

ESTUDIANTES TRANSNACIONALES Y EDUCACIÓN EN EMERGENCIA

La desigualdad educativa como un continuum en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México

MARTA RODRÍGUEZ-CRUZ

Resumen:

El objetivo de este artículo es analizar el impacto de la educación en emergencia entre estudiantes transnacionales que desarrollaron una (re)inserción escolar precaria antes de la emergencia internacional por COVID-19 en Oaxaca, México, y que pertenecen a familias separadas por la deportación. Los resultados se obtuvieron durante el momento álgido de la pandemia en Estados Unidos y México (septiembre de 2020-marzo de 2021). La metodología de estudio integró entrevistas realizadas por Meet y teléfono celular así como observaciones participantes en plataformas de enseñanza en línea y en grupos de WhatsApp. Los resultados evidencian el mantenimiento y profundización de desigualdades educativas precedentes y la aparición de otras nuevas. Ello revela un *continuum* de desigualdades educativas que trascienden la situación de emergencia, demostrando que los retos educativos de las y los estudiantes transnacionales no responden a una crisis puntual sino a un problema estructural.

Abstract:

The objective of this article is to analyze the impact of education in an emergency situation, among transnational students who experienced precarious school (re)enrollment before the COVID-19 emergency in Oaxaca, Mexico, and who are members of families separated by deportation. The results were obtained at a critical time of the pandemic in the United States and Mexico (September 2020-March 2021). The study's methodology included interviews conducted on the Meet platform and by cell phone, as well as observations posted to online teaching platforms and WhatsApp groups. The results point to ongoing, worsening educational inequalities and the appearance of new inequalities. They reveal a continuum of educational inequalities that transcend the emergency situation, demonstrating that the educational challenges of transnational students do not respond to a specific crisis but to a structural problem.

Palabras clave: estudiantes transnacionales; desigualdad educativa; COVID-19; Estados Unidos; México.

Keywords: transnational students; educational inequality; COVID-19; United States; Mexico.

Marta Rodríguez-Cruz: Departamento de Antropología Social, Universidad de Sevilla. Programa Talento Doctores (PAIDI, 2020), Fondo Social Europeo-Junta de Andalucía. Sevilla, España. Departamento de Etnología, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México. CE: mrodriguez59@us.es; martarc@politicas.unam.mx / <https://orcid.org/0000-0003-4035-4535>

Introducción

La emergencia sanitaria internacional por COVID-19 ha provocado una crisis universal y sistémica con efectos que no se distribuyen de manera democrática (Renna, 2020; Sanahuja, 2020): el virus no discrimina, pero sus impactos sí (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]-Unesco, 2020; Naciones Unidas, 2020; Ortega, 2020). Las niñas y los niños y las y los adolescentes (NNA), si bien se encuentran entre las poblaciones menos afectadas por el virus, han corrido el riesgo de estar entre sus principales víctimas sociales (Cepal-Unesco, 2020; Franzé, 2020; Naciones Unidas, 2020).

Para los NNA, la emergencia sanitaria internacional no solamente ha desatado una crisis social, económica y de la salud, sino también educativa. Según datos de Cepal-Unesco (2020:1), en América Latina el cierre de escuelas por la emergencia sanitaria internacional ha impactado sobre más de 165 millones de estudiantes. En México han sido afectados más de 37.5 millones de NNA (Naciones Unidas-México, 2020).

Aunque la emergencia internacional por COVID-19 ha tenido consecuencias similares para muchos(as) estudiantes, estas han sido mayores sobre grupos que ya vivían en condiciones de vulnerabilidad (Ayala, Brieseño, Rebolledo y Rockwell, 2020; Cepal-Unesco, 2020; Franzé, 2020; Ortega, 2020), como es el caso de las y los estudiantes transnacionales de los cuales se ocupa este trabajo. Este grupo integra la generación 0.5, compuesta por migrantes internacionales que están viviendo y educándose en México; algunos(as) son mexicanos criados en Estados Unidos y otros(as) son estadounidenses educándose en México (Zúñiga y Giorguli, 2019).

Uno de los elementos que distingue a este grupo en la presente investigación de otros en situación de vulnerabilidad es su vinculación con la migración forzada, resultado de las políticas migratorias desarrolladas por Estados Unidos. La administración Trump (2017-2021), si bien debe ser interpretada dentro de un contexto más amplio de políticas antiinmigrantes que iniciaron con Clinton (1993-2001) y alcanzaron su punto álgido con Obama (2009-2017), de acuerdo con De Genova (Álvarez, 2017:162), ha constituido “una especie de crescendo y culminación” de la ideología antiinmigrante en este país. Esto se refleja en los datos de la Unidad de Política Migratoria (Unidad de Política Migratoria, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021), que registraron durante esta administración más de 770 mil

mexicanos(as) deportados, evidenciando así la continuidad del retorno forzoso durante este periodo presidencial.

En los patrones de asentamiento del retorno, se observa un flujo que regresa a su comunidad de origen, donde encuentra apoyo sociofamiliar para la reinserción (Giorguli y Gutiérrez, 2011; Masferrer y Roberts, 2012). Este es el caso de muchos(as) migrantes oaxaqueños, que regresan a Oaxaca con sus hijos(as) menores –algunos nacidos en Estados Unidos (inmigrados) y otros en México (retornados). De aquí, que Oaxaca sea uno de los estados emergentes en materia migratoria con un importante porcentaje de población infantil y juvenil en el retorno (Aguilar y Jacobo, 2019:182). Durante la administración Trump, Oaxaca registró más de 69 mil oaxaqueños(as) deportados (UPM, 2017-2021), y solamente en los años 2019 y 2020, más de 2 mil NNA que se desplazaron desde Estados Unidos con sus progenitores –según una comunicación personal del Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante en 2020–. Particularmente, los NNA de los que se ocupa este estudio llegaron a Oaxaca entre enero de 2017 y febrero de 2020, como miembros de familias transnacionales separadas por la deportación: uno de los progenitores fue deportado como indocumentado y se trasladó a Oaxaca con su descendencia, y el otro se mantuvo en Estados Unidos para enviar remesas.

Durante los últimos años, México ha recibido una cuantiosa población en edad escolar procedente de Estados Unidos que, según estimaciones recientes, supera los 500 mil NNA (Carrillo y Román, 2021), y que desarrollaba una (re)inserción precaria en su sistema educativo antes de la emergencia internacional por COVID-19 (Carrillo y Román, 2021; Despaigne, 2018; Tacelosky, 2021; Zúñiga y Gorguli, 2019; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008). Investigaciones previas a la pandemia han demostrado que las y los estudiantes transnacionales enfrentan en México barreras de diversa naturaleza para alcanzar el éxito escolar. Algunas están relacionadas con requerimientos administrativo-burocráticos para el acceso, inscripción, permanencia y tránsito entre niveles educativos, que implican la presentación de documentos de identificación, certificación de nacimiento y estudios cursados en Estados Unidos (Jacobo y Cárdenas, 2020; Rodríguez-Cruz, 2021). Otras barreras tienen que ver con las diferencias entre los sistemas educativos estadounidense y mexicano, la ausencia de programas que permitan una adecuada transición entre los mismos y la

falta de formación docente para atender las necesidades diferenciales de este grupo de estudiantes (Hamann y Zúñiga, 2021; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008). También se observan barreras lingüísticas vinculadas a la ausencia de programas escolares de enseñanza del español académico para estudiantes transnacionales con el inglés como lengua principal y sin conocimiento del español o que son hablantes de herencia de esta lengua (Despaigne, 2018; Tacelosky, 2021). Otras investigaciones han encontrado barreras de discriminación relacionadas con la estigmatización de las y los estudiantes transnacionales a partir de distintos aspectos de su experiencia migratoria (Rodríguez-Cruz, 2022), así como barreras de salud mental y emocional relacionadas con su deportación de facto y la separación familiar (Rodríguez-Cruz, 2023).

El objetivo principal de esta investigación será analizar retrospectivamente el impacto de la educación en emergencia sobre las y los estudiantes transnacionales en Oaxaca, durante el punto álgido de la pandemia en Estados Unidos y México (septiembre de 2020-marzo de 2021) (Worldometer, s.f.). Particularmente, se tratará de responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué efectos ha tenido la pandemia sobre la ya precaria (re)inserción escolar de las y los estudiantes transnacionales en Oaxaca?, ¿cómo ha impactado sobre sus posibilidades de continuidad educativa?, ¿qué desigualdades educativas previas se mantuvieron, qué desigualdades nuevas aparecieron, cómo se relacionaron, qué consecuencias tuvieron?

El estudio cubre dos vacíos científicos importantes. En primer lugar, y a diferencia de investigaciones previas, se desarrolla durante la pandemia, por lo que proporciona datos novedosos sobre los procesos educativos de las y los estudiantes transnacionales en un contexto de emergencia; en segundo lugar, se ocupa de sujetos que se encuentran en una situación distintiva de vulnerabilidad por la convergencia de dos elementos fundamentales: su vinculación con la migración forzada y el desarrollo de una (re)inserción escolar precaria en el sistema educativo mexicano antes de la emergencia sanitaria internacional.

Educación en emergencia, desigualdad educativa y estudiantes transnacionales

En el contexto de la pandemia por COVID-19, la educación en emergencia constituyó un tema de especial interés, debido al impacto que generó el cierre de las escuelas en los sistemas educativos, el aprendizaje y el

bienestar de los NNA (Cardozo, 2020; Unesco, 2020; Unicef, 2020a y 2020b). En situaciones de emergencia, la continuidad educativa hace referencia al conjunto de “servicios de protección, bienestar y educación formal, no formal y aprendizaje informal que impulsan, fortalecen o facilitan los sistemas educativos” para “asegurar oportunidades de desarrollo integral y aprendizajes equitativos, inclusivos y de calidad para todas y todos [...] cuando las escuelas y otras instituciones de educación están cerradas” (Renna, 2020:14). Aunque estas coyunturas afectan a toda la población estudiantil, tienen mayor impacto sobre el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los grupos que cuentan con afectaciones previas, como las relacionadas con crisis y políticas migratorias forzadas (Unesco, 2020). En el caso de México, la crisis económica estadounidense de 2008 y las políticas migratorias restrictivas de las últimas décadas han alimentado las condiciones materiales, sociales y económicas precarias de las y los estudiantes migrantes para lograr la continuidad y el éxito académico (Carrillo y Román, 2021; Vargas-Valle y Glick, 2021; Zúñiga y Giorguli, 2019).

Desde este punto de partida, no debe darse por sentado que todos los y las estudiantes tienen garantizado el derecho a la educación en situaciones de emergencia por las políticas de continuidad pedagógica que se determinen –o improvisen– en cada momento (Diez, Hendel, Martínez y Novaro, 2020:42-43). Los grupos vulnerados, como el de las y los migrantes, para quienes la escuela es un recurso fundamental en su estrategia de movilidad social, son los que tienen mayores dificultades para permanecer en ella y más probabilidades de desarrollar experiencias educativas excluyentes (Carrillo y Román, 2021; Despaigne, 2018; Kasun y Mora, 2021; Tacelosky, 2021; Zúñiga y Giorguli, 2019; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

Aunque la educación es un factor indispensable para dinamitar la transmisión intergeneracional de la pobreza (Gutiérrez-Moreno, 2020; Hernández, 2020; Picherili y Tolosa, 2020) y garantizar la cohesión y la prosperidad sociales (Acosta, Andaluz y Hernández, 2020; Gutiérrez-Moreno, 2020; Unicef, 2020a), los Estados nacionales habitualmente despliegan programas y estrategias educativas asistencialistas ante las eventualidades que traen emergencias como la de la COVID-19, y que resultan en “acciones y correctivos [que] generalmente se toman al momento en que se suceden, sin evidenciarse planes y programas concretos de atención oportuna” (Vera

y Loaiza, 2015:326). La falta de planificación y la directa inacción del Estado en contextos de emergencia pueden ser sintomáticas de la poca importancia que se le confiere a la educación y al ejercicio de su derecho por parte de sus titulares (Vera y Loaiza, 2015).

Tanto en situaciones de emergencia como de normalidad, la institución escolar de hoy es la piedra angular de un sistema educativo que sigue sin adaptarse a la creciente diversidad de la población estudiantil. Esta ha revelado las disrupciones enfrentadas durante las últimas décadas por los sistemas educativos de todo el mundo, debido al carácter de las nuevas generaciones, a los avances tecnológicos y de la globalización (Gutiérrez-Moreno, 2020:8), y al extraordinario incremento de las migraciones internacionales (Organización Internacional para las Migraciones, 2019; Unicef, 2021). La incapacidad de los sistemas educativos para adaptarse a las necesidades diversas de sus estudiantes genera importantes desigualdades educativas que determinan la experiencia escolar que vivirá cada alumna(o) y los eventuales logros académicos que pueda conseguir. En el caso particular de México, esto es especialmente preocupante, teniendo en cuenta que se trata de un país de desigualdades educativas pronunciadas, vinculadas al origen social y étnico de las y los estudiantes (Blanco, 2017; Favila y Lenin, 2017; Hernández y Molina, 2020) y a su condición migratoria (Carrillo y Román, 2021; Despaigne y Manzano-Munguía, 2020; Zúñiga y Giorguli, 2019; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

La desigualdad educativa es un fenómeno multidimensional y poliédrico (Aranda y Hernández, 2016; Rodríguez, Islas y Patiño, 2019) que resulta en la exclusión de determinados individuos y/o colectivos del acceso, permanencia y aprovechamiento del sistema educativo según determinadas características y orígenes sociales, culturales y económicos (Díaz y Pinto, 2017; Marchesi, 2000). Entre los elementos concretos que actúan como catalizadores de la desigualdad educativa se encuentran el idioma, el nivel socioeconómico de la familia, la condición migratoria y la residencia en zonas rurales empobrecidas (Aranda y Hernández, 2016; Blanco, 2017). La articulación de estos elementos es la que se registra entre las y los estudiantes transnacionales en Oaxaca, de los que se ocupa este trabajo, un estado que según numerosas investigaciones registra desde la década de 1990 uno de los índices de desigualdad educativa más elevados de la república mexicana (Favila y Lenin, 2017; Lenin y Favila,

2013; Tapia y Valenti, 2016). Durante la pandemia, las desigualdades educativas pronunciadas han tomado mayor gravedad en los sistemas educativos de países que ya enfrentaban crisis severas, como México (Aubin, 2020; Naciones Unidas-México, 2020), que ya experimentaba un incremento de la precariedad laboral y un notable crecimiento de la pobreza (Hernández, 2020:21).

En un contexto como este, “podría identificarse un punto de incertidumbre en relación con la cuestión sobre derecho a qué es exactamente el derecho a la educación cuando es ejercido en [...] condiciones de emergencia” (Ramón, 2020:48) por parte de estudiantes en situación previa de vulnerabilidad. En el caso particular de este trabajo, hablamos de estudiantes adscritas(os) a familias empujadas a la transnacionalidad por la separación de sus miembros debido a la deportación parental, y de hijas(os) de la maternidad y la paternidad a distancia (Ballesteros, 2020), ya que cuando se deporta a alguno de los progenitores, muchos de ellos deciden llevarse a sus hijos a México (Kline, 2016: 46). Nacidos en Estados Unidos o llevados allí por sus progenitores a temprana edad e inmigrados o retornados a México, respectivamente, las y los estudiantes transnacionales de esta investigación fueron escolarizados en el sistema educativo estadounidense y posteriormente en escuelas mexicanas. Este colectivo estudiantil experimenta vidas cruzadas por una serie de elementos diferenciales vinculados a la migración, fundamentalmente: políticas migratorias, edad, antigüedad de su migración, estatus migratorio propio y del resto de los miembros familiares, experiencia educativa previa en Estados Unidos y adscripción a una economía doméstica sustentada sobre remesas. Respecto a las mismas, la deportación supone una catástrofe financiera para las familias que dependen de estos insumos económicos (Herrera y Nyberg, 2017), ya que, especialmente durante la pandemia, estas constituyeron el único sustento familiar o el ingreso más importante para el consumo (Pintor-Sandoval y Bojórquez-Luque, 2020).

Por lo demás, y como se señaló anteriormente, se trata de estudiantes que antes de la pandemia ya experimentaban una (re)inserción precaria en el sistema escolar mexicano con base en distintos elementos de desigualdad educativa, por los que no se ven afectados quienes no son migrantes: problemas para la inscripción, permanencia y tránsito escolar debido al vía crucis burocrático resultante de su estatus migratorio (Jacobo y Cárdenas,

2020; Rodríguez-Cruz, 2021); barreras lingüísticas por el uso de la lengua principal (inglés) y heredada (español) (Despaigne, 2018; Tacelosky, 2021); así como carencia de puentes culturales y diferencias entre los sistemas educativos de Estados Unidos y México (Hamann y Zúñiga, 2021; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008), entre otras.

Tras presentar la metodología de investigación en el siguiente acápite, analizaremos el impacto de la educación en emergencia sobre estudiantes transnacionales en Oaxaca, durante el punto álgido de la pandemia en Estados Unidos y México (septiembre de 2020-marzo de 2021) (Worldometer, s.f.). Lo que distingue a este grupo de estudiantes de otros también afectados por esta coyuntura es su vinculación con la migración forzosa y el desarrollo de una (re)inserción escolar precaria en el sistema educativo mexicano antes de la emergencia sanitaria internacional.

Metodología

La metodología de esta investigación es cualitativa, descriptiva y virtual, debido al impacto de la pandemia sobre el trabajo de campo presencial. Un trabajo de campo realizado en Oaxaca entre noviembre de 2018 y febrero de 2020, en el que se analizó el proceso de (re)inserción escolar de estudiantes transnacionales procedentes de Estados Unidos durante la administración Trump, permitió acceder a cinco escuelas de educación secundaria (11-14 años) y media superior (15-17 años) con alta concentración migratoria (tabla 1). Estas escuelas se sitúan en las regiones Valles Centrales, Sierra Norte y Mixteca Alta, consideradas regiones de alta expulsión de migrantes (Stephen, 2016), que fueron notablemente afectadas por el retorno forzoso durante la administración Trump.

A través de los registros escolares de estas instituciones educativas, pudimos identificar 73 estudiantes transnacionales –con experiencia escolar previa en el sistema educativo estadounidense– llegados a Oaxaca en el periodo pre-pandemia 2017-2020. La muestra que presentamos se compone de 23 individuos de ese grupo de estudiantes, con edades entre 11-17 años, procedentes de Arizona, California, Florida, Georgia, Illinois, Massachusetts, Nevada, Nueva York, Tennessee, Texas y Washington. Para los fines de esta investigación, la selección de la muestra responde a la disponibilidad de medios de las y los estudiantes para participar en este estudio virtualmente y a su adscripción a familias transnacionales separadas por la deportación.

TABLA 1

Instituciones educativas, nivel, ámbito y ubicación

Nombre	Nivel educativo	Ámbito (rural/urbano)	Ubicación
1. Centro de Estudios Tecnológicos 124	Media superior	Urbano	Tlacolula de Matamoros, Valles Centrales
2. Centro de Estudios Tecnológicos 124	Media superior	Rural	San Francisco Lachigoló, Valles Centrales
3. Secundaria Técnica 40	Secundaria	Rural	Ixtlán de Juárez, Sierra Norte
4. Secundaria Técnica 48	Secundaria	Urbano	Tlacolula de Matamoros, Valles Centrales
5. Secundaria Federal Leyes de Reforma	Secundaria	Urbano	Tlaxiaco, Mixteca Alta

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados.

Del total de la muestra, 15 estudiantes nacieron en Estados Unidos y llegaron a Oaxaca entre los 9-15 años; 8 nacieron en México, migraron a Estados Unidos entre los 0-3 años y retornaron en el mismo rango etario. Cuatro estudiantes se reconocieron indígenas (mixtecos, triquis, zapotecos), pero ninguna(o) hablaba la lengua originaria. Entre las y los estudiantes inmigrados, 9 estaban inscritos en la secundaria y 6 en el nivel medio superior; entre los retornados, 5 estaban inscritos en la secundaria y 3 en el nivel medio superior (tabla 2). Según Zúñiga y Hamann (2006), las y los estudiantes retornados son aquellos que nacen y se escolarizan en México, migran a Estados Unidos, donde se escolarizan en un nuevo centro, y posteriormente regresan a México y continúan su proceso de escolarización. Las y los inmigrados son aquellos que nacen en Estados Unidos, donde inician su escolaridad, y emigran a México, donde la continúan; este último grupo no realiza un retorno propiamente dicho, sino que son estadounidenses que emigran por primera vez a México (Zúñiga y Hamann, 2006). Consideramos importante hacer esta distinción porque, como se verá posteriormente, el estatus migratorio determina el acceso a los derechos socioeconómicos y educativos en México.

TABLA 2

Número de estudiantes por nivel educativo, edad de inmigración/retorno y edad actual

Nivel	Número de estudiantes inmigrados	Edad de inmigración	Edad actual	Número de estudiantes retornados	Edad de retorno	Edad actual
Secundaria	1 (Luis)	9	11	1 (Scarlett)	10	12
	2 (Rosa)	10	11	2 (Edwin)	11	12
	3 (Angie)	10	12	3 (Alissa)	12	13
	4 (Alfredo)	10	13	4 (Rodrigo)	12	13
	5 (Gabriel)	11	13	5 (John)	12	14
	6 (Susana)	11	13			
	7 (Raquel)	11	14			
	8 (Citlali)	12	14			
	9 (Roberto)	12	14			
Media superior	1 (Fran)	13	15	1 (Lucía)	14	16
	2 (Paula)	14	15	2 (Sergio)	15	16
	3 (Mónica)	14	16	3 (Eunice)	15	17
	4 (Héctor)	13	16			
	5 (Rosario)	13	16			
	6 (Miriam)	15	16			
Total 23	Inmigrados: 15			Retornados: 8		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados.

Se aplicaron 34 entrevistas semiestructuradas a través de Meet y llamadas telefónicas a docentes y directoras(es) de escuela (11) y estudiantes (23). Algunas entrevistas se aplicaron en inglés, otras en español y otras en ambas lenguas, según las preferencias de las y los estudiantes. Las entrevistas duraron entre 1 y 2 horas. También se realizaron 41 horas de observación participante virtual en Meet –plataforma de enseñanza-aprendizaje– y en grupos de WhatsApp creados para estudiantes que no disponían de medios

para acceder a aquella. Para los fines de este estudio, también se rescatan algunas entrevistas aplicadas a docentes (5) de las mismas escuelas antes de la pandemia, que duraron entre 1 y 2 horas. La aplicación de estas técnicas de investigación ha sido complementada con la consulta de fuentes estadísticas y con el análisis de la producción bibliográfica especializada. Todos los nombres son ficticios para garantizar el anonimato de los sujetos, quienes dieron su consentimiento informado para la aplicación de las técnicas de investigación.

Estudiantes transnacionales y educación en emergencia

En esta sección analizamos el impacto de la educación en emergencia sobre las y los estudiantes transnacionales en Oaxaca, durante el punto álgido de la pandemia en Estados Unidos y México (septiembre de 2020-marzo de 2021) (Worldometer, s.f.). Para ello, nos basamos en diferentes elementos de desigualdad educativa previos y emergentes: estatus migratorio y situación socioeconómica familiar, lengua y conectividad.

Estatus migratorio y situación socioeconómica familiar

Uno de los primeros retos a los que se enfrentan las y los estudiantes transnacionales cuando llegan a México es el de formalizar su situación administrativa para acceder a los derechos sociales, como el de la educación. Para ello necesitan obtener una Clave Única de Registro de Población (CURP),¹ mediante la presentación de su acta de nacimiento ante la entidad competente. Nacidas(os) en México, quienes retornaron obtuvieron el acta de nacimiento mexicana antes de migrar a Estados Unidos, pero quienes inmigraron, nacidos allí, no pudieron solicitar el acta de nacimiento estadounidense por las condiciones de urgencia en las que salieron de este país, vinculadas a la deportación de su progenitor. Durante la pandemia, una mayoría de estudiantes inmigrados afirmó no disponer del documento por la imposibilidad de desplazarse a Estados Unidos para obtenerlo, y por los riesgos que podrían correr allí sus progenitores al solicitarlo en las instituciones correspondientes, ya que la mayoría de estos se encontraba en situación de irregularidad documental:

Llegué antes de la pandemia, pero todavía no tengo CURP porque necesito un documento de nacimiento de allá, pero no pudimos pedir allá [...] fue todo muy rápido. Y allá mi mamá le da miedo, no tiene los papeles y le pueden deportar (Luis, 15 años, inmigrado, padre deportado).

Aunque estas(os) estudiantes accedieron al sistema educativo sin CURP, uno de los principales efectos de esta situación administrativa irresuelta fue la imposibilidad de obtener un certificado de terminación de estudios para transitar entre niveles escolares, ya que “nosotros no podemos emitir un certificado sin CURP y el estudiante no puede pasar de nivel” (director). En el mismo tono, otro director de escuela comentó: “Está habiendo muchos problemas cuando pasan de primaria a secundaria y a media superior porque no tienen el documento. Nosotros le hablamos a la parte administrativa y nos dicen ‘pues tienen que esperar’. Es más lento con la pandemia”. Extraoficialmente, estas(os) estudiantes pasaron de la secundaria a la educación media superior sin certificado de terminación de estudios, pero “en realidad, es como si no tuvieran nada, porque no tienen el documento que diga que terminó la secundaria” (director).

Otro de los efectos de esta situación administrativa irresuelta estaba relacionado con el acceso a becas, determinante para las economías de las familias transnacionales afectadas por la deportación. A su llegada a Oaxaca antes de la pandemia, una minoría de progenitores se incorporó al magisterio o creó un negocio –tienda de ropa, de alimentos–, pero una mayoría se insertó en el sector informal, principalmente en trabajos relacionados con la agricultura, la construcción, los cuidados y la limpieza. La crisis económica generada por la pandemia golpeó fuertemente al sector informal en México (Clark, Fredricks, Woc-Colburn, Bottazzi *et al.*, 2020), convirtiendo las remesas en un ingreso esencial, especialmente para los estados mexicanos más dependientes de estos insumos económicos, como Oaxaca (Pintor-Sandoval y Bojórquez-Luque, 2020). La pandemia también afectó notablemente a los sectores en los que principalmente se ocupan las y los migrantes en Estados Unidos –construcción, hostelería, etcétera. Estos sufrieron una importante pérdida de empleo debido a los confinamientos decretados por las órdenes estatales, al tiempo que el gobierno estadounidense excluía de sus programas de ayuda económica a las y los migrantes indocumentados (Horton, 2022). Esta situación tuvo importantes consecuencias en la economía doméstica de las y los migrantes que perdieron el empleo en Estados Unidos por ocuparse en actividades no esenciales –construcción, hostelería, manufacturas– y que no fueron incorporados al mercado laboral, como fue el caso de varias familias: “mi mamá trabaja en fábrica en Phoenix, pero cerró por pandemia, no nos puede mandar dinero” (Angie, 14 años, inmigrada, padre deportado).

Otras(os) migrantes mantuvieron su empleo en Estados Unidos por ocuparse en actividades esenciales –agricultura, transporte– o lograron reincorporarse al mercado laboral en las mismas. Aunque en estos casos se mantuvieron las remesas y el impacto en la economía doméstica en Oaxaca fue menor, muchas familias también se vieron afectadas por la pérdida de empleo del jefe(a) de familia en México: “Mi papá allá es trailerero, él sí tiene [trabajo], pero mi mamá acá ya no tiene, trabajaba en hotel. Ella limpiaba, pero cerraron por pandemia” (Scarlett, 12 años, retornada, padre en Estados Unidos, madre deportada).

Antes de la emergencia sanitaria internacional, el gobierno federal implementó las Becas para el Bienestar de las Familias y las Becas Benito Juárez para estudiantes de educación básica y media superior, respectivamente, que ofrecen 800 pesos mensuales (Gobierno de México, s.f.). Muchos de las y los estudiantes nacidos en Estados Unidos no pudieron acceder a estas ayudas, ya que para ello es necesario disponer de CURP: “Me dijeron que no tengo CURP y no puedo aplicar beca. Yo nací allá y no tengo papel que pide, so [así que] estoy sin beca. Pero sí me ayudaría beca, la economía está difícil” (Alfredo, 15 años, inmigrado, padre en Estados Unidos, madre deportada).

La mayoría de quienes sí accedieron a estas becas –principalmente retornadas(os)– debieron destinarlas al sostenimiento de la economía familiar y no a fines académicos. Lo anterior, como consecuencia de la pérdida o disminución de remesas recibidas desde Estados Unidos y de la pérdida de empleo del progenitor en México:

Cerró el restaurante allá [Estados Unidos], mi mamá ya no tiene trabajo. Mi papá trabajaba en carpintería en San Juan Mixtepec, pero ya cerró. Beca es para ayudar a la familia, para mis estudios no puedo (Edwin, 16 años, retornado, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Lengua

La lengua de instrucción y comunicación constituye otro de los elementos más importantes de desigualdad educativa. Quienes formaron parte de este estudio iniciaron su crianza en hogares hispanohablantes en Estados Unidos, donde adquirieron el español como lengua materna. Sin embargo, una vez que se escolarizaron en el sistema educativo estadounidense, el inglés se convirtió en lengua principal y el español en lengua de herencia (Parra, 2021).

Una mayoría de progenitores dejó de transmitir a su descendencia el español en el ámbito doméstico por temor a que fuera discriminada como parte de la diáspora latina y por el convencimiento de que el inglés le reportaría mayores beneficios en su futuro educativo y laboral:

Mis papás no nos enseñaron español allá porque les daba temor [que] nos golpearan por hablar español y porque ellos piensan que el inglés es lo que nos va a servir para el futuro, para el trabajo más que todo. Pero sí es un problema no saber español cuando llegas acá (Susana, 13 años, inmigrada, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Una minoría de progenitores sí transmitió el español a su descendencia en el hogar, pero el inglés se mantuvo como lengua principal de comunicación entre hermanos y el nivel de español transmitido de progenitores a hijas(os) fue muy rudimentario y respondió a situaciones de comunicabilidad informales, por lo que no cubría las exigencias del español académico en el sistema educativo mexicano.

En Estados Unidos ellos [mis papás] nos enseñaron cosas de español, los saludos, expresiones, palabras como... los colores. Pero no nos enseñaron español... así como se habla aquí. También porque mis hermanos y yo siempre hablábamos en inglés entre nosotros porque es nuestra lengua. Si mis papás nos hablaban español a veces también les respondíamos en inglés, preferíamos comunicar en inglés. Pero no sabemos español como piden en escuela, español para estudiar no sabemos (Rosa, 11 años, inmigrada, padre en Estados Unidos, madre deportada).

Con esta situación lingüística llegaron las y los estudiantes transnacionales a las escuelas mexicanas antes de la emergencia sanitaria internacional, donde no se registraron programas que les permitieran adquirir progresivamente el español. Antes de la pandemia, algunas(os) docentes les ofrecían apoyo lingüístico, y si bien se registró un notable avance en la adquisición del español, aun presentaban retos que superar, principalmente relacionados con la falta de vocabulario, la sintaxis, la escritura, la comprensión lectora y el translenguaje (Parra, 2021). Entendido como el uso conjunto de recursos lingüísticos, en este caso del español y del inglés (García y Wei, 2014), el translenguaje no debería considerarse un problema de déficit

lingüístico, sino un repertorio lingüístico que sirve a prácticas discursivas complejas de usuarios que habitan espacios transculturales y transfronterizos (Parra, 2021). Sin embargo, las normas monolingües del sistema educativo mexicano habitualmente consideran el translenguaje un déficit a corregir y estigmatizan a quienes lo usan (Rodríguez-Cruz, 2022):

Yo todavía mezclo [palabras]. Por ejemplo, digo ‘después de escuela, *I come home*’ [vuelvo a casa] ... cosas *like that* [cosas así]. Mi profa dice que no hago bien porque mezclo, *so* [entonces] eso tengo que corregir. Me da vergüenza porque me miran *like...weird* [raro] porque hablo con mezcla y crecí allá [Estados Unidos] (Paula, 15 años, retornada, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Frente a los anteriores, una mayoría de estudiantes no recibió ninguna atención lingüística en la escuela, debiendo buscar ayuda fuera de ella, principalmente entre sus familiares (progenitores y tíos). Durante el periodo en el que se recogieron los datos de este trabajo –septiembre 2020-marzo de 2021–, sus carencias lingüísticas se agudizaron, ya que no pudieron disponer de la red familiar para aprender español. Lo anterior, debido al distanciamiento físico decretado para prevenir el contagio y, en el caso de sus progenitores, a la indisponibilidad de tiempo para apoyarles por motivos relacionados con el trabajo o con su búsqueda cuando este se perdió por la crisis económica:

Antes mi tía me ayudaba con español, pero dejé de ir su casa por lo que no se puede por contagio y mis abuelitos viven ahí con mi tía. Mi papá perdió su trabajo, ahora hace canastos en la casa para vender, pero también busca [trabajo]. No puede ayudar (Alissa, 12 años, retornada, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Articuladas con las distintas formas virtuales de seguimiento al proceso educativo que se presentarán a continuación, las carencias lingüísticas en español dificultaron notablemente el acceso de las y los estudiantes al contenido de estudio. Esto generó una importante desnivelación entre aquellos(as) con y sin experiencia migratoria: mientras que unos avanzaron en la adquisición de conocimientos, otros no pudieron hacerlo porque seguían sin dominar el español.

Es difícil porque no sé bien español y no entiendo bien lo que explica. Profesor explica y luego hay que mandar tarea. Mis compañeros mandan tarea, pero yo no puedo porque no entiendo, no sé cómo se hace. Entonces, como que me quedo más atrás (Sergio, 16 años, retornado, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Sobre esta cuestión, la posición de docentes y directoras(es) de escuela fue un tanto ambivalente. Por un lado, mostraban su preocupación sobre esta desnivelación en la adquisición de contenidos y cómo afectaría al futuro de las y los estudiantes transnacionales:

Son situaciones muy complejas porque su papá está en Estados Unidos, allá y acá la economía, no pueden acceder a la red, no saben español, eso se les dificulta mucho ... no pueden tener los conocimientos igual. Les va a impactar hasta en la formación de sus carreras (docente).

Por otro lado, sin embargo, reconocieron que no estaban desarrollando estrategias de apoyo lingüístico al estudiantado migrante durante la emergencia sanitaria internacional: “Hay muchas cosas que la verdad, no lo estamos viendo, qué está pasando con los migrantes ahorita en la pandemia. Me da pena [vergüenza] porque ‘no estamos haciendo la tarea’ y ellos no saben la lengua” (director).

Conectividad

En México, la transición del sistema educativo a la modalidad a distancia privilegió la enseñanza-aprendizaje a través de internet, principalmente mediante plataformas virtuales –Meet y WhatsApp– y, en menor medida, a través de cuadernos impresos para estudiantes que no podían seguir el proceso educativo virtualmente. Ninguno de las y los estudiantes que integraron la muestra de investigación siguió el proceso educativo con cuadernos impresos.

Aunque estas(os) estudiantes adquirieron importantes habilidades digitales en las escuelas de Estados Unidos, las distintas formas en las que la pandemia afectó las economías de las familias transnacionales determinaron sus posibilidades de continuidad educativa mediante el acceso a tecnología y conectividad, generando diferentes situaciones. Una minoría disponía de *laptop* y conexión a internet para dar seguimiento al proceso educativo por-

que su progenitor conservó su empleo en Estados Unidos y siguió enviando remesas (30.43% de la muestra). Sin embargo, la conectividad estaba supe-
ditada a las contingencias de la red en Oaxaca, un estado eminentemente rural, donde hay baja infraestructura eléctrica y conexión inestable. Esto constituyó un elemento añadido de desigualdad educativa con respecto a la calidad de la red en ámbitos urbanos, debido a la brecha digital, ya que, junto a Chiapas, Oaxaca ocupa el último puesto en el índice de Desarrollo Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Rodas, 2021). A lo anterior se sumaron las dificultades lingüísticas para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje: “Tengo *laptop*, pero se va la conexión, no puedo seguir. Y español no manejo bien. Se me dificulta las dos cosas” (Rodrigo, 16 años, retornado, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Por su parte, una mayoría de estudiantes no disponía de computadora ni conexión a internet en el hogar, debido a la disminución o pérdida de remesas, la pérdida de empleo del progenitor en México, la falta de acceso a becas o el uso de esta ayuda económica para apoyar la economía doméstica –en caso de que se dispusiera de ella– (69.57% de la muestra). En su lugar, estas(os) estudiantes siguieron el proceso educativo por celular, mediante el prepago de datos. Algunas(os) dieron seguimiento a la enseñanza por Meet, donde podían escuchar las explicaciones del o la docente. Sin embargo, esta plataforma implicaba un consumo rápido de datos que requería mayor gasto económico, por ello, muchas(os) más optaron por seguir la enseñanza exclusivamente a través de grupos de WhatsApp. No obstante, en ambos casos la conectividad estaba supe-
ditada a las contingencias de la red en Oaxaca y al prepago y consumo rápido de datos, asimismo requeridos para comunicarse con los progenitores en Estados Unidos:

Te dicen ‘para asistir a clase no voy a poder porque se acaban mis datos y no tendré comunicación después’. No tienen dinero. Te dicen ‘estoy un ratito en WhatsApp y ya. Si sigo tu clase se acaban mis datos y no puedo comunicarme con mi papá en Estados Unidos’ (docente).

Es difícil porque la economía está mal. Entonces necesito los datos para entrar a WhatsApp a las clases, pero también quiero comunicarme con mi papá que está allá y me preocupa que le pase algo, que se contagie... Pero se acaban pronto los datos y no tengo dinero. Entonces tengo que elegir que me conecto a la clase o guardo para hablar con mi papá, que muchas veces no puedo hacer

ninguna cosa porque se va la conexión seguido. Pero mi papá es más importante y entonces algunas veces me conecto poco a la clase porque se gasta rápido (Raquel, 14 años, inmigrada, padre en Estados Unidos, madre deportada).

A esta precariedad tecnológica, vinculada a la económica, se sumaron las dificultades propias de un proceso educativo que pretendía desarrollarse por medios que no habían sido diseñados para ello. Particularmente, la metodología de enseñanza-aprendizaje por WhatsApp no solo estaba limitada por la baja calidad de la conexión y el consumo rápido de datos prepagados, sino también por una dinámica de comunicación intermitente por mensaje de texto:

Profesor inicia diciendo ‘buenos días’, tenemos que contestar ‘buenos días’, es control de asistencia. Luego profesor dice que cinco alumnos manden foto de la tarea; después hace preguntas. Yo trato de entender, pero no se explica bien con mensajes, no entiendo nada (John, 15 años, retornado, padre deportado, madre en Estados Unidos).

A esta precariedad tecnológica vinculada a la económica, se le sumaban las dificultades lingüísticas derivadas de una (re)inserción educativa que ya era también precaria antes de la pandemia, incrementando nuevamente los obstáculos para un adecuado desarrollo del proceso educativo:

Hablo un poco español que me enseñaron mis papás, pero no sé bien porque yo crecí en Estados Unidos, hablo inglés. Es difícil porque no saber español, no saber lo que habla ahí en WhatsApp, porque no entiendo las palabras y lo que dice profesor no sé bien qué hay que hacer (Gabriel, inmigrado, 17 años, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Estudiantes transnacionales y desigualdad educativa. Un *continuum*

Entre las y los estudiantes transnacionales que formaron parte de esta investigación, el derecho a la educación en México está supeditado a su estatus y experiencia migratoria y educativa en Estados Unidos, así como a su pertenencia a familias transnacionales afectadas por la deportación, cuyas economías domésticas dependen en gran medida de las remesas. Pese a que esta situación distintiva de partida implica impactos diferentes sobre las posibilidades de continuidad educativa en México en una situación de

emergencia, sus necesidades educativas no fueron atendidas antes de la pandemia ni durante el periodo estudiado de la misma, como muestra el *continuum* de desigualdades educativas registradas.

Una de las principales desigualdades educativas que seguían enfrentando las y los estudiantes inmigrados durante la emergencia sanitaria internacional era la relacionada con la adquisición de una CURP, que no solamente impidió la obtención de un certificado de terminación de estudios para seguir adecuada y formalmente el curso lógico de la formación académica, sino también el acceso a becas. Estas ayudas económicas eran indispensables en un momento en el que las economías de las familias transnacionales fueron fuertemente azotadas por la crisis económica generada por la pandemia, ya que las remesas constituyen su principal fuente de ingresos y están supeditadas a la situación de irregularidad documental de los progenitores en Estados Unidos. De aquí que, en la mayoría de los casos estudiados, cuando se disponía de beca, esta no fuera destinada a fines académicos sino al sustento económico familiar.

Otra de las desigualdades educativas importantes fue la lingüística. La ausencia de programas de enseñanza de español se mantuvo durante la emergencia sanitaria, implicando una agudización de las carencias y dificultades lingüísticas precedentes. A la anterior, se sumaba la desigualdad en conectividad. La misma afectación económica de las familias transnacionales condicionó las posibilidades de las y los estudiantes para dar seguimiento al proceso educativo por medios virtuales adecuados –*laptop* y conexión a internet– implicando, cuando no se disponía de ellos, una virtualidad precaria, supeditada al prepago de datos mediante los que se accedía a *flashes* de conexión para evitar su rápido consumo y mantener comunicación con el progenitor en Estados Unidos, y a las consecuencias de la brecha digital en Oaxaca (Rodas, 2021). Las carencias lingüísticas y las condiciones de virtualidad en las que se desarrollaba el proceso educativo –baja calidad de la red y falta de medios tecnológicos, en cada caso– se retroalimentaron y repercutieron en el mantenimiento y agudización de otra desigualdad educativa: el acceso al contenido de estudio.

En los casos analizados, se observó un *continuum* de desigualdades educativas concatenadas que evidenció la falta de acciones político-pedagógicas promovidas por el Estado y por las propias instituciones escolares para la atención del estudiantado transnacional, tanto antes como durante el periodo analizado de la emergencia sanitaria internacional.

Cabe señalar que no únicamente, pero sí en gran medida, las desigualdades educativas analizadas también están relacionadas con las fracturas existentes entre los sistemas educativos estadounidense y mexicano (Hamann y Zúñiga, 2021) y con los impactos de la migración forzosa, que desencadenó una escolarización forzosa para el estudiantado transnacional de esta investigación en México. En este sentido, la Unesco (2020) subraya que los desafíos educativos de la movilidad humana deben ser tratados a nivel fronterizo. Como uno de los principales organismos de las Naciones Unidas que lidera la educación en situaciones de crisis y emergencia, durante el periodo en el que se desarrolló este estudio, la Unesco (2020) reconoció que estábamos ante una emergencia internacional provocada por la pandemia, pero advirtió sobre la necesidad de dar respuestas más allá de estas situaciones de extraordinario riesgo. Los resultados de esta investigación están en sintonía con esta advertencia, ya que, aunque las desigualdades educativas de las y los estudiantes transnacionales se agudizaron en el contexto de la emergencia y aparecieron otras nuevas, muchas de estas desigualdades eran previas a ella. Esto evidencia que las desigualdades educativas que enfrenta este colectivo estudiantil no responden a una crisis puntual sino a un problema estructural.

Conclusiones

Este trabajo ha analizado retrospectivamente el impacto de la educación en emergencia sobre las y los estudiantes transnacionales en Oaxaca, durante el punto álgido de la pandemia en Estados Unidos y México (septiembre de 2020-marzo de 2021) (Worldometer, s.f.). Quienes formaron parte de la investigación experimentaron este impacto desde una posición de vulnerabilidad diferencial, vinculada a la migración forzosa y al desarrollo de una (re)inserción escolar precaria en México antes de la pandemia. Los resultados ponen de manifiesto el mantenimiento y la profundización de desigualdades educativas precedentes y la emergencia de otras nuevas.

Entre las desigualdades educativas que se mantuvieron y profundizaron, se encuentran las relacionadas con la situación administrativa de las y los estudiantes inmigrados, que siguieron sin disponer de CURP para obtener el certificado de terminación de estudios correspondiente y acceder a becas. Otra de las desigualdades educativas mantenidas fue la relativa a las carencias lingüísticas en español, debido al distanciamiento físico —que impedía disponer de la red familiar para aprender español— y, especialmente, a la

ausencia de programas de transición lingüística –que impactó sobre las carencias arrastradas desde el periodo prepandemia y se articularon con la precariedad virtual. Como consecuencia de lo anterior, las y los estudiantes transnacionales no pudieron acceder adecuadamente a los conocimientos recogidos en el currículum, ya que seguían sin manejar el español. En este sentido, se registró un ahondamiento en la brecha de aprovechamiento curricular entre estudiantes con y sin experiencia migratoria.

Entre las nuevas desigualdades educativas registradas, se encontró la desviación de becas desde finalidades académicas a otras de economía doméstica. El impacto de la crisis económica generada por la pandemia sobre las economías de las familias transnacionales afectadas por la deportación requirió estas ayudas para la sobrevivencia familiar en muchos casos, mismas que, de ser dirigidas hacia fines académicos durante la emergencia, hubieran permitido mejorar algunas de las condiciones de virtualidad precaria que afectaron a una mayoría de quienes participaron en esta investigación.

La educación a distancia también constituyó una nueva forma de desigualdad educativa entre estudiantes transnacionales. La posibilidad de continuidad educativa en esta modalidad a distancia era más pobre que la presencial, registrada antes de la emergencia internacional, debido a las carencias educativas arrastradas desde el periodo prepandemia y a las características de una educación en línea. Esta requería instrumentos tecnológicos y de conectividad que no pudieron ser sufragados por economías familiares dependientes de remesas, mismas que están supeditadas a la situación de irregularidad documental de los progenitores en Estados Unidos. Asimismo, la brecha digital en Oaxaca supuso una desigualdad añadida para la continuidad del proceso educativo en contexto de emergencia. La articulación de las distintas desigualdades entre las y los estudiantes transnacionales –por estatus migratorio, por situación socioeconómica familiar, por nivel de dominio del español y por conectividad– impidieron el adecuado desarrollo de la continuidad educativa en situación de emergencia.

El *continuum* de desigualdades educativas registrado antes y durante la situación de emergencia evidencia que las dificultades educativas que enfrenta este colectivo de estudiantes transnacionales no responden a una crisis coyuntural, sino a un problema estructural. Como tal, necesita de acciones urgentes para evitar incrementos drásticos en sus índices de desigualdad, y posibles impactos en su futuro social y laboral más allá de las situaciones de emergencia.

Nota

¹ Instrumento de registro asignado a todas las personas que residen en territorio mexicano y a las y los mexicanos residentes en el extranjero.

Referencias

- Acosta, Dania; Andaluz, Juana Victoria y Hernández, Peggy Verónica (2020). “Educación en tiempos de emergencias”, *Apuntia Brava*, vol. 12, núm. 3, pp. 1-6. Disponible en: <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1066>
- Aguilar, Rodrigo y Jacobo, Mónica (2019). “Migración de retorno infantil y juvenil en México: cambios y desafíos educativos”, en J. Náquera, D. Lindstrom y S. Giorguli (eds.), *Migraciones en las Américas*, Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 167-195.
- Álvarez, Soledad (2017). “Movimientos migratorios contemporáneos: entre el control fronterizo y la producción de su ilegalidad. Un diálogo con Nicholas De Genova”, *Íconos*, vol. 58, pp. 153-164. Disponible en: <https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/2718>
- Aranda, Anabel y Hernández, María Ángeles (2016). “Desigualdad educativa. Una aproximación teórica”, ponencia presentada en el I Congreso Online Internacional sobre Desigualdad Social y Educativa en el siglo XXI, 1-15 noviembre.
- Aubin, Alexis (2020). “La desigualdad estructural en México agrava los efectos de la crisis de COVID-19 y amenaza su desarrollo”, *Noticias ONU*, 14 de julio. Disponible en: <https://news.un.org/es/story/2020/07/1477441> (consultado: 23 de noviembre de 2021).
- Ayala, Susana; Briseño, Julieta; Rebolledo, Valeria y Rockwell, Elsie (2020). “Historias locales frente a estrategias nacionales. La educación en tiempos de pandemia en México”, *Educación en la Diversidad*, núm. 1. Disponible en: <https://www.clacso.org/boletin-1-educar-en-la-diversidad/> (consultado: 23 de noviembre de 2021)
- Ballesteros, Karla (2020). “Paternidades a distancia. La nueva realidad de los padres deportados”, *Diarios del Terruño*, núm. 10, pp. 114-144. Disponible en: <https://www.revistadiariosdelterruño.com/ballesteros-gomez/>
- Blanco, Emilio (2017). “Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. Evidencias para el nivel primario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22 núm. 74, pp. 751-781. Disponible en: <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/34>
- Cardozo, Lizeth (2020). *Educación protectora en contextos de emergencias: una apuesta socioeducativa de formación docente virtual en el marco del COVID-19*, tesis de maestría, Barranquilla: Universidad del Norte-Instituto de Estudios en Educación.
- Carrillo, Eduardo y Román, Betsabé (2021). “De reversa y llegando por primera vez a México. Rasgos sociodemográficos de niños y adolescentes que migran de Estados Unidos a México”, *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 36, núm. 1, pp. 193-223. <https://doi.org/10.24201/edu.v36i1.1827>
- Cepal-Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Unesco-Naciones Unidas. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2021).

- Clark, Eva; Fredricks, Karla; Woc-Colburn, Laila; Bottazzi, María E. y Weatherhead, Jill (2020). “Disproportionate impact of the COVID-19 pandemic on immigrant communities in the United States”, *PLoS Neglected Tropical Diseases*, vol. 14, núm. 7, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1371/journal.pntd.0008484>
- Despaigne, Colette (2018). “Language is what makes everything easier”: The awareness of semiotic resources of Mexican transnational students in Mexican schools”, *International Multilingual Research Journal*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1470435>
- Despaigne, Colette y Manzano-Munguía, María Cristina (2020). “Youth return migration (US-Mexico): Students’ citizenship in Mexican schools”, *Children and Youth Services Review*, vol. 110. <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1470435>.
- Díaz, Carmita y Pinto, María Lourdes (2017). “Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el programa socio crítico”, *Praxis*, vol. 21, núm. 1, pp. 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Diez, María Laura; Hendel, Verónica; Martínez, María Laura y Novaro, Gabriela (2020). “Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia”, *Educación en la Diversidad*, núm. 2. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/119770/CONICET_Digital_Nro.83708073-d955-4901-8c98-97abdb567cb4_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y (consultado: 28 de noviembre de 2021).
- Favila, Antonio y Lenin, José César (2017). “Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 24, pp. 75-98. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283149560005.pdf>
- Franzé, Adela (2020). “Reflexiones sobre las desigualdades educativas en tiempos de confinamiento”, *Educación en la Diversidad*, núm. 1. Disponible en: <https://www.clasco.org/boletin-1-educar-en-la-diversidad/> (consultado: 23 de noviembre de 2021).
- García, Ofelia y Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism & education*, Basingstoke: Palgrave.
- Gobierno de México (s.f.). *Becas para el Bienestar, Benito Juárez para educación básica*. Disponible en: <https://bit.ly/3thaIUv> (consultado: 18 de marzo de 2021).
- Giorguli, Silvia y Gutiérrez, Edith (2011). “Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos”, *Coyuntura Demográfica*, núm. 20, pp. 21-25. Disponible en: coyunturademografica.somede.org/una-decada-de-movilidad-internacional-hacia-mexico-2010-2020/
- Gutiérrez-Moreno, Alex (2020). “Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación”, *Praxis*, vol. 16, núm. 1, pp. 7-10. Disponible en: <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Hamann, Ted y Zúñiga, Víctor (2021). “What educators in Mexico and in the United States need to know and acknowledge to attend to the educational needs of transnational students”, en P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students we share*, Nueva York: The State University of New York, pp. 99-117.
- Hernández, Daniel (2020). “El COVID-19 como desastre anunciado. Aspectos estructurales sobre exclusión, etnicidad y educación indígena”, *Educación en la Diversidad*, núm. 1. Disponible en: <https://www.clasco.org/boletin-1-educar-en-la-diversidad/> (consultado: 28 de noviembre de 2021).

- Hernández, María Rosario y Molina, Hugo Isaías (2020). “Desigualdad académica: un estudio con estudiantes de Sociología de la UAT”, ponencia presentada en el 5° Congreso Internacional sobre Desigualdad Social, Género y Precarización, virtual, 4-19 diciembre. Disponible en: <https://www.eumed.net/actas/20/desigualdad/26-desigualdad-academica.pdf>
- Herrera, Gioconda y Nyberg, Ninna (2017). “Migraciones internacionales en América Latina: miradas críticas a la producción de un campo de conocimientos”, *Iconos*, núm. 58, pp. 11-36. Disponible en: https://issuu.com/flacso37/docs/iconos_58-final_con_portada
- Horton, Sara B. (2022). “Praying for more time: Mexican immigrants’ pandemic eldercare dilemmas”, *Medical Anthropology Quarterly*, vol. 36, núm. 4, pp. 497-514. <https://doi.org/10.1111/maq.12731>
- Jacobo, Mónica y Cárdenas, Nuty (2020). “Back on your own: Return migration and the Federal Government response in México”, *Migraciones Internacionales*, vol. 11, pp. 1-22. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.1731>
- Kasun, Sue y Mora, Irasema (2021). “El anti-malinchismo contra el mexicano-transnacional: cómo se puede transformar esa frontera limitante”, *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, pp. 39-48. <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2021.1.75853>
- Kline, Victoria (2016). “¿Y ahora, a dónde vamos? Los retos que enfrentan las familias de migrantes transnacionales entre Estados Unidos y México”, en E. Levine, S. Núñez y M. Vereza (eds.), *Nuevas experiencias de la migración de retorno*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones sobre América del Norte, pp. 45-58.
- Lenin, José César y Favila, Antonio (2013). “La desigualdad de la educación en México, 1990- 2010: el caso de las entidades federativas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 2, pp. 21-33. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/441>
- Marchesi, Álvaro (2000). “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 23, pp.135-163. <https://doi.org/10.35362/rie2301009>
- Masferrer, Claudia y Roberts, Bryan (2012). “Going back home? Changing demography and geography of Mexican return migration”, *Population Research and Policy Review*, vol. 31, núm. 4, pp. 465-496. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23260344>
- Naciones Unidas (2020). “Distance learning strategies. What do we know about effectiveness?”, *COVID-19 Education Response Webinar*, 17 de abril. Disponible en: https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19_ed-webinar-5-concept-note-en.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2021).
- Naciones Unidas-México (2020). “Al menos una tercera parte de los niños en edad escolar en el mundo no tuvo acceso a una educación a distancia durante el cierre de las escuelas por COVID-19”, comunicado de prensa, 27 de agosto. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/al-menos-una-tercera-parte-de-los-ni%C3%B1os-en-edad-escolar-de-todo-el-mundo> (consultado: 7 de septiembre de 2021).
- Organización Internacional para las Migraciones (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*, Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones. Disponible en: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020> (consultado: 15 de septiembre de 2021).

- Ortega, Elisa (2020). “Niñez migrante en tiempos de COVID-19: vidas y futuros en riesgo”, *Nexos*, 17 de junio, pp. 1-9. Disponible en: <https://migracion.nexos.com.mx/2020/06/ninez-migrante-en-tiempos-de-covid-19-vidas-y-futuros-en-riesgo/> (consultado: 23 de octubre de 2021).
- Parra, María Luisa (2021). *Enseñanza del español y juventud latina*, Madrid: Arco/La Muralla.
- Picherili, Magalí y Tolosa, Mara (2020). *Educación en pandemia y desigualdad*, La Plata: Observatorio Socioeconómico UCALP. Disponible en: <https://www.ucalp.edu.ar/wp-content/uploads/2020/09/Educaci%C3%B3n-en-pandemia-y-desigualdad.pdf> (consultado: 9 de enero de 2021).
- Pintor-Sandoval, Renato y Bojórquez-Luque, Jesús (2020). “El impacto económico de las remesas en el ingreso de las familias mexicanas en la encrucijada del COVID-19”, *Huellas de la Migración*, vol. 5, núm. 10, pp. 11-37. Disponible en: <https://huelladelamigracion.uaemex.mx/article/view/15313>
- Ramón, Guillermo (2020). “Marcas de la pandemia. El derecho a la educación afectado”, *Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Renna, Henry (2020). *El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas en América Latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19*, Santiago/Caracas: Universidad Abierta de Recoleta/Universidad Nacional Experimental Samuel Robinson/Clúster Educación Venezuela. Disponible en: <https://reliefweb.int/report/venezuela-bolivarian-republic/el-derecho-la-educaci-n-en-tiempos-de-crisis-alternativas-para> (consultado: 17 de diciembre de 2021).
- Rodas, Jonatan (2021). *Informe Brecha digital, desigualdad y desinformación: la situación de Oaxaca y Chiapas*, Ciudad de México: Artículo 19-Oficina para México y Centroamérica/Fundación Friedrich Naumann para la Libertad, Proyecto México. Disponible en: <https://articulo19.org/wp-content/uploads/2021/09/Informe-Brecha-Digital.pdf> (consultado: 17 de febrero de 2022).
- Rodríguez, Carlos Rafael; Islas, Juana María y Patiño, Patricia (2019). “Rendimiento académico de alumnos que asisten a escuelas para migrantes en México”, *Diálogo Informado*, vol. XLIX, núm. 2, pp. 59-86. <https://doi.org/10.48102/rllee.2019.49.2.18>
- Rodríguez-Cruz, Marta (2021). “Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México: los nuevos ‘otros’ y los desafíos de la (re)inserción escolar”, *LARR*, vol. 56, núm. 4, pp. 891-905. <https://doi.org/10.25222/larr.1042>
- Rodríguez-Cruz, Marta (2022). “Stereotype and stigma in the school (re)insertion of ‘children of deported parents’ from the United States: An analysis in Oaxaca, Mexico”, *Latino Studies*, vol. 20, núm. 4, pp. 455-474. <https://doi.org/10.1057/s41276-022-00373-4>
- Rodríguez-Cruz, Marta (2023). “Adolescents de facto deported in Oaxaca, Mexico: Mental and emotional health impacts”, *Social Science & Family*, vol. 326, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.115947>
- Sanahuja, José Antonio (2020). “COVID-19: riesgo, pandemia y crisis de gobernanza global”, en M. Mesa (coord.), *Anuario CEIPAZ 2019-2020*, Madrid: Madrid-CEIPAZ, pp. 27-54.

- Stephen, Lynn (2016). *Somos la cara de Oaxaca*, Ciudad de México: Casa Chata.
- Tacelosky, Kathleen (2021). “Migración de retorno y escolaridad en México: la situación lingüística”, *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, 49-57. <https://doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2020.0.72236>
- Tapia, Luis Arturo y Valenti, Giovanna (2016). “Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 32-54. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100032
- Unesco (2020). “Derecho a la educación de personas en contexto de movilidad: Unesco llama a países de América Latina y el Caribe a dar respuestas más allá de la emergencia”, *News*, 17 de octubre. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/derecho-educacion-personas-contexto-movilidad-foro-unesco-llama-paises-america-latina-y-0> (consultado: 25 de noviembre de 2021).
- Unicef (2020a). *La educación frente al covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*, Madrid: Unicef-España. Disponible en: <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/la-educacion-frente-al-covid-19> (consultado: 25 de noviembre de 2021).
- Unicef (2020b). “El nuevo coronavirus y el derecho a la educación”, *Blog educativo*, 5 de marzo. Disponible en: <https://www.unicef.es/educa/blog/nuevo-coronavirus-derecho-educacion> (consultado: 25 de noviembre de 2021).
- Unicef (2021). “Quince veces más niños, niñas y adolescentes cruzan la selva de Panamá hacia Estados Unidos en los últimos cuatro años”, comunicado de prensa, 30 de marzo. Disponible en: <https://www.unicef.org/panama/comunicados-prensa/quince-veces-m%C3%A1s-ni%C3%B1os-cruzando-la-selva-de-panam%C3%A1-hacia-eeuu-en-los-%C3%BAltimos#:~:text=CIUDAD%20DE%20PANAM%C3%81%2C%2029%20> (consultado: 25 de noviembre de 2021).
- Unidad de Política Migratoria (2017). “Devolución de mexicanas y mexicanos desde Estados Unidos (antes repatriación de mexicanos), 2017”, *Boletines estadísticos*, Gobierno de México-Secretaría de Gobernación. Disponible en: <https://bit.ly/3a17Q5v> (consultado: 11 de abril de 2021).
- Unidad de Política Migratoria (2018). “Devolución de mexicanas y mexicanos desde Estados Unidos (antes repatriación de mexicanos), 2018”, *Boletines estadísticos*, Gobierno de México-Secretaría de Gobernación. Disponible en: <https://bit.ly/2lQXuc5> (consultado: 11 de abril de 2021).
- Unidad de Política Migratoria (2019). “Devolución de mexicanas y mexicanos desde Estados Unidos (antes repatriación de mexicanos), 2019”, *Boletines estadísticos*, Gobierno de México-Secretaría de Gobernación. Disponible en: <https://bit.ly/38Pod3i> (consultado: 11 de abril de 2021).
- Unidad de Política Migratoria (2020). “Devolución de mexicanas y mexicanos desde Estados Unidos (antes repatriación de mexicanos), 2020”, *Boletines estadísticos*, Gobierno de México-Secretaría de Gobernación. Disponible en: <https://bit.ly/3mCJ1mi> (consultado: 11 de abril de 2021).
- Unidad de Política Migratoria (2021). “Devolución de mexicanas y mexicanos desde Estados Unidos (antes repatriación de mexicanos), 2021”, *Boletines estadísticos*, Gobierno de

- México-Secretaría de Gobernación. Disponible en: <https://bit.ly/2TapJv6> (consultado: 11 de abril de 2021).
- Vargas-Valle, Eunice y Glick, Jennifer (2021). “Educational and migration aspirations among children of Mexican migrant returnees in a border context”, *Migration Studies*, vol. 9, núm. 3, pp. 677-701. <http://dx.doi.org/10.1093/migration/mnab014>
- Vera, Katherine y Loaiza, Yasaldez E. (2015). “Educación en emergencias o emergencias en educación”, *Plumilla Educativa*, vol. 16, núm. 2, pp. 324-341. Disponible en: <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/issue/view/92>
- Worldometer (s.f.). *Coronavirus reported*. Disponible en <https://bit.ly/378weWs> (consultado: 14 de abril de 2022).
- Zúñiga, Víctor y Hamann, Ted (2006). “Going home? Schooling in Mexico of transnational children”, *Confines*, vol. 2, núm. 4, pp. 41-57. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/633/63320404.pdf>
- Zúñiga, Víctor; Hamann, Ted y Sánchez, Juan (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Zúñiga, Víctor y Giorguli, Silvia (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*, Ciudad de México: El Colegio de México.

Artículo recibido: 9 de abril de 2022
Dictaminado: 26 de abril de 2023
Segunda versión: 23 de mayo de 2023
Aceptado: 24 de mayo de 2023