún programa que ofrezca esta ayuda.

En otros casos, realmente la poca atención y supervisión de la familia en las tardes, deja a los niños en contextos de alto riesgo y en una posición de vulnerabilidad. La falta de apoyo de los padres, sin bien es un hecho, también tiene que ver con la situación económica y los horarios de trabajo.

Factores de protección para la deserción escolar

A continuación, se presentan los factores de protección mencionados por los diversos actores con respecto a la deserción escolar. Estos factores son relevantes porque representan los recursos y potencialidades de la población para poder hacer frente a los factores de riesgo mencionados previamente. Estos factores se expondrán como lo muestra la siguiente figura:



La presencia de personas significativas en las historias escolares

Repetidamente se encontró que tanto en las historias de éxito de la población migrante como en aquellas donde se logró tener una continuidad en los estudios, aun cuando se presentaron problemas o barreras, siempre hubo la presencia de una figura “rescatadora” o “salvadora”. Se menciona con insistencia en las entrevistas, la importancia de haber encontrado a estas personas porque creyeron y confiaron en ellos, además que con su apoyo lograron sortear las dificultades o los motivaron para “*salir adelante*”. Estas figuras pueden ser los padres, una orientadora, un tutor o una maestra. La descripción de sus acciones está relacionada con los siguientes verbos, son aquellos que los “*orientaron, empujaron, impulsaron, presionaron, estimularon, motivaron, top us to get out*”.

Una variable constante en las historias de los fundadores de la OSNY, así como de sus participantes, fue la presencia de estos mentores, maestras y tutores, cuya participación fue crucial para continuar los estudios. Por ejemplo, una informante habla de la intervención de sus maestras para que no dejaran que sus padres la sacaran de la escuela por ser niña, y en el caso de otro informante tuvo un “hada madrina” que le proporcionó un apoyo económico en el momento preciso para poder continuar sus estudios.

Se considera a la familia como el primer espacio donde se puede dar este empujón hacia el estudio, como comenta una de las informantes de la OSNY: “*Mi papá nos inculcó mucho lo del estudio, y ya la escuela no era algo que nos iba a perdonar. Teníamos que terminar*”.

En la escuela, las organizaciones sociales o dentro de la comunidad, estas figuras representan para los diversos actores la apertura a nuevos horizontes y el apoyo para cumplir metas diferentes a las del contexto familiar, como comenta nuevamente la informante: “*tuve muchas mentoras y maestras que nos llevaron de pasear, o sea tuvimos apoyo y que si no fuera por esa gente, yo creo que estuviéramos de regreso de donde era mi papá y tuviéramos una vida totalmente diferente*”.

Ante las dificultades que plantea el desconocimiento del sistema, estas figuras también representan una guía necesaria para navegar en el sistema, como lo comenta una becaria IME: “*tuve un mentor, tuve alguien que me guiara, cuando no teníamos a nadie*”. Estas figuras también permiten a los niños y jóvenes la posibilidad de identificarse con

modelos positivos, que les sirven de motivación para continuar sus estudios, ante la falta de modelos en las escuelas o en casa.

El papel de la escuela

Escuelas comprometidas y con visión inclusiva

Dando continuidad a la importancia de figuras significativas en las vidas de los niños, también se menciona la importancia del rol de los maestros y directivos en el desempeño de los niños. Es muy valorado por los participantes que sean figuras motivantes y comprometidas en la formación de los estudiantes, que sean capaces de detectar las necesidades de los alumnos y colaboren en la detección temprana de problemas y canalicen adecuadamente a los servicios pertinentes. La importancia de una educación inclusiva y multicultural en contextos migratorios está ampliamente sustentada en los estudios de Ainscow *et al.* (2006); Stainback y Stainback (1999), y Sleeter y Grant (1988).

Uno de los niños atendidos por los tutores Ibero es un ejemplo de un trabajo conjunto entre directivos, maestros, organización social y sus padres; la detección oportuna del trastorno del espectro autista en el niño ayudó a los padres a encontrar apoyo para su evaluación y posterior atención especializada y articulada con las organizaciones pertinentes y su integración en la escuela. Se recalca el factor de protección que implicó para el niño que la terapeuta trabajara de manera articulada con los diferentes contextos donde él se desenvolvía: la OSNY, escuela y casa.

Las madres entrevistadas que reportaron problemas de aprendizaje en sus hijos mencionaron la importancia de que la escuela tuviera material adaptado a las necesidades de aprendizaje y las adaptaciones curriculares para su inclusión en el salón de clase.

El papel de los padres

La capacidad de las madres para moverse en el sistema: “Mothers navigate the system”

El rol de las mujeres es muy interesante e importante en este contexto. Su capacidad de moverse en el sistema para buscar mejores opciones para los hijos es comentada por todos los actores. Además, representan un factor de protección cuando se empeñan en buscar opciones de ayuda en las organizaciones, luchan por tener acceso a escuelas de calidad y elegir la mejor opción en función de las necesidades de sus hijos y están pendientes del desempeño de los hijos en la escuela, como demuestran las siguientes citas provenientes de

las mamás entrevistadas: *“nosotras estamos envueltas en muchos lugares”, “porque no me gusta dejarlos solos, siempre estoy atrás de ellos”, “y yo atrás de ustedes... viendo si acabaron la tarea”*. Los comentarios de los líderes por su parte, son: *“están envueltas en muchos lugares”, “las mamás le buscan”, “siguen sus intuiciones”, “dejan de vivir en las sombras”, “siempre intentan encontrar la mejor opción de escuela”*. La participación e interacción de los hombres suele ser menor, entre otras cosas probablemente por factores como el trabajo y las largas jornadas; pero también se reportan madres solteras o trabajadoras, que, aun con estas situaciones, presentan esta capacidad de movimiento, por lo que esto parece estar vinculado a una cuestión de género.

Para las mujeres es más difícil permanecer en las sombras del sistema, porque para ellas es más complicado mantenerse aisladas o alejadas de los servicios públicos por la necesidad de servicios de salud. Muchas mujeres tienen apoyo y asistencia médica y social prenatal y después del embarazo cuando se convierten en madres y necesitan servicios para sus niños, hay altos índices de atención a las mujeres que tienen niños en Nueva York y tienen acceso al seguro médico sin importar su estatus legal, como lo reporta en su exposición en el taller con los becarios Alysha Galvez.

Ellas buscan, piden, exigen, siguen su intuición, les *“duele no saber qué hacer”* pero encuentran los medios para obtener ayuda y encontrar las mejores opciones para sus hijos. Se guían por la convicción de *“tú haz lo que tú creas que es bueno para tu hijo”*. Este “buscar y buscar” hasta encontrar una respuesta es algo que me llamó la atención de las madres entrevistadas. Es un potencial que van desarrollando y representa un factor de protección muy importante y ampliamente mencionado por los diferentes actores.

Las mujeres se vuelven expertas en discernir a quién le reportan su estatus migratorio y a quién no, en función de los resultados y beneficios que pueden obtener para sus hijos y familias, por ello el nombre de este apartado, que acuñó atinadamente acuñó Elizabeth Peraza del Consulado: *“Mothers navigate the system”*.

Altas expectativas

Aunque estudios como el de Tinley (2006) han encontrado que un posible factor de riesgo para la población migrante en Alabama era la baja expectativa de permanencia en las escuelas porque en México la educación básica se completa con la secundaria, en este

estudio, así como en el de Lukes (2015), las expectativas que tienen los padres con respecto a la educación y al futuro de sus hijos representan otro factor de protección muy importante en Nueva York. El deseo de los padres porque los hijos cambien su historia, influye mucho en la motivación de éstos por permanecer en la escuela y lograr así “salir adelante”. Los padres entrevistados reportaron tener altas aspiraciones y expectativas del futuro educativo de sus hijos. Una informante comenta: *“mi papá que trabajaba en un restaurante siempre me decía que no quería que tragáramos tierra como él”*.

Profundizando en lo antes expuesto, los padres también buscan darles a sus hijos las oportunidades que ellos no tuvieron y les expresan su fe e interés en que logren lo que ellos no pudieron, los apoyan para que lleguen hasta donde puedan llegar y se sientan satisfechos de haberse preparado, así como que puedan valorar el esfuerzo y sacrificio que ello les ha implicado. Lo anterior queda ejemplificado en la siguiente cita de un padre entrevistado: *“que haya valido el sacrificio y, de ahí en todo, pues yo lo apoyo”*.

Autores como Ruiz-de-Velasco y Fix (2000) señalan que mientras que los padres tienen altas aspiraciones educativas y altas expectativas para sus hijos, muchos arriban a los Estados Unidos con muy pocos recursos y oportunidad para realmente ayudarlos a realizar sus metas educativas. Sin embargo, las madres entrevistadas tenían un gran compromiso con lograr que estas expectativas pudiesen cumplirse, e incluso, ellas mismas estaban estudiando en plazas comunitarias para poder tener los elementos necesarios para poder ayudar a sus hijos o bien “se movían” para encontrar espacios donde pudieran recibir apoyo.

Tampoco hay que subestimar el papel que juega el amor y el reconocimiento a sus logros que reciben los niños en casa, como factor de protección, que se percibe implícito en los comentarios de los padres.

La participación activa de los padres en la escuela: “Aquí, en Estados Unidos, si tú tienes un hijo, estás involucrado en la escuela”.

El involucramiento de la familia en la escuela, que demanda obligatoriamente el sistema escolar en Estados Unidos, representa un importante factor de protección. Este contacto cercano con la escuela, a través de asociaciones y comités, ha demostrado ser un útil vehículo para fomentar la participación de los padres. Les permite estar cerca de sus hijos y

les facilita el entendimiento del sistema, así como estar al tanto de los problemas o avances de sus hijos, conociendo además de manera cercana los programas de apoyo e incluso hacer propuestas para la comunidad educativa. También promueve una percepción de apoyo moral de los padres hacia los niños, ya que éstos perciben el esfuerzo que hacen sus padres en participar en la escuela, aunque no tengan la preparación académica y escolar para apoyarlos en otros aspectos.

Un ejemplo de lo que se puede lograr con este fomento a la participación es el caso de Guadalupe Martínez, ella se involucró con la asociación de padres de familia para poder estar cerca de sus hijos y entender qué es lo que pasaba en la escuela. Ahí le permitieron empezar a participar proponiendo alfabetización y educación básica a los padres de familia hispanos y ahora es una líder en la educación de adultos, fundadora de su propia plaza comunitaria llamada CREA. Acciones como esta son reportadas por los diversos actores y representan para ellos la primera posibilidad de participación real en Estados Unidos, la primera oportunidad de abrirse a la comunidad y empezar a participar política y socialmente.

La participación de los padres es mencionada como un factor importante para prevenir la deserción escolar y tienen una influencia directa en el desempeño y comportamiento de los estudiantes (Hart y Eisenbarth, 2012). El involucramiento de los padres para atender los problemas que se pueden presentar y estar al tanto de las necesidades es importante para la atención oportuna y la prevención también se presenta como un factor de protección.

Compromiso de los padres con sus propios procesos educativos

Gran parte de las investigaciones confirman que la educación de los padres es una influencia clave en la predicción del éxito escolar y también está ampliamente documentado que la educación de la madre sigue siendo un factor asociado al rendimiento académico de los niños y se ha demostrado que en los latinos es todavía más consistente como factor de predicción para el éxito escolar (Gándara, 2005). Ella plantea que los padres con mayores niveles de educación suelen modelar comportamientos o rutinas que ayudan al éxito académico a largo plazo, como promover la lectura en casa o visitar la escuela para apoyar a los hijos. Los resultados obtenidos también coinciden con lo reportado por

Murnane *et al.* (1981), quienes concluyeron que no existe un mejor indicador de qué tan bien les irá a los niños en la escuela, que el nivel educativo de los padres.

En las diversas entrevistas con los padres, se encontró que cuando ellos perciben que tienen un bajo nivel educativo que les impide ayudar a sus hijos, buscan espacios para poder continuar sus estudios para tener un impacto positivo en ellos. Todas las madres entrevistadas se encontraban estudiando la educación básica en diversas organizaciones que cuentan con plazas comunitarias del INEA. Estas plazas, así como otras actividades de capacitación y orientación que se imparte en las organizaciones sociales, han resultado una opción para los padres que necesitan ayuda para apoyar a sus hijos, ya que reportan que les brinda sentimientos de autoeficacia y empoderamiento frente a la familia, al sentir que pueden tener la capacidad de ayudarse y ayudar a los hijos y volverse modelos de identificación positivos para ellos. Este factor es mencionado como un predictor positivo para el desempeño académico por autores como Hill y Taylor (2004).

Esta percepción también es compartida por los líderes quienes ven a las organizaciones como buenas opciones para brindar a los padres la posibilidad de *“acompañar a los hijos en su experiencia escolar y para disminuir las brechas de idioma y académicas”*.

Una tutora Ibero, que también tuvo la oportunidad de trabajar en la plaza comunitaria en la OSNY, comenta que las madres presentaban gran compromiso y motivación para este fin: *“Una de ellas, el propósito de ir, fue porque quería escribirle mensajes motivacionales a su hijo, ya que todas las demás mamás en la escuela lo hacían”*.

Educación emocional y aprendizaje situado

Al ser cuestionados sobre qué clases son las que más les gustan, los adolescentes entrevistados coincidieron en elegir las materias donde se les proporciona una orientación para su vida cotidiana, más que referirse a aquellas con contenido académico.

Como plantean Yeager y Walton (2011), intervenciones relacionadas con la vida cotidiana de los niños se han encontrado útiles para mejorar su logro académico porque están dirigidas a las experiencias subjetivas de los estudiantes en la escuela y están contextualizadas en la realidad concreta de las poblaciones. Por ello, este tipo de espacios que mencionan los actores donde exploran aspectos de su vida cotidiana y que afecta su

desempeño académico, sirven como factor de protección, porque pueden ser escuchados y se les contestan preguntas que les son significativas o les ayudan a resolver problemas de la vida cotidiana. Así lo expresa una de las adolescentes: *“como clase de que tú tienes un problema y ellos te dicen qué está pasando y cosas como si y otras escuelas no tienen eso y esa clase si tienes un problema lo puedes decir a las demás”*. Lo anterior está en concordancia con lo reportado también por Smith (2012), quien dice que la enseñanza y los contenidos educativos deben hacer sentido a los alumnos, tener una conexión con su vida, su cultura y sus ideas y hacerlos sentir que son valorados en la escuela. Esto también se le denomina *una enseñanza con sentido*, donde haya una conexión con la vida de los estudiantes y su cultura.

Motivación intrínseca

Expectativas de su futuro: “yo sí quiero ir a la universidad”

En sus líneas de vida, los niños y adolescentes entrevistados expresaron altas expectativas y metas muy claras sobre su futuro académico. Todos, sin excepción, se visualizaban como profesionistas. Se conciben en la universidad y se ven como *“doctoras y cirujanas de Harvard”*, *“psicólogas con especialidad en justicia criminal”* o *“programadoras de computadoras”*.

Los adolescentes entrevistados se muestran orgullosos de su desempeño en la escuela y del ser capaces de obtener buenas calificaciones y, en su caso, ser acreedores de reconocimientos. Pero algo muy importante es que son conscientes de las acciones y el compromiso necesarios para lograrlo, como lo plantea una de las adolescentes: *“pues estuve siendo, uh... como... estaba poniendo atención a las clases y... estoy tratando de avanzar más y hacer más cosas y participar más, para que me gana extra puntos... Y... hacer mi tarea bien... y que sea correcta”*.

Habilidades para la vida y valores

La adquisición de algunas habilidades personales y la presencia de valores específicos son mencionados por los actores como factores que pueden ayudarlos a enfrentar los problemas que pueden interferir en su desempeño en la escuela o promover una convivencia armónica. La adquisición de estas habilidades puede generar un sentido de control y propiciar la participación, que en ocasiones se ve afectada precisamente por la percepción de barreras,

desigualdades, discriminación, y exclusión. Como lo plantean Rotter (1966) y Gwandurea y Mayekisob (2011), este desarrollo de habilidades puede recuperar este sentido de control. El desarrollo de la independencia es el más citado, en especial por los padres, seguido muy de cerca por estrategias de enfrentamiento de los conflictos, así como trabajo en equipo, perseverancia y respeto a la diversidad.

No sólo refieren estas habilidades y valores para enfrentar los retos de la escuela, sino para enfrentar el *bullying* que también los puede llevar a desertar, como una mamá planteó: *“Pero también le digo que ella no se deje de nadie (...) que vea que tú eres fuerte y pones un hasta aquí. Cuando tienes que ser brava, hay que ser brava, le digo”*.

También enfatiza la importancia que la educación tienen en su autoestima para que puedan enfrentar actitudes discriminatorias: *“Que vayan a la escuela, que se eduquen, que tengan una carrera, les digo, que no permitan que nadie los humille, nadie. Porque todos somos iguales, nadie es más y nadie es menos”*.

Acceso a apoyo económico y becas

Ya se ha comentado la importancia de contar con apoyos económicos para poder continuar con estudios en la universidad, en especial para las primeras generaciones, que no tienen acceso a los mismos por falta de documentos. Por ello, la obtención de becas y ayuda financiera, así como una buena planeación y ahorro, representan factores importantes para la continuidad de los estudios.

Cuando los padres y los mismos jóvenes tienen la capacidad de movilizarse y buscar opciones, pueden encontrar apoyo y patrocinios económicos en organizaciones que tienen como fin ayudar a la población con bajos recursos. Por ejemplo, para el grupo de becarios IME, que reciben becas del gobierno para estudiar, contar con dicho apoyo es esencial para sus estudios, así como para desarrollarse en otros ámbitos. Los becarios aprecian el programa de becas, porque les ayuda en tres aspectos: les proporcionan mentoría, les da la ayuda financiera y también les brindan la posibilidad de hacer prácticas e *internships* en empresas e instituciones, abriendo puertas a trabajos a los que difícilmente tendrían contacto sin el apoyo.

Abrir horizontes: actividades extracurriculares

Un aspecto ampliamente mencionado como factor de protección es la participación de actividades extracurriculares, como el que los niños participen en programas de *after-school*, apoyo a tareas, así como actividades artísticas y deportivas. Y algo que se mencionó de manera constante y que no ha sido reportado previamente en la literatura fue la posibilidad de viajar, hacer intercambio y la asistencia a campamentos como algo que les permitió abrir sus horizontes. El conocer otros lugares, otras familias, otros modos de vida, lo valoran significativamente.

Este capítulo nos ha permitido conocer la perspectiva de cuáles son los factores de riesgo y protección que perciben los actores con respecto a la deserción escolar. Esta información brinda muchos elementos para entender cuál es el papel que juegan las organizaciones para enfrentarlos o potencializarlos. Cerraremos la sección de contexto, con la perspectiva del papel que le han dado los diversos actores a las organizaciones sociales, para con ello poder dar paso al análisis de caso de la OSNY.

Papel otorgado a las organizaciones

*–Juan, ¿cuál es el papel de las organizaciones sociales?
–Bueno, ¿qué te digo? Ningún panadero habla mal de su pan
Juan Castillo, director de plaza comunitaria*

En esta sección se hablará del papel que, en general, los líderes, fundadores y tutores consideran deben tener las organizaciones sociales en un contexto migratorio como Nueva York y, en el caso de los participantes y becarios, cuál ha sido el papel que las organizaciones han tenido en sus propias historias personales.

Una de las preguntas realizadas a los líderes y fundadores fue cuál consideraban que era el papel ideal que debían jugar las organizaciones sociales en un contexto migratorio como Nueva York. A los tutores se les preguntaba cómo crearían una organización para la atención de la población migrante si tuvieran la oportunidad de fundar una, como producto del conocimiento y experiencia que habían adquirido en las organizaciones donde habían participado, y en el caso de los participantes y becarios IME, se extrajo la información referente a este tema de sus líneas de vida, entrevistas y participaciones en el taller.

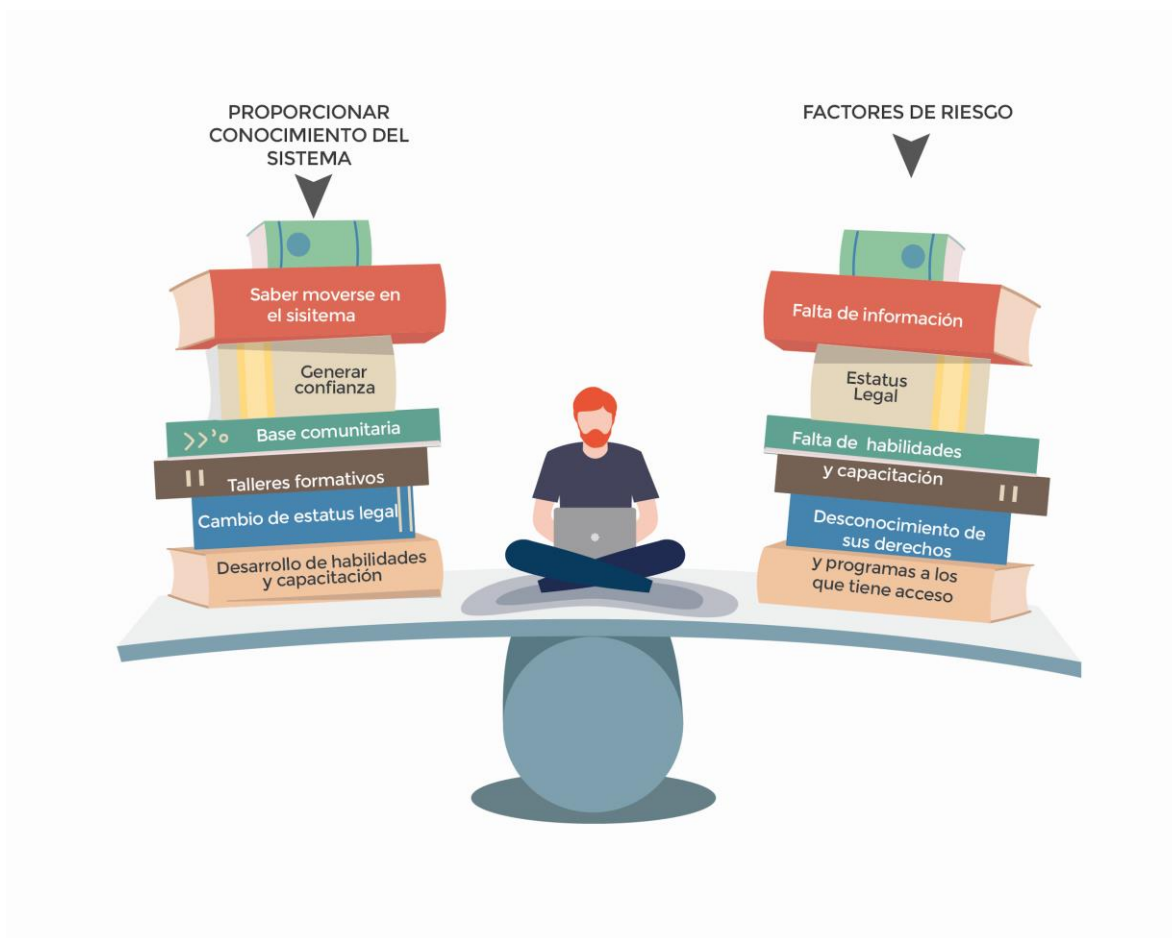
En términos generales, es importante mencionar que todos los participantes reportan en las entrevistas haber participado en diversas organizaciones, a la par de la escuela, por lo que la asistencia a las organizaciones es una variable constante en sus vidas, ya que éstas abordan muchas de las necesidades que tienen y en ellas encuentran los medios para cubrirlas. Se mueven activamente en y entre ellas para obtener diferentes beneficios de los diversos programas y les son accesibles en cuanto a cercanía y accesibilidad económica.

Esto coincide con lo que señala Delgado (2009) en relación al interés de los padres por buscar mejores condiciones de vida o de educación para sus hijos. Dicho autor enfatiza que las organizaciones deben llevar a cabo procesos mediante los cuales los participantes desarrollen conocimientos, habilidades y una visión colectiva de los medios por los cuales a ellos les gustaría cambiar las condiciones que no permiten su desarrollo integral.

Los elementos que detectan como relevantes se mencionan a continuación en las categorías de la siguiente figura, mismas que se desarrollan más adelante.



Proporcionar conocimiento del sistema



En la figura anterior se busca mostrar cómo los aspectos ubicados en esta categoría pueden representar un contrapeso de los factores de riesgo ya reportados. En esta etapa, se muestra como un señalamiento para ir visualizando el papel de las organizaciones, el cual se discutirá más adelante.

Una de las funciones principales detectadas por todos los participantes es que las organizaciones los orientan o les enseñan a “moverse en el sistema”, lo cual implica recibir la información adecuada sobre cómo funciona el sistema educativo y sobre la red de organizaciones que tienen a su alcance. Al recibir esta información de una fuente segura, adquieren una confianza que les permite explorar las alternativas y recursos existentes en la comunidad. En la organización pueden desarrollar las habilidades y obtener la capacitación y el empoderamiento necesarios para tener acceso y participación y aumentar su capacidad de autoeficacia. A continuación, se revisan esos elementos a detalle.

Proporcionar información

Con respecto a la información obtenida, uno de los factores de riesgo detectados es la falta de conocimiento de la población sobre los servicios y recursos disponibles y a los que tienen acceso en la comunidad. Desconocen las opciones, las oportunidades o los derechos en los ámbitos educativo o laboral. Esta situación ha sido ampliamente documentada por autores como Tinley (2006) como factor de riesgo en poblaciones migrantes.

Desconocen, asimismo, los trámites y procesos que requieren para tener acceso a los recursos o servicios educativos, o bien, ya que acceden a éstos, no saben cómo enfrentar las barreras y los obstáculos que se les presentan. La información y guía que se les puede proporcionar en las organizaciones les ayuda a superar la inseguridad para enfrentarlos y así seguir con los procedimientos adecuados para tener acceso a los servicios educativos, a sus derechos dentro de las escuelas, además de no ponerse en riesgo y evitar con ello que se desmotiven, se aíslen o paralicen. Como se ve reflejado en las palabras de una mamá: *“porque duele el pensar qué va, tienes que lidiar con algo muy diferente que no sabes, duele saber que no conoces algo y qué vas ir haciendo... al ahí se va, a ver si sale o a ver si pega”*, o en palabras de una tutora Ibero: *“las organizaciones ayudan a las mamás para orientarse mejor en su vida migrante”*.

Las organizaciones se presentan como la opción viable para proporcionar dicha información, porque las personas las consideran seguras y les generan confianza. Tienen un gran potencial de acción en este sentido, porque pueden orientar, canalizar, contactar a las personas, ofrecer los recursos y dotarlos de las habilidades necesarias para acceder a ellos, empoderarlos para reclamar eso a lo que tienen derecho. Generalmente, esto sucede porque hay en ellas personas o grupos que les inspiran esta confianza, porque los alientan y las sienten próximas a ellos, por encontrarse ubicadas en la comunidad y porque conocen sus necesidades de cerca. Las mamás entrevistadas, por su parte, asocian contar con esta información con certidumbre, seguridad y confianza.

Los líderes, fundadores y tutores Ibero coinciden en señalar que la *“información es poder”*, que el acceso a la información pertinente, oportuna y completa lleva al empoderamiento, que una inducción adecuada al sistema lleva a hacerlos conscientes de sus

derechos y de sus recursos; eso les permite movilizarse y les da una percepción de autoeficacia.

Generar espacios para informarlos y concientizarlos sobre sus derechos se vuelve también una de las prioridades de las organizaciones en contextos migratorios. Por ello encontramos que en muchas organizaciones hay talleres para tal fin, tanto para niños como para adultos. Los niños entrevistados mencionan su asistencia a talleres donde son informados sobre sus derechos y cómo pueden ejercerlos. También sobre otros aspectos como el cuidado de su salud, sexualidad o *bullying*. Talleres donde no sólo se les informa, sino se les hace conscientes de la importancia de ejercer sus derechos, cuidar su salud y proteger su integridad y de cómo actuar ante diversas circunstancias que los pongan en riesgo o violen sus derechos.

Esta labor de las organizaciones es consistente con lo que proponen autores como Lefcourt (1976), que habla de la comprensión sobre los derechos que deben fomentar las organizaciones. Es importante promover en ellos el interés por investigar las causas de los problemas, como enfrentarse con ellos, con quién trabajar y con qué autoridades e instituciones lidiar para la movilización social y la acción para el cambio. Para Tinley (2006) y Smith (2010-2011) este saber moverse les da conocimiento del contexto cultural, del sistema educativo, de las formas de operación de las escuelas y de acceso a la universidad.

Los líderes y fundadores comentan que una información prioritaria que deben dar las organizaciones es la relativa al cambio del estatus legal, debido a que la mayor parte de los asuntos que están enfrentando las familias migrantes son producto de esta condición. Como menciona el profesor e investigador Robert Smith en su entrevista: *“la evidencia muestra que al legalizarse se obtienen mejores resultados, mejoran condiciones de vida, por ello las organizaciones presionan para la reforma migratoria”*.

Ejemplo de lo anterior, es la falta de información sobre la posibilidad de regularizar su situación migratoria. Muchos jóvenes que son elegibles para DACA o los *Dreamers*, desconocen que lo son o que deben cumplir con ciertos requisitos, como el educativo, que es contar con los estudios de preparatoria (*high school*). Contar con DACA les daría la posibilidad de que sus estudios repercutieran en conseguir trabajos a futuro y con la

posibilidad de no ser deportados, pero no aplican. El otro caso, es relativo al *high school*, los padres desconocen que ya tienen la posibilidad de elegirla de acuerdo a los intereses que se tengan (no necesariamente la que les asignen) y eso influirá en la universidad a la que podrían ingresar.

Generación de confianza

La buena información genera confianza, como comenta el activista por los derechos educativos Angelo Cabrera: *“La generación de confianza en la población también se vuelve una tarea para las organizaciones, al tener confianza en sí mismos y en las instituciones se logra el acercamiento y el acceso a los servicios y con ello la acción civil en la comunidad”*.

He aquí otra de las funciones de las organizaciones sociales, son instancias en las que la gente confía, y eso abre las puertas a las comunidades porque al confiar se les puede vincular con diferentes servicios. Como ya se revisó, opciones sí ofrece la ciudad, pero no se dan a conocer mucho y ahí radica la importancia del papel nodal y articulador de instancias como las organizaciones, el consulado o la combinación de ambas. Un ejemplo de ello se ve reflejado en lo que comparte Elizabeth Peraza, encargada de asuntos educativos en el Consulado, quien comenta que la ciudad, a través de instancias como la DYCD (*Department Youth and Community Development*) invierte en tratar de localizar a los migrantes (la que denomina *hard to reach people*) a través de las organizaciones por el alcance comunitario y por la confianza que la población tiene en ellas, para que se identifique a personas que son elegibles para DACA y dirigirlos a los programas del GED que ellos ofrecen o que saben dónde se imparten. Esto es, se busca a las organizaciones sociales en las que la gente sí confía, para que ellos, a su vez, refieran a otras instancias para que accedan a diversos servicios disponibles como educación básica, inglés, asesoría del GED o para obtener ayuda legal. Las organizaciones pueden canalizar programas y recursos, pero es importante que tengan el *“elemento comunitario”* o *“una base comunitaria”*, como le denominan los líderes y esto es un punto esencial como se verá más adelante.

En Nueva York la asistencia a programas y servicios es *“localista”*: *“La gente de Brooklyn es más fácil que asista a una organización que está en Brooklyn a que se mueva*

al Bronx; la gente del Bronx es más fácil que se apoye en organizaciones que están ahí”, como comenta Elizabeth Peraza.

Esto lo constaté con una anécdota de una de las mamás residentes en el Bronx, con la cual me di cuenta que no necesariamente se sienten parte de Nueva York o Manhattan, sino del condado donde viven. Al estar la familia en un café ubicado en Manhattan, le preguntan a su hijo si era turista, él les contesta que no enfáticamente, y le cuestionan: “¿entonces ustedes viven acá en Nueva York?” y contesta nuevamente enfático el niño: “¡No! ¡Vivimos en el Bronx!”

Desarrollo de habilidades

Para moverse en el sistema, otro aspecto mencionado como prioritario es que los migrantes puedan contar con las habilidades necesarias para lograrlo y las organizaciones se presentan como la opción donde trabajar en el desarrollo de éstas.

Es común escuchar de los líderes afirmaciones como que la población migrante no sabe hacer las preguntas adecuadas, no conocen cómo exigir sus derechos o enfrentar situaciones que les provocan miedo, timidez, pasividad o inseguridad, sentimientos que en ocasiones los paralizan. No sólo por la dificultad más obvia, que es la falta de dominio del idioma, sino por no desarrollar habilidades como asertividad, estrategias de enfrentamiento, comunicación de emociones o independencia.

Los líderes coinciden en señalar que para que los migrantes tengan la posibilidad de hacer cambios, tanto a nivel personal, familiar o incluso como comunidad, es necesario dotarlos de “*herramientas, palabra, metas y conciencia política y social*”. Y no es que no cuenten con algunas de estas habilidades y tengan una gran capacidad de resiliencia y eficacia, sino que se les presentan muchas situaciones nuevas y complejas. Como lo plantea Guadalupe Martínez: “*los miedos son reales*”, pero con el desarrollo de ciertas habilidades pueden enfrentarse y superar los retos que se les plantean en los diversos contextos y con ello adquirir mayor agencia y empoderamiento.

Como plantean Rhodes *et al.* (2009) y Hider *et al.* (2009), se ha demostrado que las organizaciones sociales pueden representar el espacio para el desarrollo de las habilidades que empoderan a los participantes para estar a cargo de sus vidas, pensando que en un

futuro se puedan convertir en ciudadanos que promuevan el desarrollo de sus comunidades, la promoción de sus derechos y la movilización de sus recursos.

El desarrollo de las habilidades termina por fortalecer a las personas, a su autoestima y con ellos podrán generar cambios en sus vidas y como comunidad. Una frase de Guadalupe Martínez, resume lo que se logra en este sentido en su plaza comunitaria: *“muchas mujeres han florecido en el programa”*. Esa es la virtud que se encuentra en la educación no formal que imparten las organizaciones como plantea Morales (2009), proporciona aprendizajes que se pueden situar a lo largo de toda la vida y que son valiosos para la vida social y el desarrollo personal de los sujetos, ayuda a generar nuevos vínculos y nuevos deseos por aprender.

A continuación, algunas de las habilidades que los actores mencionan más frecuentemente:

- Independencia

Repetidamente en las entrevistas, las mamás mencionaron un interés particular por la adquisición de independencia en sus hijos, y ven como un beneficio de su participación en las organizaciones, el desarrollo de dicha independencia.

- Comunicación

En general, se enfatiza que la necesidad de poder comunicarse efectivamente para poder facilitar el acercamiento a los servicios y que su participación e involucramiento en las escuelas sean más fructíferos y efectivos.

También se mencionó la comunicación de emociones. No tener un lenguaje emocional compartido dificulta todavía más el entendimiento entre generaciones. A veces los mismos padres no tienen una formación en esta área, y no compartir el idioma y estar en otro contexto cultural, complica todavía más la comunicación con sus hijos.

- Estrategias de enfrentamiento

Ante las dificultades que de forma continua tienen que enfrentar los migrantes, es importante desarrollar estrategias de enfrentamiento. Las organizaciones son espacios donde pueden modelar su capacidad de enfrentamiento. Como plantea la coordinadora de atención a madres de familia, María Guevara: *“para superar estos miedos, se requiere*

entrenamiento, comunicación, conversación, outreach, fortalecimiento y paciencia, fortalecer el sentido de autoeficacia, agencia, el sí se puede”.

Como ya había sido comentado por Delgado (2009) es importante darles herramientas para desarrollar mayor control sobre sus vidas y esto incluye incluso el hecho de cómo pueden utilizar a la misma institución para lograrlo.

- Capacidad de planeación

Las organizaciones deben trabajar sobre la realidad que los migrantes están viviendo, enfocarse en su ciudadanía, en que se sientan parte del sistema y que ellos desde aquí pueden generar cambios. La nostalgia de regresar a su comunidad de origen y no echar raíces dificulta lograr que tengan metas a largo plazo y, por lo tanto, el interés por formarse y lograr cambios para ellos y la comunidad.

- Resiliencia y autogestión

El profesor psicoterapeuta Monte Bobele menciona que ha encontrado en su experiencia de trabajo con migrantes, una tendencia a dejar el poder o la solución en los expertos, tienden a buscarlos para que les digan qué hacer porque dice que, a los mexicanos, en general, les cuesta trabajo reconocer su propio potencial y toma tiempo hacerlos conscientes de sus recursos y habilidades. En sus palabras: *“they are used to having somebody who is an expert tell them what to do... And... so, it’s very... it takes a while sometimes to take them to understand that they are also smart and have resources and expertise”.*

Ante esto, las organizaciones representan la alternativa para empoderar a los padres, hacerlos sentir capaces con herramientas no sólo académicas y del idioma, sino también personales. No es que no sean capaces, pero les puede resultar muy difícil: *“es otro sistema y todo lo que quieras, pero somos humanos y lo que se aplica aquí se puede aplicar allá, pero nada más que aquí un poco más difícil”*, comparte nuevamente Guadalupe Martínez de la plaza comunitaria CREA.

Capacitación

Además de las habilidades, para moverse en el sistema los actores también perciben que se requiere de procesos de capacitación específicos que faciliten un mejor aprovechamiento y acceso a los servicios que les son ofrecidos. Mencionaron tres tipos de capacitación que

deberían estar presentes en toda organización que trabaje con familias en un contexto migratorio: la relativa al manejo del idioma, educación financiera y tecnológica.

Manejo del idioma

Se menciona que es muy importante para lograr fortalecer a los padres que aprendan el idioma, y que las organizaciones deben trabajar intensamente sobre ello. Es la primera herramienta de adaptación en la nueva cultura y una posibilidad de apoyo para los hijos. Por supuesto, también de movilidad social para su propia generación y la de sus hijos, como ya se ha mencionado repetidamente.

Educación financiera

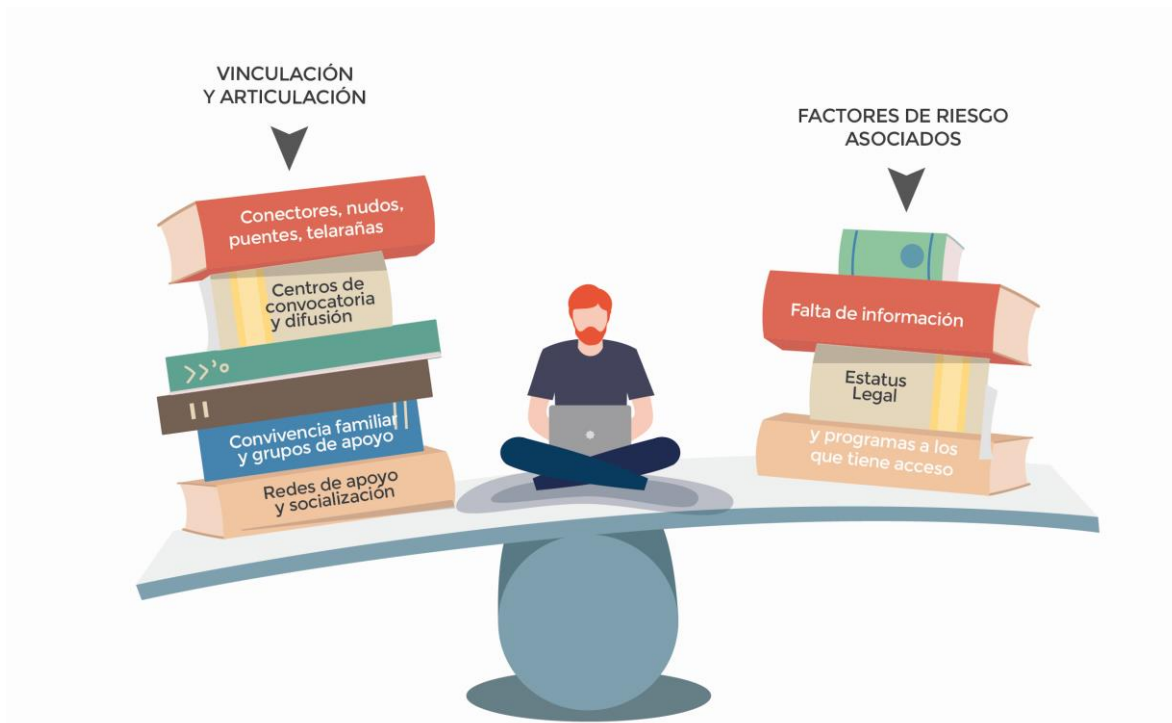
Con tantas dificultades para poder estudiar, por falta de recursos económicos o desconocimiento de las familias de cómo ir ahorrando con tiempo o tener acceso a becas y financiamientos, varios de los actores coinciden en señalar que hacen falta talleres de educación financiera, como dice Elizabeth Peraza, del Consulado: *“la población migrante no tiene cuentas bancarias ni instrumentos de inversión porque desconfían del sistema”*.

Esta situación es la que se trata de revertir dando talleres en las organizaciones acerca de cómo ir a la universidad y cómo pagarla o contactarlos con financiadoras o instituciones que otorgan becas.

Educación tecnológica

Como ya había sido reportado en diversos estudios como Hart y Eisenbarth (2012), Cortina (2010-2011) y Zuñiga (2005), la falta de educación tecnológica tiene repercusiones en la familia, la escuela y el acceso a servicios. Por ejemplo, los padres no saben buscar las calificaciones o información de la escuela en internet, no saben usar las laptops que les proporcionan a sus hijos en las escuelas, tienen Facebook pero no saben que ese mismo correo que proporcionan les sirve para recibir información de la escuela o para poder inscribir y registrar a sus hijos en los programas, como el caso de la inscripción en línea para el Pre-K.

La vinculación y articulación



Dada la falta de acercamiento de la población a los programas disponibles, otra de las funciones de las organizaciones es la capacidad de vincular y articular a la comunidad con otras instancias, organizaciones e instituciones que ofrecen otros servicios especializados, programas, grupos de apoyo o becas. Como lo menciona una mamá entrevistada: *“este... cuando él empezó la escuela yo estaba bien confundida, yo no sabía nada del sistema, nadie me orientaba, no sabía nada de organizaciones ni nada”*.

Las organizaciones cumplen una función de conectores y nodos de la red comunitaria para la población migrante. Como menciona Elizabeth Peraza acerca del papel que juega el Consulado: *“[aquí] nosotros tenemos una situación particular, porque estamos en medio de oportunidades y necesidades, y podemos funcionar tan solo como un facilitador. O sea, no tenemos ni recursos económicos, ni tampoco tenemos recursos humanos, en educación soy solamente yo... por eso se trata de conectar”*.

Juan Castillo plantea que las organizaciones son como un nudo, que vincula a los niños, los padres y las escuelas y que sirven de interlocutores entre ellos: *“El interlocutor*

entre los niños, los padres y las escuelas... Y Junto con la escuela la organización, los padres y los chicos nos hacemos un nudo ahí entre ellos... Es la unión de todos”.

En la misma línea, también identifican a las organizaciones como gestores políticos o centros de convocatoria, los padres se van conectando con otras organizaciones, lo cual se ve reflejado en este testimonio de una las madres: *“porque empecé a ir con la segunda niña a una institución y ahí una amiga me dijo que ahí estaban ofreciendo ayuda y daban clases también en la otra. Y fue que me interesó y preguntando también fue que di con la maestra y le dije que estaba interesada en terminar la primaria y me dijo que sí”.*

Las organizaciones sociales se vuelven esos nodos que permiten la vinculación, interconexión e intercomunicación para resolver algunas de las necesidades de los migrantes: *“entre todas somos una telaraña que ayuda a la comunidad”.*

El trabajo conjunto con otras instancias puede propiciar una atención más integral para la población. Esto permite que empiecen a moverse en el sistema, encontrando y descubriendo las opciones de ayuda conforme las vayan necesitando con la orientación de las organizaciones, quienes comparten este *“saber de lugares”*. Las organizaciones ayudan a vincular a las personas con otras organizaciones que les pueden brindar servicios especializados, como en el caso de problemas de aprendizaje o de apoyo legal. Evidencia de este rol de las organizaciones también fue dada por autores como Urruela y Bolaños (2012). Como lo plantea Deschenes (2006, citado en Smith 2010-2011) esta capacidad de vinculación no sólo es con el vecindario, sino que fungen como mediadores entre la comunidad y estructuras más grandes y simultáneamente están comprometidos con las responsabilidades de los sectores público y privado de la comunidad, pueden llegar a representar puentes entre la comunidad mexicana y las grandes instituciones. También Aguilar (2012) plantea que sólo con el establecimiento de este tipo de alianzas, la concertación y la creación de consenso, se pueden hacer los cambios necesarios y tener mayor alcance en beneficio de la población.

Esta vinculación también tiene que ver con que la organización propicie espacios para la socialización y el fortalecimiento de redes de apoyo. Por ejemplo, espacios para que los niños jueguen y convivan con otros niños en un espacio seguro, o los jóvenes que migran sin compañía y pueden llegar a sentirse muy solos y únicos en sus problemáticas,

sin redes de apoyo a donde recurrir, es aquí donde las organizaciones juegan un papel al hacerlos sentir parte y ponerlos en contacto con otros en sus mismas condiciones.

Para los participantes, la soledad y el aislamiento les hace valorar la oportunidad de contar con redes de apoyo en las organizaciones, les ayuda a tener un sentido de pertenencia, un sentido de comunidad, como se puede percibir en las siguientes citas de los participantes de la OSNY: *“aprendí que no podemos vivir aislados. Hay que saber apoyarse en los demás y saber apoyar a los demás”*; *“un centro comunitario para que puedas sentir un cachito de México y que no estás solo”*; *“te da esta oportunidad de relacionarte con más personas como tú, se empieza a hacer una familia”*.

Las organizaciones fomentan la participación de las familias, al solicitarles que asistan de manera paralela con sus hijos. La posibilidad de participar activamente en las organizaciones y en eventos o festivales que organizan las mismas también les ayuda a promover la convivencia en familia.

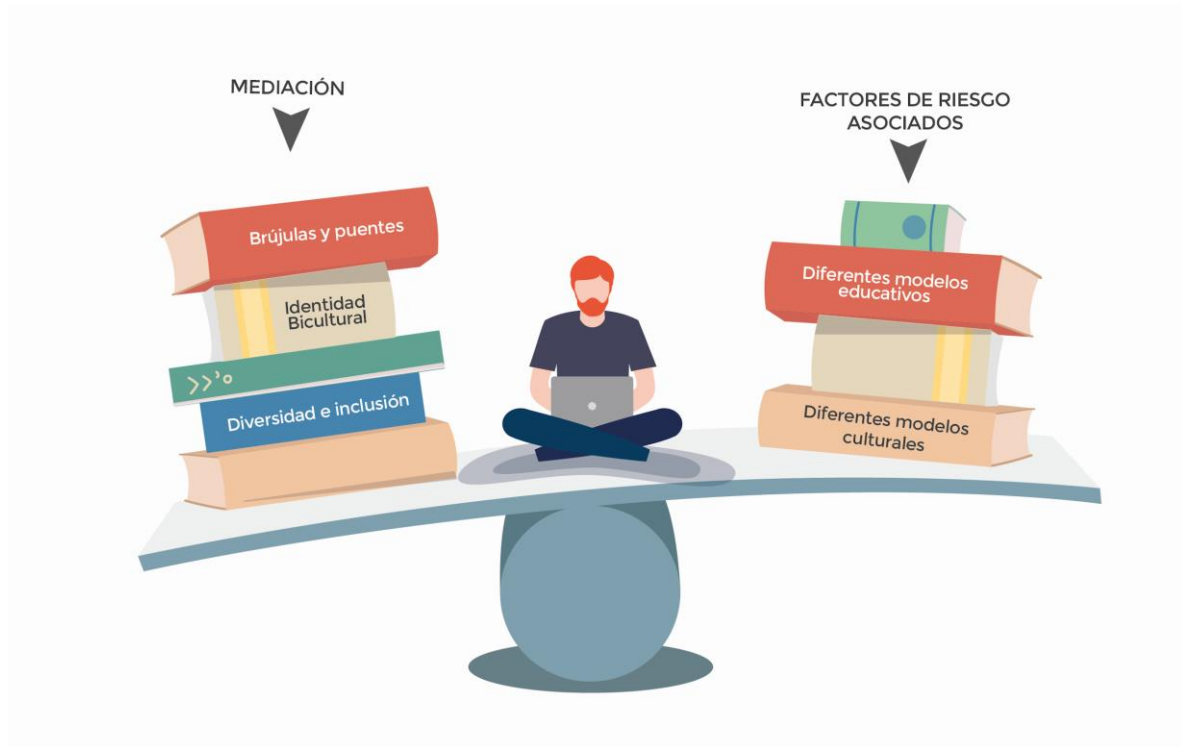
Los grupos de apoyo para los padres también son reportados como algo positivo para ellos, cuando hay algún problema específico. Espacios donde puedan hablar sobre su rol de padres y de las situaciones complejas que viven como familia, donde puedan hablar de sus inquietudes, sueños, dificultades y retos. También estudios como el de García-Ramírez *et al.* (2011) enfatizan la importancia de compartir experiencias con otras personas en la misma situación, al generar pensamiento crítico que une su situación personal o colectiva con las condiciones estructurales que padecen, y al desarrollar juntos habilidades y acciones concretas que les permiten transformar las estructuras injustas.

En este sentido, es importante añadir también el trabajo con las abuelas, ya que como menciona una de las tutoras, son las que suelen pasar más tiempo con los niños y poco son tomadas en cuenta en los programas.

Las redes también tienen la función de difundir, convocar y ampliar el campo de influencia de las organizaciones en la comunidad mexicana. Esto ya ha sido reportado por Urruela y Bolaños (2012), quienes mencionan que las estrategias de mediación y articulación llevadas a cabo por las organizaciones sociales han jugado un papel importante para mejorar el rendimiento en diversos contextos académicos. Se coincide con Smith (2010-2011) en señalar que para que haya mayor incidencia en el aspecto académico de los

niños migrantes, las organizaciones y las agencias deben trabajar en conjunto y de manera articulada, así como concentrar sus esfuerzos en los factores ambientales que afectan las variables educativas.

Mediación



Concepciones culturales distintas sobre lo que es la educación y sus fines, entre la familia, la escuela y la comunidad, pueden causar complicaciones para llegar a acuerdos, utilizar recursos o definir metas. Las diferencias culturales entre los migrantes y el país receptor pueden hacer que perciban el sistema educativo difícil de entender. Sin instancias mediadoras entre ambas culturas, es complejo comprender qué pasa dentro la ciudad, dentro de la escuela o en las instituciones. Las organizaciones pueden representar el papel de mediadores culturales entre las diversas instancias que rodean a la familia y al niño, esto coincide con lo señalado por Romanowski (2003) y Soriano-Ayala y González-Jiménez (2010) al hablar de la dificultad que enfrentan las escuelas para entender la cultura y las necesidades de las poblaciones migrantes, así como los conflictos culturales que se generan

entre la escuela, el currículo y el modo en que las familias migrantes visualizan el proceso escolar.

Las organizaciones sociales han tenido la función de compartir el saber y conocimiento cultural, el quehacer de ambas culturas, no sólo la mexicana o la norteamericana. Eso sería lo que la distingue de otras organizaciones, la capacidad de las organizaciones de mediación entre ambas culturas. Lo que atinadamente acuñó Uttal (2010) como *trabajo cultural liminal*, refiriéndose a este proceso de negociación entre culturas para promover el enriquecimiento de ambas partes y dar sentido a las diferencias culturales, desarrollando, entre otras cosas, un pensamiento flexible. Soriano-Ayala y González-Jiménez (2010), por su parte, enfatizan la tarea de las organizaciones de entablar diálogos interculturales entre las instituciones educativas y los niños y jóvenes migrantes.

Hermosas y significativas metáforas usaron los líderes comunitarios para definir este papel mediador: María Guevara ve a las organizaciones como “*brújulas sociales articuladoras*” que sirven como apoyo para navegar en el sistema, y Robert Smith considera que las organizaciones son “*puentes culturales*”.

Este papel mediador también lo vinculan con propiciar un ambiente de entendimiento de la diversidad y de la integración de la identidad, Angelo Cabrera lo plantea así: “*el entendimiento de la diversidad influye en la identidad, ayuda a saber quién soy, a dónde estoy, a dónde puedo llegar*”.

Y otra de las funciones que reconocen los actores en este sentido, es que las organizaciones generan espacios donde los migrantes pueden reconocer y valorar su propia cultura e historia, pero también ser partícipes del nuevo contexto en el que ahora están inmersos, educar en la multiculturalidad. Eventos donde pueden hacer esta integración, como festivales, celebraciones, dinámicas, son reportados por los tutores con muy buenos resultados. Como lo expone una de ellas: “*creo que me enfocaría mucho a conservar las tradiciones que cada uno trae, porque eso te ayuda a no excluirte, pero también me enfocaría a la inclusión, en mi punto de vista, una persona tanto niño como papá que esté bien asimilado va hacia un logro, un éxito. Si hay esta separación, no lo logran*”.

La visión de multiculturalismo que plantean Sleeter y Grant (1988) tiene que ver con este punto de vista de la tutora, en relación a que, más que promover que los niños

migrantes abandonen todos los elementos de su cultura, es más prometedor cultivar y alimentar culturas híbridas y de competencias biculturales y desarrollarse en espacios culturales transversales, pues les da ventajas únicas. Portes y Rivas (2011) también refuerzan la idea de la importancia de conservar el capital cultural de la cultura de origen, protege de la discriminación y ayuda a moverse positivamente en el nuevo contexto, aunque parezca paradójico.

Empoderamiento como comunidad

Al proporcionar información, formar redes de apoyo, vincular con la comunidad y desarrollar sus habilidades, se fortalece a las personas, pero también a la comunidad. El siguiente paso es concientizarla de sus derechos para empezar a darles el control sobre sus vidas, esto es, empoderarlos para que tomen en sus manos su destino.

Uno de los objetivos de las organizaciones se plantea como la formación de comunidades informadas, empoderadas y con conciencia política, apostando por cambios y planes a largo plazo. Las organizaciones se plantean el reto de acompañar a las comunidades a que se conozcan a sí mismas, sepan quiénes son, lo que necesitan y que lo puedan exigir. Con este reconocimiento de sí mismas y de sus necesidades específicas, pueden ser capaces de reclamar una educación adaptada para ellos e involucrarse en los procesos necesarios para obtenerla y que se cumplan los objetivos de dicha educación. A esto le denomina Angelo Cabrera *empoderamiento e involucramiento educacional*, lo cual implica el hacer participe al estudiante en la educación de sí mismo.

Escrivá *et al.* (2009) enfatizan en especial este rol de las organizaciones, el de promover la agencia y participación cívica. Para los autores, la participación es fundamental porque permite la organización y articulación, de modo que la experiencia migratoria se convierte en un mecanismo para remodelar la visión de su país de origen e intentar modificar su realidad cívico-política y con ello disminuir su vulnerabilidad.

Concientizar de la importancia de la educación

Relativo a la educación, se ubica el papel de las organizaciones con lograr que la comunidad valore la educación y las posibilidades que ésta abre. Sobre todo, que ubiquen lo que la educación les pueden ayudar en su vida cotidiana, trabajar en el “darse cuenta” y

estar abiertos a los beneficios y cambios que pueden llegar a tener con su participación en los programas educativos formales e informales. Asimismo, que sean capaces de poner los conocimientos en la práctica, incorporarlos a su vida diaria, que les aporte beneficios en su cotidianidad.

También se menciona que las organizaciones ayudan en la detección y evaluación oportuna en casos de problemas de aprendizaje o ayudan a la canalización a instituciones especializadas donde pueden brindar atención interdisciplinaria. En este sentido, las organizaciones cumplen un papel preventivo, además de paliativo contra el efecto de los factores de riesgo de la deserción escolar.

Actividades extraescolares: la otra educación

Los programas de apoyo escolar denominados como los *after-school*, talleres de tareas o de mentorías y tutorías representan para los padres de familia y los niños, apoyos valiosos y necesarios que les brindan las organizaciones. Cubren una necesidad de los padres para apoyar a sus hijos en las tareas ante carencias académicas, de idioma o largas jornadas de trabajo. Su importancia ha sido ampliamente documentada también por investigaciones como las de Smith (2010-2011) y Weiss (2009), ya que ayudan a disminuir las brechas educativas y coadyuvan con el logro educativo, sobre todo cuando se hace de manera articulada con la escuela y otras instancias. Por su parte, Smith (2002) encontró que las intervenciones comunitarias extraescolares que tomaban en cuenta variables clave como las expectativas de los estudiantes, el personal de las escuelas y la participación de los padres de familia y la comunidad, promovían el éxito escolar.

Es importante señalar que, debido a los costos, las familias difícilmente podrían tener estas experiencias sin el apoyo de las organizaciones, por lo que valoran la oportunidad de tenerlas de manera accesible.

Fomento del compromiso social

La participación en organizaciones y la experiencia que han tenido en ellas, ha llevado a varios de los participantes a desarrollar un sentido de compromiso social y querer involucrarse con voluntarios en las organizaciones, los inspira a querer compartir la experiencia con otras personas en su misma condición para acompañarlos en sus procesos y

apoyarlos a transitar por su experiencia migrante con lo que ellos han aprendido. Los fundadores en su momento fueron voluntarios en otras organizaciones, los tutores y becarios participan voluntariamente y los participantes expresan su intención de apoyar a sus pares, como lo expresa una de las mamás: *“lo que quiero es superarme más para ayudar a las mujeres migrantes”*, o una becarias IME: *“el activismo me salvó la vida, es una forma de encontrar comunidad”*.

La promoción de la participación de los voluntarios en sus programas y la formación de líderes desde esta trinchera, han sido otra de las actividades detectadas por los líderes y fundadores en las organizaciones.

Como se ha visto, el papel que le atribuyen los actores a las organizaciones sociales es muy amplio y se presentan como una instancia que cumple muchas funciones relevantes en comunidades con presencia migratoria. La información recabada hasta ahora nos ha dado un panorama completo del contexto que antecede y da posibilidad a la creación y pertinencia de una organización como la OSNY. Ahora, se procede al análisis específico de esta organización para conocer su historia, sus procesos y cuáles son sus ideas y presupuestos básicos como organización en este contexto específico de migración que es la ciudad de Nueva York.

CAPÍTULO VI. EL CASO DE LA OSNY

Historia de la OSNY (en voz de sus fundadores)

Una vez hecho el recorrido por los antecedentes históricos que preceden a la fundación de la OSNY y de presentar el contexto local de la educación y la situación de las escuelas en Nueva York, así como la problemática de la deserción escolar, los factores de riesgo y protección asociados a ella, y el papel que atribuyen los diversos actores a las organizaciones sociales, en este capítulo procederemos al relato de los eventos que motivaron la fundación de la OSNY, su proceso como organización y cuáles son las ideas básicas o los pilares en los que apoyan sus programas de intervención y que explican su quehacer. Lo que se expone más adelante es en voz principalmente de los fundadores y de la directora ejecutiva actual de la organización, así como los aportes de los niños y adolescentes participantes y los tutores Ibero.

El hecho detonante: cambios en las políticas públicas de acceso a la educación universitaria

Después de los atentados en 2001, hubo muchos cambios con relación a la presencia de los extranjeros que se vieron reflejados en las políticas públicas y en la legislación de Nueva York. Uno de estos cambios fue con respecto al pago de las colegiaturas en las universidades, en CUNY (City University of New York) se avisa a los estudiantes indocumentados que tienen que empezar a pagar colegiaturas como “extranjeros” (al no contar con papeles) y eso implicaba un alto costo, difícil de afrontar y que podría provocar que no logran tener el acceso o continuar sus estudios universitarios. Previo a ello, los estudiantes podían asistir y tener acceso a la universidad con cuotas de residentes.

Esto generó una serie de movilizaciones orquestadas por jóvenes porque consideraban estos cambios una injusticia en el acceso a la educación y querían luchar por su derecho a tener la oportunidad de estudiar en la universidad. Uno de estos movimientos fue dirigido por el activista fundador, quien decide luchar por aquellos estudiantes que no pudieron continuar su educación universitaria o que se veían forzados a dejar la escuela. A principios del semestre de la primavera de 2002, organizó y convocó a estudiantes dentro de la comunidad mexicana y CUNY (apoyado por el académico fundador) para llevar a

cabo acciones en contra de esta política y, como resultado de esto, crearon la OSNY en agosto de 2002.

Como producto del movimiento, que incluyó una huelga de hambre como protesta del activista fundador, y ante la presión social que se generó, hubo una respuesta rápida y apoyo y anuencia de figuras políticas como Rudolph Giuliani (alcalde de la ciudad de Nueva York de 1994 a 2001) y George Pataki (gobernador republicano del estado de Nueva York de 1995 a 2006) y se logró que se firmara la ley *In State Tuition* a favor de que los indocumentados pudieran pagar colegiatura de residentes de Nueva York.

En el verano de 2002, el activista fundador fue invitado por el gobernador a la ceremonia de firma de leyes de matrícula en el City College, por ser la OSNY la organización que fundó, uno de los grupos más influyentes para que pudiera ser aprobada la ley. Menciona el académico fundador que el gobernador Pataki dijo públicamente: “*Let them go to college, would you?*” Planteó que los indocumentados sólo querían estudiar y que eso no perjudicaba a nadie. “*¿Qué nos cuesta? ¡Déjenles ir a la universidad!*”

Esta movilización social por el derecho a la educación universitaria fue muy relevante porque contó con el apoyo de la universidad y de los políticos. Esto vio reflejado lo que ya había mencionado previamente el académico fundador en relación con la influencia que ejerce el poder político local para influir en las políticas públicas: “*la decencia en Nueva York sobre asuntos migratorios*”.

Es importante enfatizar esta apertura en Nueva York, ya que, en otros estados, las políticas son ambiguas y cambiantes y en algunos ni siquiera se les permite aún el acceso a la educación o si lo tienen, las colegiaturas son inaccesibles para la población migrante. “*Entonces en algunos lugares está por ley prohibido que puedan tener acceso, aunque sí pueden pagar y en otros lados los están aceptando, pero no pueden pagar, entonces... es cruel*”, comenta el académico fundador.

Nos encontramos con un contexto que, aunque reconoce la presencia de la población migrante, no necesariamente provee las herramientas para su completa integración y niega la posibilidad de su preparación para acceder a la universidad y, con ello, una posible mejora de su calidad de vida. Algo que vimos presente en la historia de los

movimientos migratorios en Estados Unidos, fue esa postura ambivalente y con dobles discursos que no permite tener agendas definidas para la población migrante.

Inicio de la organización

El movimiento genera en la comunidad estudiantil migrante un sentido de logro, porque con la movilización logra el cambio en la ley y les permite empoderarse. Buscando que los logros del movimiento se cristalicen en acciones, se crea la organización, se plantea la posibilidad de realizar acciones para la atención de los problemas que los aquejan y se empiezan a trabajar los programas que caracterizarían a la OSNY, en especial los de prevención que beneficiarán a las futuras generaciones con la idea de que no pasen por las mismas dificultades de la generación previa.

La organización se conformó de personas de diferentes orígenes, estudiantes, sociedad civil y académicos, pero principalmente personas que veían la situación como una injusticia o bien se identificaban con el problema y querían generar un cambio, porque ellos mismos habían enfrentado barreras y obstáculos en sus historias de vida y educativas. Para todos ellos implicaba un reto que valía la pena enfrentar. Así lo plantea la directora ejecutiva actual: *“detrás de la organización hay muchas personas y factores que están invirtiendo el tiempo para lo que ellos ven que es una injusticia”*.

Entender a la OSNY y sus orígenes, es entender su capacidad de vinculación y articulación. Algo que la ha caracterizado desde sus inicios y ha permitido su permanencia y crecimiento, es su capacidad de vinculación con diversas instancias. Ha logrado articularse con otras organizaciones sociales, universidades, medios de comunicación, instancias gubernamentales y eso ha coadyuvado a su permanencia, la difusión de sus causas y su fortalecimiento por el trabajo en red.

La OSNY hizo sinergia y trabajó en red con organizaciones que antecedieron su fundación y que compartían orígenes y fines comunes. Uno de los más importante fue el que estableció con una organización educativa liderada por el académico fundador. Es la primera organización con la que establece una vinculación y con la que trabajó en conjunto por largo tiempo y cuya colaboración definió mucho de su devenir como organización.

Dicha organización estaba dirigida a apoyar a los jóvenes para informarlos y motivarlos a continuar sus estudios y prevenir la deserción escolar rumbo a la universidad.

Existía la percepción que a los migrantes les faltaba información y conocimiento concreto de qué hacer para ingresar a la universidad, *“cómo hablar, cómo solicitar, cuáles son los requisitos en mi nivel de conocimiento”*, comenta el académico fundador.

Ambos fundadores consideraron que ambas organizaciones podrían contribuir en abrir canales para que los jóvenes pudieran ir a la universidad, al proporcionar la información necesaria. En un inicio (de 2002 al 2004) dicha información era proporcionada en el nivel de *high school* a través de la realización de talleres para fomentar el acceso a la universidad y orientar sobre los procesos para lograrlo, contando con la participación de universitarios para impartirlos. De manera concreta, el objetivo de estos talleres, lo resume el académico fundador, en estas palabras: *“no podíamos cambiar su estatus ni de que están mal pagados, pero podemos abrir canales hacia la universidad”*.

Para él, el origen de ambas organizaciones y su motivación para trabajar en conjunto fue la creencia generalizada, en especial de los adolescentes, de que *“los mexicanos no iban a la universidad”* y que solían dejar la escuela en la secundaria (*high school*). El objetivo a largo plazo era cambiar esta narrativa: *“para hacer honor al esfuerzo que los padres hacen al migrar para mejorar la educación de sus hijos y que no se estaba viendo reflejado en los hechos en aquel tiempo y contribuir al cambio sobre la realidad de la deserción escolar”*.

Continúa su planteamiento acerca de los orígenes de la OSNY: *“el sueño cuando lo empezábamos, es que si yo fuera a hacer entrevistas en diez años que la gente no me iba a decir: los mexicanos no van a la universidad, y que me iban a decir: ‘yo soy mexicano, sí, me voy a la universidad’”*.

También parte de sus metas tenía que ver con que los jóvenes pudieran vincular o restablecer la relación entre educación y esfuerzo (esfuerzo educacional) con mejores condiciones de vida y mejor trabajo. Esto es, la posibilidad de cumplir el sueño americano: *“si le echas ganas y esfuerzo, tienes mejores recompensas”*.

Como se mencionó previamente, el enfoque inicial y sus actividades principales, tanto de la OSNY como de su organización antecesora, estuvieron orientados a la prevención de la deserción escolar en el *high school* para abrir canales hacia la universidad, dando información de cómo moverse en el sistema educativo. Pero, al evaluar la situación y

al escuchar a la comunidad en su necesidad de apoyo para los niños en sus procesos educativos, encontraron que había una gran necesidad de iniciar la prevención de la deserción escolar en los niños a nivel de educación básica y plantearon como estrategia fundamental, desde entonces, la figura de la tutoría. Este apoyo estaría dirigido a los niños y a los padres de familia, fue así como surgió el programa de *after-school* o taller de tareas.

Al tener fines comunes y para optimizar los recursos, la OSNY y su organización antecesora unen esfuerzos y se fusionan en 2011. Con el objetivo de dar mayor impulso y prioridad a una de las organizaciones, se elige a la OSNY, que tenía mayor presencia en la comunidad y más actividades en curso, así como reconocimiento y presencia en medios. De esta manera, podrían tener más oportunidad de crecer y buscar fondos, al presentarse como una institución conjunta que abarcara todo el espectro de proyectos que estaban manejando.

Otra colaboración importante en su inicio fue con la organización Casa México y, de hecho, la búsqueda de espacios donde trabajar siempre representó un problema a resolver, y ello los llevó a la búsqueda de apoyo en diversas iglesias y organizaciones. Tal fue el caso de la iglesia de San Jerónimo durante 2004 y 2005, allí empezaron con el programa de tutoría y el *after-school*. Del 2005 al 2007 consiguen otro espacio y continúan con los talleres de educación y tutorías con jóvenes universitarios que fungieran como modelos académicos para los niños y niñas.

En 2007, con el apoyo de la asociación Tepeyac se mudan al Bronx y con el apoyo de un sacerdote de la zona empiezan a trabajar en el sótano de una iglesia. La relación con las iglesias les ha ayudado a contar con espacios donde trabajar, para dar a conocer su trabajo y tener mayor alcance.

La vinculación con la universidad

Sin duda alguna, una de las colaboraciones más importantes en la historia de la OSNY fue la que ha tenido con CUNY. Aunque ha trabajado en conjunto con otras universidades de Nueva York, como Columbia, es la relación establecida con CUNY la que más ha tenido influencia en el desarrollo de sus programas, debido al apoyo brindado y el respaldo que les permitió tener un mayor alcance de sus programas.

CUNY se ha caracterizado por su responsabilidad social, lo que se ve reflejado en su misión por "*la excelencia y el acceso*", y tiene por política, el apoyo a grupos

vulnerables y minorías, como la comunidad migrante, para la promoción de su integración y movilidad social. Pero, como en todos lados, el contar con una persona comprometida que aterrice la misión en la realidad concreta es muy importante, y la OSNY contó desde sus inicios con el apoyo del académico fundador que se comprometió con la causa de la organización.

Este actor ha representado la parte académica del movimiento que generó la OSNY y desde esa trinchera ha participado en la organización a lo largo del tiempo, de diversas maneras: haciendo investigación aplicada, formando líderes a través de la capacitación, organizando y movilizándolo a la comunidad mexicana. Esta visión de formación y apoyo a líderes juveniles es lo que llevó a este académico a potencializar el trabajo del activista fundador en la OSNY.

La vinculación con organizaciones

Es importante mencionar tres de las organizaciones más importantes que antecedieron a la fundación de la OSNY, con quienes mantuvieron una colaboración en sus inicios y que son importantes referentes históricos del trabajo con migrantes y que representaron “escuela” para las nuevas generaciones de organizaciones, como en el caso de la OSNY. Muchos líderes colaboraron en ellas y posteriormente crearon sus propias organizaciones.

Asociación Tepeyac: Quizás de las más conocidas, creada en 1997, es una organización no lucrativa vinculada a la iglesia católica. Junto con varios líderes comunitarios, Joel Magallán Hernández, miembro entonces de la orden jesuita zacatecana, fue convocado por parte de líderes de la iglesia en Nueva York para dirigir la organización. El principal objetivo de ésta ha sido proveer ayuda a los trabajadores indocumentados, defender sus derechos humanos, atender disputas laborales, y trabajar con los jóvenes de la comunidad. Además de organizar actividades culturales, educativas, deportivas y de asesoría migratoria. Con el apoyo de la Arquidiócesis de Nueva York y otras instituciones religiosas mexicanas, la Asociación Tepeyac convoca a la comunidad migrante mexicana en torno a fiestas religiosas, como es la celebración del día de la Virgen de Guadalupe el 12 de diciembre. Por medio de la marcha “Antorcha Guadalupana”, esta organización reúne a miembros de la comunidad mexicana para una peregrinación desde la Ciudad de México a la Catedral de San Patricio en Nueva York, que vincula el objetivo de celebrar este evento

de importancia nacional para los mexicanos con un mensaje importante sobre la defensa de los derechos de los trabajadores migrantes. Por muchos años, este evento tuvo un gran impacto en los medios de comunicación tanto en México como en Estados Unidos y se convirtió en un referente.

Hablar de la Asociación Tepeyac, es hablar de Joel Magallán, pionero y líder carismático de los movimientos en favor de los migrantes. Entre sus aportaciones se reconoce, que empezó el debate público y la movilización en la agenda de los indocumentados como un asunto moral, por lo que lo considera un “genio político”. La Asociación Tepeyac representó la primera organización fuerte y sostenible que defendió los derechos laborales de los indocumentados, apoyó la amnistía y utilizó la fe como base de movilización, siendo muy exitosa por muchos años. Su labor fue muy importante en los atentados terroristas del 9/11 para apoyar a los migrantes y les permitió capitalizarse y fue semillero de muchos líderes de las actuales organizaciones.

Casa México: Fundada en el año 2000, proporciona servicios de apoyo a la comunidad mexicana principalmente en temas de educación, salud y derechos laborales. También promueve la organización de la comunidad para proteger los derechos laborales de los trabajadores indocumentados, establecer programas amplios de salud preventiva, servicios educativos e información general sobre leyes y protección legal. Una de sus principales características es el trabajo, de manera articulada, con el gobierno y la sociedad civil (IME, 2007).

Mixteca Organization: Desde 1996, el Dr. Gabriel Rincón inicia una serie de actividades para apoyar a la comunidad mexicana en temas relacionados con salud preventiva. A partir de estos esfuerzos iniciales surgió la idea de crear una organización no lucrativa que se dedicara a proveer información sobre prevención, tratamiento y reducción de costos para el trato de múltiples enfermedades que generalmente sufre la población migrante en la ciudad de Nueva York, dadas sus condiciones de trabajo y de vida. Así, en mayo de 2000 se registró oficialmente a *Mixteca Organization, Inc.* como una organización no lucrativa dedicada a promover temas relacionados con la salud, además de servicios de educación y de recaudación de fondos para proyectos comunitarios. Su misión es “mejorar la calidad de vida de los migrantes, promover la cultura mexicana y un contexto adecuado

para el desarrollo de la comunidad mexicana en Nueva York”. Mantiene relación con diversas instancias gubernamentales, universidades, organizaciones, entre otros. Con su apoyo, organiza talleres de prevención, atención y consejería; vincula y ofrece clases de historia, cultura mexicana, cómputo e inglés en su Centro Comunitario, con la idea de promover que los jóvenes mexicanos continúen sus estudios (IME, 2007).

En general, se puede comentar que el trabajo de estas organizaciones ha buscado una articulación con el gobierno, las universidades y entre ellas mismas. De igual manera, ha buscado el empoderamiento de la comunidad y su organización, han brindado información y servicios y han creado espacios de desarrollo, ya sean artísticos, deportivos, religiosos, culturales y educativos. Han apoyado las luchas por los derechos laborales, de salud y educativos de los migrantes. Han cubierto los huecos de atención que tanto el gobierno mexicano como el americano, no logran cubrir y han sido puentes para negociar y obtener cambios en las políticas públicas.

“La persona”: el liderazgo del Activista Fundador

La historia de la OSNY está necesariamente vinculada a la historia de su fundador y director ejecutivo por mucho tiempo. Además de su influencia en el movimiento y que logró cristalizar sus ideales en una organización, su historia como líder y fundador de la OSNY, está relacionada a las barreras que tuvo que enfrentar para continuar sus estudios, siendo la encarnación de un modelo de superación de las mismas. Él mismo fue un migrante indocumentado adolescente, que vivió la experiencia de violaciones de sus derechos laborales y que con ayuda de personas que creyeron en él, logró crear una organización reconocida, terminar sus estudios de maestría y ser un referente en el tema educativo en Nueva York. Lo anterior es lo que lo vuelve un líder moral del movimiento y de la organización por su capacidad de lucha, compromiso y congruencia. Se vuelve la “persona” del movimiento y de la causa.

Él representa a una generación de líderes juveniles producto de las movilizaciones y del activismo. Una generación de jóvenes que tiene logros educativos a nivel personal y que se moviliza y realiza acciones concretas para sus compañeros, es algo que ha caracterizado los movimientos por el derecho a la educación en los últimos años, no sólo en Nueva York, sino en Estados Unidos. Una generación de líderes que encarna la idea de que

la educación universitaria puede estar asociada a efectos valiosos para la comunidad migrante. Por ello, las universidades se han abocado al apoyo, formación y seguimiento de estos líderes juveniles, como lo hizo el académico fundador en colaboración con CUNY en el caso del activista fundador.

Algunos de los comentarios de los tutores de la Universidad Iberoamericana, respecto a su liderazgo son muy ejemplificativas de sus aportaciones a la organización: “fue una persona esencial en su momento”; “Tiene la capacidad de conectarse con personas adecuadas que enriquecen y participan en beneficio del proyecto, tiene esta capacidad de movilización de los líderes jóvenes en su momento”; “se ve que es algo que le apasiona y le da sentido a su vida”.

Otra de las tutoras expresa lo que les hacía sentir de su trabajo en la organización: “nos hacía sentir el importante papel que jugábamos y el valor de nuestra participación [...] eso representaba una motivación muy significativa, al hablar con él te sentías importante. Te transmitía que el estar allí tenía un gran impacto, agradecía que estuvieras, te daba ese mensaje de valor, de hacer la diferencia”.

Los voluntarios

Otro aspecto que ha caracterizado a la OSNY es su capacidad para hacerse de recursos humanos, en especial de personal voluntario que colabore con la organización. La falta de recursos humanos con sueldo por la escasez de fondos económicos, la gran demanda y las necesidades de atención que empezó a tener el programa, así como la idea fundante de proporcionar modelos de identificación y tutores para los niños y jóvenes volvió a los voluntarios un factor esencial en la historia y el desarrollo de la OSNY.

El activista fundador empezó con dos amigas que creían en el proyecto, ellas eran su “recurso”, luego empezaron con la participación de estudiantes de *high school*, pero su habilidad para vincularse y abrir nuevos canales de comunicación con los medios y el uso de internet y las redes sociales, amplió la participación de estudiantes universitarios y profesionistas que querían participar como voluntarios. La vinculación con los medios y con otras instancias le permitió atraer a muchas personas interesadas en la problemática migratoria y el tema de la justicia educativa en contextos de las organizaciones no

gubernamentales y la OSNY ha logrado captar su potencial y capitalizar su participación de manera muy efectiva. En 2014 contaban ya con un promedio de 100 voluntarios.

La capacidad de lograr esta participación voluntaria ha sido muy relevante de parte de la organización y ellos han sido pilares fundamentales para el crecimiento y permanencia de la organización.

Otra consecuencia de esta difusión del programa en medios, fue que atrajo la atención y posterior participación de muchos profesionistas, lo cual lleva a un proceso de profesionalización del personal, como lo menciona el activista fundador: *“hay un cambio de una organización con voluntarios y académicos, a una con profesionistas con formación universitaria que representan para los niños historias educativas de éxito [y] que son ejemplos de la educación como medio de movilidad social”*.

La presencia de estos estudiantes con capacitación trae cambios importantes a la organización en muchos sentidos. Además de mayor capacidad de atención, le aportan estructura a la organización porque tienen diversas formaciones (investigadores, expertos en finanzas, economistas, entre otros) y se comprometen profundamente con el proyecto y tienen permanencia a largo plazo, convirtiéndolos en líderes de proyectos.

Durante la primera etapa de la OSNY, los diferentes actores la refieren como *“una etapa sin estructura”*, *“caótica”* o sin una *“organización formal”*. Era una etapa donde el activista fundador dependía de sus propios recursos personales e incluso económicos y contaba con personas que colaboraban por amor al proyecto, las clases y los talleres se daban con la formación que traían los voluntarios y, conforme las necesidades de la comunidad, se iban implementando los talleres y programas. Refiere que era como un *“club estudiantil”* *“muy espontáneo”*. En esta etapa, él estaba encargado de toda la organización y operación del *after-school* y de la OSNY en casi todas sus diferentes facetas.

La percepción de esta primera etapa de la OSNY cambia con la presencia de los voluntarios universitarios y, en especial, los fundadores relacionan la llegada de los mismos con que *“la OSNY empieza a subir”* y que la gente *“cualificada”* empieza a hacerse cargo. La percepción de otros actores, como los participantes entrevistados y los tutores de la Universidad iberoamericana, es otra. Los tutores mencionan que en esta etapa la relación

entre los diferentes miembros era más cercana, había más comunicación y más talleres que podían impartir a los padres y se les tenía mucha confianza como tutores.

Estando así las cosas, con la llegada de más personal operativo y con mayor estabilidad en cuanto espacio, se inicia el proceso de consolidar a la OSNY como un centro comunitario. Se empiezan a dividir y reestructurar las funciones, todo lo que hacía el activista fundador empieza a repartirse entre los voluntarios más comprometidos y se delegan en ellos las diversas funciones: quien coordine a los voluntarios, alguien que atienda a los padres, quien busque financiamiento, hacer promoción o llevar las finanzas. Es durante esta etapa que llegan los voluntarios que después tomarían puestos fundamentales en la OSNY, como la actual directora ejecutiva. Esto permite lo que ellos consideran la mayor “*consolidación interna y el crecimiento*”.

En esta etapa empieza la participación de los alumnos de la licenciatura en psicología de la Universidad Iberoamericana como tutores en el *after-school*, como parte de un programa de intercambio de prácticas profesionales con población migrante.

Los empujones para la OSNY

En palabras del activista fundador, posterior a esta primera etapa de consolidación y crecimiento de la OSNY, la organización ha tenido una serie de “empujones”, momentos clave en su historia para crecer y potencializar su labor.

Primer empujón: Iniciativa México

El primer gran empujón fue el que hayan logrado la obtención de un premio. En 2011, por la trayectoria de la OSNY, son invitados a participar en Iniciativa México (premio que se otorgó en México como reconocimiento para las organizaciones innovadoras y socialmente responsables). Quedan entre los 26 mejores proyectos y recibieron un donativo de 1.5 millones de pesos (importante considerar que antes operaban con menos de 5 mil dólares). Este estímulo económico y el reconocimiento internacional les abrió la posibilidad de un crecimiento a mayor escala como organización en un momento que percibían como crucial, ya que les permite crecer en muchos sentidos, con mayor presupuesto, pudiendo invertir en infraestructura y personal que repercutirá en brindar un mejor servicio.

Esto les permite evaluar la situación en que se encontraban y la necesidad de sistematizar su trabajo. Por lo que, una de las primeras inversiones hechas con el dinero que

obtuvieron, fue la contratación de un director de desarrollo que ayudara a consolidar el proyecto, que tuviera amplia experiencia en organizaciones sin fines de lucro, que conociera el *know how* de las mismas y les ayudara a plantear un plan de acción para los siguientes años que condujera a todos hacia un mismo objetivo.

Para los tres fundadores, esta contratación resultó clave y la consideraron la “*mejor inversión hecha*”. Para todos ellos representó un punto de partida. La actual directora ejecutiva lo define como “*the last chance and the big push*”, y otros también lo definen como un “*parteaguas en su historia*”.

Este nuevo punto de partida implicó, entre otras cosas, la intención de que la OSNY se presentara como una institución, más que como el producto de un líder o de una persona. Se transita del liderazgo carismático, horizontal y espontáneo a un liderazgo más formal, vertical y expandido entre los diversos participantes del programa. En palabras de la actual directora ejecutiva, “*no podía ser el individuo y ahora ya es una institución*”.

El activista fundador entra a formar parte de la mesa directiva y se nombra a un nuevo director ejecutivo que “*tenga cualificación*” para manejar la institución. Se buscaba que, en su nuevo papel, pudiera aportar a la organización sus habilidades de vinculación y articulación para la promoción y difusión de la organización.

Segundo empujón: artículo en el New York Times

Este reconocimiento de Iniciativa México se ve reforzado por la publicación de un artículo en el New York Times (Semple, 2011), siendo este un segundo empujón, ya que sensibiliza a la población acerca de la situación educativa de los migrantes mexicanos y sus necesidades, así como de la labor que realiza la OSNY en la prevención de la deserción escolar. De nuevo, este hecho proporciona a la organización difusión y reconocimiento a gran escala y atrae mayor recurso humano interesado en colaborar, más voluntarios y nuevos miembros en la junta directiva.

Asimismo, logra, a conveniencia de la OSNY, la difusión de la historia personal del activista fundador en los medios, volviéndolo una figura pública y convirtiéndolo en un mito. Resulta una estrategia que da buenos resultados para la institución porque le pone un rostro al movimiento y abre puertas al reconocimiento y presencia de la institución, no sólo por la sociedad civil y la iniciativa privada, sino también de parte del gobierno. Él y, por

consecuencia, la OSNY, se vuelven referentes del tema y esto coadyuva a la consolidación de la identidad de la institución.

Con estos dos empujones, la OSNY avanza en el cumplimiento de los objetivos planteados en su plan de desarrollo. Sin embargo, surgen algunos problemas para llevarlos a cabo. La selección de la directora ejecutiva que en ese momento sustituyó al académico fundador resultó ser fallida, ya que tuvo un mal manejo ante las reacciones que tuvo la comunidad por los cambios. Esto, aunado a su mal liderazgo, llevaron a su despido, pero abrió la puerta para que una voluntaria de muchos años, la actual directora ejecutiva, pudiera quedar en ese cargo, lo cual ayudó a dar continuidad a los planes, por ser alguien que conocía ampliamente los programas y a la comunidad desde sus “entrañas”. La elección de un líder adecuado en momentos cruciales es esencial para las organizaciones, y con esta elección se pudo seguir avanzando en la implementación de cambios y nuevos objetivos, porque aprovecharon un recurso humano con el que ya contaban, formada personal y profesionalmente con ellos y con un compromiso probado con la organización y la comunidad.

Con estos empujones y con los nuevos objetivos planteados en su plan de desarrollo, se llevaron a cabo cambios, algunos drásticos, para poder llenar algunos de los requisitos para la obtención de licencias y, por tanto, de fondos económicos. Por ejemplo, se limitó la participación de los padres, los horarios y las reglas se volvieron más rígidos, la entrada era más regulada por cuestiones de seguridad, el seguimiento de las actividades era más puntual y no había mucho espacio para actividades espontáneas. Esto provocó reacciones en los participantes, en especial de resistencia al cambio. La actual directora ejecutiva reporta que fue difícil manejar la situación con la comunidad, con estas palabras: *“todavía cuando entré me hicieron mucha tos (sic)”*.

Este momento es importante porque, en un contexto comunitario, donde la comunidad es la que da la pauta, imponer cambios desde “arriba” (desde la mesa directiva) y conciliarlos con los participantes tiene sus repercusiones. Este paso de una organización con procesos de decisión horizontales a decisiones verticales que, si bien convenía a la organización para su desarrollo, no fue fácil de asimilar para la comunidad, en especial para aquellos que participaban en la organización desde sus inicios.

En una primera etapa de la OSNY el trabajo era triangulado con los padres, trabajaban en conjunto con los niños y los tutores, y tenían mayor participación en los procesos y estar presentes, incluso ahí mismo tomaban clases de GED o inglés. Sin embargo, con el aumento de matrícula al doble y los cambios en las reglas de la ciudad y las licencias de trabajo, por el escrutinio de los donadores y cuestiones de seguridad, ya no era posible tener a los padres de familia en el mismo lugar. La conciliación fue un proceso difícil y los coordinadores tuvieron que trabajar estas reacciones, en especial con los padres, su posición fue explicarles que los cambios a la larga darían resultados que valoraban como positivos y para fortalecer la organización.

Para los fundadores, los padres tienen un papel importante en el programa, para ellos son los que marcan la pauta de muchos de los programas y decisiones, así que les interesaba mucho que ellos entendieran el proceso que estaba pasando la organización. Fue una temporada crítica. El encuentro entre padres de diferentes generaciones, los que participaban desde los inicios de la OSNY y de recién ingreso, que veían de diferente manera los cambios, generó algunas divisiones y conflictos de manejo del poder. Para lograr una conciliación y la toma de decisiones, se formó el comité de padres.

En el comité de padres todos tendrían voz y voto, las decisiones se tomarían en conjunto para que los mismos padres fueran partícipes del proceso de toma de decisiones a través del diálogo y la negociación. Como lo menciona la actual directora ejecutiva: *“no es fácil llevar un comité y tomar decisiones en conjunto y que todos estén a gusto, yo creo que si abres ese espacio es para aprender a participar y contribuir”*.

Los tutores Ibero, que vivieron la transición entre una administración y otra, percibieron un ambiente de mayor *“rigidez”* y que se había perdido *“algo de la creatividad y espontaneidad”* que se tenía en el programa para diseñar e impartir talleres a los padres, respondiendo más a las necesidades de la organización para la adaptación al cambio, que a las necesidades de los padres.

En el caso de las madres entrevistadas, ellas mencionaron que muchas cosas cambiaron, en especial con ellas, resumiendo el sentimiento en: *“las cosas no son las mismas acá”*.

Para uno de los niños, el cambio dio como resultado que la OSNY se convirtió más en escuela que en un programa: *“I guess they are putting more as a school instead of a program”*.

Los fundadores reconocen que los procesos pudieron hacer a la organización más burocrática, pero eso les permitió mayor crecimiento y que ésta empezara a ser autosuficiente. El académico fundador le llama a esto *“capacidad organizacional para crecer”*. Menciona que a veces hay que ser burocráticos, pero trae otros beneficios, como optimizar la búsqueda de fondos y donadores. Plantea así la encrucijada de la organización: *“Entonces ahora somos más burocráticos porque así tenemos que ser, por buscar fondos, antes no tuvimos fondos, no fue sostenible, no, ahora somos más sostenibles [...] si queremos crecer tenemos que tener estos arreglos para hacer las cosas”*.

Por ejemplo, los fondos obtenidos ayudaron a contratar nuevo personal, mejorar las condiciones de trabajo del personal que ya tenían contratado y esto ayudó a la organización del trabajo para que *“no todos estuvieran haciendo de todo”* y que se pudieran concentrar en su área de especialidad para crecer. Antes de los cambios, los miembros del *board* tenían que tomar decisiones, buscar fondos y estar pendientes de las necesidades locales del programa. Esto les permitió dedicarse a profundidad en sus áreas de *expertise*. Como dice el académico fundador: *“estábamos cultivando donadores a la misma hora que te tienes que preocupar si hay papel higiénico”*.

Aunque había reconocimiento de las cosas positivas que hubo en el pasado, los fundadores mencionan que, sin una planeación, la organización no hubiera sido sostenible y es algo en lo creen fervientemente, aun cuando sabían que eso provocaría reacciones en la comunidad y podrían no ser entendidos. En palabras del académico fundador: *“yo entiendo completamente que porque estamos tan rígidos y más institucionales perdimos algo del sentido de familia, pero tenemos que crear nuevas reglas y modos de interacción familiares dentro de la OSNY”*.

El crecimiento de la OSNY ha continuado. En efecto, después de las entrevistas hechas, actualmente tiene una amplia matrícula de niños, un gran número de voluntarios y sus programas han aumentado. Un gran logro ha sido la obtención de un espacio propio en el Bronx. La actual directora ejecutiva comenta los retos y metas que tienen a futuro como

organización: “*poder conservar un espíritu comunitario sin caer en el riesgo de la burocracia o de la decisión vertical, sin tomar en cuenta a la comunidad*”. Es decir, no quedarse sólo con el trabajo que se realiza en el centro, no quieren ser sólo “*a drop in a pocket*”, sino establecer contacto y trabajo articulado con las escuelas y organizaciones que trabajan con mexicanos para establecer enlaces, compartir el *expertise* del trabajo con niños y replicar modelos exitosos. Trabajo articulado sí, pero manteniendo su independencia y su esencia para seguir en la comunidad.

Asimismo, trabajar en el empoderamiento de la comunidad, que los migrantes sean capaces de exigir más y darse cuenta de sus poderes políticos y estén orgullosos de sus logros como comunidad mexicana, que esto los lleve a generar discusiones y propuestas que conduzcan a cambios en las políticas públicas y de justicia social.

La OSNY también quiere seguir influyendo en cambios en el sistema educativo que beneficien a la población migrante. Por ejemplo, sensibilizando a instituciones educativas y públicas en el trato que se da a los padres en las escuelas o en cambios en el acceso para poder aplicar a programas a los que tienen derecho, como el caso del Pre-K. En la misma línea, buscan cambiar actitudes en las instituciones hacia el trato de los mexicanos para evitar que pierdan la confianza y no soliciten los servicios que necesitan.

Papel de la OSNY

Una vez descrita la historia de la organización y su proceso de desarrollo, en esta sección se presentarán los resultados relacionados con las ideas que sustentan el trabajo en la OSNY, así como las estrategias básicas que utilizan y cómo éstas aterrizan en la práctica en los dos programas que nos competen: el taller de tareas o *after-school* y el trabajo con los padres. Como se recordará, se eligió el taller de tareas porque es donde se da la participación conjunta de los diversos actores: niños, padres de familia y tutores, además de ser uno de los programas pioneros de la organización.

Ideas fundantes y conceptos básicos

En la siguiente figura se muestran cuáles son las ideas básicas que ubicaron los actores.



Conexión entre educación y movilidad social

Una de las creencias fundantes de la OSNY es lograr que se pueda vincular o restablecer la relación entre educación y mejores condiciones de vida para las personas, así como la conexión entre educación y la posibilidad de movilidad social para la comunidad mexicana en Nueva York.

Los fundadores consideran que, si hay educación y se pone “el suficiente esfuerzo en ella”, se pueden llegar a obtener buenos resultados y recompensas, entre ellos, mejores trabajos con mejores condiciones laborales. Las palabras asociadas a lo que la educación puede lograr, provenientes de los diversos actores, son *integración, superación, bienestar y mejoramiento*. Éstas son ideas muy relacionadas con el cumplimiento del conocido “sueño americano”.

Generar conciencia sobre la buena educación en la comunidad migrante mexicana es una de sus prioridades y uno de los logros que consideran haber obtenido en estos años de trabajo. Un trabajo crítico que se tenía que hacer de manera constante con la población y con el sistema educativo y que no siempre les resultó fácil, pero era importante hacerlo, pensando en el beneficio de las futuras generaciones.

Relación entre educación, empoderamiento y cambio

Otra idea básica es que la educación es poder y el sentirse con poder, tanto en lo personal como en lo comunitario, lleva a la acción que promueve el cambio. En este sentido, la OSNY tiene una visión política a largo plazo, apuesta por el cambio en las políticas públicas estadounidenses relacionadas con la educación de los migrantes y en las reformas migratorias, porque a la larga eso beneficiará a las historias individuales.

La OSNY se ha nutrido de los movimientos que la preceden en Estados Unidos y Nueva York, y comparte la creencia de que el activismo y la movilización logran el empoderamiento de la población, su capacidad de exigir sus derechos y alcanzar cambios de largo alcance. Buscan que la comunidad adquiera poder político, que se sienta orgullosa de sus logros, que se atreva a generar discusiones y propuestas, que aprovechen y exploten los recursos que están disponibles. Visualizan una comunidad que trabaje de manera articulada para lograr cambios de justicia social para la comunidad mexicana.

Por ello, es importante, como lo plantean Lefcourt (1976), Phares (1976) y Rotter (1966) en sus estudios clásicos de participación, que se incorpore el involucramiento político en el currículo escolar como un componente crítico en la promoción de la participación pública y en la defensa entre los niños. El activismo político puede ayudar a los niños a entender sus derechos en el sistema educativo y ellos mismos movilizarse con sus medios para defenderlos.

La importancia de la participación: "Talk louder, I can't hear you"

La combinación de contar con la información adecuada, el desarrollo de habilidades y relaciones, fortalece a la persona y la seguridad que esto les proporciona, les da un poder para poderse mover en el sistema y sentir que tienen el control. Este poder fomenta la participación, ya que se sienten capaces de exigir y reclamar sus derechos, entre otros, el derecho a una educación de calidad e inclusiva para sus hijos. Para los fundadores, es

importante que la OSNY desarrolle en sus participantes esta capacidad de dejarse oír y reclamar sus derechos.

Para ello, trabajan en el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para expresarse y para poder reclamar sus derechos (trabajo en grupo, exposición de ideas, habilidades sociales, asertividad, comunicación, manejo de emociones) y también para acceder a trabajos, como expone la actual directora ejecutiva: *“ellos tienen que saber cuáles son los elementos que necesitan tener para sobrevivir en un trabajo, para cuando necesitan un cambio de sueldo; expresarse. Muchas veces nuestros papás se quedan callados cuando están en el trabajo, o los niños en las escuelas y son las personas que saben y conocen más, pero pierden oportunidades porque no hablan, no alzan la voz, hay que empezar a combatir ese miedo”*.

Vinculación y articulación

Como ya se ha mencionado, la OSNY surgió y se ha mantenido vigente gracias a su capacidad de vinculación y articulación con otras organizaciones, las universidades, el gobierno, el sistema educativo y los medios de comunicación y redes sociales, así como de aprovechar, en favor del proyecto, los recursos disponibles que brinda la red comunitaria. Esta capacidad de trabajo en red, la modela en sus participantes, padres y niños, al fomentar que ellos aprendan a moverse dentro del sistema y busquen cambios. La organización busca el contacto con otras organizaciones para tener mayor influencia en la comunidad y que no sólo se limite a lo que pasa dentro de sus instalaciones. Como dice la actual directora ejecutiva: *“no quieren ser sólo a drop in a pocket”*.

La capacidad que han mostrado sus fundadores y directores para articularse y vincularse con los medios, el respaldo de las universidades y otras organizaciones comunitarias, así como el trabajo que han realizado con instituciones educativas, ha influido en la opinión pública sobre el tema de acceso a la universidad y el derecho a la educación en los migrantes mexicanos en Nueva York.

Consideran que la vinculación lleva a la movilidad y al empoderamiento cívico. Como lo plantea el académico fundador: *“lo que le falta a la comunidad mexicana, que tienen por ejemplo los chinos, son los vínculos con las organizaciones comunitarias y las instituciones americanas de educación, esos vínculos pueden promover la movilidad y el*

empoderamiento cívico de los mexicanos”. Piper (2010) y Chavis (2001) ya habían enfatizado la importancia de trabajar transorganizacionalmente y a través de coaliciones para alcanzar más fuerza e influencia en la implementación de medidas políticas. La comunidad mexicana está frente a este reto.

También la organización reconoce sus limitaciones y sus potencialidades y recurre a otras instancias para atender las necesidades de la población.

Orientación comunitaria

Los fundadores de la OSNY reconocen que tienen un compromiso con la comunidad migrante mexicana y buscan tener un impacto en ella.

Para los tutores, la OSNY representa una red de apoyo para los participantes que les brinda seguridad, confianza y sentido de pertenencia. Esta red se ha ido conformando con el tiempo, al percibir que son una comunidad que comparte problemas, pero también potencialidades y se perciben como una familia, como una red de apoyo mutuo.

Toda intervención comunitaria parte necesariamente de un buen diagnóstico. Todo programa de intervención debe tener como punto de partida la realidad vivida por la comunidad, teniendo en cuenta sus necesidades. Este imperativo de partir del diagnóstico se ve reflejado en diversos comentarios de los fundadores. Para la actual directora ejecutiva, es indispensable conocer la problemática desde la perspectiva de la comunidad y no hacer suposiciones o imponer las propias creencias o leer a la comunidad desde una realidad externa: *“los expertos son la misma comunidad”*.

Una continua evaluación de las necesidades y recursos es indispensable para la generación de nuevos programas. Las tutoras Ibero, por ejemplo, impartían sus talleres tomando en cuenta las necesidades detectadas. En ocasiones, también respondiendo a las necesidades de la institución, como fue el caso de una de las tutoras, a quien le tocó el momento de transición de la OSNY, cambio de directores y de programas, por lo que su objetivo estuvo más dirigido a la integración, la comunicación y la facilitación de procesos para formar un consejo de padres. Para el personal y *staff* es necesario reconocer que vienen de realidades distintas y su apoyo debe venir desde su propia realidad, no sobre empatizar con la comunidad.

El trabajo realizado en la OSNY también presenta una orientación hacia la prevención, ésta se ve reflejada en su modelo de educación a lo largo de la vida. En el discurso de los fundadores se percibe la concepción de la idea de continuidad en la historia escolar que permita un seguimiento desde preescolar hasta el acceso a la universidad. Este modelo de enseñanza a través del curso de la vida busca proporcionar los recursos que se van necesitando en cada etapa, en conjunto con los padres.

Se trabaja dentro del marco de la prevención, considerando que el inicio temprano puede ayudar a remontar las carencias educativas. Como se ha mencionado previamente, hay un especial énfasis en la promoción de la educación inicial, para que no haya atraso por falta de estimulación en el hogar. También en el sentido de la prevención, se busca ubicar lo que necesita cada niño en cada etapa, para detectar a tiempo cualquier problema y atenderlo o canalizarlo oportuna y adecuadamente. Esto lo saben los padres y también por ello recurren a la OSNY: *“yo no sabía decir y escribir algunas palabras, y es por eso que mi mamá me puso en la OSNY”*.

Los fundadores de la OSNY tienen la visión de que la organización y las personas en ella, sólo son herramientas para que la comunidad progrese. Para el activista fundador, ésta es su labor: *“I’m just a tool that provides the opportunities for them to succeed”*.

En un contexto donde la comunidad manda y tiene voz y voto y en donde las necesidades de la comunidad guían y rigen los proyectos, para los fundadores no hay otra opción más que: *“el mandato esté en los padres y los niños”*. Por ello, la organización sólo debe ser *“una servidora”* o *“una guía”* para que la comunidad, a larga y con sus propios medios, logre cubrir sus necesidades.

Los fundadores consideran que la comunidad cuenta con las herramientas, valores, capacidad de lucha y recursos para salir adelante junto con sus hijos. Lo único que hace la organización es potencializar todos los elementos anteriormente mencionados. También lo plantea la actual directora ejecutiva: *“ahí está la capacidad que ya traen los papás para sacar adelante a sus hijos en contra de muchos factores de riesgo, ya está ahí, a la organización sólo le queda ser esa herramienta y puente para potencializarlo”*.

Así lo resume: *“esos factores matter”*. Ella subraya la importancia de reconocer los factores y valores que los migrantes ya aportan y que les han sido clave para enfrentar las

diversas situaciones que se les presentan para sacar adelante a sus hijos. Ella también expresa esta capacidad de resiliencia de los migrantes en estas palabras: *“digo, tienes que ser una persona de muchos recursos para vivir aquí [y] ultimadamente ellos son los que iban a sacar a sus niños adelante, era su logro, lo que sus niños podían ver en ellos, lo que ellos podían modelarles, era lo que al final del día iba a ser lo importante”*. Sleeter (1991) coincide en señalar que la escuela misma debe tener en cuenta lo que los niños inmigrantes aportan en conocimiento y riqueza cultural y construir su proceso educativo desde las personas que ya son.

Ella también coincide con el activista fundador, en que el papel de la organización es ofrecer un apoyo para desarrollar ese potencial. Si recordamos, ése fue el énfasis que los actores dieron al papel de la educación: el desarrollo del potencial inherente en cada persona y el reconocimiento de sus valores y recursos.

Para el académico fundador, la organización *“construye puentes donde no existían”*, para que las personas puedan transitar por los procesos: *“las ganas de las familias por superarse están; el papel de la OSNY tiene que ver con generar o representar esos puentes y ofrecer los apoyos pertinentes”*.

Otro aspecto que se revisa del papel de las organizaciones sociales es su papel como herramientas catalizadoras, enfatizando la naturaleza de ambos elementos: herramientas y no fines, y catalizadoras y no responsables del cambio. Las organizaciones actúan como mediadoras entre el nivel estructural de la sociedad y las esferas individuales, siendo el lugar idóneo para la promoción de los cambios requeridos hacia la justicia social y el bienestar individual (Berger y Neuhaus, 1977; Prilleltensky y Prilleltensky, 2006).

En las entrevistas con los padres, se pueden ver reflejados los factores que comentan los fundadores. Como es el caso del padre que se puso a estudiar a la par de su hijo, o las madres que navegan eficazmente en el sistema de salud y educativo, o bien los que aprenden inglés de manera autodidacta para no ser discriminados, así como los adolescentes que salen adelante solos, o los que se dan su tiempo para ayudar a otros migrantes creando espacios como las plazas comunitarias. Finalmente, la organización también busca que todos en algún momento se vuelvan asimismo herramientas para otros.

La organización no sólo busca proporcionar un servicio a la comunidad, sino también busca organizarla para exigir sus derechos. Así lo ve el académico fundador: *“un modelo de organización dando un servicio a la comunidad, pero también organizándola”*.

Cambio de narrativa

El detonador para crear la OSNY, conforme a la historia narrada por el académico fundador, fue la creencia generalizada de que los mexicanos no iban a la Universidad: *“me dijeron aquí, los mismos adolescentes; me decían que ellos no iban a la universidad porque los mexicanos no iban a la universidad”*.

Ante esta narrativa presente en los adolescentes y jóvenes de no considerar la posibilidad de acceder o pertenecer a la universidad y de narrativas discriminatorias y prejuicios, la OSNY se puso a trabajar para cambiarlas. No sólo con los participantes de sus programas, sino también ha buscado influir en la opinión pública sobre el derecho de los migrantes para tener acceso a la universidad y buscar un cambio en las políticas públicas: *“queríamos cambiar esta narrativa, esta realidad”*.

Y para ello, una organización debe tener una visión a largo plazo de su tarea: trabajar desde la infancia sus aspiraciones y expectativas a futuro; ya se vio cómo este aspecto es un factor protector importante para lograr la permanencia y éxito en las escuelas. El que los migrantes sean conscientes de que pueden aspirar a tener calidad de vida, movilidad y acceso a buenos trabajos.

Para cambiar esta realidad la meta de la organización era dotar a la comunidad con las herramientas para poder hacerlo, aun con las dificultades y retos que plantea el contexto y su condición de migrantes. En esta maravillosa frase resume el académico fundador este imperativo: *“para hacer honor al esfuerzo que los padres hacen al migrar para mejorar la educación de sus hijos y que no se estaba viendo reflejado en los hechos en aquel tiempo”*.

Los tutores también coinciden con este imperativo para la comunidad migrante: *“el saber que muchas familias migran a Estados Unidos para que sus hijos puedan tener mayores oportunidades que en México y lo triste que es que, a pesar de los sacrificios hechos, el contexto al que se enfrentan los lleve a que los niños o jóvenes deserten de la escuela”*. *“Es una triste realidad ver cómo los sueños que tenían allí depositados se desmoronan”*.

Y cómo no comprometerse para cambiar esta realidad, cuando los padres se expresan de la siguiente manera sobre su decisión de migrar:

Difícilísimo. Difícil, difícil, pero no tenía otra opción que migrar. También era para buscar otra opción mejor para él. Allá, realmente, México, para ser sincero, para los que no estamos muy preparados, se me hace un poco difícil, no tienes otra opción más que buscar otras fronteras, y pues a veces encontramos este tipo de vida, que no es así gran vida, pero por lo menos podemos ofrecer un poco más a los hijos.

Para cambiar las narrativas, los fundadores se plantearon trabajar sobre las expectativas y metas desde niños, que pudieran visualizar que sus logros actuales en la escuela van a tener una repercusión en el futuro. Este cambio de narrativa ya se puede vislumbrar en las palabras de un adolescente: *“I... about [OSNY] that I like, is that I just like that, they help me with my homework so that I can move on, get a good grade in school and like, in the future I can be somebody that I wanna be”*.

Se cristaliza este objetivo de la OSNY, en las palabras de este mismo adolescente, al preguntarle qué haría si tuviera la oportunidad de crear una organización para migrantes y él menciona la posibilidad de ayudar a las personas a tener éxito en el futuro y que lleguen a ser quien quieran ser al cumplir sus metas y ayudar a sus padres. Donde se reflejan los valores que ha querido inculcar la organización: *“and I wanna help them succeed so they can reach their goals... uhm... yeah, I guess that’s it, cause I just want them to be someone they wanna be and help their parents, help their future”*.

Se refuerza este logro en los cambios de narrativas, cuando los tutores también perciben que para los niños el estudio se vuelve algo importante al participar en la OSNY, para “para salir adelante”. Que tienen “introyectado” el que tienen que estudiar y echarle ganas para ir bien en la escuela. Con ello, se logra uno de los sueños de los fundadores de la OSNY, el que los niños iban a decir: “yo soy mexicano, sí, me voy a la universidad”. Bajo estas premisas, principalmente, es que se creó el taller de tareas del que se hablará más adelante.

Modelos de identificación que llevan a los cambios de narrativa: la generación del sí se puede

Después de años de trabajo para cambiar las narrativas, los frutos comienzan a verse y el activista fundador comparte su satisfacción al ver a sus primeros estudiantes cumplir sus metas. Comenta con orgullo que el logro más grande de la OSNY, es que su primera estudiante que llegó al programa obtuvo su doble maestría en educación y dice “que lo que para ella le cambió la vida fue la OSNY”. Es una *dreamer*, que se gradúa y obtiene su permiso de trabajo. Y el mismo activista fundador comenta que durante el periodo que se llevaron a cabo las entrevistas de la presente investigación, de 10 a 20 alumnos estaban estudiando en la universidad. La consideran la *generación del sí se puede*.

Varios de los líderes juveniles importantes en el movimiento por los derechos a la educación universitaria, son de la *generación del sí se puede*. Indocumentados de primera o de segunda generación que han completado sus estudios universitarios e incluso de posgrado y que realizan acciones para que futuras generaciones no pasen por los mismos obstáculos que ellos. Estos jóvenes se vuelven modelos de identificación.

Ellos representan la idea de que “*la educación universitaria puede estar asociada a efectos valiosos para la comunidad migrante*” y eso significa para el académico fundador que se “*está en un momento mucho más fructífero y donde hay muchas más posibilidades para la integración y éxito en el futuro de la comunidad mexicana del que se ha tenido antes*”

Taller de tareas y trabajo conjunto con los padres

La respuesta inmediata y más frecuente al preguntar a los participantes acerca de la misión de la organización, en especial de los niños y los padres, está relacionada con recibir ayuda en el taller de tareas. Las madres reportan que a los niños les gusta ir a la OSNY para hacer la tarea, como lo expresa una de ellas: “*de repente, está muy contento ‘mami... este, ¿voy a ir a [OSNY]?’ le digo sí y él me dice, ‘que bueno que voy a ir a [OSNY], voy a hacer la tarea’*”. Sin embargo, podemos encontrar muchos aspectos de las ideas fundantes de la organización reflejados en el programa.

Origen y pertinencia del taller de tareas

El origen y pertinencia del taller de tareas se refleja en la respuesta de un adolescente participante:

for sons from Mexico it helps them to move on, to forget like whatever happen in Mexico, ahm, yeah I guess that's what OSNY is. About... OSNY helps kids with a homework and I guess that's OSNY 'cause you can get extra help if your parents don't know English 'cause now, ahm, schools focus more on English and parents are struggling on the English homework and I, I guess that's why people come to OSNY.

Ante las dificultades para entender el sistema educativo y los factores de riesgo que esta problemática implica, la OSNY busca ser una guía para la comunidad mexicana y es a través de los talleres de orientación para la universidad y el de tareas que se construyen los espacios propicios para socializar la información necesaria para poder navegar en el sistema. Por otra parte, los miembros de la organización fueron sensibles ante la demanda existente de la comunidad que necesitaba ayuda para poder apoyar a los niños y adolescentes con las tareas debido a las dificultades que se les presentaban a los padres por carencias académicas, falta de herramientas pedagógicas y la falta de dominio del idioma.

Esta ayuda era pertinente, dada la situación que se ha comentado de las escuelas, en donde los niños no son incluidos en el salón de clases, debido a la falta de competencias pedagógicas y culturales de los profesores y las deficiencias mismas del sistema educativo. El taller de tareas representaba la oportunidad para los niños de nivelarse y revisar los contenidos que no habían sido comprendidos a cabalidad dentro del salón de clases y que les provocaban atraso y desadaptación debido a la falta de dominio del idioma, cambio de modelo educativo o a la falta de desarrollo de algunas habilidades y herramientas básicas para su adecuado desenvolvimiento.

Como comenta una tutora Ibero: *“los niños en ocasiones no entienden en la escuela, pero les da pena preguntar a los maestros, por ello el espacio de [la OSNY] les brinda la posibilidad de preguntar y ahondar en los temas”*.

Para otra de las tutoras, al cuestionarle qué es lo que diferencia a un niño que asiste al *after-school* de la OSNY de otro que no lo hace, identifica como principal característica

el tipo de ayuda que se les brinda para hacer las tareas: *“se busca explicarles los contenidos hasta que los entiendan a la perfección, a los niños que no asisten a [la OSNY] se les presentan dificultades para la realización de sus tareas porque en ocasiones no le entienden a los profesores en la escuela porque estos dan el tema por terminado y siguen avanzando”*. Los niños reportan a su vez que la escuela sí les cuesta trabajo y se atrasan.

En este aspecto, para el académico fundador, los objetivos básicos de este programa en la OSNY se cumplen si las personas llegan a decir: *“me ayuda y mi trabajo ha mejorado, hago bien mi tarea, tengo buenas notas y mis papás están orgullosos y contentos”*.

Como indica la cita inicial, los niños y adolescentes perciben en la OSNY una ayuda extra para ellos, porque a sus padres se les dificulta ayudarlos en inglés, y una organización que les resuelve este punto dando el apoyo en este idioma se vuelve un recurso muy importante para la población. Como lo menciona una mamá: *“y por eso, [la OSNY] sí ha sido un gran apoyo para nosotros, para los migrantes, porque, es que no sabemos, por que de una forma no podemos ayudarlos nosotros a ellos, porque ellos hablan en puro inglés”*.

Para los padres, por su parte, la falta de herramientas y estrategias de enseñanza para poder explicar los temas y contenidos, los lleva a buscar apoyo externo, en un espacio accesible para ellos, donde tengan la confianza y certeza de que sus hijos están haciendo la tarea sin equivocarse y que no implique un gasto económico serio para la familia.

Una mamá expresa cómo se sentía al no poder ayudar a su hijo: *“a mí me costaba mucho trabajo porque le explicaba de una manera y no me entendía, le explicaba de otra y no me entendía y después ya lo confundía yo... O sea ni de una ni de otra, decía yo: ¿cómo le explico, cómo le explico...?”*, y en palabras de otra mamá: *“yo no hubiera sabido qué hacer con la tarea de mi hijo, yo me desesperaba mucho”*.

El sentimiento de impotencia o de confundir a los hijos es muy fuerte, por lo que para una tutora el taller de tareas impartido en la OSNY representa para los padres un sostén: *“Creo que lo que les brinda es un sostén, que sus niños pueden crecer y avanzar estando en manos de gentes capaces”*. Con este programa, se logra atender y cubrir una necesidad sentida y expresada por la comunidad. Y les devuelve a los padres la certeza de sentirse capaces de cuidar a sus hijos, la sensación de impotencia que viven al no sentirse

capaces de ayudar a los hijos, puede disminuirse con la certeza de que llevarlos ahí les ayudará.

El hecho mismo que estén en el *after-school* representa para los padres un factor de protección porque evita que estén de “*ociosos en casa*”, o que prefieren “*tenerlas ahí que viendo televisión o metidas en el teléfono celular*” y, sobre todo, previenen que entren en contacto con otros factores de riesgo. Como advierte el académico fundador, el que estén en la calle tanto tiempo solos tiene sus riesgos: “*algunos de los niños mexicanos, salían a las dos de la tarde de la escuela y volvían hasta las 10 u 11 de la noche a casa, y no habían logrado ninguna cosa. Vamos, si tú sacas a Santa Teresa a las calles de Brooklyn por ocho años seguidos por la tarde...habrá consecuencias*”.

Estrategias utilizadas dentro del taller de tareas

El trabajo conjunto con los padres

Para la OSNY es esencial que los padres participen en el proceso educativo, de hecho, es una condición para ser mantenidos en el programa, porque quieren que también sea un espacio propicio para su crecimiento como personas y padres.

En la primera etapa de la OSNY, a la que denominaremos etapa inicial, había un trabajo triangulado con los padres, tutores y niños. Los padres de esta primera época de la OSNY refieren haber tenido la oportunidad de apoyar a su hijo junto con sus tutores y eso les ayudó mucho. Pero con los requisitos que pedían las instancias financiadoras, las exigencias para obtener las licencias para trabajar con los niños e incluso por cuestiones de seguridad, hubo cambios en la participación de los padres en conjunto con los niños; ya no tienen la oportunidad de estar tan cerca de los niños cuando están con los tutores, por lo que el trabajo con los padres, ahora, se hace por separado. Para los padres entrevistados, el programa ahora está más dirigido a los niños en el *after-school*. Sin embargo, su participación conjunta con los hijos sigue siendo prioritaria. Como dice una tutora, aún “*se percibe la presencia de los padres con los niños*”.

Se busca que los papás tengan un proceso de aprendizaje conjunto con sus hijos y que estén involucrados con lo que se lleva a cabo en la organización. En especial, se fomenta su participación a través de los talleres que se les imparten paralelamente y con su colaboración en los comités de padres de familia.

La posibilidad de aprender conjuntamente durante el proceso también lo aprecian los hijos, como lo demuestra con sus palabras este adolescente: *“I see parents who struggle a lot to get into the program, so I guess yeah is useful, the program is useful for parents also so they can learn about what their child is doing in [OSNY]”*.

Se les motiva y forma para que sean capaces de enfrentar problemas y retos que se les presenten, tanto en casa como en la escuela, y que adquieran un poder personal. Que adquieran un sentimiento de “ser capaces” con el desarrollo de habilidades y estrategias.

Para el académico fundador es importante que en las familias se genere un círculo de éxito, generando en ellas la idea del esfuerzo y de la importancia de la educación y de su contribución como padres. También adquieren este sentimiento de capacidad, al reconocer que ayudan al hijo dándole un recurso. Así imagina el discurso de un niño: *“Yo estoy estudiando, muy bueno y mi papá nunca puede venir conmigo a [la OSNY] porque él no estudió tan fuerte como yo, ahora por eso tiene que trabajar toda la vida en un restaurant”, y añade: “la madre porque está aprendiendo más porque tiene mejores notas, la mamá se siente bien ¿por qué? Porque ella está cumpliendo con su papel de madre de darle un apoyo ahí, dando un recurso de madre para que el niño aprenda mejor”*.

Este aprendizaje conjunto es reportado por los padres en diversas formas: *“Mira esto se escribe así y nosotros nos enseñamos, yo le enseñaba a él, y él me enseñaba a mí”*. *“Él aprende de mí y yo aprendo de él, y trabajamos en conjunto. Y todo, igual gracias a [la OSNY]”*. Uno de los tutores narra la experiencia del padre de uno de los niños a su cargo: *“su papá no sabía leer ni escribir, entonces le daba un poco de vergüenza presentarse en [la OSNY]. A través de los talleres que hicimos, que justo era el objetivo de que estuvieran con sus chavos, procuramos hacer actividades en las que pudieran transmitirle a sus hijos el gusto por aprender, que motivaran a sus hijos a estudiar a través del modelaje y el ejemplo”*.

Por lo que, para los fundadores, este empoderamiento, como personas y como padres, se vuelve un objetivo primordial. Y lo promueven brindando información, vinculándolos con servicios y organizaciones y fomentado su capacidad de moverse en el sistema, así como con el desarrollo de estrategias de enfrentamiento que se vuelven vitales para enfrentar sentimientos de indefensión o incapacidad.

Al empoderar a los padres, se apuesta a que ellos tendrán una influencia en la familia, esto conlleva una orientación sistémica, ya que lo que se haga en una parte del sistema, se verá reflejado en los demás sistemas. Lo que se haga con los padres, tendrá un impacto en los niños, y lo que se haga con los niños tendrá un impacto en las escuelas y en la comunidad. Lo que siembre con los padres se reflejará en los niños, la apuesta es que los padres modelen las conductas con los hijos.

Los tutores comentan que se motiva a los padres a ser comprometidos y a que asistan a los talleres, ya que esto puede dar un ejemplo para los hijos y así el trabajo con los padres se vuelve doblemente relevante en este sentido. Por ejemplo, los padres informan que les decían los tutores: *“Si tú no cumplías, hablaban contigo, y te decían ‘¿cómo, si tú no estás comprometido, por qué tú hijo sí lo va a estar?’”*

Para los tutores que han realizado talleres con los padres, el trabajo comunitario se ve reflejado en la labor hecha con ellos. Comparten que éstos muestran una gran capacidad de resiliencia, pero no son conscientes de sus fortalezas, quizás por los procesos de exclusión y discriminación de los que han sido objeto y por las narrativas y prejuicios que reciben por ser mexicanos *“se compran estos discursos que no reflejan la realidad”*. Entonces, para los tutores, el trabajo de la organización es promover la realización y concientización de esta capacidad de resiliencia en los padres. Una tutora lo plantea de la siguiente manera: *“no son conscientes del valor que ellos tienen, del poder que tienen. Que puedan descubrir su poder, en la medida en que lo sepan pueden organizarse y unirse más y hacer cambios”*.

Esta valoración de sí mismos les otorga poder, ante ellos mismos y con sus hijos, y el poder les da capacidad de organización y de generación de cambios. Por ello es importante, como en todo proceso comunitario, fortalecer a la persona primero para que pueda ir generándose posteriormente el cambio como comunidad. Asimismo, se plantean que hay que trabajar en sus fortalezas y proporcionar herramientas no sólo para apoyar a sus hijos en la escuela, sino también para abordar su capacidad de enfrentar problemáticas que son específicas en los padres migrantes y que pueden ser abordadas en los talleres de padres (como la compleja relación entre padres e hijos de diferentes generaciones, manejo del poder y de la disciplina, violencia doméstica, entre otros).

Para los tutores Ibero, el poder impartir talleres con temáticas emocionales contribuye a su fortalecimiento y al de las familias, porque en ellos podían abordar diversos problemas, comentan que a veces ni los mismos padres saben a qué problema se están enfrentando y sólo tienen una sensación de angustia, pero dejarse escuchar, compartirlo en el grupo les ayuda a nombrarlos y empezar a buscar opciones de resolución. Estos espacios sirven como grupo de apoyo, contención y prevención.

En la misma línea, la OSNY representa una red de apoyo a través de la articulación y vinculación, en especial cuando se detectan problemas. Por ejemplo, una de las mamás entrevistadas se enfrentó a un serio problema de aprendizaje con su hijo, al principio fue algo muy difícil de manejar para ella y en la escuela, pero el que la hayan apoyado para contactarla con diversas organizaciones especializadas le ayudó a entender la problemática de su hijo y darle la atención adecuada. El inicial sentimiento de inseguridad e incertidumbre se transforma en uno de autoeficacia gracias a esta vinculación, los recursos adquiridos y el apoyo del grupo de mamás.

La OSNY ha fungido como nodo articulador para los participantes, para que puedan buscar apoyo en diversas instancias. Las mamás aprenden a tomar y valorar estas oportunidades de conexión. Primero, porque hay gran desconocimiento de los recursos disponibles y al no haber apoyo en las escuelas regulares, la OSNY cubre este vacío, y funciona como un puente refiriendo a los estudiantes a otras organizaciones y trabajando en conjuntos con ellas para un mejor desarrollo de los niños que requieren atención especial.

Cabe señalar finalmente en este punto un cuestionamiento que han hecho varios de los actores, en especial, los padres y los tutores. Se refiere a que, en esta última etapa de la OSNY, no se les hace muy partícipes en el proceso de apoyo a tareas a los padres dentro del *after-school*, lo que perjudica este proceso ideal de empoderamiento y de fomento de autoeficacia. Los tutores lo mencionan como una tarea que asume la OSNY por los padres: “*Era más como nosotros lo resolvemos, ustedes no se preocupen*”. Algunos padres no se involucran ni aprenden cómo ayudar, se le deja la responsabilidad a la institución, y aunque reconocen que es importante que se confíe en la capacidad de los niños y en el proceso de autogestión e independencia que le generan a los niños, a los padres les gustaría tener mayor involucramiento y los tutores creen que daría mejores resultados.

Buscar cómo empatar esta percepción de algunos de los padres con las regulaciones y requerimientos para las licencias es otro reto para una organización con base comunitaria.

Aprendizaje a través del juego y aprendizaje lúdico

En el *after-school* buscan que el aprendizaje pueda darse a través del juego, por lo que siempre se da espacio para el mismo dentro del tiempo del taller de tareas. Intentan con ello propiciar un espacio diferente y agradable, de disfrute lúdico para los niños. Se trabaja con material didáctico y juegos, que les sirven para aterrizar contenidos académicos. Los niños entrevistados valoraban la oportunidad de contar con este material y aprecian la creatividad que les permite desarrollar.

Los niños y los tutores enfatizan la importancia y el gusto por la lectura que también se les inculca, todos los días hay un tiempo dedicado a ello y los libros están disponibles de manera permanente, además, se asigna un tiempo diario para leer. El proporcionar estos recursos educativos y ponerlos a disposición de la población ha demostrado ser un factor de facilitación de los procesos educativos como lo plantearon Hart y Eisenbarth (2012)

A los padres se les capacita para que puedan también ayudar en casa a los niños a través de actividades lúdicas en sus procesos de aprendizaje.

A la larga, incluso ellos pueden elegir carreras que tienen que ver con lo que aprendieron de la organización, como el caso de un adolescente, que quiere dedicarse a la programación de videojuegos, porque comenta que en la OSNY aprendió a estudiar con juegos y le gustaron las clases de robótica.

Perspectiva integral

Otro de los factores que menciona la actual directora ejecutiva que hace distintiva a la OSNY de otras organizaciones que trabajan con niños, es que “*el niño es visto de manera integral en sus diversas dimensiones y espacios y la intervención se hace en todos ellos*”. Esto es, hay un seguimiento en casa, la escuela y el *after-school*. El niño, a su vez, recibe una retroalimentación de los diversos actores que lo rodean, en especial de los tutores. También en el caso de problemas de aprendizaje se busca que participen en su atención de manera articulada las diversas instancias que atienden al niño: terapeutas, la OSNY, escuela y casa. Ainscow *et al.* (2006) ya señalaban la importancia de la colaboración entre todos los

agentes educativos para resolver los problemas, incrementar las expectativas y posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Aprendizaje contextualizado

Se busca también que lo que aprenden los niños migrantes les ayude a entender a su comunidad y cómo abordar los problemas que detectan en ella. Asimismo, que los contenidos estén relacionados con su realidad y su cultura. Se trata de lograr que tengan un aprendizaje contextualizado o brindar una enseñanza contextualizada que les dé sentido.

Si la educación que reciben puede responder a las problemáticas que están viviendo y les puede dar herramientas para solucionar los problemas que viven en su comunidad, podrán estar motivados a continuar estudiando. Se propicia que los niños puedan hablar de los temas que les preocupan, de la situación en que están sus comunidades, de las recientes elecciones, entre otros.

Los niños reportan que se desmotivan en la escuela porque los contenidos no les están siendo significativos y eso les complica su aprendizaje, como comenta uno de los adolescentes: *“the programs that they are making it harder for children. Not really harder, but like is making kinda no sense for children, some children are having difficulty to understand”*.

Como ejemplo de lo antes descrito, en mi última visita en el curso de verano, se llevó a cabo un curso de robótica. El trabajo final de los alumnos fue crear un robot, no solamente por el gusto de armarlo, sino se buscaba que pudiera ayudar a solucionar un problema detectado en su comunidad. La conciencia de los problemas que viven y la creatividad con que abordaron el tema, fueron muy significativos. Por ejemplo, había robots que recogían la basura, porque los niños detectaban muy sucio su barrio; otro robot ayuda a las personas con alguna discapacidad a cruzar la calle, porque veían que no había apoyo para las personas en este sentido. Esto es un ejemplo de cómo se puede promover la creatividad con la conciencia social pero también la participación cívica.

Lefcourt (1976), Greenberg *et al.* (2006) y Phares (1976) plantearon en sus estudios precisamente la importancia de promover en los niños el interés por investigar las causas de sus problemas, cómo enfrentarse con ellos, con quién trabajar y con qué instituciones lidiar

para la movilización social y la acción por el cambio y los medios de mejoramiento de los sistemas educativos.

La participación también se fomenta motivando a los padres a ser voluntarios en la organización de eventos: “*se les da la opción de voluntariarse*”. Esto también se vuelve un modelaje para los niños que ven que sus padres realizan acciones en favor de la comunidad.

Educación emocional y relacional

Como se mencionó en la sección de factores de riesgo, hay una gran dificultad en los migrantes hispanos para reconocer y comunicar emociones, entre otras cosas por las dificultades de no compartir el idioma, por lo que la OSNY busca dar una educación emocional a las familias, encontrar las “*magic words*”, como les llama una de las mamás entrevistadas.

En ocasiones, los padres tampoco han tenido durante su formación esta educación emocional, aunque tratan de ser empáticos y utilizar las herramientas que tienen para intentar entrar al mundo interno del niño. La siguiente cita es muy significativa de este afán por utilizar su propia experiencia para acercarse a sus hijos:

Porque yo me acuerdo, cuando yo estaba chiquita me entraba así como, de repente unas ganas de llorar, pero porque a mi alrededor, en mi casa, había violencia doméstica y, yo me acordaba, era yo la más grande, mi mamá de cierta manera como que se desquitaba, decía, “tienes que cuidarlos,” si yo cuidaba a mis hermanos, y después de repente, ellos se caían y yo decía, ahora me van a dar a mí. Entonces, a mí me pasaba eso, se amontonaba todo, que yo sentía un nudo en la garganta y yo me tiraba a llorar. Por eso ahora yo quiero estarle preguntando cómo se siente, y acordarme cómo yo me sentía.

Por eso el académico fundador enfatiza que se busca que la intervención no sólo sea académica, sino también relacional, esto es, detectar cuáles son las dificultades en las relaciones establecidas con los hijos que impiden un buen desempeño escolar y trabajar en ellas en los talleres. Aspectos como la importancia de la comunicación, el dedicar tiempo a relacionarse y conocer a sus hijos e involucrarse en la escuela.

Las mamás mencionaron que, en efecto, los talleres a los que han asistido en la OSNY les han servido porque han aprendido cómo relacionarse con la pareja, los hijos y

otras personas de la comunidad. Para los tutores, estos espacios les proporcionan una “salida positiva”, cuando los papás tienen problemas emocionales, escolares y familiares. Para poder establecer este tipo de relaciones positivas, los fundadores y tutores consideran indispensable el desarrollo paralelo entre padres e hijos de habilidades para la vida y habilidades sociales.

Desarrollo de habilidades

Retomando los discursos de todos los actores, estas son las habilidades y valores que más valoran haber desarrollado en la OSNY.

Independencia

De manera coincidente a secciones anteriores, una de las habilidades de vida que mencionaron de forma reiterada los diversos actores que les gustaría que sus hijos tuvieran y que habían adquirido en la OSNY, es la independencia. Esto coincide con los objetivos que se plantea esta organización, ya que buscan que los niños se hagan responsables de sí mismos y de su aprendizaje. Se les enseña a que ellos mismos hagan las cosas, tengan seguridad en sí mismos y que “*aprendan a aprender*”. Esto se ve reflejado en las siguientes palabras de una mamá: “*él necesitaba como que le enseñaran cómo empezar a hacer la tarea, y ya... después él ha podido hacerlo, porque los martes él hace la tarea, él la hace solo*” y del mismo niño: “*yo la hago solo como en [la OSNY]*”.

Esta búsqueda de independencia de los hijos, que puede ser deseada por todo padre de familia, tiene mucho sentido en el caso de los migrantes, ya que tiene que ver con la incertidumbre de su situación legal y sus condiciones de vulnerabilidad, necesitan que estén preparados para la vida en todo momento.

Autoestima

La OSNY busca brindar a los niños un espacio alterno seguro, donde se sientan bien, como lo expresa una mamá: “*le va demasiado bien en la OSNY*”, un espacio donde se les “*toma en serio*”, donde son tratados con dignidad y tomados en cuenta.

Los tutores perciben que los niños saben que hay personas que creen en ellos y que están motivados por apoyarlos, esto representa para ellos en palabras de una tutora: “*la posibilidad de sentir que eres lo suficientemente valioso para que una persona pase dos horas de su tiempo*” y esto tiene impacto en su autoestima. Esto puede contrarrestar los efectos de desventaja que a veces pueden afectar el estado emocional de los niños e

incrementar síntomas, como ansiedad, que afectan su desempeño, como lo reportan Huston y Ripke (2006). La enseñanza y los contenidos hacen sentido a los alumnos cuando están dirigidos a sus pensamientos y creencias acerca de que ellos tienen el potencial para mejorar su inteligencia o bien, que ellos pertenecen y son valorados en el espacio donde se encuentren, como lo plantean Yeager y Walton (2011).

Socialización

Otro aspecto que es muy valorado por los participantes es que la OSNY les permite a los niños la socialización y en el *after-school* se les dan unos momentos de convivencia entre tareas. Pocos espacios tienen los niños para poder estar conviviendo con otros niños de manera segura y en un ambiente culturalmente compatible. Estos espacios, como uno llamado *Círculo de Amigos* les permiten comunicarse, interactuar entre ellos, cambiar de rutina y conocerse más a fondo, se desenvuelven y desarrollan sus habilidades y competencias sociales a través del juego compartido. También perciben que les da sentido de pertenencia y permite la formación de redes de apoyo, tanto para padres como para los niños. Así lo ve una madre: *“Se ha vuelto más sociable, como él es único, aquí tiene muchos amiguitos, se desenvuelve más, se desarrolla más, más sociable, entonces, por ese lado, [la OSNY] le ha ayudado a ser más como una forma para no estresarse, no para venir sólo a la tarea”*.

Para los padres, también con pocos espacios donde socializar y que con frecuencia no tienen con quién interactuar, el grupo acaba representando una necesaria red de apoyo. Así lo expresan: *“porque muchas veces llegamos y no sabemos ni dónde salir, ni cómo empezar”*; *“es bueno sentirse parte de algo, algo que represente como una familia”*; *“no conocemos a nadie, entonces formar un grupo, ayuda para quitarnos el miedo que sentimos todos aquí, para sentirnos en familia. Llegamos sin tener a nadie, entonces a veces necesitamos de esto”*.

Aceptación de la diversidad

Como habían mencionado autores como Hart y Eisenbarth (2012), Suárez y Suárez (2002) y Suárez *et al.* (2011), la asistencia a escuelas segregadas, implicaba la poca posibilidad de convivir con personas de la cultura americana, lo cual evita que conozcan las normas, reglas y expectativas de la sociedad en general. La OSNY proporciona una alternativa a esta situación.

Aunque en la OSNY en sus primeras etapas sólo había voluntarios de origen mexicano o mexicano-americanos que representaran modelos de identificación que se encontraban estudiando en Estados Unidos, con el tiempo y la difusión del programa, empezaron a participar también voluntarios americanos y ahora también pueden encontrarse de otras nacionalidades. La presencia de un personal que representa una diversidad cultural, promueve la comunicación y entendimiento entre diferentes culturas y representa una ventaja para los niños porque aprenden a convivir y enfrentar las diferencias. *“Es como un laboratorio social para enfrentarse a la vida de Nueva York”* plantea una de las tutoras. Cabe agregar que también es una oportunidad para los voluntarios de conocer de primera mano la realidad de la comunidad migrante mexicana. Una oportunidad de ambas partes para el cambio de actitudes y desarrollo de competencias culturales: un círculo virtuoso.

Capacidad de planeación

En la OSNY se fomenta que los niños y sus padres den su mayor esfuerzo para poder permanecer en el programa. Comenta una tutora: *“los niños deben mantener cierto promedio y acreditar los exámenes, y si tenían deficiencias se les apoyaba más”*. Se vuelven conscientes de lo que tienen que hacer para poder tener buenos resultados y de cómo enfrentar los retos de la escuela: *“sometimes in [OSNY], stuff happen soon, for example in test, anyone can escape test and you want, that to be like a dream like a bad dream, but is still there so I guess you need to be patient yeah, maybe patience”*.

Estrategias de enfrentamiento

La capacidad de enfrentar los problemas que se les van presentando es otra habilidad que se desarrolla en los niños y en los padres y que se presenta como indispensable en un contexto donde los retos se presentan diariamente. Su desarrollo se evidencia en las diversas entrevistas como un importante e forzoso factor de protección.

Actividades extraescolares: abrir horizontes

Más allá del valor que evidentemente le dan al apoyo académico, las actividades extracurriculares (cursos de verano, clases de arte y actividades culturales, cursos de robótica, convivios, paseos, excursiones o festejos culturales) son muy valoradas por los niños y los padres en la OSNY, reportándolas como benéficas para el desarrollo de sus hijos. Varios son los aspectos que se valoran de estas actividades, como la convivencia

familiar que se propicia y que logran fortalecer el vínculo entre padres e hijos. También se promueve el trabajo en equipo y se desarrolla un sentido de pertenencia e identidad cultural. Estudios como el de Gándara (2005) enfatizan la importancia de estas actividades y de la necesidad de la vinculación de la familia en ellas, también Yoshikawa (2011) enfatiza el impacto negativo que puede haber en el desempeño académico en la infancia intermedia cuando no hay asistencia a este tipo de programas después de la escuela y Booth y Ainscow (2002) enfatizan el trabajo en equipo y la colaboración como un componente esencial para una educación inclusiva.

La actividad más mencionada y valorada por niños y padres, son las excursiones o intercambios, ya que en un contexto que les limita mucho su libertad de movimiento, estas actividades les permiten ampliar sus horizontes, de manera segura y sin alto costo para ellos. La OSNY también se ha caracterizado por poner en contacto a los participantes con otras organizaciones que brindan otros servicios o programas, por ejemplo, con instituciones que organizan campamentos, o que tienen otras actividades culturales (orquestas infantiles).

Las niñas entrevistadas refirieron como hechos muy importantes en sus historias de vida, los intercambios que realizaron con familias en otros estados. Eso contribuye a que *“salgan de su burbuja o su caparazón”*.

El papel de los tutores en la OSNY

Como se revisó en el capítulo de factores de protección, la presencia de personas que orientan y apoyan a los niños y a los jóvenes durante su trayectoria académica, se mostró como un factor relevante tanto para la prevención de la deserción escolar como para la permanencia en la escuela cuando se presentaron dificultades. En las historias de éxito, siempre estuvo la presencia de alguien que creyó, orientó y dio información, contactó con recursos y programas existentes o bien acompañó cercanamente los procesos de los migrantes entrevistados.

Este factor de protección, ha estado desde los inicios de la OSNY como una de sus ideas principales. Desde su concepción, uno de los objetivos fundamentales de esta organización, fue poner en contacto a los niños y jóvenes con modelos de identificación positivos a través, principalmente, de la participación de los tutores voluntarios en los

talleres. Los tutores desde entonces se volvieron actores esenciales en el programa y cumplen, para los diversos actores, las funciones que a continuación se mencionan.

Ser modelos de identificación

Que los niños tengan la oportunidad de entrar en contacto con estudiantes universitarios mexicanos o latinos que les sirven de modelos de identificación es uno de los pilares del taller de tareas. Representan historias educativas de éxito y cuando les comparten su trayectoria educativa hacia la universidad o sus logros en la vida profesional, los niños pueden tener otras aspiraciones y visualizar otros futuros posibles. No es sólo el apoyo académico el que se busca, sino el “*poder del contacto directo*” con una persona que les puede abrir perspectivas y su visión a largo plazo, cambiar actitudes y narrativas, e inspirarlos a cumplir sus metas y sueños.

Modelan con su ejemplo y su capacidad de resiliencia debido a que estos jóvenes ya han pasado por la experiencia, y en su caso, enfrentaron dificultades, barreras y retos y las lograron remontar y pueden ahora compartirla con los niños. Como dice un tutor Ibero: “*el ejemplo sigue siendo una fórmula muy poderosa*”. Los valida la experiencia y su vivencia personal y esto motiva a los niños para que sigan adelante con sus estudios. En palabras de un tutor: “*porque le dices: no eres el único, también yo fui parte de ese sistema, también yo sufrí. Ahora soy un profesional y tú lo puedes hacer porque nosotros creemos en ti*”. Para el académico fundador, estos jóvenes modelo “*son parte de una immigrant story que les permite ver a los niños que no son los únicos, que otros han logrado sobresalir y que también ellos pueden ser parte de la historia*”. Esto promueve que el niño crea en sí mismo y en su potencial, y los tutores están ahí para acompañarlo o encaminarlo.

En el proceso, los tutores saben que tienen que estar muy atentos en su manera de dirigirse, expresarse o comportarse, porque están conscientes de lo que implica que el niño “*te vea como un modelo de identificación*” y lo que puedan dejarles como legado de su participación: “*no sé si yo fui para él un modelo, pero quería dejarle una semillita*”.

Proporcionar apoyo académico personalizado

Como ya se ha mencionado, la función principal de los tutores está en apoyar a los niños en las tareas cuando a los padres se les dificulta hacerlo. Pero los tutores coinciden en señalar que se busca que esta ayuda “*vaya más allá de una clase normal*”. Al cuestionarles qué diferencia a un tutor de un maestro, con relación al aspecto educativo y pedagógico, la

respuesta compartida fue que ésta radica principalmente en que la atención es más personalizada. Esta atención implica para ellos mayor cercanía y comunicación con los niños, lo que permite tanto un mejor acompañamiento como el poder enfocarse en las estrategias de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades académicas y sus cualidades individuales. Otra de las tutoras remarca que este acompañamiento cercano permite enseñarles a aprender: *“sí son necesarias las herramientas, pero más el que sientan el acompañamiento de alguien que les enseñe a aprender”*. Este acercamiento también permite actuar de manera preventiva y oportuna si se detectan problemas de aprendizaje.

Debido a la percepción que existe entre los entrevistados sobre la falta de atención de los profesores de las escuelas hacia la población migrante, que provoca que los niños no entiendan y se den los temas por terminados propiciando un mayor rezago en ellos, el nivel de responsabilidad que sienten los tutores es alto debido a que buscan lograr nivelar académicamente a sus tutorados. Lo anterior se alcanza revisando los contenidos complejos y más avanzados que los niños no logran aprender en la escuela, lo que les permitirá tener las bases necesarias para seguir avanzando. Se busca, como meta, que estos contenidos se entiendan a la perfección, como lo explica un adolescente: *“And working with OSNY they explain it to you, they take their time to explain it to you until you get it, they pressure you until you get it”*.

A la par de este acompañamiento, para los tutores es indispensable mostrar un genuino interés a los niños y hacerlos sentir importantes, como lo menciona uno de ellos: *“los hace sentir especiales, el que haya alguien que les dedique especialmente a ellos dos horas de atención personalizada en inglés, donde no sólo se le ayuda a resolver sus tareas, sino que también de que alguien se asegure de que tengan una comprensión de los temas y contenidos. Sin interrupciones ni distracciones”*. Se refuerza esta idea con la visión de una mamá: *“la tutora de mi hijo es la persona que le ayuda a hacer la tarea y que se esmera en que se enfoque y esté concentrado”*.

Con esta atención, los tutores perciben que los niños están contentos en el espacio, y valoran que éstos se emocionan con tener alguien que les ayude a hacer la tarea. Para ellos representa un logro tener la posibilidad de ayudarlos y poder percatarse de sus avances. Los

padres, por su parte, cuentan con el tutor que les ayuda a “*saber cómo va su hijo, qué hizo y entender qué está haciendo*”.

Establecimiento de vínculos afectivos

El vínculo que se establece con los niños es un factor que los tutores consideran indispensable para el logro de los objetivos de la tutoría. La relación cercana y afectuosa de un adulto, que se acerca a ellos con paciencia y les dedica tiempo de calidad, es un aspecto fundamental de la tutoría y tiene un impacto en el desarrollo de los procesos educativos en el taller. Esta importancia del vínculo se ve reflejada en las siguientes citas: “*el vínculo permite motivar a los niños a encontrar sentido a la tarea, de entrada, ningún chavito de esa edad se va a querer sentar contigo por dos horas, tienes que encontrar una forma de transmitirle que eso puede ser valioso*”. Como lo plantea de manera sintética, pero acertada, una tutora: “*si le caes mal al niño no hay manera*”.

Plantean que la relación que se establece entre un tutor y los niños es muy cercana y, por lo mismo, hay un conocimiento más profundo de cada niño y ello permite un acompañamiento más completo e integral. Este acercamiento les permite comprender a los niños más allá de lo académico: “*saber leerlos*”. La empatía y el reconocimiento de los aspectos emocionales que pueden estar influyendo en el desempeño de los niños son dos factores que consideran útiles para apoyarlos, en especial cuando son poblaciones vulnerables. Como comparte uno de los tutores: “*Como tutor, la constancia y la permanencia les brinda seguridad a los niños, constancia de objeto ante la inseguridad de muchas circunstancias que viven familiar y socialmente*”. Este vínculo, desde el aspecto emocional, también sirve de contención ante las circunstancias que les toca vivir a los niños y sus familias.

Los niños reportan que a veces se les hace pesado el asistir y resolver tareas que les resultan complicadas. Así que lograr que la tarea se vuelva algo agradable es, sin duda, un reto para los tutores, pero como comenta una de ellas, la relación cercana que establecen con el niño ayuda a conocerlos más a fondo y así se puede encontrar la motivación y las estrategias adecuadas para que la realicen.

Algo que valoran tanto niños como padres, es que perciben que los tutores disfrutan estar con los niños, aprecian que lo hagan por un compromiso voluntario. Este compromiso

estimula los vínculos y se vuelven relaciones significativas para ellos. Los tutores reconocen que tienen mejores resultados porque es su voluntad querer estar y eso hace el compromiso diferente, no como una obligación.

Para los fundadores, *“los tutores son gente que tiene interés por apoyar a la comunidad y poner sus conocimientos para su desarrollo y eso es una parte muy importante”*. También como organización valoran la participación de éstos, lo que se evidencia en la siguiente cita : *“algo muy padre de la OSNY respecto a lo del tutor, para ellos, no sólo era un voluntario más, era un reconocimiento que nos hacían a nivel niños y a nivel papás, éramos para ellos alguien fundamental, siempre reiteraban el respeto por el tutor”*.

Un vínculo con alguien ajeno a la vida cotidiana, lo vuelve un recurso importante para los niños porque hacer las tareas no se vuelve un motivo de conflicto con la familia, como lo plantea una tutora: *“entonces creo que ése es el rol del tutor, no sólo ser como la mamá que te está fregando con la tarea o el maestro que no te hace caso, sino alguien que te va a dar las bases para hacer bien tu tarea con paciencia y apoyo”*.

El trato gentil, cuidadoso y respetuoso de los tutores, los hace sentir valiosos, y al sentir que se les dedica tiempo y se tiene esperanza en ellos, se refuerza la autoestima de los niños y los fortalece para enfrentar las dificultades. Un ejemplo de ello, es el caso de uno de los tutores Ibero, que subrayó la importancia de la relación personal con los niños, enfatizando que al final de tiempo, eso es lo que permanece: *“al final del día, lo que importa es que le haces sentir a la persona mientras está contigo”* y al entrevistar al niño que atendió años atrás, el niño coincide en señalar que lo que más recordaba de su tutor, era cómo había sido su trato con él.

El vínculo también busca establecerse con el entorno del niño: *“nosotros como psicólogos sabemos que el ambiente es fundamental, entonces no sólo te relacionabas con el niño, sino con sus hermanos, con sus papás y con su entorno”*. Por ello también es muy importante el vínculo sistémico que se crea entre niño, tutor y los padres.

Alumnas tutoras Ibero

A partir de 2008, se integraron las alumnas de psicología de la Universidad Iberoamericana que realizaban sus prácticas, principalmente en el taller de tareas. Se describen a

continuación los procesos en los que intervienen, las percepciones que ellas tienen de su papel en ellos y, en general, en su experiencia en la OSNY.

Razones para elegir la OSNY

La primera decisión que los alumnos deben tomar para su intercambio de prácticas y servicio social a Nueva York, es elegir la institución donde trabajarán durante todo el semestre. Los que eligen la OSNY lo hacen por diversas razones, éstas son algunas de las que mencionaron la mayoría de los alumnos: interés en el tema de la deserción escolar; el poder trabajar de manera especializada con niños, en especial por su situación como migrantes; la idea de poder contribuir a su “integración” al ser una población vulnerable y excluida, y el interés de conocer las dinámicas particulares que enfrentan las familias migrantes.

Referentes de información sobre la OSNY

Los referentes principales y la información acerca de la organización la obtenían de la coordinadora del proyecto en la Universidad Iberoamericana, de la página de la OSNY, así como del artículo del New York Times (Semple, 2011) y del libro *México en Nueva York* de Smith (2006a), así como referencias de los anteriores participantes del programa.

Inducción

Una vez en la institución, reciben una inducción acerca del conocimiento general de la organización, se les explica qué es la OSNY y su historia, las ideas y objetivos que sustentan el trabajo, cómo funciona el taller, cuál es su papel, las líneas y estrategias generales de su trabajo y, sobre todo, la historia de su activista fundador, la cual, como afirma una tutora, “*siempre tiene un buen efecto motivacional en los tutores*”. Como se recordará, sólo se entrevistó a los tutores Ibero y se reconoce como una limitación del estudio, ya que no se sabe si la inducción a los demás tutores es similar.

Capacitación

Los tutores Ibero entrevistados comentan que no reciben una capacitación pedagógica específica para trabajar con los niños (sólo con respecto al método para enseñar matemáticas) y menos sobre aspectos como la importancia de los vínculos afectivos. En las primeras generaciones, era el activista fundador quien les daba la inducción, y en las últimas épocas son los mismos tutores pares quienes los asesoraban y acompañaban: “[*Uno de ellos*] *sí nos decía que nos involucráramos y platicáramos, vayan más allá. No sé si sólo*

era con nosotros, porque había dos tipos de voluntarios, los que iban de la Ibero y los que no, pero sí era ese énfasis”.

Las últimas generaciones de alumnos reportan que también en esta primera etapa de la inducción se enfoca mucho el tema del manejo de la disciplina, se enfatiza su papel como modelos de identificación y el cuidado que deberían tener en la relación con el niño: *“como tú te veías ellos te seguían, eso era parte de la inducción: compórtate, cuida las expresiones, y lo que hablas con el niño”*. Incluso percibiéndose *“mucha estructura y rigidez en la misma”*. Se habla de las estrategias de control de grupo que son características del taller de tareas a lo largo de las generaciones, como el *“hands up”*, que *“cuando querían dar un aviso o era tiempo de dar algo, todos levantaban su mano y era una manera de reunirse”*. También tenían programas de reforzamiento a través de reconocimiento, con estrellas que se ganaban si leían y que se hacía mención a ellas cuando se reunían con los padres.

También en esta inducción, los coordinadores exploraban con los alumnos cuáles fueron sus razones de ingreso y se les realizaba una entrevista para evaluar sus aptitudes y en dónde podrían funcionar mejor. Otra cosa que se aborda durante este proceso es lo que implica el trabajo con niños y la importancia que llega a tener la OSNY en la vida de éstos (una comunidad de apoyo, por ejemplo, la situación en que se encuentran en las escuelas y cómo se enfrentan al sistema educativo americano, las problemáticas más características de la población como son las diferencias de idioma y su efecto en la familia) así como de la privacidad y confidencialidad que debe manejarse dentro de la organización.

Con las limitaciones en la inducción en el ámbito pedagógico, los tutores reportan que el *“proceso de aprendizaje también para ellos es un poco autogestivo y creativo”*, y dependía mucho del compromiso y las características de cada tutor. Como psicólogos todavía en formación que están realizando sus prácticas, puede representar un desafío porque no cuentan con todos los recursos y herramientas necesarios para un trabajo con tanta responsabilidad, algunos de sus comentarios al respecto son: *“me hubiera gustado llegar con más herramientas”*; *“es un reto para los alumnos UIA, porque tienen que hablar todo el tiempo en inglés y manejar los contenidos, pero también ellos van sacando su potencial”*; *“vas sacando tus herramientas y midiendo tu paciencia”*.

También en la inducción se les asignan los horarios de intervención y los niños con los que van a trabajar durante el semestre; en especial a los alumnos de la Universidad Iberoamericana se les asignan chicos que presentaban alguna necesidad educativa especial.

Procesos de sistematización

Durante su estancia en la organización, los tutores Ibero, deben entregar un reporte semanal que consiste en contestar una encuesta por internet sobre el avance y sobre alguna situación que se haya presentado, tiempos y grado de dificultad de la tarea de los niños con los que se trabaja. Utilizan hojas de trabajo y carpetas de tareas.

Trabajo con los padres

En la etapa posterior a la dirección del activista fundador, ya no tienen mucho contacto directo con los papás de los niños que se atienden individualmente, pero dentro de su participación en la organización pueden llevar a cabo talleres de diversas temáticas con ellos.

“El vínculo”

En cuanto al vínculo y la relación con los niños, en las diferentes etapas de la organización ha cambiado la posición al respecto. En las primeras etapas de la organización, sí les permitían tener un vínculo más cercano con los niños. De hecho, se hacía énfasis en tener mayor involucramiento y comunicación: “*ir más allá*”, “*meterte con el niño a platicar, más allá de hacer una tarea, involucrarte en su vida*”. Sin embargo, en las etapas más recientes de la organización, no hay una inducción para los tutores Ibero con respecto al vínculo emocional. Los tutores perciben que hay muchas restricciones con respecto a establecer relaciones con los niños para no caer en vínculos de dependencia o tocar aspectos emocionales de éstos, básicamente por cuestiones éticas.

Los tutores Ibero, están en la organización cuatro meses y medio y al finalizar la práctica, cierran su ciclo de participación y se despiden de los niños y padres con los que les tocó trabajar. Los padres reportan que estas despedidas no son fáciles para los niños y en ocasiones pueden asociarlo al abandono que han sufrido de otras personas en su vida que se regresan a México, por lo que tiene lógica que no quieran que se creen vínculos de dependencia.

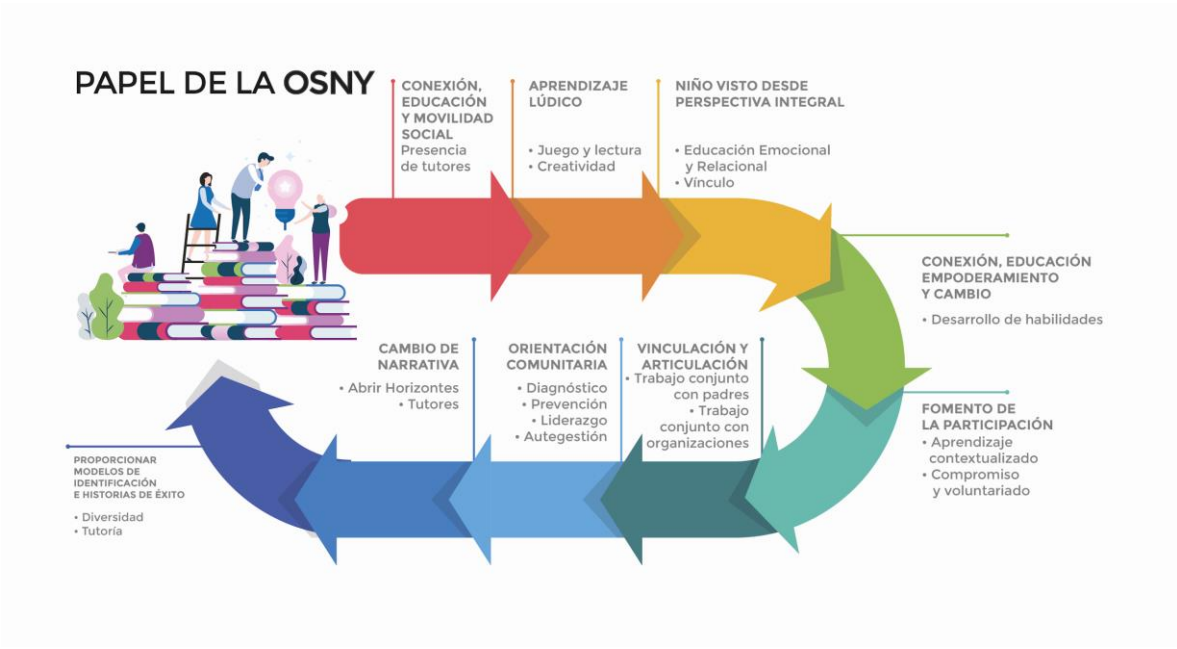
El rol del tutor Ibero

Las madres perciben el estar con los tutores Ibero como una ayuda extra, porque consideran que tienen más elementos para apoyarlos y motivarlos. Comentan algunas mamás los resultados de la intervención: *“estuvo asistiendo con una alumna de la Ibero, se enfocó en ayudarlo a hacer la tarea y a esforzarse. Tuvo mejoría y alcanzó el nivel necesario para pasar de grado”; “yo creo que también por eso de que ustedes estudian psicología saben cómo... tratar de.... hablarle a un niño... y de cómo...llamar la atención, o como para dónde guiarlo”*.

Una de las tutoras lo pone en estas palabras: *“el ser psicólogos ayuda a profundizar más en el conocimiento y seguimiento del proceso de los niños, así como entender el vínculo que se genera y eso tiene repercusiones en la parte académica también”*. Los alumnos comentan que la formación de la Ibero ayuda a que tengan mayores herramientas para percibir las necesidades de los niños y a ser empáticos, son capaces de improvisar y ser creativos porque han estado en un programa de prácticas en su formación desde primer semestre.

La creatividad es una característica muy valorada tanto por los tutores como por los niños en la implementación de las clases y el uso del material. Uno de los tutores entrevistados enfatizó el esfuerzo que hizo para poder planear sus actividades lo más creativamente posible y su tutorado lo recuerda por ello; gracias a esta creatividad la clase era más divertida porque aprendía a través de juegos, así lo plantea el niño: *“I like him because he was fun, everything that we do or that we did was fun. It was like nothing boring, after doing my homework we might play some educational game...he was nice to me, he taught me new stuff, some games to play when I'm bored”*.

Con esto se concluye la exposición de resultados, visualizando cuáles son las ideas fundantes de la OSNY y cómo se ven reflejadas en las acciones y programas que se realizan en el taller de tareas con los niños y sus padres. En la siguiente figura pueden verse las ideas fundantes y las estrategias que se llevan a cabo. El aprendizaje lúdico y la perspectiva integral del niño son dos elementos que se añaden a la figura previa y que son importantes para la población infantil que se atiende.



A continuación, daremos paso a la discusión de los resultados y las conclusiones del trabajo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De aquí partimos: somos la historia y el contexto

El recuento histórico de los movimientos y las luchas de los migrantes por su derecho a una educación de calidad e inclusiva, permitió comprender cuál ha sido el papel que han jugado las movilizaciones de la población migrante en conjunción con la sociedad civil y las organizaciones sociales y reconocer sus respuestas ante la situación compleja, ambivalente y de exclusión de las que ha sido objeto dicha población. Nos permitió discernir que no sólo es necesario tener el derecho a la educación y tener una igualdad jurídica, sino también estar en búsqueda de una igualdad social y de oportunidades para el desarrollo educativo e integral de una población tomando en cuenta su cultura y contexto específico. Ahí es donde las organizaciones empiezan sus posibilidades de intervención, ya que los hallazgos de este trabajo nos muestran que esta igualdad y acceso a las oportunidades no siempre están presentes y nos muestran los factores que lo impiden, pero da luz sobre las acciones que pueden tomar las organizaciones para acompañar a la población migrante en su camino para alcanzar una verdadera justicia educativa.

De igual manera, la perspectiva de la situación educativa que vive la población en el contexto específico de la ciudad de Nueva York nos dio pauta para entender cuáles son las necesidades educativas, que van íntimamente relacionadas con las necesidades sociales y culturales, así como los factores de riesgo que enfrentan los migrantes, elementos importantes para comprender los procesos que las organizaciones sociales podrían desarrollar en este contexto particular y con ello comprender la lógica y sentido de la fundación y desarrollo de una organización como la OSNY.

El conocimiento de las características de la población, de las escuelas y de su contexto, son indispensables para entender los retos que se les presentan, pero también los recursos con los que cuentan para enfrentarlos. Las organizaciones sociales no pueden operar sin tener en cuenta las limitaciones y posibilidades y sin conciencia de la influencia de la historia que les antecede, la cual da la pauta para entender cómo surge y a qué responde. Sólo con este conocimiento profundo, que permite un análisis específico, se puede partir para dar cuenta del papel que juegan las organizaciones sociales en contextos

migratorios y cómo responden y han respondido ante los retos que les plantea la población y el contexto en que se desenvuelve.

Un fenómeno social tan complejo como la migración, en un contexto tan paradójico como lo está siendo Estados Unidos, requiere de la creatividad, compromiso e innovación de las organizaciones. De ahí la importancia que ofrece este estudio de caso para tener la oportunidad de aprender de él, los hallazgos nos permiten reconocer la importancia del papel que juegan las organizaciones para enfrentar los retos que plantea la migración y comprender el sustento de los procesos y estrategias que han desarrollado.

Históricamente, como lo plantea Pavarini (1980) las organizaciones de la sociedad civil representan la oportunidad de dar lugar a manifestaciones que de otra forma tomarían la figura de “la violencia, la peste, la epidemia, el caos, la destrucción, el terrorismo, el saqueo, el abuso y la negligencia”. Se caracterizan por la búsqueda de inclusión, equidad, igualdad, solidaridad y justicia, ser contrapeso al poder político y económico del Estado y la empresa y porque sus propuestas se diferencian de las instituciones clásicas, pues cuestionan e incomodan a las modas, las prácticas instituidas, los sistemas burocráticos y los mecanismos de control social. Esto quiere decir, en palabras de Moscovici (1981) que contienen los atributos de una minoría activa que actúa siempre como contrapoder del poder instituido.

Se ha visto que las organizaciones de la sociedad civil son una salida a los problemas y demandas que la comunidad requiere permanentemente y es importante considerar que es la misma sociedad la que produce sus problemas, pero también sus soluciones. La participación social y ciudadana es una forma, pero las hay también de otro tipo: sectas, crimen organizado, epidemias colectivas, patologías y malestar social generalizado (Araujo y Nieto, 2013). Por ello la importancia de la existencia de las organizaciones en contextos de vulnerabilidad y, en nuestro caso específico, en contexto migrante, y conocer sus aportaciones para poder transmitir ese conocimiento y poder replicarlo en un mundo donde la migración se está convirtiendo en una problemática de grandes dimensiones políticas y sociales, en donde no actuar organizadamente puede volverse un riesgo potencial para toda la humanidad.

Aunque nuestro estudio de caso, la organización que conocimos a profundidad, responde a muchas de las características y funciones que toda organización social tiene en diversos contextos (Aguilar, 2012), la OSNY tiene características específicas que la diferencian y que logran proporcionarnos elementos para proponer un modelo de intervención y atención que responde a las condiciones, necesidades y demandas de la población migrante en la ciudad de Nueva York, en busca de un bienestar general que redunde en su situación educativa.

Haciendo un análisis de los resultados obtenidos, podemos deducir y vislumbrar que el papel que ha jugado la organización responde a esta complejidad del fenómeno y que aporta un abordaje singular que se puede leer desde múltiples ángulos: lo individual, lo relacional y lo colectivo/cultural, con una perspectiva que toma en cuenta elementos de la pedagogía social y de la intervención psicomunitaria.

El conocimiento que los diversos actores nos han aportado con sus respuestas y experiencias de vida, nos permitió reconocer que aspectos como el andamiaje cultural, la restauración del poder personal y de los vínculos, relaciones y redes que conforman el capital social comunitario, la mediación intercultural y la base comunitaria de las organizaciones, son aportaciones y herramientas fundamentales de las organizaciones en contextos migratorios para responder a las necesidades educativas de la población, en especial en la población infantil y sus familias.

Si bien es cierto que se partió del problema de la deserción escolar, la intervención que hace la organización trasciende el asunto de la asistencia a la escuela y al éxito escolar. El papel de la organización se puede situar en una meta de mayor alcance, representar espacios de desarrollo integral que los empodere para hacerse cargo de sus vidas, en contribuir a formar ciudadanos que promuevan el desarrollo de sus comunidades, sus derechos y movilicen sus recursos, en concordancia con lo que plantearon Rhodes *et al.* (2009) y Hider *et al.* (2009) y como lo afirma el académico fundador el “*papel de esta organización, no se limita solamente a la ayuda de tareas, o para mejorar prácticas educativas, también deben facilitar la organización comunitaria, la justicia social y defensa por el derecho a la educación*”.

Este papel de las organizaciones en contextos migratorios responde a una población que ha mostrado su gran capacidad de resiliencia, su valor por encontrar en la educación un medio de “superarse” y mejorar el futuro de sus hijos (como ellos mismos lo plantean), por encontrar caminos en una realidad que, si bien escogieron enfrentar, les dificulta la posibilidad de tener una calidad de vida como humanos en búsqueda de mejores condiciones de existencia. Por eso, es importante partir de reconocerlos y comprender a profundidad su situación. Sin este punto de partida, es complicado atender y abordar sus necesidades y problemáticas específicas. Por lo que se presenta como una responsabilidad ineludible de las organizaciones responder a una población que busca en la educación una entrada a la cultura del lugar donde migra

El indiscutible y necesario vínculo de la escuela con las organizaciones sociales

El primer hallazgo significativo, fue el fundamental papel que dan los migrantes a la educación en sus vidas y los efectos que consideran que ésta va a tener en su futuro en los Estados Unidos, pero igualmente revelador resultó el encontrar que las escuelas son un espacio importante para ellos, en sus líneas de vida fueron marcadores importantes, representan espacios de pertenencia, de acceso y entrada a la nueva cultura y de fomento de la participación.

La escuela representa también un espacio importante de socialización e integración de los migrantes. En sus líneas de vida, tanto para los niños, como para sus padres, son los primeros sucesos que mencionan con una carga afectiva muy positiva, el ingreso y el egreso, así como los reconocimientos obtenidos en ella, son hechos que marcan sus vidas y los llenan de emociones y recuerdos. Son los espacios que les dan acceso y aceptación sin restricción, les dan un sentido de pertenencia que otras instituciones no les permiten, ahí existen y son vistos. Al ser reconocidos y obtener logros se les permite ser parte de esta nueva cultura a la que llegan y les permiten participar y tener esperanza en un futuro diferente, ése que soñaron y sueñan para sus hijos cuando tomaron la decisión de migrar. Ponen muchas expectativas en la experiencia escolar y el cómo les vaya tiene repercusiones en lo que denomino su “autoconcepto familiar”.

Morán (2004, p. 32) planteaba que:

Para las familias la escuela constituye un recurso no sólo para el aprendizaje por parte de sus niños, sino también como una forma de socializar con otros padres de familia (en especial para el caso de las madres de los niños), y con los maestros. Representa incluso una manera de entrar en contacto con los códigos y las reglas de una sociedad o de una comunidad definida territorialmente si no es que en algunas ocasiones también afectivamente. Los niños se relacionan con la escuela y con las demás personas del entorno de una manera que deja huellas más permanentes que la información recibida en las aulas.

La relación con los profesores también llamó mi atención porque en sus líneas de vida tienen un recuerdo específico de los nombres de las maestras que han tenido desde el Pre-K, se generan vínculos fuertes con ellas y en ocasiones algunos refieren que lo que más les gustaba de la escuela eran los maestros. Así que, a pesar de las malas condiciones de la escuela y los recortes en los recursos a las mismas, los migrantes consideran que esta institución, es de las pocas donde pueden participar en distintos aspectos en la comunidad y que les permite cumplir “su sueño americano”. Por lo que la contribución que pueden tener las organizaciones para prevenir la deserción escolar se vuelve relevante en este contexto. Las escuelas y la participación en ellas es un aspecto importante para la población migrante, no solo por la formación académica y su vínculo con el sueño americano de mejores condiciones de vida, sino también por lo que está implícito en la experiencia escolar: reconocimiento, participación, vínculos, modelos de identificación, entre otros aspectos.

La participación en las organizaciones es otra constante en sus líneas de vida. Estos espacios, que no son formalmente educativos, representan zonas que, como plantea Ruiz Muñoz (2009), son espacios para aprender y crecer, para hacer y ser. Esto nos da luz sobre la importancia de las organizaciones sociales como espacios de aprendizajes más allá de la escolarización. Estos espacios les permiten crecer en diversos ámbitos y les proporcionan herramientas pedagógicas y culturales para “hacer y ser” y un sentido de comunidad que les permite formar redes, socializar y articularse, no sólo para encontrar espacios de crecimiento personal, sino también para fortalecerse y promover sus procesos de participación que lleven a cambios no sólo para ellos sino también para otros que se encuentran en sus mismas condiciones.

Esto coincide con lo que plantean Araujo y Nieto (2013), en relación a que las organizaciones sociales proporcionan valiosas experiencias de intervención social, son el capital, la memoria y el acervo de conocimientos de la comunidad cristalizados en propuestas de trabajo nacidas desde la base de los grupos que los postulan.

De este modo, no sólo es la escolarización o la necesidad de permanecer en la escuela, lo que atienden las organizaciones para prevenir o atender la deserción escolar, es trabajar sobre el vínculo con la escuela, por lo que ella también representa para la población migrante y los puentes que pueden construir entre ambas instancias para trabajar de manera articulada. No es casual que la premisa bajo la cual se creó la OSNY tenga que ver con la escolarización, pero más orientado con este sentido específico que la escuela y la educación tienen para la población migrante.

El bienestar integral y articulado como la estrella polar que guía los procesos

Ahora bien, para dar un panorama de los procesos educativos que se llevan a cabo en las organizaciones y que nos ayudarán a visualizar el papel que juegan, se propone hacer un planteamiento multifactorial como el que propone Giménez (1997 citado en Urruela y Bolaños, 2012), que distingue e interacciona los factores personales, situacionales y culturales, pero sobre todo se tomará como base la propuesta de un exponente destacado de la psicología comunitaria: Isaac Prilleltensky (citado en Montero, 2004).

Él propone un modelo de bienestar que deriva de la interacción entre múltiples factores —personales, relacionales y colectivos— que trabajan en sinergia y en el cual, omitir cualquier esfera hace desaparecer todo el bienestar.



Afirma que una abundancia de bienestar personal no puede reemplazar la falta de bienestar relacional o colectivo. Los tres dominios del bienestar deben estar balanceados en su relativa seguridad y cada uno de ellos debe llenar ciertas necesidades básicas, su teoría del bienestar concibe el desarrollo humano en términos de propiedades mutuamente reforzadoras de las cualidades personales, relacionales y sociales. La sinergia se ve perturbada cuando las necesidades en un dominio no son mínimamente atendidas o cuando una esfera del bienestar domina al resto.

Los individuos alcanzan el bienestar cuando los tres conjuntos de necesidades primarias son atendidos. Las necesidades educativas personales deben ser alcanzadas por los individuos para experimentar un sentido de bienestar personal, pero estas necesidades no pueden ser alcanzadas en aislamiento. La mayoría de ellas requiere la presencia de relaciones de apoyo. El saludable efecto de las relaciones se genera mediante la satisfacción de las necesidades relacionales: afecto, cuidado, vinculación y apoyo, respeto a la diversidad y participación significativa en la familia, el trabajo y la vida cívica.

Las necesidades personales y relacionales conciernen principalmente al dominio psicológico. Aunque necesarias, son insuficientemente determinantes del bienestar. Las políticas justas, acceso a derechos y servicios, entre ellos a la educación, la justicia, la

protección, son parte inseparable del bienestar. Considera que construir bienestar como si fuese estrictamente psicológico sería equiparable a hablar de almas sin cuerpos, en tanto que definirlo como estrictamente comunitario sería equivalente a hablar de culturas sin gente.

A nivel colectivo, es indispensable aumentar las competencias de la colectividad y dotarlos de poder. Si no se da a los individuos y grupos una oportunidad de aumentar su competencia política, es improbable que ellos logren niveles satisfactorios de bienestar. Sin poder psicológico y político se sufre opresión. En sí mismas, ni las intervenciones psicológicas, ni las políticas bastan para responder por las fuentes de sufrimiento y de bienestar humano.

Por ello, hay que hacer intervenciones centradas en las personas, pero con el objeto de que dichas intervenciones vayan orientadas al cambio social. Cuando el contexto varíe y se logre la igualdad para los grupos oprimidos, se podrá poner el acento en las intervenciones que aumentan la autoestima, el apoyo social y las habilidades sociales.

Todo el proceso educativo, no depende de lo que pase en la escuela o en la familia, es necesario ver cómo es afectado por las desigualdades en todos los niveles, introducir el cambio político en todas las intervenciones. Él no propone una reducción de habilidades sociales, autoconcepto, autoayuda, visitas domiciliarias, oportunidades de capacitación, sino, por el contrario, propone reenfoclarlas para atacar las fuentes de desigualdad y explotación.

Cuando los participantes de cualquier tipo de intervención de psicología comunitaria aprenden acerca de los orígenes societales y políticos de la opresión y el bienestar, hay una posibilidad de que lleguen a contribuir a cambiar estas condiciones adversas. Pero no basta aprender sobre las fuentes. Los participantes necesitan ser activados para que se conviertan en agentes de cambio.

Para Prilleltensky, la misión central de la psicología comunitaria es aumentar el bienestar para todos y eliminar la opresión en aquellos que sufren debido a ella y a sus nocivos efectos en la salud mental.

Utilizando como base este modelo, se considera que el papel de las organizaciones en contextos migratorios es la búsqueda del bienestar de la población y que este bienestar

se encontrará en la conjunción y articulación de las estrategias de acompañamiento e intervención de la organización social en los tres diferentes niveles: personal, relacional y colectivo. Ello redundará en los procesos educativos de la población migrante al fomentar su empoderamiento integral y capacidad de participación para el cambio social.

Para llevar un proceso educativo acorde a lo planteado por las categorías previas, es importante tomar en cuenta a los diferentes actores que participan en dicho proceso, con el fin de articular en un primer plano la participación de todos ellos y luego moverse a otros horizontes de influencia.

Liminalidad, transformación y cambio

Asimismo, se toma el concepto de liminalidad para entender el papel de las organizaciones en contexto migratorios, tomando las propuestas de Uttal (2010), Suárez y Suárez (2002, 2009), entre otros, que consideran que es, en las zonas liminales, donde las organizaciones tienen su campo de acción. Como pudo observarse en los hallazgos de la investigación, muchos factores de riesgo se encuentran en estas zonas liminales, pero con una adecuada intervención pueden convertirse en factores de protección y desarrollo, tanto para los migrantes como para la sociedad receptora.

Recordemos que la liminalidad es un estado que ofrece posibilidades de cambio como también de marginación social y este estado o espacio, es el propicio para que las organizaciones sociales actúen. Son espacios de oportunidad donde pueden generarse los cambios sociales necesarios a través de las estrategias desarrolladas e identificadas que realizan las organizaciones sociales: la participación, la articulación y la mediación, entre otras que se expondrán más adelante. Las organizaciones representan este puente posible para el acompañamiento de la población para “salir de las sombras”, como también lo plantean Suárez y Suárez (2002, 2009).

Los puentes que tienden las organizaciones se mostraron como apoyo para trascender los espacios liminales, a transformar factores de riesgo en factores de protección y, con ellos, facilitar conductas resilientes. Son espacios de oportunidad para la población que pueden representar un factor incluyente o excluyente, dependiendo de cómo son abordados y es donde las organizaciones pueden o han incidido.

Por ejemplo, el enfrentamiento con la diversidad, de una dificultad que enfrentar se puede convertir en un generador de pensamiento flexible; las dificultades con el idioma motivan a los jóvenes a buscar la manera de aprenderlo; la supervisión de la que son objeto las familias migrantes que puede ponerlas en riesgo, si las organizaciones proporcionan la información y orientación adecuada, pueden llevar a un mejor aprovechamiento de los servicios a su alcance; la evaluación estandarizada en las escuelas de una situación de exclusión puede transformarse en una ventaja si se cuentan con los recursos educativos y las competencias culturales necesarias en los profesores. Esta transición, si se da el andamiaje y modelaje adecuado, logra un “cruce de fronteras”, y puede plantearse como lo hacen Simich Maiter y Ochacka (2009, p. 1, trad. propia): “Mientras que la liminalidad social describe cómo los inmigrantes perciben su estado psicológico estresado o en una fase en transición, como cuando un individuo se desplaza de un rol social a otro (a otro país, otro lenguaje o sistema normativo distinto a los propios), la negociación cultural describe la forma activa de ingeniárselas para vivir en la tensión entre dos o más culturas y responder en forma positiva frente a los desafíos de un mundo social desconocido y temido. Aunque ambos procesos psicosociales producen estrés, también tienen la potencialidad de ayudar a los individuos a adaptarse, al producir síntesis positivas de ideas en contextos socioculturales nuevos, que a la vez les permitirá alcanzar y mantener un cierto grado de bienestar emocional”.

Basarnos en este modelo, es congruente con lo que se encontró en esta investigación. En el discurso de los diversos actores entrevistados se habla de las potencialidades y recursos con que cuenta la población migrante, por lo que el papel de las organizaciones está más en un acompañamiento para el desarrollo y potenciación de los mismos, en lo que llamaremos un andamiaje cultural para transitar del riesgo a la protección, de la exclusión a la inclusión, y para potenciar y catalizar los recursos con que ya cuenta la comunidad a través de su empoderamiento y fomento de su participación, a través de la mediación.

Como lo ha planteado Anzaldúa (citado en Belausteguigoitia, 2009, p. 755), “Las fronteras separan, unen, delimitan, marcan la diferencia y la similitud, pero también producen espacios intersticiales, nuevos espacios que inauguran relaciones. Pueden ser burladas, acatadas, cruzadas, transgredidas, imaginadas, reales, reinventadas y destruidas.

Confinan y liberan. Protegen y torturan”. Las organizaciones se presentan como una opción para trascender estas fronteras para generar nuevos espacios y relaciones de desarrollo.

El siguiente modelo analítico ayudará a entender la lógica de la discusión de los resultados:



La dimensión personal del bienestar

Iniciemos entonces por hablar acerca de los procesos educativos que las organizaciones llevan a cabo en la esfera del bienestar personal.

- ***Las habilidades***

Llamó mi atención en este rubro, la generalizada percepción de los entrevistados respecto a la falta de ciertas habilidades que son necesarias para lidiar con los asuntos de la vida escolar, para reclamar sus derechos o acceder a ciertos servicios. Esto es uno de los ámbitos en donde las organizaciones pueden jugar un necesario papel, para prevenir los

procesos de exclusión que impiden la participación y ejercicio de sus derechos. Las organizaciones pueden representar un factor importante de cambio de las condiciones de vulnerabilidad de la población migrante a través de fomentar el aprendizaje que articula los procesos de transformación social a nivel micro y que tienen impacto a nivel macro, en el entendido de que los aprendizajes y los procesos de las identidades a nivel individual son resultado a su vez de procesos colectivos y de contextos específicos, así como de prácticas y vínculos sociales. Estas estrategias que llevan a cabo las organizaciones para fortalecer los recursos personales tienen impacto en las demás esferas y representan una importante herramienta para el empoderamiento y el fomento de la participación de la población migrante.

Diversos autores como Phares (1976), recalcaron la importancia del desarrollo de habilidades y competencias para proporcionar un sentimiento de poder. Ese poder contrarresta los sentimientos de indefensión, desesperanza y sinsentido que pueden impedir su participación y bienestar. Asimismo, como mencionaron los diversos actores, la percepción del poder personal, a través del fortalecimiento de sus habilidades sociales, contrarrestan también las actitudes que se percibían como timidez o “encapsulamiento”, que estaban impidiendo que la población se movilizara hacia la obtención de oportunidades educativas y acceso a servicios, así como a la falta de acción que no propicia el cambio en las condiciones que afectan su bienestar general.

Algunas habilidades se mostraron especialmente importantes para la población, como la repetida mención de dos de ellas por parte de los padres: la independencia y la capacidad de enfrentamiento. Esta búsqueda de independencia de los hijos, que puede ser deseada por todo padre de familia, tiene mucho sentido en el caso de los migrantes, ya que tiene que ver con la incertidumbre de su situación legal y sus condiciones de vulnerabilidad, necesitan que estén preparados para la vida en todo momento. Las estrategias de enfrentamiento, por su parte se vuelven vitales para enfrentar sentimientos indefensión o incapacidad y resolver problemas cotidianos.

En la OSNY se les motiva y forma para que sean capaces de enfrentar problemas y retos que se les presenten, tanto en casa como en la escuela. Se busca que, tanto los niños

como sus padres, adquieran un poder personal y un sentimiento de “ser capaces” con el desarrollo de habilidades y estrategias.

Asimismo, las intervenciones dirigidas a fortalecer su autoconcepto, autoestima y sus creencias acerca de ellos mismos con respecto a su desempeño académico y metas educativas ayudan a cambiar las narrativas de desesperanza que pueden llevar a la deserción escolar o al desinterés por continuar sus estudios. Por ello, es importante, desde esta perspectiva comunitaria, fortalecer a la persona primero para que pueda ir generándose posteriormente el cambio como comunidad. Por lo mismo, se plantean que hay que trabajar en sus fortalecer las habilidades con las que ya cuentan y proporcionar herramientas que les sean útiles para el nuevo contexto al que se enfrentan .

- *Andamiaje cultural*

Dentro de los hallazgos de esta investigación podemos apreciar que el fortalecimiento de los recursos en las organizaciones, en la esfera personal, se realiza a través de lo que denominamos *andamiaje cultural*, un proceso de acompañamiento para desarrollar el potencial inherente de la población migrante que promueva la resiliencia. Los resultados muestran que pueden llevarse a cabo a través de diversas estrategias que se proponen englobar en los siguientes rubros: ambientes alfabetizadores, modelaje personal y organizacional, fortalecimiento de habilidades sociales y para la vida, así como desarrollo de competencias y procesos de concientización de sus derechos.

¿Quién tiene la capacidad para enseñar o conducir a otro? ¿Quién otorga esa cualidad de dirigir a otros? Como plantean Araujo y Nieto (2013, p. 16) “la simple reflexión aterra porque pone al centro de la discusión y el análisis, todos los mecanismos del Poder hasta ahora conocidos”. Por eso es mejor hablar de andamiaje, acompañamiento, catalización. Es un acompañamiento en sus procesos educativos que, por supuesto, van íntimamente ligados a sus procesos culturales.

El concepto de “zona de desarrollo próximo”, según Vygotsky (1988, citado en Senderowitsch, s.f., p. 4), define lo que un sujeto puede hacer con la ayuda de otro. De acuerdo al autor, “la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la

guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario”. En términos de Jerome Bruner (1988), se crea una estructura de “andamiaje” caracterizada por su carácter de apoyo dinámico y movable. Esta estructura que el adulto le “presta” al niño, va siendo apropiada e internalizada por éste, avanzando así en la construcción de su propio desarrollo. Es entonces cuando el adulto comienza a retirarse otorgándole al niño la posibilidad de construir su propia autonomía. En términos de Brown y Palincsar (1989, citados en Senderowitsch, s.f., p. 4): “En las ‘situaciones educativas de andamiaje’, el experto actúa como una guía que conforma los esfuerzos de aprendizaje de los novatos, proporcionando el soporte necesario hasta que el novato pueda prescindir de él”.

Retomando una propuesta de Senderowitsch (s.f., p. 4) de hacer una analogía del andamiaje individual hacia la comunidad, plantea que:

Una comunidad es capaz de realizar numerosas funciones por sí misma. A su vez, hay ciertas situaciones que si bien no puede afrontar en el presente autónomamente, puede resolver con la ayuda de un tercero. Este tercero puede ser un consultor externo, un profesional contratado o alguna otra organización con la cual se interactúa.

A diferencia de un niño, una comunidad es capaz de definir sus propias metas y prioridades. El modelo propuesto para el desarrollo de comunidades plantea la necesidad de que la comunidad y el tercero en juego puedan establecer y determinar metas y objetivos en forma conjunta. La zona de desarrollo próximo es entonces definida por la diferencia entre el estado actual y el ideal establecido de común acuerdo. En este sentido se crea una zona de desarrollo próximo, definida por la diferencia entre el desarrollo real de la comunidad en un momento dado y el potencial desarrollo que puede alcanzar con la ayuda de otro ente, que opera sobre la realidad creando una estructura de andamiaje tendiente a la construcción de la autonomía comunitaria.

Este andamiaje o estructura de apoyo dinámica y movable, se materializa en múltiples formas. En algunos casos toma la forma de la puesta en escena de la ejecución de un rol. Este rol que en un primer momento es ejecutado por un profesional externo, con el tiempo será transferido a los miembros de la comunidad y asumido por ellos.

Este tercero que propone el autor, en este estudio, lo representa la organización social. El andamiaje o modelaje es un hallazgo muy importante, y el sustento de gran parte de la intervención en la OSNY.

Hay una vinculación entre lo que los migrantes esperan de la educación, el papel de los tutores y el andamiaje. Para todos los actores, la educación representa el proceso para desarrollar el potencial inherente de las personas y justo el papel de las organizaciones es representar este andamiaje para el desarrollo de los recursos, tanto personales, como relacionales y colectivos o comunitarios a través de los tutores y de la misma organización.

Los recursos de la población se hicieron patentes en la exposición de resultados: la capacidad de movilización de las madres; la fortaleza de los adolescentes que migran solos; el compromiso y la voluntad que tienen para ayudar a otros; el que los padres busquen sus propios espacios para completar sus estudios y desarrollar sus habilidades en cuanto organización les ponen enfrente para poder lidiar con las situaciones que se les van presentando; el importante papel que le otorgan a la educación en todo sentido. Es un potencial que van desarrollando y que las organizaciones impulsan, representando uno de los factores de protección más relevantes encontrado y ampliamente mencionado por los diferentes actores.

Por ello, la frase del activista fundador cobra sentido totalmente, en este marco: las personas en las organizaciones “Somos herramientas para el otro”. El apoyo que proporcionan no puede ser asistencialista o paternalista, sino que la organización debe representar una herramienta o puente para potencializar sus recursos y facilitar procesos y fomentar la resiliencia y la autogestión.

- *Ambientes alfabetizadores*

Una de las primeras estrategias que se puede apreciar en el trabajo de las organizaciones y en la OSNY, es lo que llamaremos *ambientes alfabetizadores*. Como ya se

ha mencionado, la acción más reconocida por la población de la OSNY es la ayuda con las tareas, porque como se revisó ampliamente, atiende una demanda y una necesidad expresada de la población. Proporciona un apoyo específico a la población infantil y les devuelve a los padres la certeza de sentirse capaces de cuidar a sus hijos. Asimismo, la sensación de impotencia que viven al no sentirse competentes de ayudar a los hijos, puede disminuirse con la certeza de que llevarlos ahí les ayudará. Esto lo logran eficazmente. Por lo reportado por los participantes, perciben que sus hijos cuentan con el apoyo y eso se ve reflejado en su desempeño escolar y, por consiguiente, en su permanencia en la escuela.

Sin embargo, lo que logra la OSNY va más allá, para la comunidad infantil representan un ambiente alfabetizador (o también podría denominarlo como comunidad de aprendizaje). Aunque el término se usa más en el contexto educativo para la adquisición de la lectoescritura, como lo plantea Aranda (s.f., s.p.):

El ambiente alfabetizador es aquél que proporciona oportunidades para atestiguar cómo otros usan comunicativamente la escritura y oportunidades para incorporarse paulatinamente a éstos usos. La enseñanza de las letras no puede ser sustituto de las vivencias propias de un ambiente alfabetizador, tales como los juegos de escritura y el acceso a curiosear y a preguntar sobre diversos portadores de escritura; la posibilidad de ser testigo, y mejor aún, destinatario, de lecturas realizadas por los que ya saben leer; el encuentro de retroalimentaciones moderadas y amables sobre los propios intentos de lectura y escritura convencionales. Cuando la escuela no proporciona un ambiente alfabetizador pero el entorno sí, o al menos algunos de sus elementos, la enseñanza de las letras puede prosperar y devenir en una verdadera alfabetización. Pero muchos niños no cuentan con ese entorno y de ahí la urgencia de que la escuela se los proporcione.

En el contexto que nos compete, la alfabetización la podemos ubicar en la adquisición de ciertos tipos de pensamiento necesarios para enfrentar situaciones en el contexto escolar, la vida familiar y el encuentro con una cultura diferente. Son ambientes que pueden brindar oportunidades de aprendizaje desde dentro.

Una primera adquisición en este ambiente alfabetizador, está en relación con uno de los factores de exclusión y de riesgo ampliamente mencionado en este trabajo, y que es la

falta de dominio del idioma. El hecho de que en la OSNY el apoyo a tareas sea impartido en inglés, facilita los procesos de aprendizaje del mismo y todo el contexto (juegos, libros) se vuelve un ambiente que facilita su adquisición y fortalecimiento.

Más allá de la esencial adquisición y práctica del idioma en los niños, también se llevan a cabo procesos de andamiaje de otros aspectos, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento crítico y flexible, ambos indispensables en un contexto migratorio para la prevención de diversos factores de riesgo y con los cuales se pueden aterrizar las ideas fundantes de la organización, con respecto al cambio de narrativas, el respeto a la diversidad y la concientización de la población.

Por ejemplo, para el pensamiento flexible, la posibilidad de que los niños interactúen con jóvenes tutores y voluntarios estadounidenses y, en ocasiones, de otras nacionalidades, les brinda una experiencia bicultural o incluso multicultural que promueve la habilidad de ser flexible y ver el mundo a través de diferentes posibilidades y perspectivas. Los prepara para ser hábiles para acoger dos ideas aparentemente contradictorias al mismo tiempo sin permitir una disonancia cognitiva que confunda o provoque desadaptación. Como comentó el académico fundador, para ser bicultural no se requiere únicamente la celebración de fiestas tradicionales o conservar las tradiciones, es también desarrollar el pensamiento flexible.

Esto les ayuda, como un pequeño laboratorio social, a enfrentarse con la diversidad de una ciudad como Nueva York y a aprender los códigos y valores de la cultura en la que se desenvuelven. Les permite comprenderlos desde una perspectiva más integral y compleja desarrollando paulatinamente estrategias de mediación y comunicación en un contexto confiable y seguro.

La interacción con las personas y los recursos educativos se vuelve una herramienta de aprendizaje significativo, no basta con decir a los niños que hay otros grupos y hablarles acerca de ellos, sino que los niños tendrán que interactuar con dichos grupos, pues será la experiencia directa la que contribuya a generar un conocimiento.

Este enlace, entre lo que pasa dentro de la organización y su vinculación con la comunidad, se mostró como un factor importante en el recuento histórico del papel de las organizaciones. Proporcionar estas herramientas de pensamiento, además del idioma, logra

empoderar a las familias migrantes, para aplicar dichos conocimientos fuera de la institución, como fue el caso de *English For Action* (EFA, s.f.).

Esta reflexión continua acerca de su realidad y su aplicación en su vida cotidiana, la generación de propuestas y uso de sus recursos para enfrentarla, se vio cristalizada en la clase de robótica, cuya sesión final pude observar y que se reportó en lo resultados. Estas acciones también fomentan el desarrollo del pensamiento crítico. Se les capacita así para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad, así la educación cobra otro sentido para ellos.

Al hacerlo en conjunto, se logra una comunidad crítica: al compartir experiencias con otras personas en su misma situación, al generar pensamiento crítico que une su situación personal o colectiva con las condiciones estructurales que padecen y al desarrollar juntos habilidades y acciones concretas que les permitan transformar las estructuras injustas. Estos procesos se refuerzan mutuamente y permiten romper así el ciclo de la opresión. El desarrollo de la persona se refuerza con el desarrollo de su comunidad. Sin embargo, es necesario que vayan aparejados, no se puede pretender sólo un lado de la moneda, es incluso una perspectiva ecológica, ya que ambos sistemas se deben influir mutuamente.

El inicio temprano de estos ambientes alfabetizadores, que promuevan aprendizajes significativos y contextualizados, que fomenten el pensamiento crítico y flexible, y el desarrollo del potencial personal y relacional, tienen un componente preventivo muy poderoso y son esenciales para el aprendizaje de la agencia y la participación.

- *Educación emocional*

Otro hallazgo interesante fue el detectar que no sólo la alfabetización debe girar respecto al pensamiento y habilidades intelectuales, sino también con aspectos emocionales. Los problemas con el idioma, las diferencias culturales y generacionales, se mostraron como factores de riesgo y limitantes para que los padres y los niños puedan expresar de manera efectiva sus experiencias, pensamientos, sentimientos y necesidades, afectando en ocasiones los vínculos familiares por los problemas en la identificación y comunicación de emociones, situación que puede tener impacto en otras áreas, incluyendo el desempeño académico de los niños.

Por tanto, el contacto con las personas adecuadas y la exposición a ambientes que fomenten el desarrollo de las habilidades y las competencias, tanto en el ámbito intelectual como emocional se presentan como primordiales en el trabajo de las organizaciones.

Estas comunidades de aprendizaje funcionarán mejor si hay una correlación o vinculación de trabajo entre familia, escuela, aula y comunidad. Al fortalecer y, por lo tanto, empoderar a los padres, se apuesta a que ellos tendrán una influencia en la familia. Esto conlleva una orientación sistémica, ya que lo que se haga en una parte del sistema, se verá reflejado en los demás sistemas. Lo que se haga con los padres impactará en los niños, y lo que se haga con éstos impactará en las escuelas y en la comunidad. Por ello, es importante que la organización incluya a los padres en este ambiente alfabetizador. Si se les excluye y se hace la “tarea” por ellos, no tendrá el efecto sistémico y transformador necesario.

Que la estimulación dentro de la organización esté presente continuamente para el manejo del idioma, por ejemplo, les ayudará a los padres a continuar la labor en casa y a que no permanezca como una barrera para el desarrollo de las cuestiones académicas y emocionales en casa, porque los padres contarán con las herramientas necesarias para el acompañamiento de los hijos y el desarrollo de sus propios procesos personales y educativos. En el recuento histórico inicial, nos encontramos con estrategias creativas de las organizaciones para integrar el aprendizaje del idioma en la vida cotidiana y funcional de los estudiantes y de sus familias. En la etapa inicial de la OSNY también se daba este trabajo triangulado con los padres.

El andamiaje se verá fortalecido si en estos ambientes alfabetizadores participan los padres de manera activa, pero también se verá enriquecido con el modelaje que se haga dentro de la organización, no sólo de las personas que la integran, sino de cómo se dan los procesos dentro de la misma institución. Con esto cristalizaría una de las propuestas hechas por el activista fundador, que planteaba que una de las responsabilidades de la organización es guiar a la persona para que se valga por sí misma para que aprenda a ser partícipe de su proceso de “*empoderamiento educacional*”.

Algo que me parece muy relevante es que, además del modelaje que hacen los tutores, también la organización modela conductas, promueve el aprendizaje social de los valores que pretende desarrollar. La dimensión estructural implica la existencia de una justa

distribución de los recursos entre los miembros del escenario organizacional, una estructura de roles que permite la participación de todos los miembros, y unos mecanismos organizacionales que aseguran la transparencia y horizontalidad de todas las decisiones que se llevan a cabo. Este tipo de estructura genera entre los miembros una atmósfera de responsabilidad compartida y compromiso con un proyecto común que les hace mantenerse implicados con las acciones colectivas. A su vez, esta estructura en funcionamiento se convierte en un modelo que estimula la construcción de justicia social más allá de la propia organización.

Las organizaciones deben representar una comunidad modelo en su interior para fortalecer procesos y personas, para que puedan posteriormente enfrentar la realidad que les toca enfrentar, como ya lo había planteado Ruiz Muñoz (2009), estos espacios son generadores de aprendizajes sociales: se aprende a participar, a tomar decisiones, a organizarse, a hacer uso de la palabra y exponer el punto de vista personal, a opinar, a escuchar al otro, a establecer acuerdos y respetar las diferencias. Este tipo de aprendizajes se logra mediante el diálogo, la demostración práctica, el trato solidario, respetuoso y afectuoso, éstos son los métodos fundamentales de esta pedagogía. La presencia de líderes y educadores comprometidos y la interacción directa con ellos cumple un papel fundamental en el aprendizaje y crecimiento personal de las personas. Pero también las organizaciones se van nutriendo de las mismas, porque, como plantean Araujo y Nieto (2013, p. 76) “las organizaciones sociales proporcionan valiosas experiencias de intervención social, porque ellas mismas, son el capital, la memoria y el acervo de conocimientos de la comunidad cristalizados en propuestas de trabajo nacidas desde la base de los grupos que los postulan”.

La dimensión relacional del bienestar

Como mencionamos, para lograr una intervención integral que lleve a un estado de bienestar para la población migrante, la dimensión relacional sería la siguiente que corresponde analizar. Aquí pueden ser incluidos el trabajo con los padres, socialización con el grupo de pares y la importancia del vínculo con los tutores. La organización se presenta como un catalizador para promover contribuciones positivas y aprovechar los recursos de cada uno de ellos. Como plantean Araujo y Nieto (2013, p. 79): “El campo de intervención prioritario en esta dimensión relacional es la interacción, la pauta, los vínculos, la

atmósfera, el entorno, los confines, la profundidad, el sentido, el significado, los significantes”

Trabajo conjunto con los padres y la familia

Empecemos a analizar al primer elemento en este apartado: los padres. El trabajo con padres es fundamental, a ellos se les debe encaminar para utilizar los recursos de la organización, de la comunidad y sus servicios para complementar la educación de sus hijos. Como ha sido bien documentado, una mayor participación en los procesos educativos a través de organizaciones, eleva su capacidad de liderazgo y aspiraciones, y por consecuencia afecta positivamente a los niños (Hiemstra, 1972). En la OSNY este aspecto es ampliamente mencionado en las entrevistas como una labor fundamental en su modelo.

Empezaremos a hablar acerca de la participación de la familia. Como se puede observar en los resultados, la participación de la familia, se presenta como un factor de protección muy poderoso. Una participación que no se limita al apoyo a los hijos, sino con su propia formación. No sólo para apoyar a sus hijos en la escuela, sino también abordar su capacidad de enfrentamiento ante problemáticas que son específicas en los padres migrantes y que pueden ser abordadas en los talleres de padres (como la compleja relación entre padres e hijos de diferentes generaciones, manejo del poder y de la disciplina, violencia doméstica, entre otros).

La participación de los padres en las escuelas, como ya han planteado diversos trabajos, fomenta la integración familiar, ya que al integrarse a un esquema escolar, los padres pueden moldear o acompañar a sus hijos en su desarrollo académico y esto es de suma importancia. Como mencionan, Gándara (2005) y Murnane *et al.* (1981), los padres con mayor nivel educativo suelen modelar comportamientos y rutinas que ayudan al éxito académico a largo plazo y, en especial, el involucramiento de la madre puede ser un predictor del interés y buen desempeño de los niños en la escuela (Hart y Eisenbarth, 2012). Es importante entonces la participación de los padres en los procesos educativos y en las organizaciones sociales para acompañar a los hijos en su experiencia escolar.

El involucramiento de los padres para atender los problemas que se pueden presentar y estar al tanto de las necesidades de sus hijos, también tiene un factor preventivo muy importante porque propicia la atención oportuna de problemáticas. El regresar a la

familia su valor como espacio de protección, ayuda a enfrentar factores como la discriminación, el rechazo o la soledad, o la búsqueda de otros grupos de pertenencia que pueden representar riesgos.

Pero, lo que representó un hallazgo en este trabajo es el compromiso de los padres para su propia formación, ya que por ejemplo, las plazas comunitarias del INEA, para completar sus estudios básicos o aquellos que se integran a procesos de capacitación, han resultado una opción para los padres que necesitan ayuda para apoyar a sus hijos, ya que reportan que les brinda sentimientos de autoeficacia y empoderamiento frente a la familia, al sentir que pueden tener la capacidad de ayudarse y ayudar a los hijos y volverse modelos de identificación positivos para ellos.

Grupos de apoyo

También los grupos de apoyo o talleres donde pueden participar en las organizaciones se presentan como factores de protección. Los resultados muestran que las organizaciones sociales pueden proporcionar un espacio necesario de protección donde pueden explorar aspectos de su vida cotidiana, sentirse escuchados de manera empática y resolver conjuntamente sus problemas, donde sus experiencias y preguntas tienen significado y se valora el bagaje que ya poseen. A su vez, que todo ello impacte en su desempeño académico, ya que la energía que podría perderse en el conflicto es canalizada para su desarrollo personal. Sentimientos reportados de inseguridad e incertidumbre se transforman en autoeficacia, gracias a los recursos adquiridos a través de estos grupos. Como comentaron los tutores, a veces ni los mismos padres saben a qué problema se están enfrentando y sólo tienen una sensación de angustia; pero, dejarse escuchar, compartirlo en el grupo, les ayuda a nombrarlos y empezar a buscar opciones de resolución. Estos espacios sirven como grupo de apoyo, contención y prevención.

Esta valoración de sí mismos les otorga poder ante ellos mismos y con sus hijos, y el poder les da capacidad de organización y de generación de cambios. Esa capacidad tendrá mayor repercusión como factor de protección si los padres la desarrollan conjuntamente con los hijos.

Las altas expectativas de los padres, que están cercanamente asociadas a sus motivaciones de migración para dar mejores oportunidades a sus hijos, también

demonstraron ser importantes factores de protección en este contexto. Llama en especial la atención el papel que juegan las madres, su compromiso con las hijas y su “saber moverse en el sistema”, lo que nos da pauta en pensar cómo incluir la dimensión de género en el análisis. Asimismo, se encontró valioso el trabajo con las abuelas, dado que, como mencionó una de las tutoras, son quienes suelen pasar más tiempo con los niños y, sin embargo, son poco son tomadas en cuenta en los programas.

Como bien apuntó la actual directora ejecutiva, la familia es uno de los recursos educativos más importantes de la comunidad. Como también señala Hiemstra (1972), para formar una comunidad educativa, es necesario tenerlos cerca. Los padres enseñan valores y actitudes. Enseñan a sus hijos si les gusta o no la escuela, y proporcionan gran parte del refuerzo del aprendizaje fuera de la escuela. En consecuencia, para el autor, todos los recursos pertinentes de la comunidad deben estar orientados a ayudar a los padres a comprender y desempeñar roles de enseñanza positivos.

Un aspecto importante detectado en la investigación es el fomento de la participación de los padres en las escuelas, eso representa un área de oportunidad muy importante si hace sinergia con lo que se trabaja en las organizaciones.

Para Hiemstra (1972), el trabajo con los padres debe reunir ciertos elementos que se irán asociando con lo que se realiza en la OSNY:

- 1) Trabajo paralelo entre los padres y sus hijos. Es necesario el continuo entrenamiento para que ellos puedan reforzar el proceso educativo, ya que una de las áreas fundamentales de la OSNY es el apoyo en las tareas.
- 2) Fortalecimiento de habilidades personales para la vida y de habilidades sociales; lo cual incluye las habilidades para lidiar con el sistema educativo, en especial en las escuelas, para enfrentar los problemas o retos que se les presentan, el desarrollo y mejoramiento de sus habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones. De esta forma, el impacto de la educación sobre la resolución de problemas dependerá del desarrollo apropiado de habilidades de liderazgo y actitudes que las promuevan. Los talleres para padres que se llevan a cabo cumplen con esta función.
- 3) Conciencia sobre sus derechos a la educación y cómo participar activamente. A través del fomento de una participación cívica que impida la aparición de

sentimientos de impotencia e indefensión. Los padres necesitarán saber qué oportunidades educativas están disponibles para el desarrollo educativo de sus hijos. Esto se puede llevar a cabo al desarrollar clubes de padres, involucrarlos en comités de planificación e introducir a los padres en las oportunidades educativas comunitarias. La formación de un comité de padres y el fomento que hace la OSNY para que participen, tanto en la organización de eventos como en actividades comunitarias, cumplen este objetivo. Esta participación activa en la toma de decisiones a través de comités ayuda a sensibilizarlos sobre su capacidad para resolver problemas con sus propios recursos y solicitar ayuda cuando es necesario. Esta continua capacitación, empoderamiento y organización de los padres ha sido una variable constante en el trabajo de la OSNY.

Los espacios de socialización

En la dimensión relacional, la posibilidad que brindan las organizaciones como espacios de socialización con grupos de pares, se presentó también como algo muy importante para la población. Para Hiemstra (1972), en una comunidad educativa, los compañeros son un factor necesario para el proceso educativo del niño. Aprender a jugar se inicia en el hogar, pero sin duda se refuerza por las relaciones de grupo de pares. Las relaciones sociales, los estilos de conversación y los hábitos educativos también se aprenden y se determinan a través de contactos de grupo de pares. Así, padres y maestros necesitan reconocer la importancia del grupo de compañeros y utilizar el potencial de tales relaciones para beneficiar el proceso educativo. Como plantean Araujo y Nieto (2013), la relación entre iguales a través de la amistad que fortalece el sentido de comunidad.

La relevancia del vínculo

Dentro de la dimensión relación, un elemento esencial a subrayar en el modelo de la OSNY es la presencia de los tutores y la relación que establecen con los niños. Bastante claro quedó a lo largo de los resultados su papel esencial en el desarrollo del taller de tareas, como acompañantes de los procesos y como modelos de identificación para los niños. También se señaló como factor de protección la presencia de figuras significativas a lo largo de las vidas de los participantes entrevistados, incluso de los mismos fundadores,

que, con su contacto y su contribución, cambiaron sus historias escolares e incluso sus historias de vida.

Los tutores son entonces, como lo confirman los hallazgos, actores esenciales en las historias de los migrantes entrevistados. Su papel como acompañantes, orientadores, motivadores, se muestra esencial para compensar carencias; pero también para catalizar el potencial de sus tutorados. La literatura ya lo ha documentado, las relaciones con los tutores o consejeros son críticas para la permanencia de los alumnos en las escuelas (APA, 2012).

Por ello, quiero enfatizar la importancia del vínculo como factor de protección. Su papel va desde brindar información y orientación para navegar en el sistema, ser modelos de identificación en las escuelas, hasta representar figuras en donde pueden proyectar sus sueños y aspiraciones. Son los que promueven que el niño crea en sí mismo y en su potencial, y los tutores están ahí para acompañarlo o encaminarlo. Esto también incluye a los padres como modelos de identificación, cuando se ha trabajado articuladamente con ellos. Se unen a esta idea, los conceptos de andamiaje, importancia de la educación y tutoría. Asimismo, empuja hacia su empoderamiento y el logro de sus derechos educativos y humanos.

Un vínculo es una experiencia vital de convivencia, la adjudicación de un valor al otro que tiene para uno un sitio en su pensamiento, que el contacto genera una emoción y la posibilidad de dar continuidad a la relación íntima y profunda. Es un verdadero reto proponerse como objetivo crear vínculos o restaurarlos, porque la lógica de la modernidad es todo lo contrario. Los vínculos permiten identificar la forma de pertenecer, participar e identificarse de los sujetos dentro de una trama social de acción. Mientras menos vínculos de una persona, más vulnerable se vuelve frente a las condiciones de vida cotidiana y a los riesgos que esta conlleva.

Este vínculo tiene repercusiones en diferentes áreas. Por ejemplo, como mencionó una tutora, ante circunstancias familiares, sociales e incluso políticas de inseguridad e incertidumbre, proporciona la sensación de constancia, permanencia y, sobre todo, de contención. El poder que tiene para un niño o para un padre, la dedicación y compromiso de una persona, es muy significativo en las líneas de vida de los participantes.

Aunque esto parezca que no tiene relación con la intervención social, la tiene totalmente, como plantean Araujo y Nieto (2013, p. 72): “el método de las intervenciones sociales debería tomar en cuenta estos aspectos de la construcción y mantenimiento de los vínculos sociales, los lazos, las interacciones, los intercambios, las relaciones, las uniones, las ligazones y los nexos que hacen a los seres humanos, el sujeto de la intervención de otros seres humanos”. Los autores plantean incluso como prioridad de las intervenciones, la construcción y restauración de los vínculos sociales: “La restauración vincular es una manera de entender la intervención social. El efecto de la intervención es producir los lazos y las articulaciones necesarias para una acción conjunta entre los agentes participantes de una experiencia”. También Girard (1995) plantea que la red de vínculos que se relacionan con un sujeto son lo que lo constituye como tal.

Asimismo, el establecimiento del vínculo tiene incidencia en el desarrollo de conductas resilientes. En su libro sobre resiliencia en niños, Cyrulnik (2001) menciona que precisamente un factor esencial es el encuentro con una persona significativa lo que puede cambiar narrativas. La capacitación de los tutores, la concientización de su papel más allá de ayudar en tareas es un área de oportunidad esencial para hacer los puentes necesarios entre culturas, entre modelos educativos, el que hace la diferencia entre una organización comunitaria y una organización burocrática. Los tutores materializan el trabajo comunitario, a través del vínculo cercano los niños y, por lo tanto, tienen que ser muy conscientes de este importante rol que juegan y por ello, es un tema que debería ser integrado indiscutiblemente en los procesos de inducción de la organización.

También son quienes hacen el trabajo liminal cultural porque se ubican en una zona contacto de dos culturas, su posición les permite, aprovechar y transformar factores que pueden ser de riesgo en factores de protección, como el idioma, el lenguaje emocional, entre otras cosas.

Para los tutores también es un espacio de crecimiento, el fomento de la participación y el desarrollo del compromiso social, la empatía, la voluntad de estar con el otro y acompañarlo en sus procesos, es un aprendizaje invaluable. Esta voluntad la vimos en lo reportado por los becarios, indocumentados de primera o de segunda generación que han

completado sus estudios universitarios, e incluso de posgrado y que realizan acciones para que futuras generaciones no pasen por los mismos obstáculos que ellos.

En cada encuentro de personas y culturas se ponen en marcha procesos dinámicos de cambio en la identidad de unos y otros, donde los valores y las costumbres de origen se modifican y enriquecen al entretenerse, en mayor o menor medida, con aquello que el otro trae a la relación.

Sin embargo, los tutores entrevistados perciben que hay muchas restricciones con respecto a establecer relaciones con los niños para no caer en vínculos de dependencia o tocar aspectos emocionales de éstos, básicamente por cuestiones éticas dentro del contexto estadounidense. Aquí se detecta un área importante de oportunidad para la organización, para incluir en su capacitación hacia los tutores. No sólo debe ubicarse en aspectos académicos, sino en la importancia del vínculo en el aprendizaje integral del niño dentro de un marco ético, pero que no limite el potencial del mismo.

La dimensión colectiva del bienestar

Dentro de la dimensión colectiva, las reflexiones finales girarán alrededor de tres roles fundamentales de las organizaciones sociales: el desarrollo comunitario; la formación de capital social y la generación de confianza, y las estrategias de mediación cultural. A lo largo de los resultados, la perspectiva comunitaria del trabajo de la OSNY, nos da la pauta para pensar en el importante papel que juegan las organizaciones para el desarrollo de las comunidades migrantes. Que tengan una base comunitaria y un modelo de intervención comunitaria, se percibe como un elemento fundamental para poder incidir en la población de una manera más profunda, con mayor conocimiento y generando la confianza necesaria para que los migrantes participen y se genere capital social. “La importancia del nivel local y la territorialidad de las comunidades son fundamentales para la existencia y fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil. La importancia del nivel local y la territorialidad de las comunidades son fundamentales para la existencia y fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil” (Araujo y Nieto, 2013, p. 53)

Base comunitaria, confianza y movilización

Hay varias premisas del trabajo comunitario que se pueden encontrar en las respuestas de nuestros actores. La primera, es que se trabaja con un enfoque sistémico-

ecológico, se parte de la premisa de que lo que se haga en una persona o microsistema se verá proyectado a largo plazo en los sistemas que los rodean. En este caso, lo que se hace por un niño o un padre o madre de familia se verá reflejado en la familia, en la comunidad local e incluso en la comunidad migrante en su totalidad. El trabajo con los niños y sus padres puede representar esa minoría activa que podrá influir posteriormente en otros contextos y sistemas. Lo que se siembre en los padres, tendrá un impacto en los niños, y lo que se haga con los niños tendrá un impacto en las escuelas y en la comunidad.

También la perspectiva comunitaria se ve reflejada en la articulación de la organización que puede explicarse desde la intervención en redes, las organizaciones sociales se vuelven esos nodos, que permiten la vinculación, interconexión, e intercomunicación para resolver algunas de las necesidades de los migrantes, como dijo una de ellas: “*entre todas somos una telaraña que ayuda a la comunidad*”.

El tener una base comunitaria genera confianza en la comunidad. La confianza demostró ser una fuerza muy poderosa para lograr el acercamiento de la población a los servicios, no sólo los que proporciona la misma organización, sino a otros servicios a los que pueden canalizarlos. Con ello, también se incrementa el capital social comunitario de la población migrante. Se multiplican las posibilidades y se adquiere un sentimiento de confianza personal que les permite aprovechar dichas posibilidades.

Las organizaciones se presentan como recursos porque las personas las consideran seguras y les generan confianza. Las organizaciones tienen un gran potencial de acción en este sentido, porque pueden orientar, canalizar, contactar a las personas, con los recursos y dotarlos de las habilidades necesarias para acceder a ellos, empoderarlos para reclamar a lo que tienen derecho. Por lo general, porque ubican personas dentro, que les inspiran esta confianza, porque los alientan y las sienten próximas a ellos, por encontrarse en la comunidad y conocen sus necesidades de cerca. Las mamás entrevistadas reportaron este sentimiento de certidumbre, seguridad y confianza que les proporcionaban las organizaciones y que no encontraban en otras instancias.

Este concepto de que las organizaciones tengan base comunitaria (*community raised* o *community based*) es mencionado por los líderes como algo esencial, tener raíces en la comunidad genera confianza, las personas las sienten cercanas y empáticas con sus

necesidades. Esta cercanía hace de ellas un recurso importante para que la población se apropie de los programas. Al conocer a fondo a las comunidades, las organizaciones también pueden ir generando conciencia en las instituciones gubernamentales y educativas y con ello a largo plazo, influir en el diseño de políticas educativas.

Otro aspecto que demostró tener la organización, dentro de su papel comunitario, es el aspecto preventivo. También se menciona que las organizaciones ayudan en la detección y evaluación oportuna en casos, por ejemplo, de problemas de aprendizaje, o ayudan a la canalización a instituciones especializadas donde pueden brindar atención interdisciplinaria. El papel preventivo de las organizaciones, en este sentido, se hace patente. Asimismo, como paliativos del efecto de los factores de riesgo de la deserción escolar. La propuesta de Hiemstra (1972) ayuda a sustentar estos hallazgos, en relación a la educación comunitaria y los procesos educativos en función de la comunidad, la cual se puede sintetizar en la frase de la actual directora ejecutiva: “*la comunidad manda*”.

Muchos de los elementos recabados en las diversas entrevistas nos llevan a visualizar el trabajo realizado en la OSNY como educación comunitaria. Una de las ideas fundantes de la OSNY es precisamente que la comunidad es la que da la pauta para el trabajo que se realiza en la organización y que los recursos de la comunidad son esenciales para el desarrollo de los programas.

El mandato está en los padres y los niños. Sus necesidades son las que rigen los proyectos, y el énfasis lo pone en que ellos ya cuentan con las herramientas y valores, su capacidad de lucha y sus recursos para sacar adelante a sus hijos.

De ahí que se destaque que es importante hacer un buen diagnóstico comunitario, y no tratar de interpretar a la comunidad desde la realidad de los que intervienen. Se trata de reconocer que cada quien lidia con una realidad específica y única, y no asumir las cosas, sino estar atentos para saber cómo apoyar desde la propia realidad de la comunidad.

Con respecto a lo mencionado sobre la educación comunitaria y la categoría denominada la “comunidad manda”, podríamos analizar los siguientes aspectos teóricos.

Para empezar, el definir qué es una comunidad, siempre ha sido algo complejo, porque la naturaleza misma de la comunidad es compleja y cambiante. La palabra comunidad viene del latín *communis*, que significa asociación o compañerismo, o la

conjunción de relaciones y sentimientos. No sólo se define la pertenencia por vivir o compartir un espacio físico, en una comunidad se comparten infinitas cosas más, como esta definición lo plantea.

De las múltiples posibilidades de definición, de las maneras de pensar en comunidad, hay una que nos ayuda a entender los procesos que se llevan a cabo en la OSNY. Ésta incluye la revisión de los ejes horizontales y verticales de una localidad. Este constructo fue desarrollado por Roland Warren (1975), y permite entender y analizar los intereses compartidos y patrones de comportamiento de las personas de una localidad.

En una comunidad como la migrante, las relaciones en ambos sentidos pueden complicarse por las características mismas de su condición en el país receptor. No sólo se complican las relaciones con su misma comunidad-localidad, sino también y de manera más compleja, las relaciones verticales con el sistema en que están inmersos, sintiéndose como extraños, y sin voz para reclamar sus derechos o buscar cambios en beneficio de ellos.

El eje horizontal del constructo destaca la función de la localidad. Esto incluye las relaciones de un individuo con otro individuo o un grupo con otros grupos de la comunidad. Un ejemplo podría ser un grupo de ciudadanos reunidos para elaborar un consejo para elaborar un currículo escolar o una organización que apoya a una fundación patrocinando o administrando una campaña anual. Los roles de organización y coordinación son prioritariamente locales.

El eje vertical destaca una función de la actividad de la comunidad, la afiliación con un grupo de interés local, que puede estar asociado con un grupo estatal, regional o nacional. La asociación persona a persona o persona a grupo tiene su base en una localidad base y escala en otras diferentes localidades base. Un ejemplo sería la pertenencia de una maestra en la asociación educativa local que está en el eje horizontal y la relación de esta asociación local con la nacional en un eje vertical. Como afirma Hiemstra (1972), en los grupos horizontales y verticales, el objetivo es alcanzar metas específicas determinadas, así como resolver problemas particulares.

Esta definición nos ayuda a entender mejor lo que los entrevistados proponen como función principal de la comunidad: la organización de las actividades y unidades sociales se diseñan de tal manera que facilitan la vida cotidiana en ciertos grupos de personas.

El estado dinámico de la sociedad moderna, debido a la tecnología y otros muchos factores cambiantes, está llevando a una reorganización de la vida diaria. Las relaciones verticales descritas arriba están convirtiéndose en algo muy importante. No sabemos si para bien o para mal, pero en los últimos años se ha dado un cambio de la agrupación local hacia grupos de interés, o de la agrupación horizontal hacia la vertical.

Las circunstancias llevan al debilitamiento de los vínculos individuales con la localidad y hacen más difícil comprender la naturaleza de la comunidad porque se debilitan las redes y lazos con la localidad y se buscan las relaciones verticales (aunque a veces también sin gran éxito). El sentido comunitario se ve afectado porque las relaciones horizontales no están lo suficientemente fortalecidas.

Esta definición puede ayudar en considerar la importancia de las relaciones y asociaciones con las que es importante y necesario estar en contacto. En especial, en grupos minoritarios, como es el caso de los migrantes, o que son ajenos o nuevos, en un contexto que provoca grandes cambios en las relaciones, que tienen impacto en todas las fases de la vida de las personas, y que se enfrentan a la tarea compleja de encontrar recursos y hacerse de servicios en una cultura que desconocen todavía.

Ahora bien, cómo es que pueden conectarse la educación y la comunidad para generar este tipo de relaciones de manera efectiva, es un asunto del que se están preocupando diversas instancias, entre ellas las organizaciones sociales. Un sentido de comunidad, ya sea horizontal, vertical o ambos es necesario antes de que el más efectivo programa educacional sea implementado. Una comunidad desorganizada tiende a estar expuesta a problemas o a ser víctima de explotación de diversas fuentes.

Cada individuo es el producto de su comunidad. Sus canales de comunicación se encuentran a través de los entornos comunitarios. Cualquiera que sea la meta de cualquier programa, el acceso a cada individuo es a través de la comunidad.

La definición de comunidad mencionada previamente señaló que las unidades sociales que desempeñan funciones sociales deben combinarse para satisfacer las

necesidades de un público determinado. La escuela es una de estas unidades principales. Lamentablemente, con demasiada frecuencia la escuela se ha separado de otras instituciones comunitarias, muchas de las cuales también tienen funciones educativas. La escuela ya no puede permitirse el lujo de permanecer autónoma o separada de la comunidad. Debe aprender a reforzarse mutuamente en la enseñanza sobre la vida y sobrevivir con el cambio social, esto es de vital importancia en el caso de la comunidad migrante.

Por ello, los entrevistados mencionan la importancia de fomentar la participación comunitaria en los procesos educativos, tanto de los niños como de los padres, y de la comunidad en sí. La comunidad debe participar en la toma de decisiones, si lo que se busca es que la educación contribuya para resolver problemas locales. Para los autores que proponen la educación comunitaria o el sistema educativo en una comunidad, ésta debe darles a las personas oportunidades para convertirse en ciudadanos más activos. Por sistema educativo también nos referimos a las organizaciones sociales que abordan el tema educativo directa o indirectamente.

Los entrevistados le dan un papel fundamental a la comunidad. Y eso es congruente con el modelo de la comunidad educativa. Como lo propone Hiemstra (1972), la comunidad debe ser el maestro para toda la gente que vive en ella. La comunidad es la maestra en el sentido de que es el espacio en donde las actitudes, talentos y conductas son influenciadas. Ellos proponen que ayudar a la comunidad a convertirse en una mejor maestra debería ser una obligación del sistema educativo y, prioritariamente, de la escuela.

Visto de esta manera, todos los recursos en una comunidad son vistos como fuerzas y factores de aprendizaje potencial. Esto también puede considerarse un intento para fortalecer las relaciones horizontales de los ciudadanos en sus comunidades. Sin embargo, para ello, hay que estar inmersos en la comunidad y conocerla a profundidad.

La escuela, o en nuestro caso, las organizaciones sociales que trabajan el tema educativo en contextos migratorios, parafraseando a Hiemstra (1972), han de buscar en cada rincón de la comunidad, tocar a cada ciudadano, infundir el orgullo comunitario y funcionar como agente facilitador para ayudar a la gente a ayudarse a sí misma. De esta

forma, las personas, sus problemas y la totalidad de recursos comunitarios, se vuelven centrales en todos los programas educativos, es decir, la comunidad manda.

El concepto de educación comunitaria también implica que la educación debe tener un impacto en la localidad que sirve. Un programa de educación comunitaria exitoso debe reflejar la naturaleza única de la comunidad a la que sirve y encontrar las necesidades de sus residentes. Esto significa que los ciudadanos necesitan involucrarse en las decisiones que afectan la escuela y sus programas. Una filosofía que acompaña el proceso de educación comunitaria es que el aprendizaje es una experiencia continua a lo largo de la vida y una necesidad.

Es básico para la educación comunitaria que los problemas de las personas sean centrales en el diseño de la educación. La activación de la comunidad educativa es un intento de ayudar a las personas a aprender cómo vivir de manera más satisfactoria. Pero esto no puede llevarse a cabo sin primero analizar los problemas y necesidades comunitarias y, después, desarrollando programas educativos y comunitarios que aborden las necesidades o provean soluciones a los problemas. Como en toda intervención comunitaria, hay que explorar los recursos existentes y potenciales, entrevistar a los líderes y conocer los grupos, organizaciones y comités, sobre todo aquellos que se abocan a la educación y que nos pueden poner en perspectiva cómo abordar las problemáticas específicas de grupos especiales o minoritarios, como los migrantes, en nuestro caso.

El concepto o filosofía de escuela comunitaria implica que los ciudadanos contribuyen de muchas maneras a los programas escolares y a la solución de varios problemas de la comunidad. Hiemstra (1972) hace un útil planteamiento de cómo esta participación se puede ver reflejada a través de cuatro “IN”:

INCLUIR a la gente de la comunidad en las escuelas, por medio de oportunidades educativas basadas en sus necesidades inmediatas.

INFORMAR: ayudar a las personas a informarse sobre cómo resolver los problemas y por qué el ciudadano responsable debe preocuparse por la mejora de la comunidad.

INTERESAR: que les interesen sus propios problemas y los problemas de la comunidad.

INVOLUCRAR: pedir a la gente que ayude y asuma roles de liderazgo en diversos esfuerzos educativos dirigidos a resolver problemas de la comunidad.

Los niños deben aprender, conocer cómo aprender y ser capaces de aprender a lo largo de toda su vida. La educación comunitaria busca generar seres capaces de enfrentarse con éxito a las demandas cambiantes en un mundo complejo. Las oportunidades de aprendizaje dadas por las escuelas u otras instancias deben adaptarse a las diferentes etapas de la vida, con relación a los asuntos sociales contemporáneos y alrededor del desarrollo de habilidades significativas que les sirvieran en un futuro. Esta habilidad de adaptarse al cambio es necesaria en nuestra sociedad. El modelo preventivo y a lo largo de la vida, se encontró entre las ideas fundantes de la OSNY y representan un factor de protección esencial para la población.

Quizás es idealista pensar que muchos problemas sociales y comunitarios pueden ser totalmente corregidos por mayor capacitación y con una comunidad más empoderada. Sin embargo, la necesidad de educadores, líderes comunitarios y otros ciudadanos que entiendan la manera en que la educación está y debe estar relacionada con la calidad de vida de toda la comunidad, ayudará sin duda a toda la sociedad a verse beneficiada por el desarrollo de una ciudadanía informada y responsable.

Nuevamente, como plantea Ruiz Muñoz (2009), las experiencias vividas en las organizaciones sociales no pueden ser vistas exclusivamente como experiencias educativas, sino también como experiencias político-pedagógicas, puesto que se han desarrollado en el marco y como parte sustancial de la organización y la participación populares en la defensa de sus condiciones laborales, en la construcción de espacios de autonomía y poder local y en la resolución de sus necesidades y demandas de vida. Las organizaciones sociales se configuran en espacios sociales productores de sentidos pedagógicos, éticos, políticos y de otros muchos tipos, los cuales juegan un papel central en la formación y constitución de los sujetos.

Las organizaciones se perfilan con las siguientes funciones comunitarias en contextos migrantes: preventiva, por facilitar el acercamiento, la comunicación y la comprensión entre personas y grupos con diferentes códigos culturales; rehabilitadora, por regular y resolver conflictos entre individuos o grupos con códigos culturales distintos, y

transformadora, al generar procesos creativos para superar las normas, para alcanzar nuevas normas y modos de relación.

Este trabajo comunitario lleva a la larga al poder político de la comunidad mexicana para incidir en los cambios de las políticas migratorias y para generar el capital social necesario para lograrlo, que es nuestro siguiente punto de análisis de la dimensión colectiva.

Capital social comunitario

Como pudimos revisar en la sección previa, el trabajo que hacen las organizaciones en la comunidad es una acción orquestada. Esta acción orquestada genera lo que denominaremos *capital social comunitario*. En términos generales,

el capital social comunitario se constituye a partir del establecimiento de relaciones sociales en, o desde, el ámbito comunitario, y se asienta sobre la construcción de un sistema social complejo. Su activación está asociada a la institucionalización de acciones que se ejercen para producir beneficios o bienes públicos que favorecen a los integrantes de la comunidad, ejerciendo influencia sobre sus condiciones o proyecciones de vida (López, 2006, p. 176).

Un primer aspecto de la generación de capital social de parte de las organizaciones, es el acceso a información relevante para la comunidad, información que genera un acervo cultural que les permite lo que hemos denominado “saber moverse” en el sistema. La información compartida y difundida crea capital social. La OSNY, desde sus inicios, no sólo da información sobre el acceso a la universidad, sino de muchos otros aspectos. La información, saber navegar en el sistema, saber moverse, tiene que ver con un sentido de control. En la teoría de aprendizaje social, los individuos que poseen este control pueden fácilmente participar en los asuntos públicos y movilizar recursos materiales, institucionales y organizacionales para mejorar el bienestar humano en general.

El segundo tiene que ver con la capacidad de las organizaciones para vincularse y articularse con y para la población, con el contexto y con las oportunidades que éste ofrece. Ya autores como Gándara (2005), habían mencionado el limitado capital social que tiene la comunidad cuando está desarticulada o desvinculada entre sí. Por su parte, varios de los líderes comentaron que no estar vinculados es una desventaja para la población. Por ello, se

vuelve fundamental en las organizaciones enseñar a moverse, y al vincularse se fortalecen tanto las instituciones como sus participantes.

La formación de vínculos, tanto horizontales como verticales, es una de las tareas de las organizaciones. Éstas sirven como mediadoras entre la comunidad y las instituciones de todo tipo, que pueden ser útiles para su movilidad. La OSNY tiene vínculos dentro de la comunidad misma, pero también con estructuras más grandes, son puentes entre la comunidad mexicana y las grandes instituciones. Generan un capital social para la comunidad cuando se vinculan con las instituciones americanas, incluyendo el sistema de educación pública, las universidades o con fundaciones y otras organizaciones sin fines de lucro, que puedan ayudar a promover las aspiraciones y el desarrollo educativos (Smith, 2010-2011). Las acciones educativas dentro de la institución se respaldan así con otras instancias.

No solamente consiste en construir estos puentes, sino que empoderan y capacitan a los mismos estudiantes y sus familias para crear sus propios puentes. Las organizaciones actúan como mediadoras entre el nivel estructural de la sociedad y las esferas individuales, siendo el lugar idóneo para la promoción de los cambios requeridos hacia la justicia social y el bienestar individual (Berger y Neuhaus, 1977; Prilleltensky y Prilleltensky, 2006). Lo que ofrecen a los becarios IME, es un buen ejemplo, porque les ayudan en tres aspectos: les proporcionan mentoría, les dan la ayuda financiera y también les brindan la posibilidad de hacer prácticas e *internships* en empresas e instituciones, abriendo puertas a trabajos a los que difícilmente tendrían contacto sin el apoyo.

La categoría de “saber moverse”, cobra sentido en este contexto. La articulación es un elemento fundamental para el trabajo efectivo de las organizaciones sociales. Con todo lo que se ha comentado de la educación comunitaria, es básico que los diferentes actores participen.

La articulación genera cooperación y esa suma de esfuerzos permite llevar a cabo proyectos que no sería posible ejecutar con la participación de uno solo de todos los actores, ni tendría el efecto necesario para la construcción y generación de cambios significativos. Como plantean Araujo y Nieto (2013, pp. 80-81) “los eventos comunitarios que no generen nodos de relaciones entre grupos para la gestión de acciones estructurales y

que estos grupos no sepan producir redes sociales de participación ciudadana serán en todos los casos, acciones nulas y sin sentido”.

Las organizaciones sociales como la OSNY, tienen un papel articulador fundamental, porque pueden fungir como centro de la vida del vecindario y la comunidad, al interactuar y hacer sinergias con otras instancias, generan capital social para la comunidad.

Una de las ideas fundantes de la OSNY es que su objetivo básico es el de apoyar a la comunidad “a saber moverse en el sistema educativo”. Por ello, una de sus metas es formar y capacitar a sus participantes para movilizarse y hacer uso de recursos y potencialidades a través de sus relaciones horizontales y verticales y con ello crecer como comunidad y tener acceso a una educación de calidad y contextualizada.

Las organizaciones crean sinergias favorables y alianzas. La construcción de alianzas entre diversos actores constituye la posibilidad de potenciar el desarrollo de capital social en los territorios. Flores y Rello (2001, p. 3) entienden el capital social como “la capacidad de los individuos y los grupos de obtener beneficios a partir del aprovechamiento de las redes sociales. La existencia de redes les brinda ventajas adicionales a los individuos, en comparación con las que obtendrían si actuaran individualmente”.

Robinson, Siles y Schmid (2003), que trabajan la relación entre capital social y reducción de la pobreza, postulan que quienes posean un mayor volumen de capital social estarán en una situación ventajosa, pues serán capaces de intercambiar bienes socioemocionales, además de bienes y servicios materiales, lo cual puede influir finalmente en la distribución del ingreso en los hogares y la pobreza.

El capital social es entendido como una capacidad específica de movilización de determinados recursos (liderazgo, empoderamiento, asociatividad) por parte de un grupo. Asimismo, se remite a la disponibilidad de las redes de relaciones sociales. De esta manera, el capital social de un grupo podría entenderse “como la capacidad efectiva de movilizar productivamente y en beneficio en conjunto, los recursos asociativos que radican en las distintas redes sociales a las que tienen acceso los miembros del grupo en cuestión” (Atria Siles, Arriagada, Robison y Whiteford, p. 583).

Las organizaciones se muestran como las instancias que pueden generar este capital social y, además, como agentes movilizadores del tejido social local. En este sentido, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1998) sostiene que las organizaciones son fuente de capital social por su capacidad de innovación y de establecimiento de relaciones directas, por su potencial de estimular el diálogo con el conjunto de actores, apoyar el fortalecimiento de sus propias capacidades y por la capacidad para el establecimiento de redes.

Un ejemplo de análisis de estas funciones de las organizaciones para generar capital social, lo podemos conocer en el trabajo de Girardo, Mochi y García (2013), en donde puede verse la participación de las mismas en un contexto específico y en donde resulta muy positiva la concertación entre actores público, privado y de la sociedad civil en la implementación de un programa educativo. En el mismo trabajo se reconoce la capacidad de las organizaciones para sensibilizar y llegar a las personas, su experiencia en ciertos temas y su posibilidad de representar una posición más neutral.

Por ello, es importante recalcar que la acción colectiva de los actores locales y la construcción de capital social son factores que, a través de la producción de bienes públicos y colectivos, condicionan las oportunidades de desarrollo de un territorio delimitado, aspecto que también está relacionado con lo que plantea la educación comunitaria. Con ello, vemos cómo las categorías empiezan a relacionarse, en ambos los procesos educativos están dirigidos al desarrollo de las comunidades y la resolución de problemáticas con sus recursos y redes de relaciones horizontales y verticales.

Por otra parte, algo que me pareció muy relevante en la categoría relacionada en “saber moverse”, es la capacidad de recurrir a diferentes instancias para mejorar sus condiciones. Me hizo sentido con un término que propone Ruiz Muñoz (2009): *archipiélago educativo*, como una idea potencializadora que posibilita el reconocimiento de los espacios sociales, de la reproducción de saberes y de sentidos pedagógicos en los procesos de formación de los sujetos. Este concepto permite dar cuenta de los múltiples espacios de formación del sujeto popular. Posibilitan observar y documentar la producción de saberes en los espacios de participación y organización populares.

La educación y el aprendizaje son actos sociales que requieren procesos en los que haya continuidad entre los agentes educativos. Por ello, las organizaciones no pueden actuar aisladamente, ser un *drop in the pocket*, sino deben buscar los medios para trabajar de manera articulada.

Una tercera parte de este capital social que generan las organizaciones, lo ubico en el compromiso social que logran generar. La gran capacidad que tiene la OSNY para la movilización de voluntarios es muy singular, así como la manera en que logran aprovechar su presencia para el desarrollo de sus programas y que acaban impactando a la comunidad.

La investigación sobre capital social de Putnam (2000) ilustra cómo la participación en la vida cívica produce beneficios que van más allá de los actores individuales involucrados. Comparados con comunidades y Estados con bajo capital social o participación cívica, las comunidades cuyos miembros hacen más trabajo voluntario disfrutan de niveles más altos de bienestar relacional –tales como vinculación y enlaces– y mayores niveles de bienestar colectivo, expresados en mejores resultados educativos, sanitarios y de asistencia social para la población.

El capital social incluso tiene efectos positivos para la diversidad, medidos en la investigación de Putnam (2000) por la tolerancia de políticas de acción afirmativa. La gente que ayuda a otros mediante nexos de solidaridad produce efectos beneficiosos en las esferas personal, relacional y colectiva del bienestar. La riqueza de la comunidad estriba en este conjunto de relaciones comunitarias.

Mediación intercultural

Finalmente, uno de los papeles que distinguen la labor de las organizaciones en un contexto migratorio, es su rol como mediadoras interculturales. En un espacio donde las actitudes, los estereotipos, las diferencias culturales, la falta de inclusión, así como los diferentes modelos y modos de visualizar la educación, pueden causar conflictos, la mediación se torna indispensable.

Los procesos de mediación son claves en las organizaciones, la negociación que éstas logran entre las dos culturas, promueve el enriquecimiento de ambas partes y se da sentido a las diferencias culturales. Si se logran los puentes y vínculos, se aprovechan las diferencias y se convierten en ventajas para la población.

La educación otorga poder cuando en los programas educativos la cultura del otro queda incluida, si la comunidad participa de forma colaborativa y si la pedagogía se orienta hacia la interacción recíproca.

Este papel mediador en las organizaciones lo ubican Soriano-Ayala y González-Jiménez (2010) en los siguientes aspectos:

- Tienen una función educadora y socializadora, al colaborar con las escuelas, ayudan a entablar un diálogo intercultural con el entorno del joven inmigrante y también constituye una vía para el empoderamiento del alumnado inmigrante en la nueva sociedad.
- Participan en los centros educativos para la superación de estos obstáculos, mediante el desarrollo de una mediación intercultural, el acercamiento de las familias inmigrantes a los centros educativos y con actividades que fomentan la convivencia cultural.
- En las asociaciones los inmigrantes intercambian sus experiencias en el nuevo ciclo de vida que han iniciado, lo que supone un reencuentro con su país de origen. En el seno de las asociaciones, se producen mediación y diálogo entre los inmigrantes.

Concepciones culturales distintas sobre lo que es la educación y sus fines, entre la familia, la escuela y la comunidad, pueden causar complicaciones para llegar a acuerdos, utilizar recursos o definir metas. Las diferencias culturales entre los migrantes y el país receptor pueden hacer que perciban el sistema educativo difícil de entender. Sin instancias mediadoras entre ambas culturas, es complejo comprender qué pasa dentro la ciudad, dentro de la escuela o en las instituciones. Las organizaciones, a través el estudio de caso de la OSNY, muestran su papel de mediadores culturales entre las diversas instancias que rodean a la familia y al niño.

Contar con presencia de tutores mexicanos o de origen mexicano, les permite tener contacto con modelos y mentores con compatibilidad cultural, así como esta mediación entre culturas, pero también la presencia de tutores de diversas nacionalidades permite que haya un entendimiento de la diversidad, tanto para los niños como para los mismos tutores. Tanto los niños se enriquecen porque les permite experimentar y hacer uso de herramientas

y habilidades en este pequeño laboratorio cultural, como para los tutores es una oportunidad de entender otra cultura, las razones por las cuales los migrantes cambian de lugar de residencia y las dificultades que enfrentan. Las identidades se dinamizan cuando hay un encuentro de personas y culturas, los valores se enriquecen y se modifican al entretorse.

Es muy importante que los tutores cuenten con lo que Eduardo Peñaloza identificó con el término de competencia cultural. Es lo que Emerique (s.f.) también denomina competencia intercultural. Es decir, desarrollar una capacidad de comunicación y comprensión intercultural, un enfoque que permite identificar, tomar plena conciencia y controlar los factores de fracaso o riesgo para una interacción intercultural y, por tanto, para una acción social adecuada con la población migrante. Esta competencia o enfoque intercultural va más allá de la adquisición teórica de conocimientos sobre la migración y las culturas de origen de los usuarios. Propone tres procesos sobre uno mismo y sobre los otros, que trata de poner en marcha en la relación entre personas culturalmente diferentes: la descentración, la aproximación al otro y la negociación-mediación intercultural, todos ellos procesos que se vivencian interrelacionados y entretosidos.

La descentración es tomar distancia respecto de uno mismo para poder identificar los propios marcos de referencia y las propias representaciones del otro diferente. La aproximación al marco de referencia del otro se trata de ponerse en el lugar del otro, haciendo observaciones sobre el mundo, partiendo de su punto de vista y la negociación favorece la búsqueda de un terreno común que permita encontrar intervenciones adecuadas, soluciones satisfactorias y resultados viables.

La mediación intercultural es un recurso que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos presentes en un territorio y pertenecientes a una o varias culturas. Hay tres tipos de mediación: la mediación para la prevención de conflictos culturales, que podemos denominar mediación preventiva; la mediación para la resolución de conflictos culturales, que podríamos llamar mediación rehabilitadora, y la mediación para la creación de nuevas estrategias de relación e intervención, a la que proponemos llamar mediación creativa.

Como puede deducirse, desde esta tipología, se entiende la mediación como un recurso no sólo válido para la resolución de problema y conflictos sino, en primer lugar,

como elemento facilitador de una relación. En segundo lugar, como una intervención destinada a buscar acuerdo y la conciliación. Por último, como un proceso de transformación de las normas existentes o, más bien, de creación de nuevas normas, de nuevas acciones y situaciones basadas en unas nuevas relaciones entre las partes.

La mediación tiene una dimensión y lugar propios, y esa dimensión es colectiva. Lo intercultural remite en su esencia a la diversidad, al contacto entre diferentes culturas. Precisa un referente colectivo donde poder tomar distancia del propio marco cultural de referencia, ayudarse de la visión que otros pueden darnos desde otros marcos distintos al nuestro, sentirse parte integrante de un grupo que, a modo de “pequeño laboratorio” de experiencias, pueda ser un referente concreto de lo que significa la construcción de esas nuevas relaciones entre las partes.

La organización social es un mediadora entre la sociedad amplia y la sociedad mínima que es la localidad. La finalidad principal de las organizaciones sociales será, entonces, la mediación de la vida pública con la vida privada.

Fortalecimiento de la participación y competencia ciudadana

Finalmente, todos los procesos mencionados nos llevan al fortalecimiento de la participación como comunidad mexicana. La comunidad mexicana en Nueva York tiene que hablar, como lo mencionó en sus palabras la actual directora ejecutiva: “*Talk lauder, I can't hear you*”.

Como vimos, fomentar la participación no sólo implica involucrar a las personas en la resolución de los problemas y con ello incidir en su realidad. Implica un gran trabajo previo en la comunidad. Trabajo en asertividad, estrategias de enfrentamiento y habilidades sociales, para darles esas herramientas. Un trabajo que también involucra que la comunidad valore la educación y las posibilidades que ésta abre.

Es importante también sensibilizar acerca del poder comunitario, no sólo personal. Sensibilizar a la comunidad de la importancia de tener planes de vida, no sólo personales, sino familiares y, por qué no, como comunidad latina, apostando a un cambio más a largo plazo como grupo, con posibilidades políticas. Por ello, trabajar en su realidad, en su ciudadanía, en que se sientan parte del sistema y que ellos pueden generar cambios. Se trata

de empoderarlos para que puedan exigir su derecho a la educación y a mejores condiciones de vida con justicia social.

En los tiempos actuales se ha incrementado una sensación de impotencia, alienación y pesimismo sobre el futuro. La falta de esperanza, de un sentido significativo y lo que implica afrontar las exigencias cotidianas de la escuela, el trabajo y la familia con resignación, más que con vitalidad, impone retos a las organizaciones.

Las situaciones que se han dado en la administración de Trump y todo lo que ello ha implicado incrementa estas sensaciones en la población migrante, entre otras cosas, por las actitudes específicas y prácticas discriminatorias que les colocan obstáculos insuperables en el camino como grupo minoritario y que los priva de una participación social. Todo esto provoca una sensación de incompetencia personal. Sobre ello hay que trabajar. Por ello, la actual directora ejecutiva comenta la necesidad de fortalecer una serie de elementos en la población y darles herramientas para superar ese sentido de indefensión o incompetencia.

Una falta generalizada de conocimientos, aptitudes y actitudes que promoverían el ejercicio de la participación explica, al menos en parte, el supuesto fracaso del ideal democrático. Por tanto, tendría sentido aumentar la competencia individual como un primer paso para ejercer influencia en los asuntos públicos. Al aumentar la competencia en el ejercicio general de la influencia, cada ciudadano tendría más opciones para decidir si cambiaría el sistema, si cambiaría las políticas específicas o si decidiera abandonar la escuela. Es desde esta perspectiva que Newman (1975) define y justifica la concepción de la competencia ciudadana para ejercer influencia en los asuntos públicos y propone una agenda para el desarrollo curricular para alcanzar ese fin. Por ello, lo que hace la OSNY con sus participantes, coincide con la propuesta del autor, al ver como una necesidad el enseñar a los niños a participar en una democracia como ciudadanos responsables.

La noción de participación ciudadana ha estado descuidada por la práctica educativa, ya que no atiende el componente más crucial de la teoría democrática: el derecho de cada ciudadano a ejercer influencia y su lucha por generar un impacto. Por lo general, se tiende a enfatizar la importancia de que los estudiantes aprendan a comprender, describir o explicar la realidad, en lugar de ejercer un impacto sobre ella. Una orientación más adecuada reconocería la importancia de ayudar a los estudiantes a incidir sobre su medio

ambiente, no simplemente para comprender sus efectos sobre ellos; reconocer cuestiones concretas sobre las cuales se deben tomar posiciones, más que un interminable análisis abstracto, más bien la posibilidad de influir en cuestiones locales.

"Acción" representa asertividad frente a la pasividad, una tendencia a ejercer influencia sobre la realidad, a asumir cierta responsabilidad en vez de ser controlados por los acontecimientos, una tendencia a "hacer" en lugar de sólo pensar o hablar.

La participación en las organizaciones les ha permitido verse como personas capaces de crecer, aprender y asumir roles de liderazgo o incluso de “maestros” en su comunidad. Este empoderamiento les permite tomar conciencia, de expresar sus ideas y de emprender acciones para transformarse a sí mismos y a su entorno. La gente aprende participando.

Sin educación, no se puede ser ciudadano. Una faceta central de la educación ciudadana es la adquisición y el desarrollo de las habilidades cívicas. Las habilidades son intelectuales y de participación. El cultivo de las mismas tiene que permitir a los ciudadanos pensar y actuar a favor de sus derechos individuales y también del bien común. Las habilidades intelectuales proporcionan la capacidad para participar en la toma de decisiones de los asuntos públicos. Las habilidades de participación ofrecen elementos para que el ciudadano pueda influir en las decisiones de las políticas públicas, y también para que tenga la capacidad de exigir cuentas a las autoridades.

Asimismo, la participación se puede leer como el “compromiso con la sociedad a través de actividades que pueden ayudar a aquellos en necesidad, y la acción colectiva para pelear por la justicia social”. La participación y el empoderamiento son esenciales para enfrentar la exclusión estructural y convertir los espacios en recursos para los migrantes, a través de los procesos colectivos anteriormente mencionados: base comunitaria, capital social y mediación cultural.

Finalmente, a partir del análisis del caso de la OSNY, con los hallazgos y su análisis, se logró dar cuenta del relevante papel educativo que pueden tener las organizaciones en contextos migratorios, así como de los elementos y procesos que han demostrado que pueden contribuir al cambio y al logro de una justicia educativa y social

para una población que ha demostrado su amplia capacidad de resiliencia, la cual puede ser potencializada a través de un puntual acompañamiento que esté basado en un profundo conocimiento de su realidad.

La presente investigación logra cumplir mis expectativas, ya que logra dar un panorama de la situación de los migrantes, pero vislumbra alternativas viables y da a conocer no sólo lo que hace, vive e innova una población con tanto potencial y recursos, sino da cuenta de lo que la sociedad civil organizada puede hacer para acompañar a las poblaciones que necesitan de este “empujón” para “salir adelante” y cumplir su “sueño mexicano” (más que americano) .

Estos esfuerzos cambian narrativas y realidades, y son los que se quería documentar en el presente estudio. La sistematización y el análisis de lo que las organizaciones hacen es una condición indispensable para poder replicar su trabajo y poder incidir en los cambios que la población migrante necesita.

Una mirada externa da la oportunidad de reconocer junto con la organización, otros procesos no explícitos que se llevan a cabo en su seno, más allá de aquellos reconocidos por ella misma, y se espera que también ésa sea la contribución del presente trabajo para la OSNY y para aportar un conocimiento que beneficie a una admirable población migrante, ya que es responsabilidad de todos contribuir a su bienestar, calidad de vida y al acceso justo a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Advocates for Children of New York (AFC) (2009). *Our children, our schools: A blueprint for creating partnerships between immigrant families and New York City public schools*. Nueva York: AFC.
- Agra, D. B. (2013). Zone of Proximal Development, Liminality, and Communitas: Implications for Religious Education. *Religious Education. The official journal of the Religious Education Association*, 108(2), 164-179.
- Agricultural Labor Relations Board (27 de julio de 2016). Recuperado de alrb.ca.gov
- Aguilar, R. (2012). *La sociedad civil en México*. México: Porrúa.
- Ainscow, M., Muijs, D., y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, 9 (3), 192-202.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, (2), 1-37.
- APA (2012). *Crossroads. The psychology of immigration in the new century*. Washington, D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Aranda, G. (s.f.). *Reflexiones para la renovación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura*. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/5820/2/PublGilb.htm>
- Araujo, R., y Nieto, L. (2013). *Modelo Metrópoli de Gerencia Social: el libro blanco de las organizaciones de la sociedad civil*. México: Ediciones Nandela.
- Aristegui, C. (2017). Microsoft, Princeton y una “dreamer” demandan a gobierno de EU por DACA. *Aristegui Noticias*. Recuperado de <https://aristeguinoticias.com/0411/mundo/microsoft-princeton-y-una-dreamer-demandan-a-gobierno-de-eu-por-daca/>

- Atria, R., Siles, M., Arriagada, I., Robison, L. J., y Whiteford, S. (comps.) (2003). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Balcazar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G., y Moysén, A. (2007). *Investigación cualitativa*. Estado de México: Universidad autónoma del Estado de México.
- Batalova, J., y Mittelstadt, M. (2012). Relief from Deportation: Demographic Profile of the DREAMers Potentially Eligible under the Deferred Action Policy. *Fact Sheets*. Estados Unidos: Migration Policy Institute.
- Belausteguigoitia, M. (2009). Límites y fronteras: la pedagogía del cruce y la transdisciplina en la obra de Gloria Anzaldúa. *Revista Estudios Feministas*, 17(3), 755-767.
- Bello, Á. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (pp. 57-76). La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Benza, S. 2000 «Migración de ciudadanos peruanos hacia Argentina: cruces fronterizos, periodos intermedios, liminalidad y comunitas». *Revista de Investigaciones Folclóricas*, vol. 15. Buenos Aires.
- Berger, P., y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P., y Neuhaus, R. (1977). *To empower people: The role of mediating structures in public policy*. Washington: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-68.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society: the life history approach in the social sciences*. California: Sage.
- Bertely, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos “para qué” de “otras” educaciones. *LiminaR*, 14(1), 30-46.
- Bogdan, R., y Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Massachusets: Allyn and Bacon.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de www.eenet.org.uk
- Brabeck, K., y Xu, Q. (2010). The impact of detention and deportation on Latino immigrant children and families: A quantitative exploration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(3), 341–361.
- Brick, K., Challinor, A., y Rosenblum, M. (2011). *Mexican and central american immigrants in the United States*. Washington, D.C.: Migration Policy Institute.
- Brown University (2005). *Educando el cambio. Activistas latinas y su lucha por la igualdad educativa*. Coachella, California: Brown University. Recuperado de http://www.brown.edu/Research/Coachella/education_es.html
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Camic, C., Rhodes, J., y Yardley, L (2007). *Qualitative research in psychology Expanding perspectives in methodology and design*. Washington, DC: APA.
- Camilloni, A. (2010). Un aporte al diseño curricular desde la perspectiva de los actores del medio socio-productivo. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 14(41), 41-48.
- Cancino, J. (2017). Juez federal da luz verde a demanda de 16 estados contra la cancelación de DACA. *Univisión Noticias*. Recuperado de <http://www.univision.com/noticias/inmigracion/juez-federal-da-luz-verde-a-demanda-de-16-estados-contr-la-cancelacion-de-daca#rel>
- Capps, R. C. (2007). Paying the price: The impact of immigration raids on America’s children. Recuperado de <http://www.urban.org/publications/411566.html>

- Chaudry, A., Capps, R., Pedroza, J., Castañeda, R., Santos, R., y Scott, M. (2010). *Facing our future: Children in the aftermath of immigration enforcement*. Washington, DC: Urban Institute. Recuperado de <http://www.urban.org/publications/412020.html>
- Chavis, D. (2001). The paradoxes and promise of community coalitions. *American Journal of Community Psychology*, 29, 309-320.
- Childtrends (2017). *Immigrant Children*. Recuperado de <https://www.childtrends.org/indicators/immigrant-children>
- Coffey, A., y Atkinson, P. A. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Cordero-Guzmán, H. (2005). Community-Based Organisations and migration in New York City. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(5), 889-909.
- Cornejo-Portugal, I., y Fortuny-Loret de Mola, P. (2012). Liminalidad social y negociación cultural: inmigrantes yucatecos en San Francisco, California. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(58), 71-96.
- Cortina, R. (2010-2011). La educación de los latinos en las escuelas del norte de Manhattan. *Revista de Ciencias Políticas y Humanidades Caja Negra*, (8/9), 113-130.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 13-86.
- Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. España: GEDISA.
- Data Reporting Office (2019). Selected Statewide Data Summarized by County for the year 2017-18. Estados Unidos: California Department of Education. Recuperado de <https://dq.cde.ca.gov/dataquest/Cbeds1.asp?PctHisp=on&cChoice=StatProf2&cYear=2017-18&cLevel=State&cTopic=Profile&myTimeFrame=S&submit1=Submit>

- Delgado, M. (2009). *Community involvement in services for young children, families and communities. Accepting, resisting and proposing alternatives to mainstream views*. Estados Unidos y Reino Unido: Verlag Dr. Muller.
- Desimore, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. España: Universidad de Granada.
- Domínguez, A., y Polo, A. (2009). Vulnerabilidad psicológica. En L. Meza, y M. Cuéllar, *La vulnerabilidad de los grupos migrantes en México* (págs. 139-167). México: UIA.
- EFA (s.f.). *English for Action*. Recuperado de <http://www.englishforaction.org/>
- Eisgruber, C. (2017). Letter from President Eisgruber to President Trump Regarding the Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) Program. *Office of the President. Princeton University*. Recuperado de <http://www.princeton.edu/president/eisgruber/speeches-writings/archive/?id=18048>
- Emerique, C. (s.f.). Por un enfoque intercultural en la intervención social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 11-38.
- Escrivá, A., Bermúdez, A., y Moraes, N. (2009). *Migración y participación política. Estados, organizaciones y migrantes latinoamericanos en perspectiva local-transnacional*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Estas son las diferencias de la política migratoria de Trump y Obama (2017). *Excélsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/global/2017/02/21/1147798>
- Faville, A. (s.f.). A civil rights history: Latino/hispanic americans. En *Knight Chair in Political Reporting: Professor Charlotte Grimes*. Recuperado de <http://knightpoliticalreporting.syr.edu/?civilhistoryessays=a-civil-rights-history-latinohispanic-americans>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Flores, M., y Rello, F. (2001). Capital social: virtudes y limitaciones. Ponencia presentada en la Conferencia Regional sobre Capital Social y Pobreza. CEPAL y Universidad del Estado de Michigan, Santiago de Chile.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Galán, J., Abad, J.M., y Alameda, D. (2017). Quiénes son los ‘soñadores’ y adónde irán si Trump los deporta. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2017/09/04/actualidad/1504534796_930568.html
- Gándara, P (2005). *Fragile Futures: Risk and Vulnerability Among Latino High Achievers*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Educational Testing Service.
- Gándara, P., y Contreras, F. (2009). *The Latino Education Crisis: The Consequences of Failed Social Policies*. Cambridge, Massachusetts, y Londres, Inglaterra: Harvard University Press.
- García, C., Pulido, R., y Montes, A. (2008). La educación multicultural y el concepto del aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), s.p. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a09.htm>
- García-Ramírez, M., De la Mata, M., Paloma, V., y Hernández-Plaza, S. (2011). A liberation psychology approach to acculturative integration of migrant populations. *American journal of community psychology*, 47, 86-97.
- Garrido, A., y Checa, J. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 14, 1-14. Recuperado de http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G14_10JuanCarlos_Checa-Angeles_Arjona.pdf
- Gelat, J., y Zong, J. (2018). Settling In: A Profile of the Unauthorized Immigrant Population in the United States. *Fact Sheets*. Estados Unidos: Migration Policy Institute. Recuperado de <https://www.migrationpolicy.org/research/profile-unauthorized-immigrant-population-united-states>
- Giorni, A. (1997). The theory, practice and evaluation of the phenomenological methods as a qualitative research procedure. *Journal of phenomenological psychology* (28), 235-281.

- Girard, R. (1995). *La violencia y lo sagrado*. España: Anagrama.
- Girardo, M. C., Mochi, P., y García, E. (2013). *La educación y la pedagogía para el desarrollo desde las organizaciones de la sociedad civil*. México: El Colegio Mexiquense-INDESOL.
- GovTrack.us. (2018). *Tracking the United States Congress*. Recuperado de <https://www.govtrack.us/>
- Gracida, G. (2012). *Nuestras historias. La resiliencia en trayectorias escolares*. (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.
- Greenberg, R., Constantino, M., y Bruce, N. (2006). Are patient expectations still relevant for psychotherapy process and outcome? *Clinical Psychology Review*, (26), 657-678.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guerra, M. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En C. Guzmán, y C. Saucedo (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 71-98). Cuernavaca, México/Barcelona, España: UNAM /Ediciones Pomares.
- Guerrero, A.L. (2017). Reflexiones sobre la migración en el contexto de la era de Trump. *Cienciamx Noticias*. Recuperado de <http://conacytprensa.mx/index.php/ciencia/humanidades/15342-reflexiones-migracion-contexto-era-trump>
- Gwandurea, C., y Mayekisob, T. (2011). Promoting children's public participation in South Africa: A social systems control perspective. *International Journal of Children's Rights*, 19, 233-250.
- Hamann, E., Zúñiga, V., y García, J. (2006). Pensando en Cynthia y su Hermana: Educational Implications of United States-Mexico Transnationalism for Children. *Journal of Latinos & Education*, 5(4), 253-274.
- Hart, B., y Eisenbarth, C. (2012). *Dropped? Latino education and Arizona's economic future*. Arizona: Morrison Institute for Public Policy.

- Heller, K. (1989). The return to community. *American Journal of Community Psychology*, 17, 1-15.
- Hernández, G. (2016). Discursos sobre la identidad como recurso adaptativo entre inmigrantes colombianos en Europa. *Migraciones Internacionales*, 8(3), 191-219.
- Hernández-Nieto, R., y Gutiérrez, M. C. (2017). Mapa hispano de los Estados Unidos – 2017. *Informes del Observatorio*, 035-11/2017SP. Massachusetts, Estados Unidos: Instituto Cervantes at Harvard University.
- Hernanz, I. (s/f). Las asociaciones de inmigrantes: un nuevo agente sociopolítico. En V. Pérez Díaz (coord.), *Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura* (pp. 203-227). España: Colección mediterráneo, Fundación Cajamar.
- Hider, P., Griffin, G., y Coughlan, E. (2009). Information-seeking behaviour of staff in a large health care organisation. *Journal of Medical Library Association*, (97), 47-50.
- Hiemstra, R. (1972). *The Educative Community: linking the community, school and family*. Nebraska: Professional Educators Publications.
- Hill, N., y Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 61–164.
- Historia de la lucha *dreamer*: estas fotos explican los 5 años de DACA hasta su fin. (2017) *Univisión Noticias*. Recuperado de <https://www.univision.com/noticias/inmigracion/historia-de-la-lucha-dreamer-estas-fotos-explican-los-5-anos-de-daca-hasta-su-fin-fotos>
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E., Johnson, D., Stevenson, H., y Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747–770.
- Huston, A., y Ripke, M. (2006). *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- IME (enero de 2007). *Mexicanos en el exterior*. Recuperado de http://www.ime.gob.mx/noticias/boletines_tematicos/Organizaciones_NY.pdf

- Jadue, G., y Galindo, A. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios pedagógicos*, XXXI(2), 43-55.
- Jiménez, J., Liendo, O., y Cancino, J. (2017). Universidad de Princeton, Microsoft y una dreamer demandan al gobierno de Trump por eliminar DACA. *Univisión Noticias*. Recuperado de <https://www.univision.com/noticias/accion-ejecutiva/universidad-de-princeton-microsoft-y-una-dreamer-demandan-al-gobierno-de-trump-por-eliminar-daca>
- Keys, C., y Frank, S. (1987). Community psychology and the study of organizations: reciprocal relationship. *American Journal of Community Psychology*, 15, 239-251.
- Lefcourt, H. (1976). *Locus of control, current trends in theory and research*. Nueva Jersey: Lawrence.
- Logan, J., y Turner, R. (2013). *Hispanics in the United States: not only mexicans*. Estados Unidos: US2010.
- López, R. (2006). El capital social comunitario como un componente del desarrollo rural salvadoreño. El caso de la comunidad “Nueva Esperanza”, en el Bajo Lempa de Usulután. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*, III(1), 173-198.
- Luengas, R. (2016). No es exclusiva de Trump la obsesión de un muro contra México. *Entre Noticias*. Recuperado de <http://rubenluengas.com/2016/08/no-es-exclusiva-de-trump-la-obsesion-de-un-muro-contramexico/>
- Lukes, M. (2015). *Latino Immigrant youth and interrupted schooling*. Nueva York: Multicultural Matters.
- MacDonald, V. M. (s.f.). Demanding their Rights: The Latino Struggle for Educational Access and Equity. En *National Park Service U.S. Department of the Interior*. Recuperado de <https://www.nps.gov/heritageinitiatives/latino/latinothemestudy/education.htm>
- Mafessoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.

- Malchiodi, C. (2003). *Handbook of art therapy*. Nueva York: The Guildford Press.
- Martín-Baró, I. (1985). El papel del psicólogo en el contexto centroamericano. *Boletín de Psicología de El Salvador*, 17(4), 99-112.
- Martínez, D. (2010). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. *CPU-e Revista de Investigación educativa*, 12.
- MASA (2012). *MASA-MexED*. Recuperado de www.masany.org
- Maton, K., y Salem, D. (1995). Organizational characteristics of empowering community settings: A multiple case study approach. *American Journal of Community Psychology*, 23, 631-656.
- MECha (2016). *MECha de UCLA*. Recuperado de <http://mechadeucla.weebly.com/our-story.html>
- Menjívar, C. (2006). Liminal Legality: Salvadoran and Guatemalan Immigrants' Lives in the United States. *American Journal of Sociology*, (111), 999–1037.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Morales, M. (2009). Educación no formal: una oportunidad para aprender. En *Educación no formal: aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Uruguay: UNESCO-MEC.
- MoraModules (2014). *Second and Foreign Language Teaching Methods*. Recuperado de <http://moramodules.com/ALMMMethods.htm>
- Morán, L. (2004). Las familias migrantes y su relación con la escuela como agencia de reproducción cultural. *Educación*, (23), 26-40.
- Moscovici, S. (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ediciones Morata.

- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (pp. 21-56). La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 28-45.
- Murnane, R., Maynard, R., y Ohls, J. (1981). Home resources and children's achievement. *The Review of Economics and Statistics*, 63(3), 369–377.
- Nasser, R., y Abouchedid, K. (2006). Locus of control and attribution for poverty: Comparing Lebanese and South African university students. *Social Behaviour and Personality*, (34), 777-796.
- Obama, B. (2006). Floor Statement on Immigration Reform. Recuperado de <http://obamaspeeches.com/061-Immigration-Reform-Obama-Speech.htm>
- OnTheIssues (2008). Barack Obama on Immigration: We need comprehensive reform, like McCain used to support. Obama and McCain back-to-back speeches at NALEO Jun 28, 2008. Recuperado de <http://www.ontheissues.org/default.htm>
- Paloma, V., y Manzano-Arrondo, V. (2011). The role of organizations in liberation psychology: applications to the study of migrations. *Psychosocial Intervention*, 20(3), 309-318.
- Papastergiadis, N. (2000). The Limits of Cultural Translation. En *The Turbulence of Migration: Globalization, Deterritorialization, and Hybridity* (pp. 122–277). Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de innovación educativa*, XII(121), 43-48.
- Pavarini, M. (1980). *Control y dominación. Teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemónico*. México: Siglo XXI.
- Phares, E. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown: General Learning Press.

- Piper, N. (2010). Temporary economic migration and rights activism: An organizational perspective. *Ethnic and Racial Studies*, 33, 108-125.
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. España: Siglo XXI.
- PNUD (1998). Informe de Desarrollo Humano. Nueva York: PNUD.
- Portes, A., y Rivas, A. (2011). The Adaptation of Migrant Children. *The Future of Children*, 21(1), 219-246. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41229018>
- Pozzi, S., Alonso, N., Ximénez, P., y De Llano, P. (2017). “Hoy es el día en que nos levantamos”. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2017/09/05/actualidad/1504639595_574556.html
- Prilleltensky, I., y Prilleltensky, O. (2006). *Promoting well-being: Linking personal, organizational, and community change*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Public Broadcasting Service (PBS) (2013). *Timeline Latino Americans*. Recuperado de <http://www.pbs.org/latino-americans/en/timeline/>
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Ramírez, S. A. (s.f.). Chicano movement. En *Immigration to the United States*. Recuperado de <http://immigrationtounitedstates.org/415-chicano-movement.html>
- Rhodes, S., Hergenrather, K., Bloom, F., Leichter, J., y Montano, J. (2009). Outcomes from a community based, participatory lay health advisor, HIV/STD prevention for recently arrived immigrant Latino men in rural North Carolina. *AIDS Education and Prevention*, (21), 103-108.
- Robbins, L. (2017). Los alcaldes de las ciudades santuario desafían la orden sobre inmigración de Trump. *The New York Times*. Recuperado de www.nytimes.com/es/2017/01/27/los-alcaldes-de-las-ciudades-santuario-desafian-la-orden-sobre-inmigracion-de-trump/

- Robison, L. J., Siles, M. E., y Schmid, A. A. (2003). El capital social y la reducción de la pobreza: hacia un paradigma maduro. En R. Atria, M. Siles, I. Arriagada, L. J. Robison y S. Whiteford (comps.), *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma* (pp. 51-114). Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Romanowski, M. (2003). Meeting the unique needs of the children of migrant farm workers. *The clearing house*, 77(1), 27-33.
- Rosales, O. (2006a). The Chicano movement in Washington State 1967-2006, Part 1 Political activism. *The Seattle Civil Rights and Labor History*. Seattle, Estados Unidos: University of Washington. Recuperado de:
http://depts.washington.edu/civilr/Chicanomovement_part1.htm
- Rosales, O. (2006b). The Chicano movement in Washington State 1967-2006, Part 2 Chicano cultural awakening. *The Seattle Civil Rights and Labor History*. Seattle, Estados Unidos: University of Washington. Recuperado de
http://depts.washington.edu/civilr/Chicanomovement_part2.htm
- Rotter, J. (1966). *Generalised expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement*. Washington: American Psychological Association.
- Ruiz Muñoz, M. (2009). *Otra educación*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-de-Velasco, J., y Fix, M. (2000). *Overlooked and underserved: Immigrant students in U.S secondary schools*. Washington, DC: The Urban Institute.
- Santamaría, A. (2007). El movimiento de los inmigrantes indocumentados en Estados Unidos. *Política y Cultura*, (27), 99-120.
- Sarre, S. (2010). Parental regulation of teenage's time: Processes and meanings. *Childhood*, (17), 61 - 75.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-10. Recuperado

de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200004&lng=es&tlng=es

- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Semple, K. (2011). In New York, Mexicans Lag in Education. *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2011/11/25/nyregion/mexicans-in-new-york-city-lag-in-education.html>
- Senderowitsch, R. (s.f.). *Educación y Desarrollo Comunitario La Experiencia de una Organización Internacional del Tercer Sector Operando en la Comunidad Hebrea de Cuba*. Recuperado de http://www.gestionsocial.org/archivos/00000193/Desarrollo_Comunitario_en_Cuba.pdf
- Serrano-García, I. (1994). The ethics of the powerful and the power of ethics. *American Journal of Community Psychology*, 22(1), 1-20.
- Shihata, I. (1996). The world bank's protection and promotion of children's rights. *International Journal of Children's Rights*, (4), 383-405.
- Simich, L., Maiter, S., y Ochacka, J. (2009). From social liminality to cultural negotiation: Transformative processes in immigrant mental wellbeing. *Anthropology & Medicine*, 16(3), 1-21.
- Sleeter, C. (1991). *Empowerment Through Multicultural Education*. Nueva York: State University of New York Press.
- Sleeter, C., y Grant, C. (1988). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. Nueva York: Macmillan.
- Smith, R. (2006a). *México en Nueva York*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Smith, R. (2006b). *Vidas transnacionales de los migrantes mexicanos entre Puebla y Nueva York*. Zacatecas: Universidad de Zacatecas.
- Smith, R. (2008). Horatio Alger lives in Brooklyn: extrafamily support, intrafamily dynamics, and social neutral operating identities in excepcional mobility among children of mexican immigrants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 270-290.
- Smith, R. (2010-2011). CUNY y el futuro educativo de los mexicanos en Nueva York. *Revista de Ciencias Políticas y Humanidades: Caja negra*, (8/9), 131-147.
- Smith, R. G. (2012). Educating Children of Poverty: School Action Alone is Not Enough. *Reading Today*, 29(4), 31-32.
- Soriano-Ayala, E., y González-Jiménez, A. J. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *RELIEVE*, 16(1), 1-20.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. California: Sage.
- Stand for Children (2013). Recuperado de www.stand.org
- Stoney, S., y Batalova, J. (2013). *Mexican immigrants in the United States*. Estados Unidos: Migration Information Source.
- Suárez, C., y Suárez, M. (2002). *Children of innmigration*. Boston, Massachussets: Harvard University Press.
- Suárez, C., y Suárez, M. (2009). Educating latino immigrant students in the twenty-frist century. *Harvard Educational Review*, 79(2), 327-340.
- Suárez, C., Yoshikawa, H., Teranishi, R., y Suárez, M. (2011). Growing Up in the Shadows: The developmental implications of unauthorized status. *Harvard Educational Review*, 81(3), 438-472.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Argentina: Paidós.

- Teaching Tolerance (s.f.). *Latino Civil Rights Timeline, 1903 to 2006*. Recuperado de <http://www.tolerance.org/latino-civil-rights-timeline>
- The history of immigration policies in the U.S. (s.f.). *Network Advocates for justice, inspired by catholic sisters*. Recuperado de <https://networklobby.org/historyimmigration/>
- Tinley, A. (2006). Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas. *Sociológica*, 21(60), 143-172.
- Tovar, C. (2006). Desplazamiento forzado y acompañamiento psicosocial: a propósito de la emergencia de nuevos actores políticos. *Universitas Psychologica*, 5(1), 147-162.
- Turner, V. (1995) *Estructura y antiestructura. El Proceso Ritual*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Turner, V. (2002). Betwixt and between: The liminal period in rites of passage. En S. Mahadi, S. Foster, y M. Little (eds.), *Betwixt and between: Patterns of masculine and feminine initiation* (págs. 3–22). Chicago: Open Court Publishing.
- Trump declara la guerra a la inmigración ilegal (s.f.). *MeQuieroIr*. Recuperado de <https://www.mequieroir.com/noticias-lo-nuevo/trump-declara-la-guerra-a-la-inmigracion-ilegal/>
- Uncommon Schools (2016). *Frequently Asked Questions About Public Charter Schools*. Recuperado de <http://www.uncommonschools.org/our-approach/faq-what-is-charter-school>
- UNESCO (s/f). *Monografías sobre juventud*. Recuperado de www.unescoeh.org
- Urruela, I., y Bolaños, I. (2012). Mediación en una Comunidad Intercultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 119-126.
- USCIS (2018). Immigration Forms Data. Recuperado de https://www.uscis.gov/sites/default/files/USCIS/Resources/Reports%20and%20Studies/Immigration%20Forms%20Data/All%20Form%20Types/DACA/DACA_Population_Data_July_31_2018.pdf

- Uttal, L. (2010). Liminal cultural work in family childcare: Latino immigrant family childcare providers and bicultural childrearing in the United States, 2002-2004. *Paedagogica Historica*, 46 (6), 729-740.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Warren, R. (1975). A Community Model. En K. Kramer y H. Specht (eds.), *Readings in community organization practice* (pp. 20-27). Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Weber, M. (1964). *The Theory of Social and Economic Organization*. Nueva York: The Free Press.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, (32), 83-94.
- Yeager, D., y Walton, G. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267-301.
- Yin, R. (1994). *Case study research. design and methods (Applied Social Research Methods series Volume 5)*. California, Estados Unidos: Sage Publicatios.
- Yoshikawa, H. (2011). *Immigrants raising citizens: Undocumented parents and their young children*. Nueva York: Russell Sage.
- Yu, S. M., Huang, Z. J., Schwalberg, R. H., Overpeck, M., y Kogan, M. D. (2003). Acculturation and the health and well being of US immigrant adolescents. *The Journal of Adolescent Health*, 33(6), 479-488.
- Zong, J., y Batalova, J. (2018). Mexican Immigrants in the United States. Estados Unidos: Migration Policy Institute. *Spotlight*. Recuperado de <https://www.migrationpolicy.org/article/mexican-immigrants-united-states>
- Zong, J., Batalova, J., y Burrows, M. (2019). Frequently Requested Statistics on Immigrants and Immigration in the United States. *Spotlight*. Recuperado de <https://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states#Unauthorized>

- Zuñiga, A. (2005). *Migrantes internacionales de México a Estados Unidos: hacia la creación de políticas educativas binacionales*. México: Universidad de Monterrey.
- Zuñiga, V., y Hamann, E. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos*, XXVI(1), 65-85.

ANEXOS

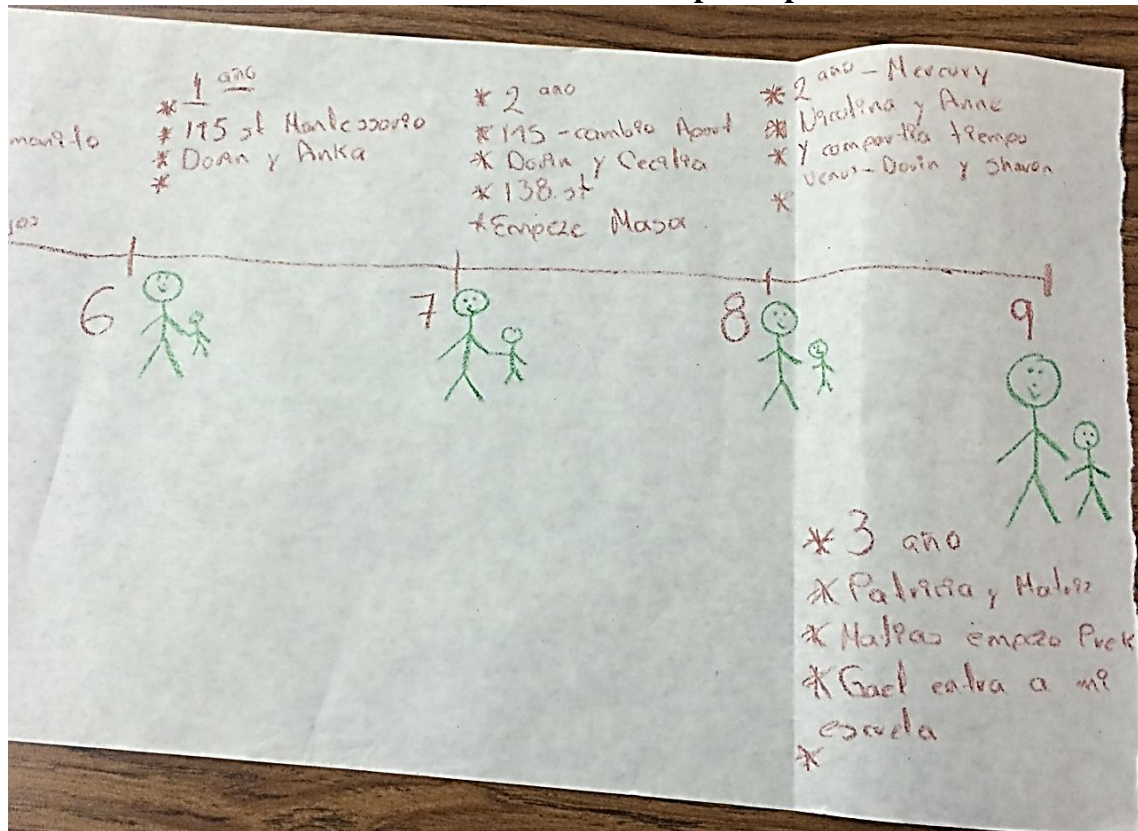
Anexo 1. Guía de tópicos para los participantes

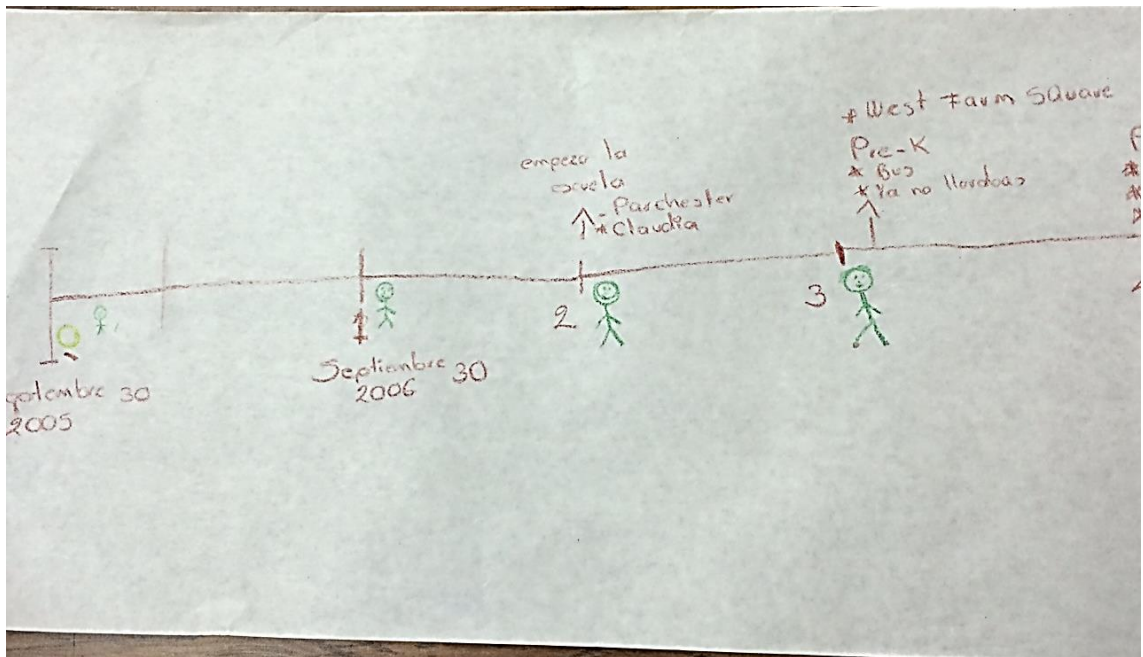
Datos sociodemográficos y personales	<ul style="list-style-type: none">● Socio demográficos básicos● Acontecimientos clave y complicaciones● Experiencias y situaciones cotidianas de su experiencia escolar
Antecedentes familiares que influyen en la experiencia escolar e historia de vida	<ul style="list-style-type: none">● Historia migratoria (desde la perspectiva de los padres y de los niños)● Proyecto migratorio (que condiciona de forma importante tanto las actitudes que toman ante la educación como las esperanzas y expectativas que depositan en ella).● Trayectorias y experiencias educativas de niños y padres (técnicas de terapia de arte: línea de vida)● Anhelos y frustraciones dentro de las trayectorias educativas● Actitudes, expectativas y papel atribuido a la escuela y a la educación● Historias de movilidad social relacionadas con la educación (o sin la educación)● Involucramiento de la familia tanto en casa como con los procesos educativos en la escuela y otros contextos● Oportunidades y recursos que tuvieron y tienen a su alcance

Nivel educativo de los padres	<ul style="list-style-type: none"> ● Nivel y desempeño educativo antes y después de la migración
Modelos educativos distintos	<ul style="list-style-type: none"> ● La convivencia con modelos educativos distintos ● Qué espera el país receptor de sus estudiantes y que espera de sus familias ●
Relación con OSNY	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación e interacción con su comunidad y con las organizaciones sociales ● En qué ha influido OSNY en la educación de los niños? ● ¿Cómo OSNY ha influido en las categorías de análisis?
Relación con la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ● La actitud de los profesores y la adaptación curricular ● El uso de los idiomas: en casa y en la escuela ● La actitud de los maestros y las condiciones integrales de la escuela ● Entendimiento de la cultura de origen ● Percepción de discriminación y riesgo ●
Relación con el contexto cultural	<ul style="list-style-type: none"> ● Cómo es el contexto de recepción ● Estrategias de aculturación: integración, asimilación, separación u otras ● Historia previa y el efecto del contexto de recepción, especialmente, el modo en que les recibe la sociedad de destino y cómo esta experiencia les afecta

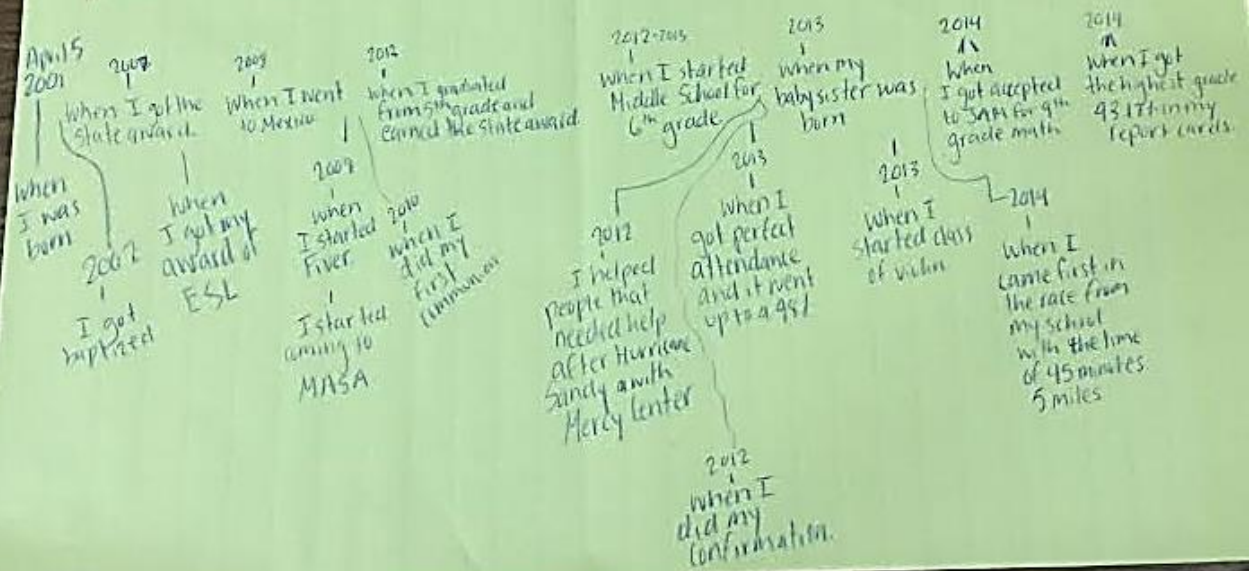
➤ Alternativas	¿Qué otras opciones educativas han tenido? ¿Qué opciones alternas se plantean para la movilidad social?
----------------	--

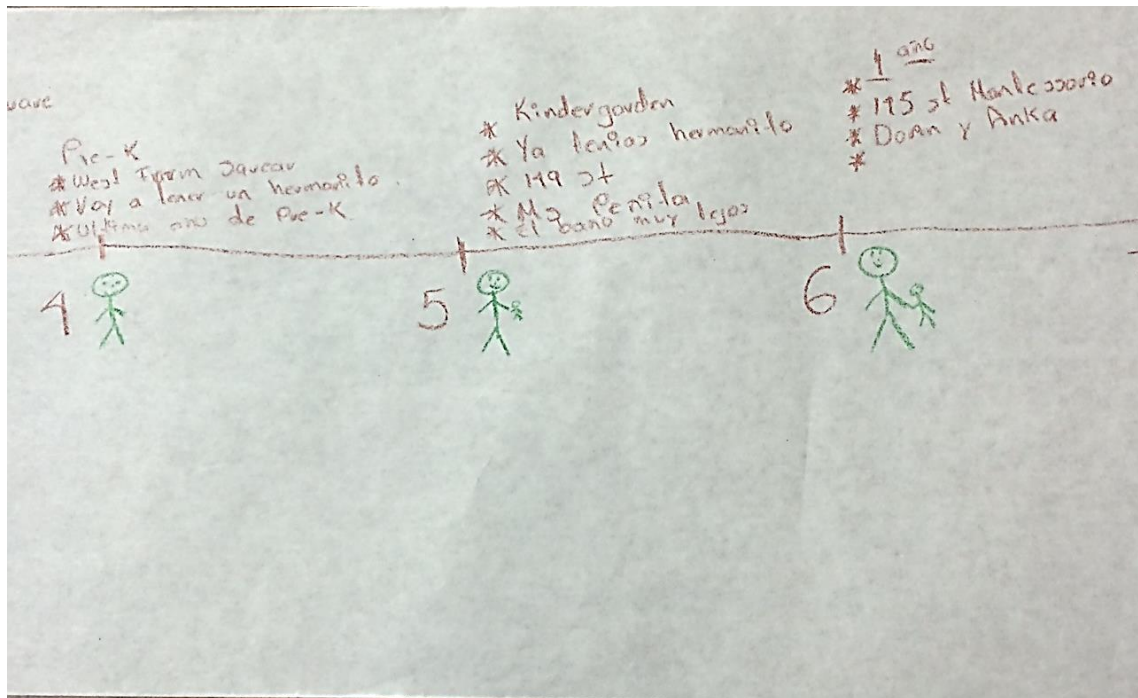
Anexo 2. Líneas de vida de los participantes

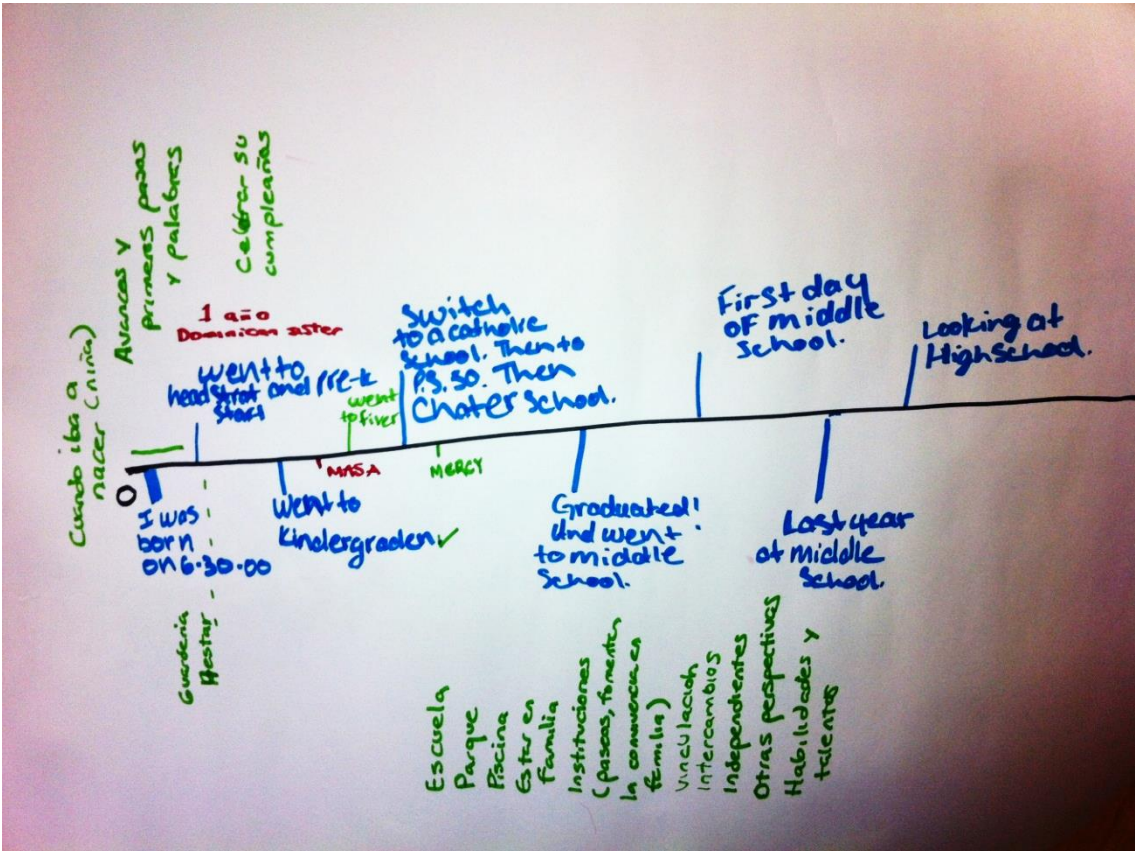


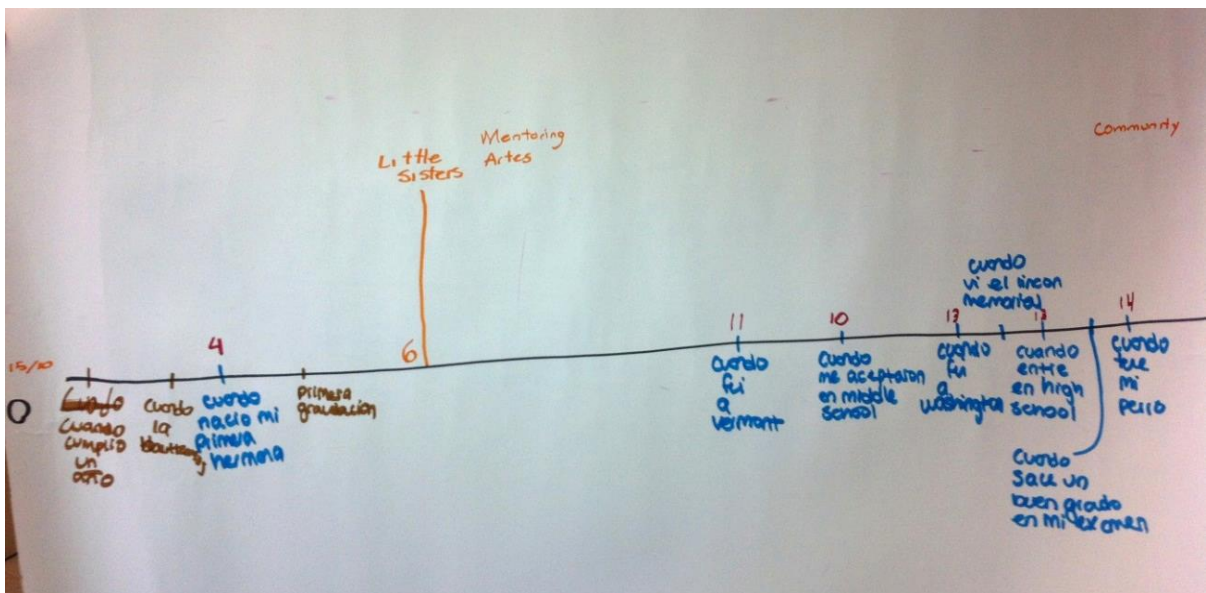


Brenda Hernandez-Romero









Anexo 3. Guía de entrevista para fundadores de la OSNY

¿Cómo surgió la organización?

¿De qué movimientos en favor de los derechos educativos de los migrantes se nutrió OSNY?

¿A qué necesidades educativas, sociales, culturales y políticas respondió en su origen?

¿Cuáles fueron las condiciones históricas y contextuales que influyeron en la fundación y permanencia de OSNY?

¿Cuál ha sido su historia y evolución a lo largo de sus años de trabajo?

¿Cuáles han sido las estrategias que han llevado a cabo y cuáles han sido los resultados?

¿Cuáles han sido las personas que participaron en la gestación de la idea y la consecución del proyecto?

¿Quiénes han sido los actores más relevantes y cuál ha sido su papel en el desarrollo de los programas?

¿Qué es lo que hace OSNY diferente a otras organizaciones?

¿Qué medidas de evaluación han desarrollado?

¿Por qué se enfocaron en la población juvenil e infantil?

¿Qué es lo que aporta OSNY a la población que atiende?

Además del apoyo a tareas. ¿Qué otros aspectos cree usted que desarrollan en los participantes de OSNY?

¿Cómo ayuda OSNY a que sus beneficiarios se integren al contexto americano? ¿Cuáles son las estrategias que considera que ayudan a la mediación sociocultural y cómo impactan en los procesos educativos?

¿Cómo son incluidos los padres de familia en el proceso? ¿Qué tipo de apoyo se les brinda?

¿Cómo percibe la vinculación de OSNY con otras instituciones? ¿Cómo realizan el trabajo articulado con otras instancias y cuál es el objetivo de tales vinculaciones?

¿Cuál es la importancia de la vinculación con el sector público/gubernamental/universitario?

¿Cómo considera que esta vinculación impacta en la población atendida?

¿Cuál ha sido el papel político/activista de OSNY en pro del derecho a la educación de los migrantes en NY? ¿Cuáles ha sido los cambios en las políticas públicas que se han logrado a lo largo del tiempo?

Desde la fundación de OSNY hasta ahora, cuáles han sido sus logros fundamentales?

De los casos de éxito que han tenido. ¿Cuáles serían las competencias/habilidades/ rasgos que han logrado que valoran más y que consideran que son producto específico de su paso por OSNY?

¿Cómo se vinculó usted con el tema educativo y específicamente con OSNY?

¿Qué le ha aportado/enseñado la experiencia de trabajo en OSNY?

¿Cuál fue tu sueño cuando entraste a OSNY?

¿ha influido en la permanencia de OSNY esta vinculación con otras instancias por ejemplo con las universidades? ¿Esta vinculación con la universidad ha tenido influencia en el desarrollo de OSNY? El que se nutra de la investigación aplicada?

¿Cuál ha sido el papel de OSNY en formar líderes, en generar la idea de participación y agencia en los niños y sus familias?

Cómo han logrado que la institución se desarrolle como institución y no sea producto de liderazgos carismáticos (algo muy común en otras organizaciones de migrantes)

Si han constatado que la mejora en los niveles de educación han llevado a la mejora de la calidad de vida de los participantes

¿Cómo perciben esto de la enseñanza a lo largo de la vida?

¿Qué pasaría con sus beneficiarios sino pasaran por OSNY? ¿Qué hace la diferencia? Qué lo único y específico que aporta OSNY

¿Cual es su perfil de egreso de un participante?

¿Cómo la organización desarrolla y lleva a cabo procesos de participación, mediación y articulación?

¿Cómo se ha dado el encuentro y vinculación entre ambas culturas tanto en el ámbito familiar, escolar y social?

¿Cuáles han sido las estrategias de la organización social para lograr una mediación entre ambas culturas o modelos educativos?

¿Cómo y de qué manera se ha dado la vinculación entre familia, escuela y/o organizaciones sociales?

¿Cómo la organización social ha logrado articularse con otras organizaciones e instituciones y cómo articula a los participantes con otras instancias?

¿Cómo se ha fomentado la participación en la organización social? ¿Qué mecanismos se llevan a cabo para lograr que las personas busquen soluciones, para arreglar problemas en la escuela, para reclamar sus derechos o para explorar alternativas?

Anexo 4. Guía de entrevista a líderes

¿Cuáles han sido las condiciones emergentes que han propiciado la creación y desarrollo de organizaciones sociales dedicadas al tema educativo en la población migrante?

¿Cuál es el papel de las organizaciones sociales en los procesos educativos de los niños migrantes y sus familias?

¿Cuáles son los factores que influyen en las experiencias escolares de los niños?

¿Cuáles son los factores que pueden llevar a las brechas educativas y a la deserción escolar?

¿De qué manera la educación ha respondido o debe responder a las necesidades de los niños migrantes y sus familias?

¿Cómo han impactado las políticas educativas en la vida de los migrantes?

A partir de su experiencia, ¿cuáles son las acciones que las organizaciones sociales deben emprenderse para mejorar las experiencias escolares de los niños?

Anexo 5. Guía de entrevista a tutores

¿Por qué eligió OSNY?

¿Qué información tenía acerca de OSNY?

¿En qué consistió el proceso de inducción?

¿Cuáles eran sus funciones dentro del taller de tareas?

¿Cuál considera que es el papel de un tutor?

¿Qué lo diferencia de un maestro?

¿Qué es lo que considera que aportó a sus alumnos?

¿Qué procesos se dan para lograr sus objetivos?

¿Qué es lo que diferencia a un niño que asiste a OSNY?

¿Qué es lo específico que aporta OSNY?

En su experiencia ¿cuáles son los factores que afectan el desempeño académico de los niños?

¿Cuál es la importancia de la educación en sus vidas?

Si tuviera la oportunidad ¿Cómo diseñaría un organización ideal que trabaja con población migrante?

¿Qué aprendió de la experiencia?

Anexo 6. Fragmentos de matrices de análisis

ENTREVISTA	REFLEXION Y ANALISIS	CODIGOS
<p>Las personas del pueblo de mi papá que porque nos estaba dando estudio, que nada más íbamos a cambiar pañales y hubo mucha batalla alrededor de la educación y de siendo niñas. Entonces fue que mis papás tuvieron tres niñas, luego poco a poquito, empezó a graduarse la más grande, de salvatory (salulatory), yo salí de like the top of the class (como la mejor de la clase) en la primaria y entonces mi papá ya sintió feo, de regresarnos para México, y hubo mucha intervención, de las maestras, entonces y mucho apoyo hasta de nuestras baby sitters que eran puertorriqueñas, de que no se las lleven, ellas pueden, tuve muchas mentoras y maestras que nos llevaron de pasear , o sea tuvimos apoyo y que si no fuera por esa gente, yo creo que estuviéramos de regreso de donde era mi papá y tuviéramos una vida totalmente diferente.</p>	<p>Diferencias de género para el derecho a la educación Las personas del pueblo de mi papá que porque nos estaba dando estudio, que nada más íbamos a cambiar pañales y hubo mucha batalla alrededor de la educación y de siendo niñas. Importancia de la presencia de mentores/maestras que les abrieron otras posibilidades diferentes tuve muchas mentoras y maestras que nos llevaron de pasear , o sea tuvimos apoyo y que si no fuera por esa gente, yo creo que estuviéramos de regreso de donde era mi papá y tuviéramos una vida totalmente diferente</p>	<p>F:LFactores de riesgo:Diferencias de género en el acceso a la educación F:L:Historia de los fundadores: Presencia de mentores/tutores/maestras en las historias educativas F:L: abrir horizontes: viajes</p>
<p>y esa ha sido la verdad, y mi papá que siempre el trabaja en restaurante y decía que no quería que traguen tierra como yo. A medida que ya se dio cuenta que la escuela era buena para nosotras y que ya teníamos el apoyo y nos estaba yendo bien, él como</p>	<p>El deseo de los padres porque los hijos cambien su historia mi papá que siempre el trabaja en restaurante y decía que no quería que traguen tierra como yo. y ya la escuela no era algo que nos iba a perdonar. Teníamos que terminar</p>	<p>F:L:La importancia de la educación: Sin estudio no hay superación “ya la escuela no era algo que nos iba a perdonar” F:L: factores de protección: deseo de los padres para que sus hijos tengan otra historia</p>

que completamente cambió su manera de pensar, y ya la escuela no era algo que nos iba a perdonar. Teníamos que terminar		
Y bueno yo creo que fue todo eso, en cada etapa de mi vida tuve un mentor, tuve alguien que me guiara porque no teníamos a nadie. Mis papás no habían a la universidad, ni sabíamos, mi hermana la más grande, fue la primera que fue a la universidad. Mi papá solo querían que nos graduáramos de la high school, la universidad (ya era un lujo) exactamente. Pero mi hermana, la más grande igual por tener mentores, maestros que se interesaron mucho en ella, la impulsaron a ir a la universidad, y ya ella fue y ya para las demás ya fue algo normal (dio el paso) exactamente. Me dieron una beca para ir a la universidad, no tuve que pagar nada, era una universidad muy buena,	La importancia de los mentores, como aquellas personas que pueden guiar, que conocen el sistema a diferencia de los padres. este es otro de las ideas fundantes de masa, ser guías en el sistema educativo y proporcionar modelos de identificación y motivación tuve un mentor, tuve alguien que me guiara porque no teníamos a nadie La importancia de los apoyos económicos para primera y segunda generación	F:L: factores de protección: la importancia de los mentores F:L: factores de protección: guía en el sistema educativo F:L: factores de protección: la importancia de los apoyos económicos

ENTREVISTA	REFLEXION Y ANALISIS	VINCULACION TEORICA	CODIFICACIÓN
X: Si, ahí la metí. Aceptaban especialmente para niños pero la mamá tiene que estar dentro con él. Entonces mientras cuidaban al bebé y mientras de daban al bebé, le ayudaban. Lo que está haciendo ahorita OSNY. Están preparando para el Hestar, que sean más independientes, que	Las organizaciones fomentan la convivencia familiar al condicionar la atención del niño con la participación de las madres . Aceptaban especialmente para niños pero la mamá tiene que estar dentro con él Nuevamente la palabra independencia asociada a la OS más independientes, que sepan jugar, compartir, a socializarse	La participación de los padres es mencionada como un factor importante para prevenir la deserción escolar y tienen una influencia directa en el desempeño y comportamiento de los estudiantes (Hart y Eisenbarth, 2012)	M:O: papel de las organizaciones: fomento de la participación de los padres M:O:papel de las organizaciones: independencia M:O:papel de las organizaciones : Socializacion M:O: papel de las organizaciones: saber jugar

sepan jugar, compartir, a socializarse. Hay el área de los juguetes, los bomberos, la arena.			
---	--	--	--