



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CUAUTLA
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**“COMING OUT OF THE SHADOWS.
EMOCIONES EN LAS TRAYECTORIAS MIGRATORIAS Y EDUCATIVAS
DE DREAMERS EN UNA CIUDAD SANTUARIO: NUEVA YORK”**

T E S I S
**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES**

**PRESENTA:
MTRA. ESMERALDA ANZURES GALEANA**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. LUZ MARINA IBARRA URIBE**

**COMITÉ DE TESIS:
DR. JORGE ARIEL RAMÍREZ PÉREZ
DRA. VERÓNICA MEDRANO CAMACHO**



**COMITÉ REVISOR:
DRA. AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS
DRA. MARÍA MAGDALENA GUADALUPE BARROS NOCK
DRA. DIANA GABRIELA POOX MARTÍNEZ
DRA. MORNA MACLEOD HOWLAND**

CUAUTLA, MORELOS, MÉXICO. NOVIEMBRE, 2022.



Sanctuary

Every day I sleep,

Every day I wake,

I don't know when I will be out.

I am in limbo...

It is not easy.

You wake up, you don't know.

You go to sleep, you don't know.

3 years 9 months – I wait.

No idea which day I will put my feet outside.

It was a stress.

No, it was much more than stress.

Some ask: is sanctuary a prison?

The criminal knows what day he gets out.

I do not know.

I make no crime

Abdelkader

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a toda la gente que está al otro lado de la frontera,
viviendo, disfrutando y sufriendo el sueño americano.

To all my *dreamers* that confiaron en mi y me abrieron una ventana a sus vidas.

Thank you for the time you've taken to support me. **You're there to stay!!**

A mi compañera de vida: mi mamá. Nadie llega solo a la cima. Gracias infinitas, ma.

A mis hijos Antonio y Francisco: Never give up on your dreams!

Agradecimientos

Esta investigación es el resultado del apoyo y participación de todas las personas e instituciones que caminaron a mi lado desde 2017, cuando ingresé al Doctorado en Ciencias Sociales, en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, FESC, UAEM.

Deseo comenzar expresando mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por la beca recibida durante cuatro años, la cual no solo me permitió dedicarme a ser estudiante de tiempo completo, sino que además tuve la dicha de haber sido estudiante becaria en tiempos donde estudiar un posgrado sigue siendo un privilegio que está al alcance de unos cuantos.

Mi gratitud a la profesora investigadora que pacientemente estuvo conmigo durante todo este trayecto, esperándome, dándome mi espacio para comprender, apoyándome y animándome a no abandonar hasta terminar. Gracias por sus palabras, porque su sabiduría le permitió saber en qué momento debía actuar para lograr que yo no dejara de creer en mi y en lo que hacía. Gracias por respetar mis ideas en torno a esta investigación y por estar siempre ahí. Mi sincero respeto, admiración y cariño para usted, Doctora Luz Marina Ibarra Uribe.

Mi profundo agradecimiento al Comité Revisor de mi tesis: Dra. Verónica Medrano Camacho, Dr. Jorge Ariel Ramírez Pérez, Dra. Amalia Isabel Izquierdo Campos, Dra. María Magdalena Guadalupe Barros Nock, Dra. Diana Gabriela Poox Martínez, Dra. Morna Macleod Howland. Gracias por sus puntuales observaciones que permitieron enriquecer esta investigación.

Mi agradecimiento y cariño a la FESC, lugar donde realicé mis estudios de posgrado, porque no solo fui testigo de su evolución a lo largo de estos años, sino porque en ella tuve la fortuna de conocer a excelentes profesores investigadores que sembraron en mi, el gusto por la

investigación, la curiosidad por adentrarme en la academia y el deseo de no dejar de aprender jamás. Mi cariño y respeto para los Dres. Omar García, Alejandro Garnica, Sergio Vargas, Ana Paulina Gutiérrez.

Quiero agradecer también al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Unidad Ciudad de México, por la oportunidad de haber realizado una estancia académica en 2017 y mi agradecimiento a la Dra. Magdalena Barros quien me recibió y aceptó además formar parte de mi comité de tesis.

Mi agradecimiento y cariño a mi equipo de trabajo de El Colegio de la Frontera Norte (COLEF) por permitirme ser parte del proyecto: “Las ciudades santuario como fronteras emergentes. Espacios vividos de los mexicanos indocumentados en Estados Unidos”. Gracias al Dr. Benjamin Bruce y a la Dra. Yetzi Rosales, por darme la oportunidad de seguir aprendiendo más acerca de este fascinante tema que es la migración internacional.

A la gente de *CUNY* quienes me abrieron las puertas y me contactaron con el *Lehman Dream Team*, de manera particular a David Charcape; Francisco y María, de quienes admiré su liderazgo; a Brenda, por su sensibilidad; a Efrén, por aceptar participar. Agradezco también a mi amigo peruano, quien sin saber mucho de mi, aceptó y compartió conmigo mucho de su lucha como activista, mi admiración para ti, Percy. A Jorge, por aceptar concederme una entrevista aún después de sus pesadas jornadas laborales. Y, por supuesto, a ti Prioska, por abrirme las puertas de tu hogar y a Rey David, porque tu apoyo no descansó solo en aquella entrevista en Manhattan, sino que gracias a ti, pude conocer al equipo de California-Mexico Studies Center.

No me olvido de agradecer también a quienes me dieron alojamiento durante mi trabajo de campo en la Ciudad de Nueva York, especialmente a mi primo Gilberto, quien siempre tiene un espacio para mi en su pedacito México-neoyorquino.

Esta tesis significa la conclusión de -quizás- mi última etapa como estudiante. Me tardé 42 años de mi vida para llegar hasta aquí. Reconozco y valoro cada una de las etapas que me fueron formando a lo largo de mi trayectoria educativa. Desde mi interés en el bachillerato por la asignatura de Antropología; posteriormente mi carrera en Enseñanza del Inglés, donde tuve la fortuna de conocer a la Maestra Charito q.e.p.d. de quien disfruté mucho tomar su clase de Seminario de Investigación... jamás habría pensado que al final del camino, yo lograría fusionar todo lo que me gusta: la docencia y la investigación; el Inglés y las Ciencias Sociales; viajar y conocer las historias de vida de las personas; leer y escribir sobre temas de mi interés; observar y tratar de comprender...

Estos años estuvieron acompañados de experiencias con mis compañeros y amigos de generación a quienes llevo en mi corazón: Angélica, Adriana, Karina, Iris, Ana, Ángel, Ignacio y Raúl. Y a otros más con quienes tuve la oportunidad de compartir incluso algunos viajes académicos a la Universidad de Costa Rica y a la Universidad de Cartagena, Colombia. Gracias por su amistad y el apoyo durante las ponencias.

Al SITAUAEM y a la Escuela Preparatoria No. 3 de Cuautla, gracias por su apoyo.

A mi familia, que siempre me canalizaron para encontrar la fortaleza en mí, para seguir, seguir y seguir...

A todos, gracias.

Resumen

El 15 de junio de 2012, el expresidente de Estados Unidos de América, Barack Obama anunció el inicio del programa DACA como una solución temporal ante la negativa del senado de aprobar la Ley Dream Act. El propósito de ambas es permitir que se regularice la situación migratoria de miles de jóvenes indocumentados, conocidos como *dreamers* y quienes llegaron al país a muy temprana edad, acompañando a sus padres. Han pasado diez años desde el inicio del programa y aún se sigue cuestionando su vigencia en las cortes, aún a pesar de que sus beneficiarios han demostrado cómo el programa mejoró sus condiciones de vida tanto en el ámbito educativo como en el laboral. Sin embargo, a cada momento ha surgido la amenaza de terminarlo, la certeza de continuarlo o aún mejor, la esperanza de aprobar la Dream Act. Toda esta situación ha colocado a los dreamers en una especie de limbo migratorio en el que las emociones han estado presentes y han servido para que ellos reconfiguren sus *habitus* y sus trayectorias migratorias y educativas. Se trata de investigación cualitativa que, a través de las propuestas teóricas de Bourdieu y Elías, así como desde el enfoque de curso de vida, se analizan las trayectorias migratorias y educativas de jóvenes pertenecientes al programa DACA, para discutir el impacto que ha tenido tanto el limbo migratorio en el que se encuentran, como las emociones que han experimentado desde su llegada a Estados Unidos. Entre los hallazgos se encontró que el miedo es la emoción que continúa presente aún con DACA y que el sentirse desprotegidos e indocumentados, los ha llevado a reunir más recursos para hacer frente a los retos que surgen del ámbito laboral y educativo; así también, se encontró que a pesar de que viven en una ciudad santuario, estos *dreamers* siguen experimentando actos de discriminación y racismo, principalmente en las escuelas.

Summary

On June 15, 2012, the former president of the United States of America, Barack Obama announced DACA program as a temporary solution to the refusal of the Senate to approve the Dream Act. The purpose of both is to allow the regularization of the immigration status of thousands of undocumented youth, known as *dreamers* and who arrived in the country with their parents at a very young age. Ten years have passed since the beginning of the program and its validity is still being questioned in the courts, even though its beneficiaries have demonstrated how the program has improved their living conditions, both in the educational and labor life. However, at every moment the threat of ending it has arisen, the certainty of continuing it or even better, the hope of approving the Dream Act. All this situation has placed dreamers in a kind of migratory limbo in which emotions have been there and have let them reconfigure their *habitus* and their migratory and educational trajectories. This is a qualitative research that, through the theoretical proposals of Bourdieu and Elias, as well as from the life course approach, the migratory and educational trajectories of young people belonging to DACA program are analyzed to discuss the impact that the migratory limbo has had on the emotions they have experienced since their arrival to the United States. Among the findings, it was found that fear is the emotion that is present even with DACA and that the feeling of being unprotected and undocumented has led them to try to gather more resources to face the challenges that arise from the labor and educational field; likewise, it was found that despite living in a sanctuary city, these dreamers continue to experience acts of discrimination and racism, mainly in schools.

Índice

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1	17
NUEVA YORK: UNA CIUDAD SANTUARIO	17
1.1 EL FENÓMENO MIGRATORIO MÉXICO-ESTADOS UNIDOS	18
1.2 EN BÚSQUEDA DEL 'AMERICAN DREAM'	21
1.3 MEXICANOS EN NUEVA YORK	23
1.4 NUEVA YORK: UNA CIUDAD SANTUARIO	26
1.5 EL SISTEMA EDUCATIVO ESTADOUNIDENSE	33
ALGUNAS CONSIDERACIONES	36
CAPÍTULO 2	38
ANTECEDENTES	38
2.1 MIGRACIÓN INTERNACIONAL	39
2.2 MIGRACIÓN MÉXICO-ESTADOS UNIDOS	45
2.3 LOS LLEGADOS EN LA INFANCIA	48
2.4 EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES	54
2.5 EL ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS	60
ALGUNAS CONSIDERACIONES	61
CAPÍTULO 3	62
DACA Y EL LIMBO MIGRATORIO DE LOS DREAMERS	62
3.1 LA POLÍTICA MIGRATORIA MÉXICO-ESTADOS UNIDOS	64
3.2 DACA, DIFERRED ACTION FOR CHILDHOOD ARRIVALS	68
3.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	75
3.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	82
3.4.1 PREGUNTA GENERAL	82
3.4.2 PREGUNTAS ESPECÍFICAS	82
3.5 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	83
3.5.1 OBJETIVO GENERAL	83
3.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	83
3.6 SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN	83
ALGUNAS CONSIDERACIONES	84
CAPÍTULO 4	85
EL VIAJE METODOLÓGICO EN ESTA INVESTIGACIÓN	85
4.1 DECIDIRME POR UTILIZAR UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA	86
4.2 UN ESTUDIO RETROSPECTIVO	87
4.3 EL ENFOQUE DE CURSO DE VIDA	88
4.3.1 TRAYECTORIAS	89
4.3.2 TRANSICIONES	92
4.3.3 <i>TURNING POINTS</i> O PUNTOS DE INFLEXIÓN	93
4.4 EL ESCENARIO DE ESTUDIO	94
4.5 LA ENTRADA AL CAMPO	98
4.6 COHORTES GENERACIONALES	104
4.7 EL SIGUIENTE PASO: LA SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES	107
ALGUNAS CONSIDERACIONES	108

CAPÍTULO 5	110
LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS EMOCIONES	110
5.1 EL MIGRANTE DACA.....	111
5.2 EL ESTIGMA DE SER INDOCUMENTADO	115
5.3 EMOCIONES	117
5.4 LAS PERSPECTICAS TEÓRICAS DE ELÍAS Y BOURDIEU EN CONTEXTOS MIGRATORIOS	121
5.4.1 EL HABITUS DEL MIGRANTE DACA	121
5.4.2 CAMPOS Y FIGURACIONES DEL MIGRANTE DACA	125
5.4.3 CAPITALES Y/O RECURSOS DEL MIGRANTE DACA	127
5.6 LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS EMOCIONES	130
ALGUNAS CONSIDERACIONES	131
CAPÍTULO 6	132
NEVER CROSSED THE BORDER,	132
THE BORDER CROSSED THEM:	132
TRAYECTORIAS MIGRATORIAS	132
6.1 LA DECISIÓN DE EMIGRAR.....	133
6.2 LA EXPERIENCIA DEL CRUCE: ENTRE LA INGENUIDAD Y EL MIEDO	139
6.3 NEW YORK, NEW YORK: LAS PRIMERAS IMPRESIONES Y LAS EMOCIONES POR LOS REENCUENTROS	145
6.4 EL NUEVO HOGAR: DE LA FELICIDAD AL DESENCANTO	152
6.5 EL INGRESO A DACA.....	155
6.6 BENEFICIOS DEL PROGRAMA DACA	156
ALGUNAS CONSIDERACIONES	163
CAPÍTULO 7	165
NEITHER FROM HERE, NI DE ALLÁ:	165
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS	165
7.1 EL SISTEMA DE ZONIFICACIÓN DE LAS ESCUELAS EN NUEVA YORK	166
7.2 EL SISTEMA DE CUOTAS.....	167
7.3 EL INGRESO A UN NUEVO SISTEMA EDUCATIVO	168
7.4 LA TRANSICIÓN AL BILINGÜÍSMO: ENTRE LA DISCRIMINACIÓN Y EL ALIVIO.....	175
7.5 LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL MIGRANTE LLEGADO EN LA INFANCIA.....	180
7.6 CÓDIGOS LINGÜÍSTICOS EN EL HOGAR	183
7.7 DACA EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	184
ALGUNAS CONSIDERACIONES	186
CONCLUSIONES	187
GALERÍA DE IMÁGENES	194
REFERENCIAS	195
ANEXOS	205

Listado de Figuras y Tablas

Figuras

Capítulo 1

Figura 1. Migración

Figura 2. Braceros

Figura 3. Tacos y Quesadillas

Figura 4. Ellis Island

Figura 5. I Love Immigrant New York

Figura 6. Equivalencias entre el sistema educativo mexicano y estadounidense

Capítulo 3.

Figura 7. Número de beneficiarios del programa DACA, por área geográfica.

Figura 8. Beneficiarios del programa DACA, por rangos de edad.

Figura 9. Beneficiarios del programa DACA, por sexo.

Figura 10. Beneficiarios del programa DACA, por estado civil.

Figura 11. Número total de migrantes protegidos por DACA, al 31 de diciembre de 2021.

Capítulo 4.

Figura 12. Nueva York Migrante

Figura 13. CUNY en Nueva York

Figura 14. Matrícula de CUNY

Figura 15. Lehman College, CUNY

Figura 16. Lehman College Dream Team

Figura 17. Lehman D.R.E.A.M. Team

Capítulo 5.

Figura 18. Conceptos de Elías y Bourdieu

Capítulo 6.

Figura 19. Prioska

Figura 20. Rey David

Figura 21. Percy

Capítulo 7.

Figura 22. Success

Tablas**Capítulo 2**

Tabla 1. Causas que favorecen las migraciones

Capítulo 3.

Tabla 2. Países con el mayor número de beneficiarios de DACA

Tabla 3. Número de beneficiarios del programa DACA, por estado.

Capítulo 4.

Tabla 4. Cohortes Generacionales

Tabla 5. Informantes

Capítulo 7.

Tabla 6. Secuenciación de grados escolares de los entrevistados

Introducción

Las Motivaciones para Desarrollar esta Investigación

Los recuerdos de mi infancia de mis compañeras de primaria, Norma, Ana Laura y otros tantos niños más que dejaron de asistir a medio ciclo escolar o quienes esperaron a que el ciclo terminara para irse con sus papás o familia a Estados Unidos, me hace recordar las cartas en las que alguna vez ellas me relataron cómo habían burlado la migra y habían cruzado 'pa'l otro lado'; al mismo tiempo esto me hace reflexionar que muchos de los migrantes que actualmente residen en EU y que no nacieron ahí, -quizás- aún no cuentan con documentos que los acredite como personas con una residencia legal o una ciudadanía, a pesar de haber vivido toda su vida en ese lugar.

Muchos de ellos llegaron a una edad muy temprana: algunos con pocos meses de edad, dos o tres años y algunos un poco más grandes, a los 10 o 12 años. Y, durante mucho tiempo, han permanecido dentro de aquel país dejando fuera la posibilidad de salir de ahí, pues eso implicaría no poder reingresar por la falta de documentos.

Portes y Rumbaut (2001) y Rumbaut (2004), se refieren a estos migrantes que menciono en el párrafo anterior como la generación 1.5 y 1.75; es decir, todos aquellos que emigraron antes de los 15 años y que vivieron tanto el proceso de escolarización básica como gran parte de su desarrollo cultural y social en el país anfitrión¹. Aunado a ello, González (2012) señala que aquellos llegados en la infancia, llegaron acompañados por sus padres o algún familiar y -como niños-, ellos continuaron su vida cotidiana en un nuevo lugar, sin estar conscientes de lo que significaría estar presente en un espacio geográfico que no les ofrecería las mismas garantías y/o derechos en comparación con las que habrían tenido en el lugar en el que nacieron.

¹ Portes y Rumbaut, hablan del host country ('país anfitrión', su traducción al español), para referirse al país de llegada, en este caso Estados Unidos de América.

Estos niños, hoy día conocidos como *Dreamers*² [Soñadores] y pertenecientes -en su mayoría- a la generación 1.5 (los que llegaron entre los 6 y los 12 años de edad) y a la generación 1.75 (los que llegaron entre los 0 meses y los 5 años de edad), a pesar de su estatus migratorio, pudieron integrarse a la vida escolar de Estados Unidos (EU), lo que representa una parte muy importante en su trayectoria migratoria y educativa.

Por consiguiente, una de las principales motivaciones para llevar a cabo esta investigación deriva en primer lugar, de mi interés en adentrarme no solo en el estudio de las emociones, pues me recuerda a lo dicho por el Doctor Shinji Hirai, antropólogo del CIESAS Noreste, en cuanto a referirse a ellas como una ventana a través de la cual, los sujetos cuentan sus experiencias vividas en el ámbito de la migración internacional; y, en segundo lugar, por adentrarme en el estudio de cómo los migrantes, en particular los mexicanos indocumentados, rompen con el estereotipo de representar la mano de obra barata en Estados Unidos y logran convertirse en profesionistas que tienen el deseo de pertenecer a una sociedad que los ha acompañado en gran parte de su curso de vida y que no solo aspiran a dejar de ser vistos como extranjeros que están solo de paso en aquel país, sino también a su aspiración a gozar de las mismas garantías y derechos de quienes nacieron allá o de quienes cuentan con documentos que les otorgan un *status* migratorio regular.

Por otro lado, una de las primeras decisiones que se tomaron al inicio de esta investigación fue la de elegir como sujetos de estudio a estudiantes migrantes indocumentados inscritos en las universidades en Estados Unidos. Tomar como eje de análisis la dimensión educativa es algo que, en primer lugar, siempre ha generado un profundo interés en mí debido a mi faceta como docente de educación media superior. Aunado a lo anterior, abordar las trayectorias educativas, permitiría hacer un *close up* [acercamiento] a los *turning points* [puntos

² Debido al gran número de anglicismos que se utilizaron en esta investigación y con la intención de que el lector logre una lectura más fluida del texto, la traducción de las palabras -ya sea al inglés o al español- se colocaron entre corchetes, sin la leyenda “por su traducción [...]”.

de inflexión] y a las transiciones que han actuado como coyuntura para reorientar las aspiraciones que tienen estos individuos de continuar estudiando y lograr romper las brechas de desigualdad que durante décadas se han hecho presentes en las distintas diásporas étnicas en los Estados Unidos de América.

Lo anterior implicó estar en contacto con este grupo de migrantes -llegados en la infancia- con el propósito de dar seguimiento a la lucha que hasta hoy día se mantiene vigente y en la que demandan un acceso igualitario a la educación superior y a otros servicios a los que aún no tienen acceso.

La elección de la ciudad de Nueva York como escenario de estudio para esta tesis se debió a que las investigaciones que retoman a los sujetos arriba descritos son menos en cantidad que aquellas que toman como escenario, otros estados sureños del país. Además de que Nueva York se presenta como un crisol de culturas, donde se pudiera pensar que todos son tan distintos entre sí que no hay razón por la cual se piensa al 'otro' como 'el extranjero' o 'el forastero'. En este sentido,

Nueva York es de esas ciudades que tiene todo, todas las culturas melting pot [crisol], todos los idiomas -tantos que ni siquiera alcanzo a identificarlos cuando camino por sus calles-, todas las creencias, todas las clases sociales e incluso los tipos de comida - en una esquina puedes encontrar halal food, gyros, sushi o pizza y en la otra, tacos o hot dogs. Si bien es la ciudad de los rascacielos, también es la ciudad de las casas modestas y pequeñas. La ciudad que nunca duerme [the city that never sleeps], según la canción de Frank Sinatra". Es luz ... mucha luz (Times Square) y también es, de repente, oscuridad... (calles en Bronx), playa (Coney Island) o una jungla de concreto (Manhattan), barrios amigables (Brooklyn) y lugares donde se respira la nostalgia entre sus residentes (Roosevelt Avenue en Queens o la 116 street cerca de East Harlem en Manhattan, por ejemplo). El Central Park, seguro jamás podrás recorrerlo en un solo día y viajar en el

subway [metro] -mejor conocido como "tren"-, por alguna de las 26 líneas te permite ver todo lo descrito arriba. Hasta en el clima se tiene de todo: frío soportable -in so por ta ble- lluvia, nieve, aguanieve y ni qué decir del transporte: metro, trenes, autobuses, barcos, helicópteros, aviones, bicicletas y los pedestrians [peatones] como yo, que preferimos recorrer la ciudad a pie (Escrito propio, Nueva York, octubre del 2018).

De este modo y entendiendo que la migración tiene varios matices, la presente investigación se enmarca dentro de la dimensión emocional que impacta en las trayectorias migratorias y educativas de los migrantes llegados en la infancia, que residen en la Ciudad de Nueva York.

Consecuentemente, esta tesis contiene siete capítulos que dan cuenta del trabajo realizado dentro del programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Es una investigación que como estudiante me permitió profundizar aún más no solo en las herramientas metodológicas usadas en la investigación social, sino que además me permitió realizar un recorrido teórico para encontrar respuestas a mis preguntas de investigación.

El primer capítulo presenta el contexto de la investigación, en el que se menciona a Nueva York, con sus características históricas y sociodemográficas que permiten situarla como una ciudad santuario. El capítulo dos es un recorrido por el estado del arte que aborda los distintos matices que se tocan en esta investigación. El capítulo tres hace un acercamiento al problema de investigación, así como a las preguntas, objetivos e hipótesis planteada. Enseguida, el capítulo cuatro, presenta de manera amplia las herramientas metodológicas usadas para esta investigación, mientras que el capítulo cinco presenta los elementos teórico-conceptuales en los que se apoya esta tesis. Enseguida, los capítulos seis y siete, presentan los hallazgos obtenidos luego de realizar entrevistas a ocho migrantes beneficiarios del programa DACA. Por último, se presentan las conclusiones de esta investigación.

Capítulo 1

Nueva York: Una Ciudad Santuario

Figura 1.

Migración



Nota. Fotografía de una mariposa monarca que simboliza la migración.
Tomada en el barrio de Harlem, en Nueva York, Estados Unidos. Marzo, 2020.

*Desde siempre, las mariposas y las golondrinas y los flamencos vuelan huyendo del frío,
año tras año,
y nadan las ballenas en busca de otra mar y los salmones y las truchas en busca de su río.
Ellos viajan miles de leguas, por los libres caminos del aire y del agua.
No son libres, en cambio, los caminos del éxodo humano.*

*En inmensas caravanas, marchan los fugitivos de la vida imposible.
Viajan desde el sur hacia el norte y desde el sol naciente hacia el poniente.
Les han robado su lugar en el mundo. Han sido despojados de sus trabajos y sus tierras.
Muchos huyen de las guerras,
pero muchos más, huyen de los salarios exterminados y de los suelos arrasados.
("Envenado: Los emigrantes, ahora", Eduardo Galeano).*

Esta tesis inicia con el capítulo de contextualización que se presenta a continuación. Teniendo en cuenta la importancia de conocer la historia que acompaña a los fenómenos sociales, en el primer apartado del capítulo, se expone una breve semblanza del fenómeno migratorio entre México y Estados Unidos, la cual sirve como antecedente para comprender una de las mayores migraciones en el ámbito internacional y el origen del famoso 'Sueño Americano' [*American Dream*]. Así también se hace mención que, de entre todos los destinos receptores de migrantes en Estados Unidos (EU), Nueva York, se proyecta como uno de los más importantes. Conocer cómo miles de mexicanos y migrantes de origen latinoamericano viven en la actualidad en esa ciudad, es algo que se presenta en el tercer apartado de este capítulo, haciendo énfasis, además, en cómo la Ciudad de Nueva York, se convirtió en una ciudad santuario que alberga y protege a los migrantes indocumentados, ofreciendo una mayor apertura a los servicios básicos de vivienda, salud y educación. Es precisamente este último aspecto uno de los elementos clave en la discusión de esta investigación. De ahí que, este capítulo concluye con un cuadro que muestra las equivalencias entre el sistema educativo mexicano y el estadounidense.

1.1 El Fenómeno Migratorio México-Estados Unidos

En 1836, Texas se independizó de México y en 1845, se anexó a los Estados Unidos, con la firma del Tratado de Guadalupe-Hidalgo, lo que dio pauta a que México perdiera gran parte de

su territorio, lo que hoy día corresponde a algunas partes de California, Arizona, Nevada, Utah, Colorado y Nuevo México, sin dejar de mencionar La Mesilla, la cual fue vendida a EU en 1853. Al anexarse estos territorios a EU, los 100,000 mexicanos que vivían en esa parte del país se convirtieron automáticamente en ciudadanos estadounidenses (Wills, 2005). De este modo “los primeros mexicanos en Estados Unidos no atravesaron ninguna frontera, más bien, la frontera los atravesó a ellos” (Chomsky, 2014, p. 65).

De acuerdo con Wills (2005) y Chomsky (2014), la construcción del ferrocarril entre México y Estados Unidos en los años de 1880 y 1890, la primera Ley sobre Contratación del Trabajo en 1885, así como la Revolución Mexicana, provocaron que a inicios de 1900 se volviera una constante que cientos y miles de mexicanos emigraran para emplearse tanto en el sector agrícola, minero, ferroviario, como en las fábricas ubicadas en ciudades del medio oeste. Sin embargo, durante la gran depresión de 1930, muchos mexicanos nacidos dentro y fuera de EU fueron deportados con la intención de que ciudadanos estadounidenses ocuparan sus trabajos, pero como consecuencia de que muchos granjeros y campesinos estadounidenses se habían enlistado en el ejército durante la segunda guerra mundial, EU requería mano de obra proveniente de México para trabajar en el campo (Délano, 2014).

Como alternativa de solución a la escasez de mano de obra barata en el país del norte, los gobiernos de México y EU, pusieron en marcha el Programa Bracero³ en 1942 (Wills, 2005). Mediante este programa, cerca de 4 millones de mexicanos fueron contratados para trabajar como campesinos (véase figura 2). Y, a pesar de que el Programa Bracero había entrado en vigor en 1942; de manera ilegal, miles de mexicanos que no formaban parte del programa, continuaron su camino hacia Estados Unidos para ocupar puestos que ciudadanos estadounidenses, no querían desempeñar (Délano, 2014).

³ El nombre viene de la palabra ‘brazo’, ‘brazo contratado’.

La cancelación del Programa Bracero en 1964 y las pocas visas de trabajo que se otorgaban en aquel entonces, trajo como consecuencia un aumento de la migración ilegal motivada por la expectativa de calidad de vida, muy a pesar de que el gobierno estadounidense ya había puesto en marcha la Operación Espaldas Mojadas, [*Operation Wetback*] “para deportar a cerca de un millón de trabajadores indocumentados y facilitar la regularización de los migrantes y braceros legales” (Délano, 2014, p. 150) y de que el gobierno mexicano, por su parte, continuaba tratando de disuadir la migración masiva hacia el norte.

Figura 2.

Braceros



Nota. Fotografía de braceros abordando un tren en una estación de ferrocarril hacia EU.

Tomada de www.memoricamexico.gob.mx (2022); en colaboración con Mediateca INAH (2022); Fototeca Nacional (2022).

Una de las estrategias del gobierno mexicano, fue la instauración del “Programa Nacional Fronterizo en 1965, que tenía como objetivo la creación de nuevas ofertas de trabajo en las maquilas del norte del país” (Délano, 2014, p. 155). No obstante, ante la constante necesidad de mano de obra barata para ser empleada en ciertos sectores como el campo, la migración indocumentada aumentó de manera particular entre 1965 y 1970. Y, entre 1965 y 1986, la cifra de migrantes mexicanos ascendió a cerca de 1.3 millones, algunos de ellos llegados mediante programas de trabajo y otros de manera ilegal. Esta salida masiva de mexicanos fue conocida como ‘la invasión silenciosa’ o ‘éxodo silencioso’ (Délano, 2014).

Durante la década de los ochenta, se produjo una de las mayores migraciones desde México y Centroamérica hacia EU. Un dato relevante, además, es que la migración mexicana dejó de concentrarse en los tres estados tradicionalmente receptores: California, Arizona y Texas; y empezó a expandirse más a otros destinos como Georgia, Florida, Nevada, Carolina del Norte y Nueva York, entre otros estados de la costa este y oeste de EU (Durand, 2013).

Aunado a lo anterior, la dinámica de los flujos migratorios hacia el norte, cambió ligeramente ya que personas que contaban con un empleo fijo en México empezaron a emigrar en búsqueda del sueño americano. Con el tiempo, los migrantes mexicanos que permanecieron en EU y los que nacieron allá poco a poco fueron teniendo acceso a la educación, al aprendizaje del inglés y a la capacitación para el trabajo, lo que les facilitó una mejor integración en las comunidades y en asociaciones como la que creó César Chávez en California o el movimiento Chicano.

1.2 En Búsqueda del ‘*American Dream*’

Actualmente, es difícil imaginar la historia de Estados Unidos sin pensar en la contribución que han hecho los migrantes en la construcción de ese país. Los primeros en llegar durante el siglo XVII, fueron de origen europeo. Muchos de ellos emigraron por la persecución religiosa y la

estratificación social que tenían en sus países, aunado al hecho de que las monarquías no les permitían ascender socialmente. En las trece colonias, estos primeros migrantes encontraron, además, la oportunidad de generar más ingresos en comparación con los que tenían en sus países de origen.

Esto dio paso a una nueva sociedad que iba generando riqueza y empezando a construir pequeñas nuevas ciudades, sin embargo, era una sociedad que, para tener el dominio de las tierras, tuvo que despojar a los indios de sus territorios, marginándolos a tierras más lejanas, en las que quizás había menos riquezas naturales. Era, por lo tanto, una sociedad que también promovía altamente la esclavitud, de manera particular en el sur del país, así como las diferentes formas de servidumbre y la falta de igualdad en cuanto a los derechos. Y, a pesar de que, en el Acta de Independencia de Estados Unidos, se promulgara la igualdad entre todos los individuos de esa nación, muchos de los que en ella firmaron, continuaban teniendo esclavos en sus casas y tierras.

En la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América, en el preámbulo se lee: “Sostenemos como evidentes estas verdades: que los hombres son creados iguales; que son dotados por su creador de ciertos derechos inalienables; que entre estos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad” (U.S. Department of State, 2022). De acuerdo con Thuomi (2017), esta frase de manera implícita da por hecho que todos los hombres son iguales en cuanto a tener el derecho a la vida, a ser libres y a buscar la felicidad, pero a pesar de ello, como se mencionó con anterioridad, se seguía practicando la esclavitud. Se entiende además que, la movilidad social ascendente es producto del esfuerzo individual, incluso de la posición social de la familia, la disciplina y el esfuerzo y, que la felicidad, es el fin último que cada individuo intentará alcanzar en esta vida.

Es así que desde el siglo XVI y XVII, los primeros habitantes de las trece colonias exhortaban a más compatriotas a mudarse a Norteamérica, con la promesa de que ahí encontrarían mejores condiciones de vida y la posibilidad de acrecentar sus riquezas; por

ejemplo, cuando en algún momento de la historia de EU, las tierras se vendían a un dólar el metro cuadrado. De ahí que el país se ganara, además, la fama de ser 'la tierra de las oportunidades'.

Esta forma de idealizar el país y el sueño americano, ha sido el gran imán de miles de migrantes que han dejado todo en sus lugares de origen para buscar mejores oportunidades laborales, de generar más ingresos, de que sus hijos gocen de una mejor calidad de vida, de mejores oportunidades de educación y de simplemente hacer realidad su propio sueño; aunado a ello, la desigualdad que existe en gran parte de Latinoamérica ha impactado notablemente en la migración del sur a norte en nuestro continente.

Bajo este supuesto de antaño, fue así que, desde la década de 1930, el *American Dream*, se construyó como uno de los ideales que, durante años, han guiado la forma de vida y de ser del estadounidense y está basado en el sueño de una tierra donde la vida debería ser mejor, más rica y plena para todos (Truslow, 1931), re afirmando además, el ideal de que cada individuo hará uso de sus propias habilidades y de su voluntad para alcanzar el éxito. Sin embargo, este ideal no considera que, no todos los individuos nacen en las mismas condiciones.

1.3 Mexicanos en Nueva York

La presencia de latinoamericanos o conocidos también como 'latinos' o 'hispanos' en la ciudad de Nueva York es bastante notoria, de manera particular en barrios como *Elmhurst*, la *Avenida Roosevelt*, *Corona* o *Jackson Heights* en *Queens*; *East Harlem* o *Washington Heights* en *Manhattan*, el sur del *West Bronx* o *Bushwick* y *Sunset Park* en *Brooklyn*. Berman (2011, p. 1) señala "acá en Nueva York, Simón Bolívar despertaría y tendría que restregarse los ojos, su sueño, el panamericanismo, está encarnado en Nueva York, como de seguro ni él mismo llegó a imaginarlo".

En lo que respecta a la diáspora mexicana en Nueva York, esta lleva ya un par de décadas haciendo presencia en la ciudad y en los alrededores. Y es que, hace años, cuando se hablaba de emigrar, esta representaba la idea de irse a California, Texas o Chicago. Sin embargo, había un destino que estaba lejos de caer en manos de la 'migra': Nueva York. Hoy día, los mexicanos suman –quizás- más de 360,000 quienes junto con otros grupos de hispanos constituyen la tercera parte de la población en esta ciudad.

Smith (2015) señala que, los primeros mexicanos en llegar a la ciudad fueron unos hermanos provenientes del sur del estado de Puebla, en México, alrededor de 1940. Ellos solo iban de vacaciones, pero al ver lo atractivo de los sueldos, no dudaron en mudarse a esa ciudad. Con la esperanza de encontrar una vida mejor, el deseo de emigrar se extendió –a través de sus redes familiares y de la comunidad- y con esto, creció la migración de mexicanos originarios principalmente del estado de Puebla. Sin embargo, al principio fue una migración limitada, ya que solo unos cuantos decidieron emigrar a Nueva York. Y, para la década de 1960, la migración hacia este destino se incrementó de manera muy tenue y fue solo hasta después de 1986, -a consecuencia de la década de la crisis económica en México-, cuando se dio una ola migratoria muy significativa de personas de Puebla y del Distrito Federal (hoy día Ciudad de México) hacia Nueva York.

En la actualidad, además de poblanos, hay guerrerenses y personas de la zona mixteca de Oaxaca. Un aspecto interesante a resaltar es que, a finales de la década de los ochentas, fue la ola de migrantes que iban desde California, quienes vieron que Nueva York estaba lejos del alcance de la patrulla fronteriza, por lo que, desde hace décadas, consideraron que sería un buen lugar para establecerse.

Aunado a estos grupos, a la ciudad ha llegado en los últimos años, un grupo cada vez más numeroso de migrantes calificados, buscando el sueño americano. Se trata de profesionistas y empleados de gobierno en México quienes están emigrando a esta ciudad; entre ellos hay: maestros, arquitectos, abogados, entre otros. "Nueva York es el centro de una nueva

élite mexicana. La élite de los académicos, científicos y artistas más globales que ha dado México” (Berman, 2011, p. 1). Esto representa una gran pérdida para nuestro país, pero una ganancia para los neoyorquinos.

Todos estos migrantes con profundas raíces en sus comunidades de origen, reproducen lo local en lo global, es decir, conforman comunidades transnacionales y se desempeñan en varias actividades en la ciudad (Smith, 2015). Se encuentran insertos en restaurantes, la construcción, repartiendo comida, tortillas, pan; mujeres trabajando en las fábricas de ropa, como empleadas domésticas o desempeñándose como niñeras; muchos de ellos trabajando para jefes chinos, griegos, judíos, etc. En efecto, en Nueva York se hace cada vez más visible la presencia de mexicanos y latinoamericanos y, con ellos su gran riqueza cultural, que va desde lo gastronómico y lo histórico, hasta el folklor (véase figura 3).

Figura 3.

Tacos y Quesadillas



Nota. Fotografía de una van vendiendo tacos y quesadillas.
Tomada afuera del Hunter College (CUNY), en Manhattan, Nueva York,
Estados Unidos, abril, 2019.

Un dato interesante, es que en esta ciudad se fortalece la identidad de los pueblos indígenas de México, pues no es raro que desde las universidades se ofrezcan cursos de náhuatl, maya o zapoteco, además de las celebraciones del 5 de mayo, del Día de la Independencia o la Carrera Antorcha Guadalupana México-Nueva York. De este modo, los mexicanos van con pasos firmes avanzando en la ciudad y hermanándose con otros países centroamericanos, sudamericanos e incluso españoles (Berman, 2011).

1.4 Nueva York: Una Ciudad Santuario

Hasta antes de 1624, vivían en la región que hoy ocupa Nueva York y Nueva Jersey, los grupos indígenas *mohawks* [mohicanos]. En 1624, los primeros colonos de la Compañía Holandesa de las Indias Occidentales, de las Provincias Unidas de los Países Bajos, llegaron a fundar la Provincia de Nuevos Países Bajos. Posterior a 1664, durante la segunda guerra anglo-holandesa, Inglaterra conquistó estos territorios y los bautizó con el nombre de Nueva York, en honor al duque de York de Inglaterra, Jacobo II. Durante la Guerra de Independencia, Nueva York, fue una de las trece colonias que declararon su independencia de Inglaterra como colonia británica (Wills, 2005).

Entre 1829 y 1860, 3.7 millones de personas provenientes de otros países llegaron al puerto de Nueva York, Estados Unidos. Para 1880, era la tercera ciudad más poblada del mundo -después de Londres y París- con más de 1.2 millones de personas. Desde aquel entonces, los líderes de la ciudad veían que era necesario consolidarla como el centro financiero y comercial más importante del mundo, lo que fue posible después de la Guerra Civil, al incrementarse la producción de las fábricas y la explotación exagerada, así como los corretajes y los numerosos bancos que se habían establecido en esta región.

Con el propósito de convertir en realidad el anhelo de estos líderes, el 1 de enero de 1898, se unieron *Manhattan* –el lugar con más diversidad étnica-, *Brooklyn*, *Queens*, *The Bronx*

y *Staten Island* en una misma ciudad. Para este año, la población se había incrementado a 3.4 millones de personas, convirtiéndola en la segunda metrópolis más grande y la ciudad con más diversidad étnica en el país. Todo esto, a causa de la llegada de miles de migrantes italianos, irlandeses, judíos, polacos, griegos, sirios, alemanes, africanos y chinos a *Ellis Island*, el lugar de entrada no solo a la ciudad, sino a una nueva nación (véase figura 4). Sin duda estas migraciones sembrarían la semilla del multiculturalismo tan característico de Nueva York.

Figura 4.

Ellis Island



Nota. Fotografía de la Isla Ellis, lugar de entrada de migrantes europeos y asiáticos.

Tomada en Manhattan, Nueva York, Estados Unidos, abril, 2019.

Al no existir leyes para regular la entrada de migrantes en aquella época, en 1835, el neoyorquino Samuel F.B. Morse y otros, crearon el primer partido político en contra de la inmigración, llamado *The Native American Democratic Association* [Asociación Demócrata Nativa Americana], con intenciones de negar a migrantes el acceso a trabajos, a la ciudadanía y

el derecho a votar. Esto permitió que activistas nativos y antiinmigrantes se conglomeraran en clubes y partidos políticos en la década de los 40's y 50's del siglo XIX. Ese sentimiento nativista o nacionalista dio pauta a que hombres y mujeres se movilizaran en contra de este grupo antiinmigrante y construyeran sus propias comunidades. Sin embargo, el nativismo no desapareció y décadas más tarde influyó en la creación de una Ley Federal de Migración en 1965, la cual por un tiempo estableció cuotas a los migrantes, dependiendo de su país de origen. Todo esto fue con el objetivo de empezar a regular la entrada de migrantes provenientes de Europa a Nueva York. Sin embargo, la migración a esta ciudad y por ende a Estados Unidos, jamás cesó.

Décadas más tarde, el 11 de septiembre de 2001, a partir del ataque al *World Trade Center* [Centro Mundial de Negocios], ubicado en el centro financiero de Nueva York, el control migratorio en esta ciudad, se haría más enfático. Después de esta fecha hubo una ruptura en cuanto al diálogo que aprobara lograr algún tipo de reforma migratoria entre México y Estados Unidos, a pesar de que los terroristas del 9/11 habían entrado vía aérea.

Lo dicho hasta aquí permite dar cuenta que Nueva York, es una ciudad de migrantes, pues ellos fueron construyendo sus calles, dando forma a sus plazas, a sus barrios y al multilingüismo de la ciudad. Es quizás difícil aseverar qué grupo étnico se mantendrá como el grupo mayoritario, pues en 1970, el grupo étnico predominante en la ciudad eran los blancos que no tienen origen hispano, pero para el 2015, este grupo se había reducido de 63% a 32%. Durante este mismo periodo, los dos grupos étnicos que reportaron un incremento más notorio, fue el grupo étnico asiático con 1% en 1970 a 14% en 2015. Mientras que el grupo étnico hispano se había incrementado también, de 17% a 29%.

Un dato característico es que esta ciudad alberga a la población migrante más grande nacida fuera de Estados Unidos. Según la Oficina del Censo de los Estados Unidos, más del 38% de las personas que viven en Nueva York, nacieron en otro país u otra ciudad de EU (véase figura 5). Actualmente los migrantes en Nueva York provienen de la República Dominicana 13%,

China 12%, México 6%, Jamaica 5%, Guyana 5% y de otras partes del mundo 59% (Datos obtenidos del Museo de la Ciudad de Nueva York). Actualmente, la ciudad de Nueva York, es la ciudad más poblada en Estados Unidos. Cuenta con una población de 8.5 millones de habitantes con una edad promedio de 36.2 años.

Figura 5.

I Love Immigrant New York



Nota. Fotografía en la que se aprecia que NY es una ciudad construida por migrantes.

Tomada por Altaffer Mary (s.f), en Manhattan, Nueva York, Estados Unidos.

Aún se encuentra conformada por *Manhattan, Queens, Brooklyn, The Bronx* y *Staten Island*. Y su economía es quizás la más grande en todo el país. Baste mencionar que, el ingreso promedio por hogar es de 58,856 dólares. La economía en Nueva York está basada en la industria de la información, bienes raíces, rentas, finanzas y seguros. Las industrias más grandes se concentran en la asistencia médica y social, comercio pequeño, servicios profesionales,

científicos y de enseñanza, aunque las mejores pagadas son finanzas y seguros, administración de empresas y compañías, así como servicios profesionales, científicos y de enseñanza.

Esta ciudad se distingue por su multilingüismo y por su multiculturalismo. Actualmente, se hablan cerca de 800 idiomas y solo 50.8% de la población tiene al inglés como lengua materna. La distribución étnico racial en la ciudad de Nueva York está conformada de la siguiente manera: 31.8% blancos, 29.2% hispanos y 22% afroamericano. Y, como un dato interesante 83.1% de los habitantes son ciudadanos estadounidenses. Es precisamente esta diversidad étnica, lo que ha coadyuvado a que exista una mayor participación por parte de distintas minorías y activismo que ha llevado a que Nueva York sea considerada hoy día como una ciudad santuario.

Por ciudad santuario, se entienden aquellas que promueven la prestación de servicios públicos a los migrantes indocumentados, pues “el migrante indocumentado no tiene el mismo acceso a diferentes servicios, oportunidades, a una calidad de vida igual que como un residente o ciudadano” (Bruce, 2021). Asimismo, son lugares que no cooperan con la policía en los procesos de detenciones o deportaciones. Cabe señalar que estos espacios no siempre son ciudades, a veces son jurisdicciones y puede hablarse también de pueblos o estados santuario (Bruce, 2020). Con frecuencia, son entendidas como ciudades que desobedecen ciertas leyes federales y que protegen a migrantes indocumentados. Algunas cosas que las identifican, son la de prohibir a los trabajadores de las administraciones locales preguntar el estatus migratorio de un individuo, no compartir esta información con las autoridades federales, promover el otorgamiento de credenciales de identificación que permiten a los migrantes indocumentados tener acceso a los servicios públicos de transporte, entre otros servicios (Bruce, 2021).

Este autor señala que California se convirtió en el primer estado en proclamarse como un estado santuario y, San Francisco fue la primera ciudad en declararse como ciudad santuario en la década de los ochentas. Actualmente, existen alrededor de quinientos condados y ciudades con políticas santuario en Estados Unidos. Y, con el paso de los años, otras ciudades poco a

poco se han ido proclamando como santuarios protegiendo no solamente a los refugiados, sino a todo aquel migrante indocumentado que residiera en ese espacio.

En la historia de la migración de ambos países, comúnmente se ha hablado de antiguas y nuevas capitales migratorias (Arzaluz, 2007). Por ejemplo, de 1910 a 1940, San Antonio Texas solía ser la ciudad que más migrantes mexicanos concentraba: 55% de los migrantes se encontraban en Texas y, hacia el año de 1940, California empezó a concentrar un gran número de migrantes. Al día de hoy, es el estado que más población de este tipo, siendo Los Ángeles, la ciudad que más migrantes mexicanos alberga. Es importante mencionar que, en los últimos años, se ha dado una reducción del número de migrantes de México hacia Estados Unidos y su efecto en las condiciones de vulnerabilidad y bienestar que enfrentan una vez llegados a su destino tanto en EU como en México (Escobar et al., 2016). Hasta ahora, son varios los destinos que han concentrado un gran número de migrantes mexicanos. Por su parte, California, Texas, Chicago o Nueva York, son algunos de los estados que albergan ciudades santuario o también conocidas como ciudades 'de bienvenida' lo que ha dado lugar a una gran controversia, pues no existe unanimidad en la manera de conceptualizarlas y tampoco se ha logrado caracterizarlas.

Conviene subrayar que el origen de las ciudades santuario, se remonta a los tiempos bíblicos y posteriormente en 1624, refiere que, en Inglaterra, el estar en un lugar santuario significaba estar bajo la protección de la iglesia durante algún periodo. En la actualidad y en el contexto de Estados Unidos, el concepto legal de santuario es inexistente. Para ser más precisos, la conceptualización de santuario proviene de la década de los ochentas, cuando se buscaba proteger en albergues e iglesias a los refugiados centroamericanos de las guerras civiles que se vivían en Centro y Sudamérica. Al día de hoy, esta protección se ha extendido también a los migrantes indocumentados.

Es preciso señalar que, durante el gobierno del ex presidente Donald Trump, se trató de justificar las deportaciones masivas y el continuo ataque a las ciudades santuario, pero fue durante la administración del ex presidente Barack Obama cuando aumentaron las detenciones

a migrantes, y, en el gobierno de Trump cuando se pretendió acceder a las cárceles locales para arrestar a migrantes y deportarlos (Lasch et al., 2018).

En la actualidad, Nueva York se considera a sí misma como una ciudad santuario desde hace varios años y se ha negado a cumplir con las políticas de inmigración del gobierno federal que pudieran perjudicar a la comunidad migrante. Cabe mencionar que, durante la administración del ex alcalde de la ciudad, Rudy Giuliani, existía una prohibición de que los empleadores compartieran información personal o el estatus migratorio de sus empleados (The Center for Popular Democracy, 2022). De igual modo, la ciudad se ha apoyado de organizaciones tales como *Make the Road New York* [sin traducción oficial], con el propósito de mantener una mayor garantía de permitirles a los migrantes vivir una vida más segura, próspera y plena. Otro ejemplo es lo que se vivió durante la administración del ex alcalde Bill de Blasio, cuando se puso en marcha el programa municipal de identificación más grande del país, permitiéndoles a los migrantes la apertura de cuentas bancarias y el acceso a servicios locales, tales como los servicios de traducción e interpretación para personas que no hablan inglés (The Center for Popular Democracy, 2022).

Hoy día, la Ciudad de Nueva York y su área metropolitana, así como Los Ángeles, Houston y Dallas-Forth Worth concentran las comunidades de migrantes indocumentados más grandes de Estados Unidos, esto de acuerdo con el *Pew Research Center* [Centro de Investigaciones Pew]. Esto ha derivado, como se mencionó con anterioridad, en una mayor atención por parte de las administraciones locales y en efecto, en 2017, con la aprobación de la medida *Intro 1568-2017*, se prohibió que la ciudad trabajara con el *Department of Homeland Security* [Departamento de Seguridad Nacional].

Por otro lado, hay una teorización con respecto a los espacios santuario “acerca del potencial transformador del espacio urbano y sobre cómo podría afectar el acceso de los migrantes y los refugiados a sus derechos y su inclusión social, política y económica en el nivel urbano” (Godoy y Bauder, 2021). Esta conceptualización teórica, tiene un matiz eurocentrista

que resalta aún más el 'derecho a la ciudad'. En este tenor, es importante mencionar que el derecho a la ciudad se gana cuando un sujeto ha vivido los hábitos y costumbres de la vida cotidiana, dentro del mismo espacio de la ciudad. Esto se puede interpretar como uno de los derechos que toda persona debería tener dentro y fuera de su país. Sin duda alguna, una de esas garantías de las cuales todo sujeto debería de gozar, es el derecho a la educación.

Retomando lo anterior, el derecho a la educación es un derecho universal proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26) y que al calce dice: "asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación [...]" con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación" (UNESCO, 2011, p. 8). Y, que a pesar de que la demanda de educación superior ha venido creciendo en los últimos 40 años, resulta aún necesario garantizar el acceso igual a una educación para todos, desde la educación básica hasta la educación superior, tan necesaria en el mundo globalizado en el que vivimos. Es entonces algo en lo que sistema educativo estadounidense debería reparar de manera urgente.

1.5 El sistema educativo estadounidense

De acuerdo con Tagliabue (1997, p. 5), "la política educativa es el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones, que conforman la doctrina pedagógica de un país y fijan los objetivos de esta y los procedimientos necesarios para alcanzarlas". A menudo, la política educativa esconde también un deseo de poder, es decir, diseñar un currículo que, a través de las aulas, procure la unidad y lealtad a una nación, tal como sucede en el contexto estadounidense. La política educativa de Estados Unidos pretende "americanizar los hábitos del inmigrante, no su estatus" (Apple, 2008, p. 95). Así también en el ensayo de Benjamin Rush, "Pensamientos Sobre la Manera Adecuada de Educar en la República", encontramos la afirmación de "enseñemos a nuestros alumnos que ellos no se pertenecen a sí mismos, sino que son bienes públicos de la nación" (Zúñiga, 2013, p. 69).

Estados Unidos de América es un país federalizado en el que cada uno de los estados que lo componen se encarga de la educación que habrán de impartir; es decir, la educación es responsabilidad de cada estado, distrito escolar y escuela Fass (2007) afirma que el sistema educativo estadounidense ha pasado por tres fases:

Posterior a la independencia, las escuelas en Estados Unidos intentaban crear una sociedad más homogénea, con la intención de minimizar la heterogeneidad lingüística y racial ante la llegada de miles de migrantes al país (Zúñiga, 2013). Más tarde de 1789 a 1869 el sistema estadounidense pasó de ser un sistema irregular, no sistemático, a uno planeado y financiado por las autoridades locales. Posterior a ello, el ideal de la escuela estadounidense, fue la de contener las ideas de los migrantes que llegaban poco a poco a la nación. En este sentido, también los planteamientos de Mann ya señalaban que Estados Unidos debía “preservar la raza americana y su civilización” (Popkewitz, 2009, p. 55).

[...] para la mayoría de los inmigrantes, esto significó que las escuelas se constituyeran en las arenas en donde los niños ahora aprendían los modos de vida norteamericanos durante, por lo menos, los tres o cuatro años de asistencia que se les exigía (Fass, 2007, p. 27).

A principios del siglo XX, las *junior high school* [escuela secundaria] y las *high school* [escuela preparatoria] empiezan a tomar relevancia, y en ellas se hace imprescindible la adquisición de conocimientos de matemáticas, ciencias y lenguas extranjeras. Es en esta fase en la que se empieza a mirar con mayor detenimiento la enseñanza a los migrantes. Esto debido a que eran vistos como sujetos que no eran capaces de aprender y que presentaban serias deficiencias de aprendizaje.

Por otro lado, cada estado persigue preparar a sus estudiantes para ser ciudadanos exitosos en sus contextos. Un aspecto a resaltar es que la educación en Estados Unidos se ha limitado a proveer a sus estudiantes de conocimientos que habrán de ser utilizados solo dentro de los contextos locales o quizás nacionales. Con todo ello, desde el nivel federal se han

desarrollado algunas propuestas como el acta firmada por el presidente George W. Bush, en 2001, *No Child Left Behind, NCLB* [Ningún Niño se Queda Atrás] o el acta firmada por el presidente Barack Obama, en 2015, *Every Student Succeeds Act, EESA* [Cada Estudiante Triunfa]. Esta última es una ley que fue firmada el 10 de diciembre de 2015 por el presidente Barack Obama, en la que se renueva la autorización hecha en la Ley de Educación Primaria y Secundaria, la cual estuvo vigente durante aproximadamente cincuenta años y que se enfocaba en proveer de las mismas oportunidades a todos los estudiantes en Estados Unidos.

Derivado de ello, en la actualidad y desde 1982, la Ley de Educación en Estados Unidos postula que todo niño y niña tiene derecho a recibir educación en los primeros doce años de su escolaridad, sin importar su estatus migratorio. Es decir, que un migrante indocumentado no está obligado a informar de su estatus migratorio a las autoridades escolares y tiene derecho a cursar el *Pre-Kinder, Elementary o Primary Education, Junior High School y High School*, (véase figura 6), para consultar la traducción y equivalencias con el sistema educativo mexicano).

Sin embargo, vale recordar el caso *Plyer vs Doe* en 1982, en el que una escuela distrital en el estado de Texas, intentó establecer la cuota de \$1,000 dólares anuales a cada estudiante indocumentado inscrito en k-12 con el argumento de ‘compensar’ la inversión hecha por parte del estado en este grupo de migrantes. Pese al deseo de esta escuela, la Corte Suprema de los Estados Unidos negó dicha petición pues la condición de indocumentado del alumno o de sus padres no obstaculiza su derecho a la educación básica. Así también ratificó que,

Un estado no puede negarle el acceso a una educación pública básica a ningún niño que resida en el estado, independientemente de que se encuentre en los Estados Unidos legalmente o de otra manera. Negarles a ‘niños inocentes’ el acceso a una educación pública, explicó la Corte, ‘impone una dificultad vitalicia a una clase específica de niños que no son responsables de su condición de desventaja. [...] Al negarles a estos niños una educación básica, les negamos la habilidad de desempeñarse dentro de la estructura de nuestras instituciones cívicas y los despojamos de posibilidad realista alguna de que



aporten, aún de manera mínima, al progreso de nuestra Nación (Plyer, EE.UU. 457, no.223).

Un caso similar a este, es el de Toll vs Moreno y *Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act* [Acta de Responsabilidad de Inmigración y Reforma de Inmigración Ilegal] de 1996 que son aplicados en algunos estados y que niegan a todo estudiante indocumentado acceder a tarifas de residente, programas de becas o inscribirse en las universidades públicas o colegios comunitarios.

Algunas consideraciones

Lo expuesto en este capítulo enfatiza la importancia de haber elegido la Ciudad de Nueva York como contexto de estudio de esta investigación, dada su postura en cuanto a estar a favor de otorgar protección al migrante indocumentado y mantenerse en contra de las políticas migratorias federales. Aunado a ello, esta ciudad se continúa proyectando como un destino receptor de migrantes y dado su carácter multicultural, en las escuelas, colegios y universidades, se puede apreciar que la matrícula se encuentra conformada por estudiantes de distintas nacionalidades y grupos etnolingüísticos. Esto ha empujado a una mayor participación en el activismo y a la propuesta en las políticas migratorias que garanticen mejores condiciones laborales y educativas para toda la comunidad migrante. Por último, la siguiente tabla permite al lector conocer las equivalencias existentes entre el sistema educativo mexicano y el estadounidense.

Figura 6.*Equivalencias entre el sistema educativo mexicano y estadounidense*

 Estados Unidos	 México
<i>Pre-Kinder</i> (4 años) <i>Kindergarten</i> (5 años)	Educación Preescolar (de 3 a 5 años)
<i>Elementary o Primary Education</i> Grados 1-5 o 6 (de 6 a 11 años)	Educación Primaria Grados 1 a 6 (de 6 a 11 años)
<i>Junior High Schools</i> Grados 6, 7 y 8 (de 12 a 14 años)	Educación Secundaria Grados 1,2 y 3 (de 12 a 14 años)
<i>High Schools</i> Grados 9, 10, 11 y 12 (de 14 a 18 años)	Bachillerato Grados 1, 2 y 3 (de 15 a 17 años)
<i>Postsecondary Education College;</i> <i>University;</i> <i>Professional;</i> <i>Vocational y Technical</i>	Educación Superior Modalidades: Universidades Tecnológicas y Politécnicas Educación Normal Institutos Tecnológicos; Especialización; Maestría Doctorado y Post-Doctorado

Nota: Elaboración propia con información obtenida de

<https://www.mexterior.seg.gob.mx/tequivalencias.html>

Capítulo 2

Antecedentes

El concepto 'migración' refiere a los cambios del lugar de residencia de la población, los cuales pueden ser dentro o fuera de un Estado-nación por un periodo corto, largo o indefinido de tiempo. Según el diccionario de sociología de Greco (2008, p. 266) "la migración internacional ocurre cuando el migrante cruza las fronteras de un país a otro".

A menudo encontramos que existe confusión entre el concepto de emigración y el de inmigración. Soriano (2010, p. 486) afirma que: "la emigración mira el fenómeno desde el país que abandona el sujeto para establecerse en otro diferente, frente a la inmigración que lo contempla desde la perspectiva del país de acogida". Así también, migración y migrante son aún conceptos imprecisos y que han sido estudiados de manera multidisciplinar por varias décadas, por lo que no hay unanimidad en su explicación (Arango, 2000). Por tal razón y debido a una deixis espacial⁴ hago énfasis en que en esta tesis se utilizará el término *migrante* para hacer alusión a los sujetos de estudio.

Dentro del campo de las Ciencias Sociales, la migración internacional es un hecho social por excelencia (Soriano, 2010) y un tema abordado desde distintas disciplinas y perspectivas de estudio. Lacomba y Famolir (2010), señalan que las migraciones como fenómeno presentan una notoria complejidad cuyas dimensiones afectan a la realidad social. De acuerdo con Lube y Luque (2015, p. 178), la migración es un fenómeno que "dada su movilidad y sus formas de articulación tensionan las aplicaciones de los muros y cuadros imaginarios de las ciencias

⁴ "Los deícticos son aquellos elementos que remiten al contexto (lingüístico o extralingüístico) que rodea el acto de la enunciación. Señalan y sitúan, en el espacio y en el tiempo, personas, objetos y acciones, tomando como punto de referencia el eje de coordenadas centrado en el yo, aquí y ahora del hablante, por lo que se convierten en unidades lingüísticas que relacionan el enunciado con la situación en que es emitido" (Ulloa, 2018, p. 1).

sociales”. Mientras que Giorguli (2006, p. 155), conceptualiza la migración internacional como “una forma de inversión en capital humano: las personas deciden trasladarse a donde pueden ser más productivas, dadas sus habilidades, pero antes de que puedan obtener ingresos más altos, deben correr ciertos riesgos y asumir determinados costos”.

En este capítulo, se presenta el estado del arte. Comienza con una revisión del estudio de la migración internacional, para después focalizar la atención en el estudio de la migración México-Estados Unidos. Es en esta parte donde se muestran algunas investigaciones que retoman el tema de los migrantes que fueron llevados en la infancia a EU, su incorporación a la sociedad de llegada, sus procesos de inserción al sistema educativo, así como obstáculos y limitaciones con las que se han enfrentado. Posteriormente, la parte medular del estado del arte presenta algunas investigaciones que abordan la temática de los migrantes llegados en la infancia, pero desde una mirada socioantropológica de las emociones y las trayectorias que han formado parte del curso de vida de estos jóvenes migrantes.

2.1 Migración Internacional

El estudio de la migración internacional toma relevancia a partir del siglo XX. La teoría moderna de las migraciones nace a finales del siglo XIX, cuando Ravenstein establece sus famosas leyes para explicar los fenómenos poblacionales. De acuerdo con (Soriano, 2010), a partir de entonces son cinco tendencias que las caracterizan:

1. La globalización
2. La diversificación de los flujos
3. Aceleración de los flujos
4. Feminización creciente
5. Politización de la migración

El fenómeno migratorio ha sido abordado desde distintos campos y disciplinas de estudio. Esto ha dado origen a varias teorías con enfoques ambiguos y hasta quizás poco consistentes; así como descriptivos y que generalizan, lo que no ha permitido una comprensión global de este tema (Gómez, 2010). Entre las principales teorías para estudiar las causas de la migración se encuentra la llamada Teoría Neoclásica, desarrollada por Todaro en 1976, la cual “parte de la idea que la migración internacional es causada por las disparidades regionales en la oferta y demanda de trabajo” (Soriano, 2010, p. 489) y señala que las personas buscan emigrar a destinos donde los salarios sean significativamente mejores. Esta teoría tiene además dos vertientes: por una parte, presenta una visión macro que sostiene que la migración internacional es causada por las diferencias geográficas en la oferta y demanda de trabajo y supone además que es motivada por la diferencia en la percepción salarial entre países; y por otro lado, esta teoría presenta una visión micro, la cual plantea que el individuo razonadamente elige emigrar en función de un análisis costo beneficio, usualmente monetario (Massey & Arango et al. 2008).

De manera similar a esta teoría, en 1990, Borjas presentó un modelo económico en el que la decisión individual de emigrar ocurre, según este autor, en función del costo-beneficio que habría de traer tanto para el migrante, como para su familia y su comunidad. Sin embargo, algunas de las críticas que se hicieron durante muchos años a las teorías que estudiaron las causas de la migración, es que estas no revisaban las migraciones familiares, grupales o a aquellos que emigran por decisión de otros; por ejemplo, los hijos de migrantes y, de manera particular, todos aquellos que son llevados en la infancia.

En la Teoría de la Nueva Economía de la Migración, de 1991, Oded Stark, consideraba que las familias podían verse beneficiadas con la migración si los miembros de la familia elegían y se colocaban de manera estratégica, en el nivel local, nacional e incluso internacional, con el propósito de transformar la economía del grupo familiar. Esta teoría argumentaba que “las decisiones sobre la migración no las toman los actores individuales, aisladamente, sino unidades más grandes de gente relacionada, típicamente la familia o el hogar” (Massey y Arango et al.,

2008, p. 11). Es decir, los individuos no están en posición de diversificar sus ingresos, sino que son los hogares los que diversifican en función de las posibilidades que tengan de ampliar sus recursos. Asimismo, contradice algunos postulados de la teoría neoclásica y su premisa es que las unidades de análisis apropiadas para la investigación de la migración, no son los individuos, sino más bien la familia, el hogar u otras unidades de producción y consumo. En otras palabras, no son mutuamente excluyentes las posibilidades de migración internacional, el empleo y la producción local.

De manera opuesta, la Teoría del Mercado Dual de Trabajo, de Michael J. Piore en 1979, “mantiene que el desencadenante de la migración es la demanda de fuerza de trabajo” (Soriano, 2010, p. 490), con esto se entiende que las personas buscan emigrar motivados por las ofertas de trabajo en otros países. Soriano (2010) señala que las críticas hechas a la Teoría de la Nueva Economía de la Migración y la del Mercado Dual de Trabajo es que, mientras que la primera pone énfasis en el país de origen, la segunda, pone énfasis solo en el país de destino.

Otras teorías que podemos mencionar es la Teoría del Sistema Mundial, la cual “se centra en la naturaleza expansiva del proceso de acumulación capitalista y en el deseo de reducir los costos del factor trabajo [...], la cual entiende la migración como un subsistema del mercado mundial” (Soriano, 2010, p. 490). Sin embargo, esta teoría ha sido criticada debido a su poca capacidad de explicar la diferencia entre individuos y países en condiciones similares.

La Teoría de Redes Sociales centra su atención en aquellos factores que tienen que ver con el mantenimiento de la migración en el tiempo y su reproducción (Soriano, 2010). Esta teoría postula la importancia de las redes migratorias existentes en el país de destino, las cuales permiten obtener información en relación al cruce, hospedaje y primeras formas de empleo, todo lo cual permite que la entrada al país de destino no se dé de manera tan abrupta. Dicho de otro modo, se ejerce un intercambio de información entre ambos contextos.

La Teoría Transnacional “se centra en analizar el proceso mediante el cual los inmigrantes forjan y mantienen relaciones sociales multitrenzadas que enlazan las sociedades

de origen y destino” (Soriano, 2010, p. 491). Esta teoría permite una mejor comprensión entre las relaciones que se establecen entre los que se van y los que se quedan, o sea, se genera un sentido de pertenencia en ambos contextos.

La Teoría del Enclave Étnico, “trata de integrar el reconocimiento de las condiciones de origen (condiciones de vida en el país de inmigración y las condiciones de partida) y el contexto global en el que se insertan los inmigrantes” (Soriano, 2010, p. 492). Y, por último, la Teoría de la Causación Acumulativa, retoma elementos de todas las anteriores y reafirma que la migración internacional es un fenómeno con una dinámica propia.

Con respecto a la variedad de las teorías que existen en el estudio de la migración, puede decirse que su abordaje es aún impreciso y es estudiado de manera multidisciplinar (Soriano, 2010). Así también lo señala Arango (2000), al mencionar que no existe unanimidad en su explicación. De ahí que no hay teoría única que explique en su totalidad el fenómeno migratorio; entonces, para el análisis de sus procesos, se sugiere revisar las teorías para tomar elementos de aquellas que permitan ser aplicados en determinados contextos, dependiendo de lo que se quiera estudiar. Arango (2000, pp. 45-46).), agrega además que “quizá la mayor dificultad del estudio de la migración sea su extremada diversidad en cuanto a formas, tipos, procesos, actores, motivaciones, contextos socioeconómicos y culturales, etc.”. Así también, es importante comprender la importancia de estudiar la migración a partir de considerar tanto los factores de expulsión como los de atracción.

Una de las preguntas que siempre ha estado sobre la mesa de discusión en los estudios migratorios es: ¿por qué emigran las personas? Hasta ahora, no se puede precisar una sola causa, pues en ellas podemos encontrar las de tipo económico, social, religioso, político, etc. Sin embargo, algunas investigaciones han identificado un factor imprescindible: la condición socioeconómica de los individuos y su deseo de buscar una mejor calidad de vida. Aunque, también en la actualidad, las personas ya no emigran por alcanzar nuevas oportunidades, sino para escapar a amenazas de cambios climáticos o fallas de estado; así también, la migración es

un proceso social que depende mucho de la edad, pues en el caso de la migración México-Estados Unidos, las posibilidades de emigrar se incrementan alrededor de los 15 o 16 años, disminuyen hacia los 30 y difícilmente un individuo emigra después de los 30 años (Massey, 2017).

Para condensar lo referente a las causas, Gómez (2010), ofrece un panorama general de algunas de las causas que han condicionado la migración internacional y que están relacionadas a numerosos factores que pueden ser analizados desde niveles micro y macro de estudio (véase tabla 1).

Tabla 1.

Causas que favorecen las migraciones

Causas	Ejemplos
Económicas	La desigualdad entre países, el proteccionismo económico y la demanda de empleo en países desarrollados; así como los costos de vida y los estímulos económicos.
Políticas y jurídicas	Los conflictos internos, regionales o internacionales; así como las legislaciones y la normativa jurídica que prohíben las exportaciones, importaciones e inversiones operan como mecanismos coercitivos para que los individuos emigren.
Geográficas	La cercanía entre países y lazos previos de colonización; así como los de tipo cultural, lingüístico y religioso.
Sociológicas	El deseo y/o necesidad de los individuos por reencontrarse o reagruparse.
Psicológicas y médicas	El caso de aquellas personas que emigran con el anhelo de una mejor calidad de vida; así como el desarrollo de ciertas actividades que hacen que las personas busquen nuevos destinos a fin de lograr metas personales y profesionales.
Culturales, educativas, científicas y tecnológicas	Las brechas que existen entre países desarrollados y en vías de desarrollo en cuanto a mejores oportunidades educativas o formación científica y tecnológica.

Misiones	Aquellas de tipo religioso, político, diplomático, militar, recreacional, turístico, empresarial, comercial, tanto lícitas como ilícitas.
Estado de bienestar	Ocurre en aquellas sociedades con niveles de vida similares.
Por fenómenos naturales	Los cambios climáticos y meteorológicos que provocan inundaciones, huracanes, sismos, terremoto, entre otros. La invasión de plagas, enfermedades fitozoosanitarias. Asimismo, los accidentes en las actividades mineras, agrícolas, ganaderas que pueden alterar la paz entre los miembros de alguna comunidad y motivarlos a emigrar.

Nota: Elaboración propia, con información obtenida y adaptada de Gómez, 2010.

En cuanto a los efectos de la migración en el país receptor, puede observarse una elevación en la tasa de desempleo o la preferencia por la mano de obra barata que usualmente proviene de los migrantes indocumentados; así como un incremento en la violencia, la delincuencia y las enfermedades. En cuanto al país de origen, los efectos tienen que ver con una mejora en las condiciones económicas de las familias de los migrantes, esto, derivado del envío de remesas y del retorno de algunos que vuelven con otras formas de ver la vida. Pero también, los efectos negativos están relacionados con una desestructuración familiar; por ejemplo, mayor número de divorcios, mayor consumo de drogas entre los hijos de los que emigran o el abandono escolar a temprana edad. En resumen, las consecuencias de la migración se dan en el espacio de la demografía, así como de la protección social y laboral (Iglesias de Ussel, 2010).

Por lo que se refiere a los niveles de análisis, el fenómeno migratorio ha sido abordado desde tres niveles: macro, meso y micro. Desde un nivel macro, se han estudiado aspectos que tienen que ver con el desarrollo, estándares de vida y factores socioeconómicos de manera generalizada. Desde un nivel meso, se ha analizado el papel de las organizaciones e instituciones en las decisiones individuales de emigrar. Y, desde un nivel micro, se ha investigado más acerca de las motivaciones personales de un individuo o una colectividad para emigrar.

Finalmente, Massey y Arango (2008) señalan que, en el estudio de la migración, son dos las tradiciones metodológicas que han prevalecido. En primer lugar, aquella desarrollada por sociólogos, demógrafos y economistas quienes mediante metodologías cuantitativas han podido describir y explicar los flujos migratorios con la ayuda de técnicas e instrumentos que consisten en la recopilación de datos mediante el uso de encuestas y datos censales⁵. Y, en segundo lugar, aquella tradición que deriva de la antropología y que ha permitido entender procesos más individualizados, enfocados en estudios de comunidad y estudios de caso que describían las cotidianidades de los migrantes y sus experiencias. Asimismo, se sugiere la utilización de metodologías mixtas. En otras palabras, se propone que la migración sea estudiada como un fenómeno en el que aparte de tener datos cuantitativos, se tomen en cuenta las experiencias migratorias de las personas, sus parejas y sus comunidades, ya que mediante ellas se puede conocer cómo viven lo cotidiano al interior de sus hogares (Massey, 2017). De ahí que, metodológicamente sea importante utilizar y contrastar datos empíricos.

2.2 Migración México-Estados Unidos

La literatura que existe en torno al tema de la migración México-Estados Unidos hace un especial énfasis en la magnitud y escala que ha alcanzado este fenómeno y cómo este ha evolucionado al grado de ocupar un lugar importante dentro de la agenda de ambos países. Se enfatiza también el estudio de los derechos humanos de los migrantes, todo esto sin olvidar los tres elementos que conforman la dinámica de la migración: origen, tránsito y destino (Zuñiga et al., 2006; Arzaluz, 2007; Escobar 2016). Además de temas importantes como los aspectos demográficos, sociales, económicos y políticos de los migrantes que van de México hacia EU (Zuñiga et al., 2006), así como los procesos migratorios que se enfocan en los latinos quienes

⁵ Massey (2017) sugiere utilizar datos censales obtenidos mediante técnicas cuantitativas y posteriormente ir al campo con la intención de ver qué sucede y así poder tener una visión más confiable.

hoy día son en ese país, la primera minoría étnica, en particular, la diáspora mexicana; el poder económico para ambos países y su creciente participación nacional, transnacional e internacional (Zuñiga et al., 2006; Délano, 2014). Sin duda, los migrantes que hoy día residen en Estados Unidos representan una pieza clave en la economía de aquel país.

Desde hace algunos años, también la nueva dinámica en el fenómeno migratorio se transformó en un mayor número de mujeres migrantes, una creciente diversidad geográfica en cuanto a sus lugares de origen, una mayor variedad en su perfil socioeconómico y una decisión más atenuada por parte de ellos de establecer de manera definitiva su residencia en el país del norte (Zúñiga, et al., 2006).

Entre las temáticas encontradas en la revisión de la literatura, además, esta aquella del proceso de integración de los migrantes mexicanos en el contexto estadounidense, los obstáculos que han tenido que enfrentar, su estatus migratorio y los efectos en su salud. En otras palabras, se abordan las formas de inserción de los latinoamericanos en EU y las formas de adaptación entre grupos distintos, tales como mexicanos, colombianos y dominicanos. Además, tomando en cuenta una perspectiva de género y la forma en cómo mujeres y hombres se adaptan a los contextos de llegada, en el que se encontró que las mujeres, en particular las de origen mexicano, se encuentran en peores condiciones de trabajo que los hombres (Zuñiga et al., 2006; Caicedo, 2010).

Es así que la oferta y demanda de trabajo, así como las transformaciones económicas con la evolución de los flujos migratorios van conectados con las aspiraciones de los migrantes por tener mejores condiciones de vida, así lo expresó Zuñiga et al. (2006) y Reyes de la Cruz (2015). En resumen, es importante decir que la literatura hace un especial énfasis en la magnitud y escala que ha alcanzado la migración mexicana hasta ocupar hoy día un lugar importante dentro de la agenda de ambos países. Entre las temáticas encontradas, se puede presentar de manera general que estas refieren a:

- La historia de la migración de ambos países, la nueva dinámica en el fenómeno migratorio en el que se hace mención de la incorporación de un mayor número de mujeres migrantes, en particular, las de origen mexicano quienes se encuentran en peores condiciones de trabajo en comparación con los hombres.
- Los procesos de integración de los migrantes mexicanos en el contexto estadounidense, los obstáculos que han tenido que enfrentar -desde el cruce y su adaptación al nuevo contexto-, las formas de adaptaciones con otros individuos y el efecto de su estatus migratorio irregular.
- La creciente diversidad geográfica en cuanto a su lugar de origen y destino, una mayor variedad en su perfil socioeconómico y una decisión más atenuada por parte de ellos de establecer de manera definitiva su residencia en el país del norte (Sandoval, 2007, citado en Arzaluz, 2007).
- Las familias y sus procesos de configuración, la intensidad de sus relaciones, las cuales, según el trabajo de Rodríguez, et al. (2017), no es solo una cuestión de traspasar las relaciones a otro espacio, sino de reconocer cómo los vínculos transnacionales siguen estando vivos a pesar de la distancia.
- El impacto económico de las remesas y el desarrollo en las comunidades que son definidas como transnacionales (Zuñiga et al., 2006).
- Las aspiraciones de los migrantes por tener mejores condiciones de vida ante la oferta y la demanda de trabajo o las transformaciones económicas con la evolución de los flujos migratorios (Zuñiga et al., 2006; Reyes de la Cruz, 2015).
- Los efectos de la migración en la salud de los migrantes.
- Los análisis de la población de retorno, los procesos de inserción a las comunidades de origen, las dificultades a las que se enfrentan los migrantes al momento de regresar a un lugar que muchas veces no conocen, son también otras temáticas que se han abordado en el estudio de la migración (Zuñiga et al., 2006; Reyes de la Cruz, 2015).

En definitiva, lo dicho hasta aquí apunta a señalar que el fenómeno migratorio ha sido estudiado desde hace varias décadas utilizando metodologías cuantitativas, cualitativas, estudios transversales, longitudinales, técnicas de recolección de datos que van desde las encuestas hasta la elaboración de historias de vida y que han existido proyectos que han aportado mucho a este campo de estudio.

2.3 Los llegados en la infancia

Las edades y cohortes generacionales ha sido un tema de discusión en la sociología y de manera particular en los estudios migratorios. Se ha tomado en consideración la edad al momento de la migración, para así diferenciar entre:

1. los que nacieron en México y emigraron siendo adultos,
2. los que nacieron allá y,
3. los que nacieron en México y emigraron siendo niños (Rumbaut, 1997).

Esto, es un aspecto importante a tener en consideración, ya que la llegada de migrantes menores de edad a Estados Unidos es un tema que ha sido estudiado desde sus procesos de tránsito migratorio hasta sus procesos de llegada e incorporación en un contexto nuevo y que ellos apropian como suyo. Este grupo de migrantes que fueron llevados sin consultarles si era su deseo o no emigrar, llegaron siendo aún niños y crecieron en un país que consideran como su hogar y ven a México como un contexto desconocido del que poco saben (Santibañez, 2014).

En este punto, vale la pena hacer una acotación metodológica para señalar que en las investigaciones revisadas y desde la década de los setenta se considera nuevamente el empleo de la metodología cualitativa y el uso del método biográfico e historias de vida dentro de las Ciencias Sociales. Empero, hago énfasis en que la metodología cuantitativa no ha sido desplazada por la metodología cualitativa, ni viceversa.

Por ejemplo, en el trabajo de Nelson (2015), mediante la construcción de historias de vida, muestra cómo seis jóvenes estudiantes migrantes mexicanos residentes en Northfield, Minnesota, se convierten en símbolos de las tensiones resultantes de combinar sus compromisos con la sociedad en la que se encuentran. En su investigación, la autora estudia los conceptos de ciudadanía, extranjería y pertenencia. Además, señala que ciertos factores como el lugar de residencia, ideología política, legislación, campo familiar, estatus legal, género o las aspiraciones personales influyen en la forma en cómo estos seis jóvenes que la autora denomina 'jóvenes informalmente autorizados', luchan por continuar cursando la educación superior, aunque este tipo educativo, se presente como un 'sueño elusivo'.

Mientras que en el trabajo de Benner y Graham (2011) quienes, a través de emplear una metodología cuantitativa, hacen un estudio de la percepción de la discriminación en 668 estudiantes latinos. Estos autores encontraron que los niveles de discriminación aumentan en los primeros dos años de bachillerato, que son los alumnos quienes más la padecen en relación a las alumnas y que además manifiestan que el hecho de sentirse discriminado afecta su desarrollo académico y las expectativas en cuanto a su futuro.

González y Chávez (2012), aplicaron una encuesta a 805 latinos, en la que buscaron identificar aquellos pertenecientes a la llamada generación 1. Estos autores llevaron a cabo posteriormente un estudio cualitativo en el que mediante entrevistas pudieron recopilar las narrativas biográficas que muestran cómo la ilegalidad constriñe la vida diaria e incluso llega a movilizar la vida de quienes experimentan este estatus migratorio. Otros conceptos como ciudadanía y gobernabilidad; así como vigilancia, documentos migratorios, formas de empleo, certificados de nacimiento, formas para pagar impuestos, licencias de conducir, tarjetas de créditos, cuentas bancarias, seguro médico, seguro de automóvil, y su efecto sobre la vida de migrantes indocumentados, se discuten también en su investigación.

En cuanto a la manera en cómo se incorporan los hijos de los migrantes, esta ha sido estudiada por Portes y Zhou (1993), Portes (1998), Portes y Rumbaut (2001). Básicamente, a

través de la Teoría de la Asimilación Segmentada, ellos han diferenciado patrones de incorporación en la sociedad receptora y han identificado además que existe una asimilación consonante cuando se da un proceso de adaptación vinculado a las clases medias, las cuales, en el contexto de llegada se promueve una movilidad social en ascendencia. Por otro lado, la asimilación disonante, refiere a la vinculación con las clases más bajas, trayendo consigo una movilidad descendente; mientras que la asimilación selectiva apunta a que los hijos de los migrantes conserven rasgos distintivos de sus familias y comunidades, pero al mismo tiempo, acompañado de un progreso económico.

A este respecto, Rumbaut (1997) indica que los descendientes de personas migradas en su conjunto (migrantes igualmente o nacidos en la sociedad receptora), desarrollan diferentes procesos de formación de su identidad, debido, principalmente, a que no tienen las mismas condiciones en las trayectorias educativas, lingüísticas, cívicas, políticas o laborales. Así, el origen (propio o de los padres) y el momento vital en el que se produce la incorporación, intervienen en los modos o patrones de construcción identitaria tanto de adultos como de los y las jóvenes (Lapresta-Rey, et al., 2012, p.102).

En torno a este grupo de migrantes indocumentados que se ha hecho visible en los últimos años, la investigación de Marrero (2013) señala que, algunos de los hijos de migrantes mexicanos que entraron al país de manera legal con visas de turista que expiraron o lo hicieron ilegalmente por alguna de las fronteras entre México y EU, se han convertido en un movimiento nacional conocido como *dreamers*, formado por una multitud de muchachos y muchachas migrantes con sueños de progresar y muchos obstáculos para lograrlo.

La politización de este grupo denominado *dreamers* y su activación política en pro de encontrar alguna alternativa de solución al problema que deriva de su estatus migratorio irregular, es uno de los puntos que aborda la investigación de Cruz (2016), quien se enfoca principalmente en visibilizar a estos jóvenes como un movimiento proveniente de asociaciones civiles y da a conocer ciertos elementos de la situación actual de estos jóvenes migrantes indocumentados

para presentar de manera más detallada la situación educativa y su lucha por el derecho a la educación.

Los artículos revisados aportan información sumamente valiosa a este apartado además de que ponen de manifiesto la situación actual en la que viven los jóvenes migrantes mexicanos estudiantes en EU. Por ejemplo, el primero de ellos es el artículo de Santibañez (2014), quien enfatiza en que muchos jóvenes migrantes que llegaron a EU siendo aún niños, fueron llevados sin consultarles si era su deseo o no emigrar. De acuerdo con este autor, la decisión fue tomada por sus padres y crecieron en aquel país, por lo que México, su país natal, es visto por ellos como un contexto desconocido del que poco saben. Santibañez (2014), les llama embajadores de México y afirma que “la mayoría de ellos se quedará a vivir en Estados Unidos y se convertirá en profesionistas, comerciantes, empresarios o políticos, y esta es precisamente la gran oportunidad de México: lograr que un millón de sus ciudadanos se inserten en un alto nivel en el sistema social, económico y político de Estados Unidos” (Santibañez, 2014, p. 241) a quien este autor define como la mayor economía del mundo.

De acuerdo con Marrero (2013), estos jóvenes conocidos como *dreamers* han logrado transitar hacia la educación superior y se encuentran en las universidades y colegios en todos los estados del país, pues muchos de ellos han crecido con la idea de que tendrán las mismas oportunidades que tiene un ciudadano estadounidense. En este tenor, en la investigación de Castro-Salazar (2010) se abordan las distintas formas en las que los estudiantes mexicanos indocumentados no logran tener éxito en la misma medida que quienes sí cuentan con documentos y narran cómo diversas formas de racismo y discriminación se hacen presentes durante sus trayectorias escolares y su vida cotidiana. Se trata de una investigación que tomó cerca de tres años en desarrollarse y que a través de las narrativas de seis estudiantes de colegios comunitarios en Arizona y la teoría crítica de la raza, se hace un acercamiento a sus discursos como México-americanos y su lucha por ser aceptados. Un aspecto encontrado en

este trabajo y que conviene resaltar es que estas formas de racismo en las escuelas se exacerbaban a partir de los ataques del 11 de septiembre al *World Trade Center* en Nueva York.

Es necesario recalcar que, de acuerdo con las investigaciones revisadas, se puede ver que aún con un estatus migratorio regular, es difícil para este sector de la población mexicana llegar a la universidad, pero esto se torna aún más difícil para aquellos que no tienen documentos. En este sentido, la investigación de Díaz-Strong, Gómez, Luna-Duarte y Meiners (2010), hace énfasis en el papel que tienen los educadores en torno a apoyar reformas migratorias que visibilicen la presencia de estudiantes indocumentados y permitan crear consciencia sobre la importancia de apoyarlos.

Y es que los estudiantes indocumentados en Estados Unidos necesitan, tanto el acceso a los servicios educativos y de salud como la oportunidad de ser exitosos, sin embargo, con frecuencia no acceden a ninguno de los dos servicios. Estos estudiantes se enfrentan a dificultades similares a aquellas encontradas por muchos jóvenes de primera generación o de bajos recursos que se encuentran estudiando en los colegios comunitarios (Díaz-Strong, Gómez, Luna-Duarte y Meiners, 2010).

Por esta razón, muchos de los estudiantes indocumentados optan por los *Community Colleges* [Colegios Comunitarios] o por los *City Colleges* [Colegios de la Ciudad] que son de menor costo. Aunado a esto, buscan inscribirse en los que están cercanos a su lugar de residencia debido al temor de estar lejos de su familia en caso de amenaza por deportación, a no poder solventar el costo de la mudanza a otra ciudad, además por no haber recibido la información suficiente durante el bachillerato, en cuanto a planes de beca o reducción de tarifas en los colegios o universidades.

La investigación de Tinley (2009) presenta en su artículo algunos aspectos relacionados a la educación de los latinos en Estados Unidos. En él se muestran algunos datos, en particular de los mexicanos con relación a su eficiencia terminal, su inserción a la educación superior y la

forma en cómo impacta la escolaridad de mexicanos indocumentados en sus oportunidades de mejorar su calidad de vida y/o conseguir mejores empleos.

Continuando con la temática expuesta, para muchos de estos estudiantes, asistir a la universidad es prácticamente un sueño imposible, ya que su estatus migratorio les dificulta su ingreso y permanencia, debido principalmente a las altas tarifas que deben pagar por cursar la educación superior, pues los estudiantes indocumentados no son elegibles para becas públicas y tampoco son candidatos para muchas becas privadas. Aún con esto, hay estudiantes indocumentados con historias maravillosas de éxito.

Por otro lado, y como parte del análisis de las investigaciones que tocan el tema del movimiento *dreamer*, se encontró que algunas de ellas se enfocan de manera particular en quienes han sido beneficiados por el *Diferred Action for Childhood Arrivals*, DACA [Programa de Acción Diferida para los Llegados en la Infancia, DACA son sus siglas en inglés]. En este tenor, se revisó la ponencia presentada por De la O (2013) en la que analiza a los jóvenes mexicanos migrantes receptores del programa DACA que se han configurado como activistas políticos y que han actuado a favor de una reforma migratoria integral. Esta investigadora parte de visualizar a DACA como un camino temporal que facilite el acceso de los jóvenes a la educación superior y a una posible, aunque lejana, ciudadanía.

El trabajo de Bank (2009) también abona elementos importantes a esta discusión. En este, la autora, mediante varias entrevistas a profundidad a estudiantes que han sido beneficiados con el programa DACA y que se encuentran inscritos en la Universidad de la Ciudad de Nueva York, reconoce que, para un estudiante indocumentado, ingresar a una universidad es como un sueño realizado debido a la serie de obstáculos que tienen que enfrentar, por ejemplo: los altos costos de la matrícula, el temor a sentirse rechazados por los profesores y las condiciones estructurales que solo dificultan su estancia en la universidad.

Para condensar lo dicho hasta aquí, se pudo constatar que el estado del conocimiento sobre estudios migratorios es muy amplio y variado. En cuanto a tomar a los *dreamers* como

sujetos de estudio, la producción académica está al día, lo que permite ver que existe una gran variedad de material bibliográfico, hemerográfico, tesis, ponencias y *papers* que aportan mucho.

2.4 El estudio de las emociones

Aristóteles fue probablemente el primero en subrayar el papel activo del individuo ante las emociones que lo atraviesan. Según este filósofo griego, las emociones son racionales si son adecuadas tanto a los objetos como a las situaciones que las provocan y se proporcionan con relación a sus objetos intencionales o sus causas. Las emociones, también se experimentan de modo apropiado y se orientan a fines o bienes que son apropiados en términos normativos (Trueba, 2009). (En 1115b 11-13, citado en Trueba, 2009, p. 1) señala: “el valiente teme en medida y en la situación apropiados, del modo que conviene, y es capaz de responder de manera noble y adecuada ante el peligro”. Sin embargo, es hasta el siglo XVIII, con los fundamentos filosóficos del Iluminismo como un movimiento donde se censuraba el estudio de las emociones en los individuos o en las colectividades, ya que su base se daba en la fe, en la razón y en la ciencia porque se pensaba que esto permitía alcanzar mayores grados de libertad y así llegar a la perfección (Zeitlin, 1979).

En este sentido, las emociones tienen un carácter de estudio multidisciplinar, lo que ha permitido enriquecer el conocimiento que se ha producido derivado de su estudio. Varias disciplinas de estudio como la biología, la psicología o la filosofía se han interesado durante años en estudiar las emociones que emergen de los individuos. Por ejemplo, en la filosofía, las aportaciones de James (1884, citado en Solomón, 1984) han tenido un acercamiento al estudio de las emociones. La Teoría Jamesiana postula que estas se presentan como algo interno del ser humano y que cuentan con un carácter universal. Es decir, esta teoría hace una subdivisión de la dimensión emocional en tanto tiene un carácter fisiológico, es decir, que las emociones se

presentan de igual manera en todos los seres humanos, aunque sus causas sean distintas, ya que las causas varían entre individuos.

El tema de las emociones aparece ya en algunas obras de la sociología clásica, prueba de ello son las obras de “Marx (La alienación en el trabajo), Durkheim (Los rituales sociales), Weber (La necesidad del protestante de ser querido)” (citados en Bericat, 2012, p.6). Sin embargo, el auge del positivismo como paradigma dominante en las ciencias sociales a mediados del siglo pasado, trajo como consecuencia que el interés en estudiar las emociones quedara de lado y no fue sino hasta la década de los ochentas cuando, a partir de numerosos trabajos que abordan el estudio de las emociones, se encontró la inminente necesidad de incorporarlas en el estudio de lo social. En este tenor, la sociología analiza las emociones “primero, porque trata de explicar fenómenos sociales, y la emoción es un fenómeno social; segundo, porque la emoción es necesaria para explicar los fundamentos de la conducta social” (Barbalet, 2006, pp. 8-9).

De este modo, la preocupación por el estudio cultural de las emociones fue alentada por el surgimiento, de enfoques interpretativos, que enfatizaban la comprensión de la experiencia sociocultural no ya desde una óptica “externa” u objetiva, sino desde la perspectiva de las personas o agentes que viven dicha experiencia. Algunos autores han desarrollado una etnografía centrada en el punto de vista del sujeto, es decir, una descripción desde la óptica de quien experimenta e interpreta de modo nativo el significado del mundo social y de la cultura (Bourdin, 2016, p. 63).

Entonces, el campo de estudio de las emociones no es tan reciente. Uno de los primeros en acercarse a ellas fue Adam Smith, quien desde su teoría de los sentimientos morales explicó el origen y la manera en cómo funcionaban el resentimiento, la admiración, la venganza, la virtud, la corrupción y la justicia, catalogados por este autor como sentimientos morales. Y se refirió “al amor, al desengaño amoroso, a la ambición, al odio [...] como pasiones de la imaginación; y a la

liberalidad, al humanitarismo, a la amabilidad, a la compasión, la amistad y estima recíproca como pasiones sociales” (Gradolí, 2015, p. 13).

Mientras que, influenciados por el Iluminismo, Durkheim, Comte, Simmel y Weber hicieron un acercamiento muy breve al estudio de las emociones. Desde la sociología contemporánea también podemos encontrar algunos trabajos que dan cuenta del interés por las emociones, por ejemplo: Collins (1975, 1981), Heise (1979), Denzin (2009 [1984]), Gordon (1981), Shott (1979), Thoits (1985, 1989), Clark (1987), entre otros (citados en Bericat, 2000). Desde la sociología, prevalecen las aportaciones de Theodore D. Kemper (1978), Arlie R. Hochschild (1979) y Thomas J. Scheff (1990). Para Kemper (1978), por ejemplo, las emociones permiten acercarnos a las relaciones sociales que establecen los individuos. Hochschild (1979) afirma que los sentimientos son el reflejo del estado emocional del sujeto social. Scheff (1990), ratifica el carácter social que poseen los individuos. Así también para muchos sociólogos, son vistas como el pegamento de los lazos sociales, pues ellas coadyuvan al sostenimiento de estructuras sociales y culturales, así como a ser consideradas como un punto crucial dentro del análisis sociológico en niveles micro y macro.

Hasta ahora, son diversas las teorías que han estudiado las emociones:

- a) Teoría de la Apreciación, en esta se menciona la importancia de los elementos del entorno antes de sentir y el efecto de la experiencia emocional sobre las futuras disposiciones del sujeto.
- b) Teoría de la Atribución, en ella se afirma que el actuar del sujeto se da conforme lo causado por otro individuo.
- c) Teoría de las expectativas, señala que la experiencia emocional es afectada por las expectativas que el sujeto genere con respecto a un objeto.
- d) Teoría de la identidad, afirma que las emociones están vinculadas a las expectativas generadas por los sujetos.

e) Teorías intergrupales de la emoción, menciona que, las emociones percibidas por los sujetos se deben a causas individuales, así como por la emoción sentida en la colectividad.

Si tuviéramos que resumir y ordenar del modo más general los diversos enfoques antropológicos y de otras ciencias con perspectivas afines, podríamos dividir el campo en dos grandes dominios, de acuerdo con la oposición entre una visión naturalista-universalista vs. una culturalista-construccionista del fenómeno (Bourdin, 2016, p. 56).

Por ejemplo, desde el enfoque naturalista, Kemper (1978) afirma que la expresión de las emociones es, por lo tanto, fisiológica y no simbólica. Los enfoques naturalistas consideran a la emoción como una sustancia nacida del cuerpo, a la vez íntima y orgánica. Mientras que los partidarios de los enfoques biológicos identifican las emociones de odio, amor como objetos reconocibles. Para ellos, la emoción no es una sustancia, no es un objeto poseído, ya que esta es y debe ser naturalizada. Por el contrario, hay una perspectiva de estudio de las emociones que se vincula a la idea de considerarlas como cosas materiales y que tienen que ver con aspectos fisiológicos. No obstante, esta idea está estrechamente ligada a la manera en cómo la psicología estudia las emociones.

En este sentido, lo que se pretende es estudiar las emociones de otros, para lo cual es importante adentrarse en la subjetividad. Pues analizar la experiencia o dimensión emocional de los otros implica necesariamente un acercamiento al mundo de significados más o menos compartidos por grupos que tienen características en común.

Ariza (2016) explica que, desde la sociología de las emociones, estas no se reducen solo a lo biológico, ni a lo fisiológico, ni tampoco a la psique. Tampoco se habla de que estas tienen solo un carácter estrictamente cultural, aunque la cultura –quizás- sea un elemento que las atraviese. Estudiar las emociones desde lo social permite preguntarse cómo es que las emociones se conforman socialmente y cómo se desencadenan.

Entonces, considerando que el fenómeno migratorio ha sido estudiado desde hace décadas, desde varias perspectivas teórico-metodológicas y previo a la revisión de aquellas investigaciones que profundizan en el tema de las emociones de los sujetos de estudio que interesan a esta investigación, se realizó una revisión de algunos materiales bibliográficos que permiten hacer un primer acercamiento al fenómeno migratorio entre México y Estados Unidos, (EU). De ahí que se consultaron aspectos demográficos, sociales, económicos y políticos de los migrantes, además de revisar los procesos migratorios que se enfocan en la diáspora mexicana y su poder económico para ambos países, así como su creciente participación nacional, transnacional e internacional (Zuñiga et al., 2006; Délano, 2014).

Los referentes empíricos permiten dar cuenta de que las emociones forman parte de un proceso que está vinculado a una percepción y a una conducta intergrupales, es decir cómo las emociones individuales afectan las emociones del grupo del que el individuo forma parte Sasley (2011). De manera más particular, esta autora argumenta que las emociones intergrupales pueden ser estudiadas desde la capacidad de actuar del individuo hasta cuestiones más estructurales que competen al grupo o grupos del que forma parte y define las emociones intergrupales como aquellas que emergen cuando la gente se identifica con un grupo social y responden emocionalmente a cuestiones que afectan al grupo (Sasley, 2011).

Por su parte, Abrego (2011), incorpora a la discusión de las emociones, las experiencias de migrantes indocumentados en Estados Unidos y su permanencia ilegal en el país y se identifican como ejes de análisis, la edad en la que emigraron y las condiciones de vida que tienen actualmente. Señala que el ser migrante les provoca prohibiciones en muchos de los ámbitos en los que se desarrollan y afecta su sentido de pertenencia. Una parte interesante de este artículo es cómo el autor identifica las emociones que prevalecen tomando como referente la condición de pertenecer a la llamada generación 1 o 1.5. Por ejemplo, identifica el miedo como una emoción predominante en la consciencia de aquellos migrantes pertenecientes a la primera generación, mientras que aquellos pertenecientes a la generación 1.5 se consideran con una

carga más estigmatizada. En otras palabras, los sentimientos de miedo y el estigma de ser indocumentados no les permiten avanzar al mismo ritmo que otros migrantes que sí cuentan con documentos.

Una parte importante en la vida de los migrantes indocumentados que llegaron a Estados Unidos siendo aún pequeños, es, además, su incorporación al sistema educativo. Es por eso que se revisó el trabajo de Pescosolido (2015) quien hace un estudio de cómo las emociones son una parte importante de los contextos educativos. Y asume que, el estudio de estas permitiría entender mejor las problemáticas que se originan en el contexto escolar y qué posibles soluciones se podrían encontrar.

En la investigación realizada por Barros (2017), se devela el miedo latente que sienten los estudiantes indocumentados de perder el beneficio de estar protegidos bajo el programa DACA. Lo anterior debido al pronunciamiento del presidente Donald Trump con relación a cancelarlo, el 5 de marzo de 2018. Barros (2017) estudia las emociones de los *DACAmentados*⁶, haciendo énfasis en la forma en cómo el programa cambió sus vidas tanto en la parte académica como en la parte laboral.

Sin embargo, a pesar del abordaje teórico-metodológico que ha tenido el estudio de las emociones, aún se requiere estudiarlas no de manera individual ni aisladas, pues forman parte de procesos secuenciales o encadenados. Es entonces importante hacer énfasis en el supuesto de que las emociones son sociales y que la vida emocional tiene una dimensión social, pues se constituyen como un elemento que emerge de la interacción social (Ariza, 2016). De este modo, el campo de estudio de las emociones se encuentra dentro de una discusión teórica que está recibiendo numerosas aportaciones, pero aún se requiere trabajar más con referentes empíricos.

⁶ Es la manera en la que la autora se refiere a los beneficiarios del programa DACA. Este nombre también se puede encontrar en otros textos académicos que abordan a estos jóvenes como sujetos de estudio.

2.5 El estudio de las trayectorias

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, dentro del contexto europeo, particularmente del francés, la demografía empieza a tener un gran auge, proponiendo el desarrollo de análisis longitudinales basados mayoritariamente en técnicas cuantitativas mediante la utilización de los censos que existían en aquella época. Y, con la intención de estudiar las cohortes, se decidió utilizar las encuestas prospectivas o retrospectivas y la idea de tomar como análisis las biografías de los sujetos. De este modo, nació la propuesta francesa del análisis demográfico de las biografías.

En el contexto estadounidense, la escuela de Chicago, los avances en sociología en los años veinte y algunos textos como *The Autobiography of a Winnebago Indian* [Autobiografía del Indio y el Campesino] y *The Polish Peasant in Europe and America* [El campesino polaco en Europa y América], 1918-1920, constituyeron una de las primeras aportaciones al campo de estudio de las historias de vida y el análisis biográfico. No obstante, después de la Segunda Guerra Mundial, en el campo de la sociología, la utilización de encuestas y el funcionalismo de Talcott Parsons, se impone sobre otras formas metodológicas. Es así como el *survey research* [investigación por encuesta], gana terreno dentro de las investigaciones, al fungir como contraparte de la utilización de historias de vida, al ser estas criticadas por su cuestionada científicidad, representatividad y validez (Piña, 1986). Una de las herramientas analíticas del enfoque del curso de vida es el análisis de las trayectorias.

El enfoque teórico metodológico del curso de vida desde la propuesta de Elder (1985), sirve en esta investigación para explicar la dimensión emocional de los estudiantes migrantes indocumentados que cursan la educación superior en Estados Unidos y el impacto que esta tiene sobre las trayectorias de estudiantes migrantes *DACAmentados* e indocumentados en EU. Posteriormente se expone el abordaje conceptual de las emociones desde la mirada de varios autores. Otro rumbo posible (y necesario) para los estudios sobre trayectorias escolares es su internacionalización. A nivel nacional son ya más de una decena de instituciones de educación

superior las que han desarrollado estudios de esta naturaleza, en todos los casos con probada eficiencia. Mientras que, la metodología y los programas de análisis de datos deben promoverse en universidades extranjeras, de modo que en éstas se desarrollen investigaciones sobre el tema que permitan comparaciones internacionales de trayectorias escolares y provean de nuevas variables e indicadores, y a la vez las instituciones exploren una herramienta útil para la gestión y la evaluación (Fernández, Peña y Vera, 2005, p. 278).

Algunas consideraciones

Los estudios sobre migración internacional son vastos. El fenómeno migratorio entre México y EU, ha sido abordado desde distintos enfoques teóricos y metodológicos, no obstante, en la actualidad, aún se continúa retomando esta temática para abordarla desde otros enfoques conceptuales. Por su parte el estudio de las emociones ha ido avanzando y ganando cada vez más terreno sobre la investigación social, de ahí la propuesta de haber tomado para esta investigación, las emociones en los estudios migratorios, desde la propuesta metodológica del curso de vida.

Capítulo 3

Daca y el Limbo Migratorio de los Dreamers

Just a child, when she crossed the border

To reunite with her father

Who had traveled north to support her

So many years before

She left half her family behind her

And with a crucifix to remind her

She pledged her future to this land

And does the best that she can do

¿A dónde van los sueños?

Nacidos de la fé y la ilusión

Donde no hay camino ni huella

Solo deseos que susurran al corazón

Canción "The Dreamer", Autor: Jackson Browne

Estados Unidos de América es quizás el principal destino de migrantes en todo el mundo. De acuerdo con el *Pew Research Center* [Centro de Investigaciones Pew] en 2016, había aproximadamente un total de 11.6 millones de migrantes indocumentados de origen mexicano, lo que representa 26% de toda la población migrante en aquel país. "Es la diáspora más grande del mundo establecida en otro país y presenta una tasa de crecimiento demográfico muy alta para los patrones reproductivos de otras minorías y hogares estadounidenses" (OCE, 2010, p. 74). En Estados Unidos (EU), la población de origen latino presenta la tasa de mayor crecimiento y, de acuerdo con el *US Census Bureau* [Oficina del Censo de Estados Unidos], para el año 2050 se estima que un tercio de la población estadounidense será latina.

Y es que, desde hace varias décadas, muchos de los migrantes mexicanos tomaron la decisión de emigrar con sus familias y quedarse allá⁷ (Massey, 2017). De este modo, EU se convirtió no solo en un destino de trabajo, sino en un lugar de residencia temporal o definitiva de los migrantes. Como resultado, la población de origen hispano se duplicó en las últimas dos décadas, lo que la convierte en la minoría o grupo étnico más grande del país (*US Census Bureau*, 2019).

Este crecimiento no ha sido solo poblacional sino además se ha visto reflejado en cuanto al nivel de escolarización de esta población. Tan solo de 1996 a 2016, el número de estudiantes hispanos inscritos en el sistema educativo estadounidense, creció de 8.8 millones a 17.9 millones. Como muestra de este crecimiento, baste mencionar que la población estudiantil inscrita en *High School* creció de 13.2% a 23.7%, mientras que la inscrita en los colegios y universidades pasó de 8.0% a 19.1%. A pesar de ello, el panorama educativo de la población hispana continúa siendo muy distinto si se le compara con otros grupos étnicos en el mismo rango de edad. Lo anterior advierte que aún queda mucho por hacer para lograr que un mayor número de estudiantes hispanos logren continuar sus estudios en alguno de los colegios o universidades de Estados Unidos.

Este capítulo es de vital importancia para la presente investigación pues en él se encuentra la problematización de la que partimos para haber desarrollado esta investigación. Del mismo modo, se plantean las preguntas y los objetivos, los cuales fueron el faro que orientó cada una de las decisiones metodológicas que se tomaron y que se pueden ver en el capítulo 4; así como el soporte teórico que encontraremos en el capítulo 5; para finalmente cerrar con el análisis de resultados, dentro de los capítulos 6 y 7. Por tal motivo, este capítulo conviene resaltarlo en

⁷ Hasta hace apenas un par de décadas, era el jefe de familia quien emigraba en busca de nuevas oportunidades laborales con la intención de ofrecerle una mejor calidad de vida a sus familias. Años después, los jefes de familia empezaron a emigrar con esposa e hijos.

la investigación, pues muestra la importancia y urgencia de haber abordado la situación en la que se encuentran los *dreamers* en Estados Unidos.

3.1 La política migratoria México-Estados Unidos

Si nos remontamos al pasado, a finales de 1920, las políticas migratorias de Estados Unidos funcionaban, como era de esperarse: en concordancia a sus intereses. En aquel entonces, las leyes instauradas para controlar la migración, no miraban a los mexicanos como migrantes, pues consideraban que los mexicanos iban a EU sin intenciones de ocupar alguna posición social o de incorporarse a la sociedad estadounidense y eran, en todo caso, meros trabajadores temporales (Chomsky, 2014).

Pero con el transcurso de los años, incrementó el flujo masivo de migrantes irregulares, acompañados por sus familias, se incrementaron los costos pagados a los 'coyotes' o 'polleros', así como los riesgos al cruzar la frontera. Esto dio como resultado una caída en la migración circular y que los migrantes optaran por quedarse a residir de manera temporal o definitiva. Como una alternativa de solución a esta situación, en 1986, el senador Alan Simpson y el diputado Peter Roldino, propusieron la Ley Simpson-Roldino, la cual planeaba la construcción de una barrera fronteriza, pero como contraparte a esto, en ese mismo año, EU instauró la *Immigration Reform and Control Act*, IRCA [Ley de Reforma y Control de Inmigración] la cual autorizó la legalización de poco más de 2.3 millones de mexicanos trabajadores agrícolas (Durand, 2013). Esta era un tipo de amnistía que concedía el perdón a aquellos mexicanos que habían cruzado la frontera sin documentos y además les otorgaba la ciudadanía estadounidense. De este modo, casi 2.7 millones de migrantes pudieron ponerle fin a su estatus migratorio irregular y pasaron a ser ciudadanos estadounidenses.

El resultado fue una comunidad migrante bipolar. Por una parte, había seis millones de migrantes con documentos, integrados al mercado de trabajo y a sus comunidades, muchos de

ellos naturalizados, con buenos trabajos, que podían viajar libremente y venir de visita a México. Por otra, un número semejante eran migrantes sin documentos, formaban parte de familias mixtas, unos con hijos nacidos en México y otros en Estados Unidos, competían en un mercado de trabajo saturado con bajos salarios, se sentían perseguidos por las autoridades, no podían viajar al interior de Estados Unidos, no se les permitía sacar licencia de manejo ni abrir cuentas de banco, pero tampoco se arriesgaban a regresar a nuestro país (Durand, 2013).

En esta dinámica, Estados Unidos nunca cesó la implementación de una amplia gama de operaciones que intentaban minimizar la migración, militarizando varias regiones en la frontera. Por ejemplo, en 1993, la Operación Bloqueo en Texas y Chihuahua; en 1994, la Operación Guardia en California y Baja California Norte; en 1995, la Operación Salvaguarda en Arizona y Sonora; y, en 1997, la Operación Río Grande en Nuevo México, Texas, Coahuila y Tamaulipas.

Como una manera de ofrecer a los trabajadores temporales una “situación legal temporal y permiso de trabajo por un periodo inicial de tres años” (Martin, 2006, p. 334), en 2004, el presidente George Bush, propuso la *Immigration Security and Justice Reform* [Reforma de Inmigración Justa y Segura], la cual era un programa de trabajadores temporales sin restricciones. Esta propuesta no fue apoyada y sí fue ampliamente rechazada por parte de los conservadores.

Otro de los proyectos surgidos para reducir en gran medida la inmigración, fueron la *Mass Immigration Reduction Act* [Ley de Reducción Masiva de la Inmigración] la cual tenía como propuesta clave la imposición de una moratoria de inmigración (Martin, 2006) y la *Comprehensive Immigration Reform Act* [Propuesta de Reforma Migratoria] que pretendía que los migrantes indocumentados pudieran tener permisos de trabajo temporal. Sin embargo, los flujos migratorios nunca cesaron y hacia el año 2000, ya eran casi 8.8 millones de mexicanos, cifra que se incrementó a 10 millones para el año 2004.

Como una estrategia para frenar la migración masiva y la entrada de más migrantes indocumentados a EU, el gobierno de ese país se dedicó a promover algunas otras leyes,

algunas de ellas con un elevado tono antiinmigrante. Entre ellas, la iniciativa 187 de California en 1994 y la Ley de Arizona en 2010, ambas con un propósito común: sancionar a todos aquellos que entraran a territorio estadounidense de manera ilegal. Así también, en el año 2007, se presentó la Ley de Arizona, que pretendía darle la facultad a la policía de detener a todo aquel que consideraran sospechoso, lo que generó evidentemente, una tremenda histeria antiinmigrante (Durand, 2013).

Se puede decir que, durante años han sido varias propuestas, básicamente, con dos propósitos: por un lado, las que tienen un tono antiinmigrante como la *Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act*, IIRCA, [Ley de Reforma Migratoria Ilegal y Responsabilidad Migratoria] que impedía a todos aquellos estudiantes con un estatus migratorio irregular en el país el acceso a la universidad en las mismas condiciones que a los residentes y, por el contrario, aquellas hechas por grupos que se sentían comprometidos en que los migrantes no autorizados en el país, tuvieran acceso tanto a mejores oportunidades de empleo, como a beneficios que una residencia o ciudadanía otorga. Hay que decir también que son dos las propuestas –una no aceptada y otra vigente–, las que se han promovido para garantizar un mayor acceso a servicios educativos y de salud, así como la garantía de recibir un salario acorde a la ley, hablaremos en primer lugar de la propuesta de Ley Dream Act y enseguida de la aún vigente, DACA.

En 2006, los senadores republicanos y demócratas Orrin Hatch y Richard Durbin, presentaron el proyecto conocido como *Development, Relief and Education for Alien Minors Act*, DREAM Act [Ley de Fomento para el Progreso, Alivio y Educación para Menores Extranjeros] de ahí el nombre de *dreamers*, para designar aquellos que estarían en condiciones de ser beneficiados con esta ley, la cual tenía como propósito otorgar la permanencia legal a jóvenes migrantes indocumentados que cumplieran con ciertos requisitos tales como: haber emigrado a EU antes de los 16 años, haber vivido de manera consecutiva en EU durante al menos 5 años, contar con una conducta moralmente buena y estar estudiando. Estos requisitos garantizarían

que fueran candidatos a recibir la residencia permanente, mientras que aquellos que no cumplieran con dichos requisitos, serían vulnerables a una probable deportación.

La Ley DREAM permitiría además que los estudiantes indocumentados tuvieran acceso a tarifas de residentes estatales en los colegios y universidades estadounidenses, así como la posibilidad de obtener una visa temporal que, una vez graduados, se convertiría en una residencia legal permanente. Pero, para desaliento de muchos, esta ley no fue aprobada y hasta el momento aún se lucha desde el senado y desde varios grupos de jóvenes activistas *dreamers* para que sea aprobada.

No obstante, en enero de 2019, el estado de Nueva York aprobó su propia Ley DREAM, la cual abrió las puertas de la educación superior a miles de estudiantes, brindando acceso a la nueva Beca Excelsior, el Programa de Asistencia de Matrícula, así como a otras becas administradas por el estado que antes no estaban disponibles para ellos (*The City College of New York, 2022*). Esta Ley, también llamada *Senator José Peralta New York Dream Act* [Ley DREAM José Peralta del estado de Nueva York] y que está vigente hasta la fecha, proporciona a los estudiantes indocumentados, la oportunidad de acceder a programas de becas que les apoyen con los altos costos de la educación superior. Cabe mencionar que hay ciertos criterios de selección y que esta ley también está disponible para ciudadanos estadounidenses o residentes temporales o permanentes.

Nueva York no es el único estado que cuenta con un programa de este tipo. De acuerdo al Centro Nacional de la Ley de Inmigración, California, Colorado, Connecticut, Florida, Hawaii, Illinois, Kentucky, Maryland, Minnesota, Nebraska, Nueva Jersey, Nuevo México, Oklahoma, Oregon, Rhode Island, Texas, Utah y Washington cuentan con la equidad en colegiaturas. Es decir, leyes y políticas que permiten que algunos estudiantes aún sin ser residentes paguen las mismas tarifas en escuelas públicas de educación superior. Esto, con la condición de que se hayan graduado de una escuela dentro del mismo estado y sin importar su estatus migratorio. Sin embargo, no todo forma parte de la realidad.

3.2 DACA, Diferred Action for Childhood Arrivals

These are young people who study in our schools, they play in our neighborhoods,
 they're friends with our kids, they pledge allegiance to our flag.
 They are Americans in their heart, in their minds, in every single way but one: on paper.
 They were brought to this country by their parents -sometimes even as infants-
 and often have no idea that they're undocumented
 until they apply for a job or a driver's license,
 or a college scholarship.
 Put yourself in their shoes.
 Imagine you've done everything right your entire life
 -studied hard, worked hard, maybe even graduated at the top of your class-
 only to suddenly face the threat of deportation to a country that you know nothing about,
 with a language that you may not even speak.

(Barack Obama, at his Speech in the White House, on June 15, 2012)

DACA es el acrónimo en inglés de *Diferred Action for Childhood Arrivals* [Acción Diferida para los Llegados en la Infancia]. Este es un programa que fue anunciado el 15 de junio de 2012 por la Secretaría de Seguridad Nacional, en un discurso pronunciado por el entonces presidente Barack Obama, en la Casa Blanca y que inició durante su administración, como una medida temporal para dar margen a que los legisladores ofrecieran alguna otra solución a la situación migratoria de los *dreamers*, por lo que este programa surgió además como respuesta a la negativa de aprobar la *DREAM Act* (USCIS, 2019)

El Programa está dirigido a aquellas personas indocumentadas que entraron a Estados Unidos de manera legal o ilegal, siendo aún niños y que están en condiciones de cumplir, de acuerdo con el *U.S. Immigration and Citizenship Services, USCIS* [Servicio de Inmigración y

Ciudadanía de Estados Unidos], perteneciente al *Department of Homeland Security, DHS* [Departamento de Seguridad Nacional] con los siguientes requisitos:

- Ser menor de 31 años al 15 de junio de 2012.
- Haber llegado a Estados Unidos antes de cumplir 16 años.
- Haber vivido –de manera permanente- en Estados Unidos desde el 15 de junio de 2007, hasta el momento de solicitar DACA.
- Estar físicamente presente en Estados Unidos al momento de hacer la solicitud de DACA.
- No tener status legal al 15 de junio de 2012.
- Estar actualmente estudiando o haberse graduado u obtenido el Certificado de Desarrollo de Educación General (GED, su acrónimo en inglés) o de finalización de la escuela secundaria o ser un veterano de la Guardia Costera o de las Fuerzas Armadas.
- No haber sido condenado por algún delito grave o menor significativo.
- No representar una amenaza para la seguridad nacional.

Desde que DACA inició ha permitido a sus beneficiarios tramitar con un costo de aproximadamente \$500 dólares, un permiso temporal, mismo que puede ser renovado cada dos años. Este permiso no solo tiene un impacto en cuanto a las oportunidades de escolarización en la educación superior o prevenir cualquier riesgo de deportación, pues además permite obtener un número de seguro social, una autorización de empleo y una identificación del estado donde el beneficiario reside. Sin embargo, vale recalcar que DACA no proporciona ningún tipo de estatus legal en el país. Desde el primer año de la Acción Diferida, de los 11.8 millones de mexicanos en Estados Unidos, casi 6 millones eran indocumentados, miles tenían entre 16 y 31 años de edad y eran elegibles para DACA (De la O, 2013). Esto se puede percibir en el número de solicitudes aceptadas, pues al 31 de diciembre de 2021, había 494,220 beneficiarios del programa, de origen mexicano. Otros países que siguen en cuanto al número de beneficiarios

son El Salvador (23,620); Guatemala (16,100); Honduras (14,670); Perú (5,770) entre otros 195 países (véase tabla 2).

Tabla 2.

Países con el mayor número de beneficiarios de DACA

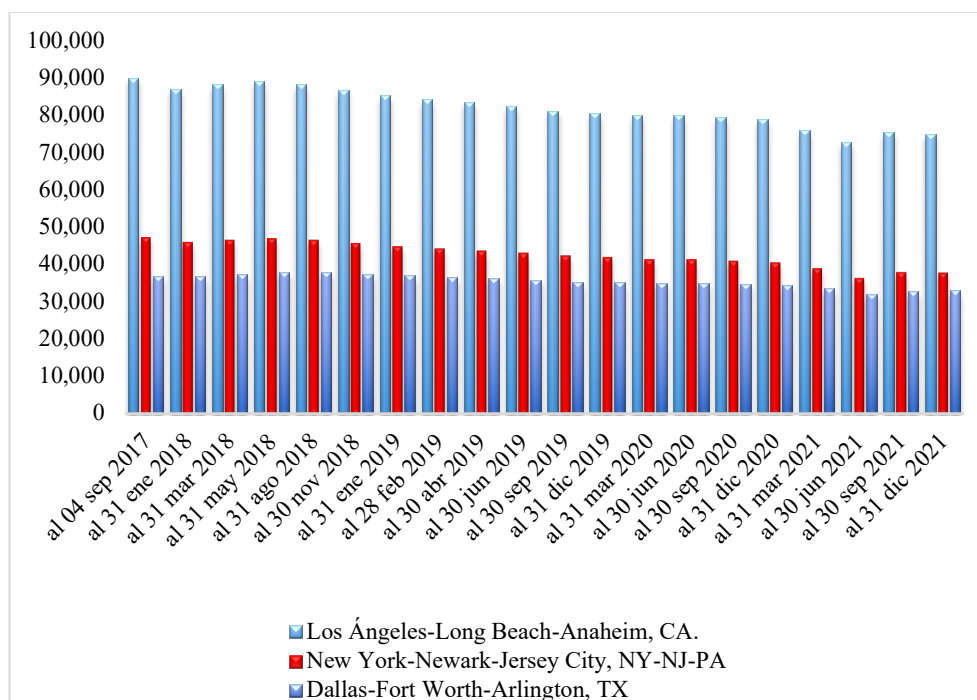
		al 04 sep 2017	al 30 nov 2018	al 31 dic 2019	al 31 dic 2020	al 31 dic 2021
	Gran Total	689,800	688,860	649,070	636,390	611,470
1	México	548,000	550,700	521,440	512,660	494,220
2	El Salvador	25,900	26,210	25,050	24,590	23,620
3	Guatemala	17,700	17,920	16,970	16,700	16,100
4	Honduras	16,100	16,460	15,570	15,310	14,670
5	Perú	7,420	6,960	6,360	6,090	5,770
6	Corea del Sur	7,310	6,860	6,280	6,030	5,740
7	Brazil	5,780	5,570	5,110	4,950	4,670
8	Ecuador	5,460	5,230	4,830	4,670	4,340
9	Colombia	5,020	4,710	4,280	4,120	3,810
10	Argentina	3,970	3,740	3,400	3,280	3,060

Nota: Elaboración propia, a partir de la consulta de datos extraídos de USCIS, (2017-2021).

En cuanto a la manera en cómo están distribuidos los beneficiarios del programa DACA en Estados Unidos, (véase figura 7, muestra que el área de Nueva York y Nueva Jersey, es la segunda área del país que cuenta con el mayor número de jóvenes pertenecientes a él. Mientras que la tabla 3, muestra que Nueva York es el cuarto estado con más personas protegidas por DACA en EU.

Figura 7.

Número de beneficiarios del programa DACA, por área geográfica.



Nota: Elaboración propia, a partir de la consulta de datos extraídos de USCIS (2017-2021).

Tabla 3.

Número de beneficiarios del programa DACA, por estado.

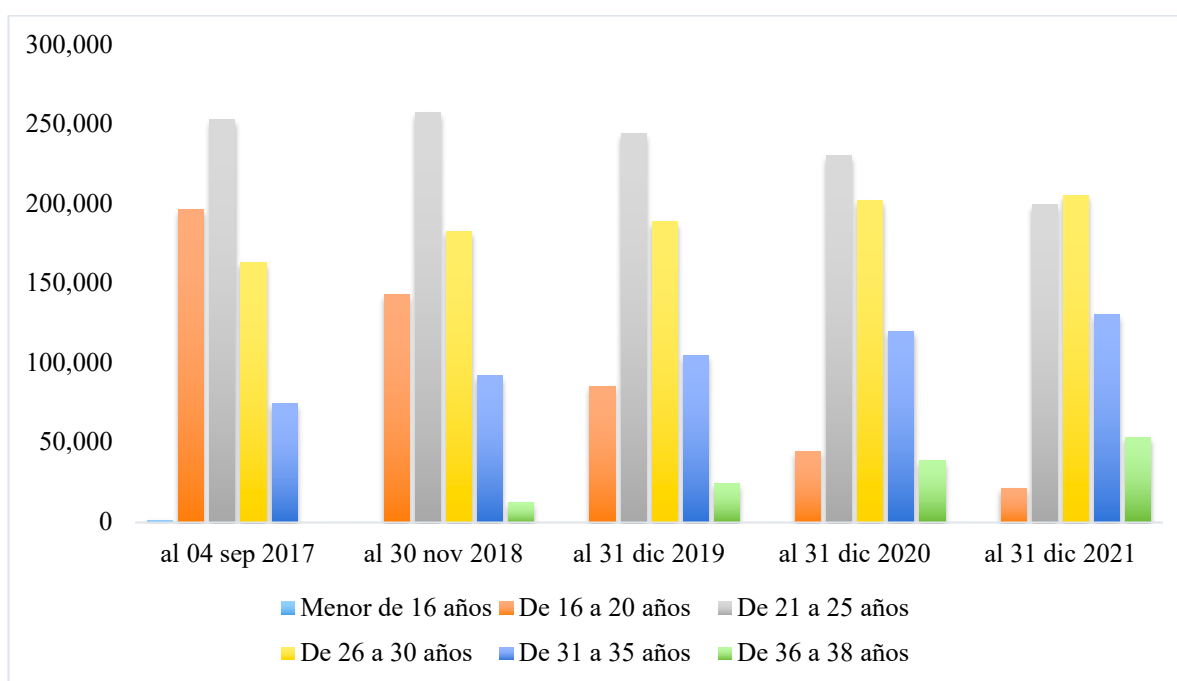
	al 04 sep 2017	al 30 nov 2018	al 31 dic 2019	al 31 dic 2020	al 31 dic 2021
California	197,900	197,090	184,880	181,660	174,680
Texas	113,000	197,090	107,020	104,820	101,350
Illinois	35,600	36,710	34,150	33,740	31,930
Nueva York	32,900	31,340	28,560	27,550	25,470
Florida	27,000	26,680	25,090	24,530	23,600
Carolina del Norte	25,100	25,320	24,230	23,790	22,950
Arizona	25,500	25,640	24,120	23,800	23,090
Georgia	21,600	21,910	20,810	20,380	19,700
Nueva Jersey	17,400	17,550	16,480	16,110	15,300
Washington	16,300	16,940	16,160	16,020	15,270

Nota: Elaboración propia, a partir de la consulta de datos extraídos de USCIS, (2017-2021).

De acuerdo con USCIS (2022), el rango de edad que predomina es de 26 a 30 años, aunque la edad de algunos beneficiarios del programa DACA es de casi 39 años (véase figura 8). Así también, al 31 de diciembre de 2021, de los beneficiarios del programa DACA, había 282,630 hombres (46.22%) y 328, 510 mujeres (53.72%)⁸ (véase figura 9). El 71.09% eran solteros; 25.97% casados; 2.03% divorciados; y, el resto, viudos o no definieron su estado civil - (véase figura 10).

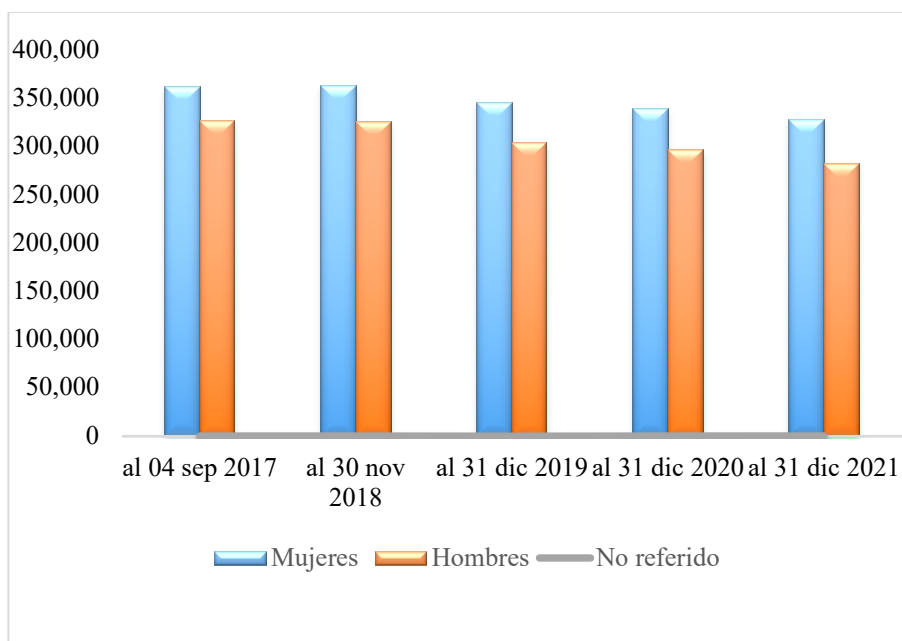
Figura 8.

Beneficiarios del programa DACA, por rangos de edad.

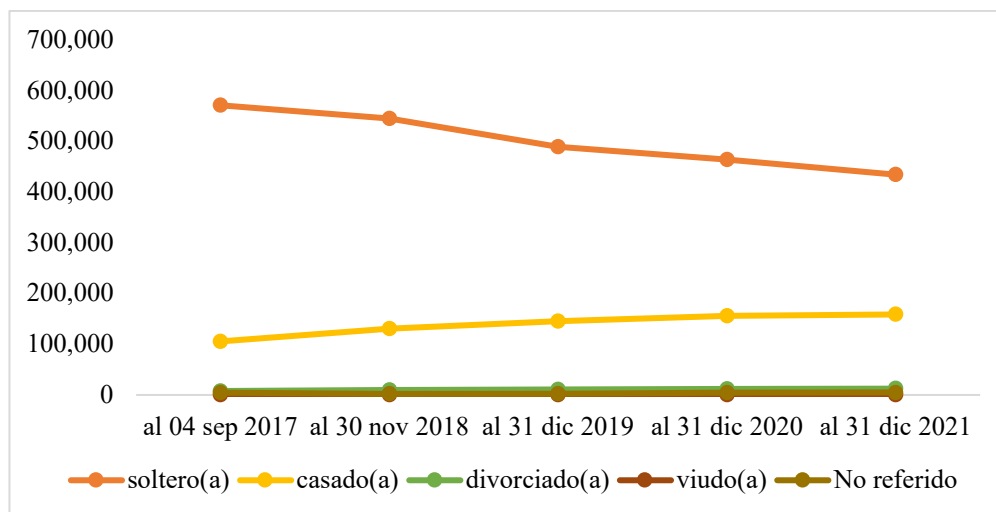


Nota: Elaboración propia, a partir de la consulta de datos extraídos de USCIS, (2017-2021).

⁸ El 0.06% restante, corresponde a 320 personas que no se definieron ni como femenino, ni como masculino.

Figura 9.*Beneficiarios del programa DACA, por sexo.*

Nota: Elaboración propia, a partir de la consulta de datos extraídos de USCIS, (2017-2021).

Figura 10.*Beneficiarios del programa DACA, por estado civil.*

Nota: Elaboración propia, a partir de la consulta de datos extraídos de USCIS, (2017-2021).

De acuerdo con la encuesta aplicada por la asociación *United We Dream*, UWD [Unidos Soñamos] en 2015, el programa DACA tuvo un impacto significativo sobre las oportunidades económicas de los beneficiarios. Se encontró que, 76% obtuvo un trabajo nuevo, 51.9% su primera tarjeta de crédito y 51.7% un empleo mejor remunerado; mientras que 59.2% pudo apoyar económicamente a su familia y 47.1% obtuvo mejores salarios. A pesar de que estos logros para los beneficiarios se pudieron observar de manera inmediata cuando se inscribieron al programa, los efectos DACA también pudieron observarse a largo plazo. Otro ejemplo de los beneficios del programa fue que 40.2% pudo tener acceso a un crédito para su primer automóvil y 90.5% de los jóvenes *DACAmentados* obtuvo su licencia de conducir -aunque actualmente en el estado de Nueva York y en muchos otros estados los migrantes indocumentados ya pueden tramitarlas.

En salud, DACA les permitió a estos jóvenes la posibilidad de tramitar algún tipo de seguro médico en las universidades. Así también, la encuesta arrojó que los jóvenes que han sido beneficiados, forman parte de familias cuyos miembros cuentan con distintos status migratorios. La garantía de tener servicios educativos, fue sin duda uno de los logros más notorios. De este modo, desde que DACA se implementó, 30% de los beneficiarios, ingresó a la educación superior, esto, gracias a que les fue posible acceder a los costos estipulados por las universidades al presentarse como estudiantes no indocumentados.

En cuanto a las carreras de elección, predominan aquellas vinculadas al campo de la salud. En este sentido, en 2015, 22.5% de los receptores de DACA se encontraban cursando carreras como Odontología, Farmacia o Enfermería; 14% Administración y Negocios; 9.2% Educación; 6.5% Servicios Sociales o Comunitarios; 6.5% Computación o Matemáticas; otros porcentajes menores se encuentran repartidos en una amplia gama de carreras tales como Arquitectura, Ingeniería, Artes, Diseño, Leyes, Psicología, Ciencias Sociales, entre otras (UWD, 2015).

Otro aspecto además por rescatar en los *DACAmentados* es el emocional, ya que de acuerdo con *United We Dream* (2015), los jóvenes que han sido parte de DACA manifestaron que el miedo había dejado de ser parte de sus vidas. Así el 84% se sentía con mayor libertad de transitar, 78% sentía menos miedo de ser deportado y 71.9% tenía un sentimiento de mayor pertenencia a los Estados Unidos. Sin embargo, esta sensación de tranquilidad y pertenencia al país, pronto se fue de sus vidas. Lo dicho hasta aquí permite visibilizar el impacto del Programa DACA en la vida de todos aquellos que han sido beneficiados por él. Desafortunadamente, la cancelación de este programa tendría quizás algunos efectos en la vida tanto académica como laboral de estos jóvenes, ya que no tendrían posibilidades de continuar estudiando o trabajando, además de que podrían estar en riesgo de una deportación.

3.3 Problema de investigación

En Estados Unidos, desde el 2001, se ha mencionado la posibilidad de que todos aquellos migrantes que llegaron a Estados Unidos siendo aún niños se les pueda ofrecer el camino hacia la ciudadanía y tanto republicanos como demócratas, han puesto sobre la mesa la situación migratoria de los *dreamers*. No obstante, la política migratoria de Estados Unidos se encuentra muy dividida entre las posturas de esos dos partidos. Por ejemplo, los primeros exigen medidas más severas que ayuden a limitar la migración en cadena, entendida como aquella que permite que los que se encuentran en Estados Unidos, patrocinen a otros miembros de la familia en México y les ayuden a tramitar sus documentos con el propósito de que también puedan emigrar, pero de una manera legal. Mientras que los demócratas apoyan de que el programa de visas debe llegar a su fin para garantizar la seguridad en las fronteras y al interior del país.

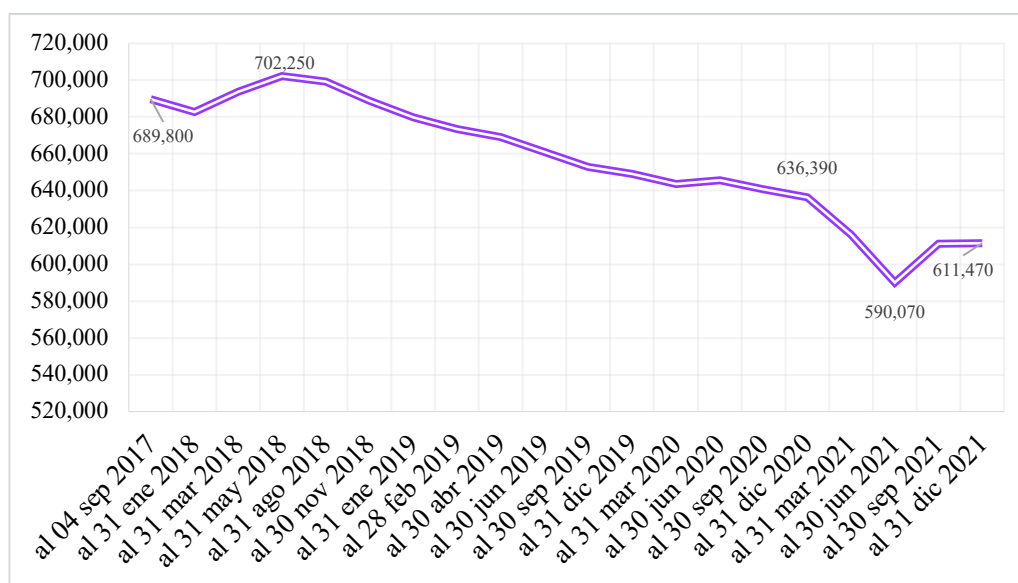
Es así que desde hace casi dos décadas se han puesto en marcha un gran número de políticas estatales y federales con el propósito de fincar algún tipo de apoyo para que la población joven indocumentada pueda, por ejemplo, inscribirse en alguna universidad permitiéndoles pagar

las mismas tarifas de estudiantes residentes (*U.S. Census Bureau*, 2019). Sin embargo, hasta la fecha, se ha generado mucha polémica por la poca voluntad de otorgar algún tipo de garantía a los *dreamers* en cuanto a regularizar su estatus migratorio en Estados Unidos y por poner constantemente en un hilo, la validez del programa DACA. Y es que la continuidad o no este programa sigue moviendo muchas emociones en quienes son receptores del mismo.

Desde sus inicios, DACA generó grandes expectativas entre los jóvenes migrantes mexicanos y de otras nacionalidades en Estados Unidos. Tan solo en el primer año de que DACA entrara en vigor, ya había aproximadamente 580,042 beneficiarios o '*dacamentados*'. Dicha cifra se fue elevando con el paso de los años y llegó a su punto más alto (véase figura 11) con 702,250⁹ para el 31 de diciembre de 2018.

Figura 11.

Número total de migrantes protegidos por DACA, al 31 de diciembre de 2021.



Nota: Elaboración propia, a partir de la consulta de datos extraídos de USCIS, (2017-2021).

⁹ Las cifras presentadas, corresponden al número de beneficiarios del Programa DACA que existían a ese momento y no a una cifra histórica acumulada.

Conforme a esta gráfica, se observa que después del 2018 el número de jóvenes DACA, descendió. El anuncio hecho en 2017, durante los primeros días de la administración del ex presidente Donald Trump, en cuanto a dar fin al programa, tuvo un impacto en número de solicitudes, pues muchos dudaron de que este programa seguiría vigente. La cifra de beneficiarios descendió 1% en tan solo seis meses, pasando de 689,800 a 682,750 beneficiarios, pero ante la continuidad del programa después del 5 de marzo de 2018 (fecha que habían dado como último día para renovar el permiso), la cifra de beneficiarios –nuevamente, en tan solo seis meses- aumentó 2.8% es decir, de 682,750 pasó a 702,250.

Conviene subrayar que, desde la campaña electoral de Donald Trump hacia la presidencia, su discurso se caracterizó en todo momento por tener un elevado tono antiinmigrante que criminalizaba no solo a los *dreamers*, sino también a todo aquel migrante indocumentado. Del mismo modo, el período presidencial de Donald Trump se caracterizó por referirse continuamente al programa DACA como algo que debía ser cancelado de manera urgente por ser anticonstitucional, lo cual causó incertidumbre en los DACA y los mantuvo durante la administración de Trump en una constante montaña rusa de emociones.

Recordemos que, por ejemplo, el 10 de enero del 2018, en medio de toda esta pelea por demás partidista, un juez federal en San Francisco, California, emitió una orden nacional para que, durante la administración de Trump, no se llevara a cabo la rescisión del programa DACA y en su lugar, se continuaran renovando permisos a aquellos que ya estaban dentro, no así para los que quisieran solicitar por primera vez su ingreso al mismo. La decisión de este juez estuvo motivada por considerarla indignante y concedió al Congreso la participación urgente con el objetivo de que se encontrara una pronta solución.

Al respecto, César Vargas, codirector de una de las organizaciones que protegen a los *dreamers* en el estado de Nueva York, *Dream Act Coalition* [Coalición del Acta Dream], manifestó que dicha decisión tomada por el tribunal de California en San Francisco, detenía el esfuerzo del presidente de acabar de manera tajante con DACA y a su vez otorgaba más tiempo al Congreso

para buscar alguna ley que lograra encontrar una solución al problema de los estos jóvenes llegados en la infancia. De la misma manera, el presidente del senado en California, Kevin de León, calificó de absurda la decisión del presidente Donald Trump de otorgar la regularización de los *dreamers* a cambio de la deportación de sus padres y la construcción del muro fronterizo.

Tras la sentencia del tribunal de California, la administración federal tomó una decisión inusual y arriesgada. En vez de recurrir la sentencia al Circuito de Apelaciones Federal correspondiente, en ese caso el ubicado en San Francisco, el Departamento de Justicia decidió pedir directamente la intervención del Supremo, la máxima autoridad judicial del país. El Gobierno cree que el tribunal de apelaciones tiene inclinaciones progresistas y que, por tanto, podía ser más seguro y sobre todo rápido acudir al Supremo, donde hay una mayoría de juristas conservadores (El País, 2018).

Sin embargo, al 27 de febrero de 2018, continuaba la protección a los *dreamers* y el tribunal supremo de aquel país, había rechazado que participaría en el futuro del programa DACA, tomando la decisión de canalizar el caso a las cortes inferiores pero una vez más el 1 de abril de ese mismo año, la administración del entonces presidente, volvió a mencionar que no habría acuerdo para continuar protegiéndolos. Agregó, además, que no habría un acuerdo en relación al programa que cuida de los jóvenes que se encuentran en un limbo legal. Y solicitó a los legisladores republicanos alguna normativa en contra de la inmigración acusando a México de estar de brazos cruzados al no estar haciendo nada en cuanto a que las personas continúen cruzando la frontera hacia Estados Unidos. Se ríen de nuestras leyes migratorias. Deben detener los grandes flujos de drogas y gente o yo pararé la gallina de los huevos de oro, necesitamos el muro (El País, 2018).

La continuación o revocación de DACA fue una constante durante el gobierno de Trump, pues hubo intervalos en los que el programa se puso en cuestionamiento ante algunos de los tribunales federales y otros en los que se logró un fallo a favor de que continuara vigente y existiera la posibilidad de aceptar a nuevos solicitantes. Sin embargo, DACA sobrevivió a los

cuatro años de Trump, aunque su futuro y certeza de continuar vigentes hasta el momento aún incierto; y, los miles de *dreamers* demandan no solo la vigencia del mismo, sino que se aperture un camino hacia la ciudadanía, que implicaría entonces, la aprobación de una solución legislativa que traiga tranquilidad a estos jóvenes llegados en la infancia.

Lo dicho hasta ahora, deja en claro que el futuro de los *dreamers* es un asunto de elevada carga política, económica y social en Estados Unidos. No obstante, hasta ahora la esperanza de los *dreamers* de lograr la *Dream Act* se mantiene vigente y sus miradas están actualmente focalizadas en la aprobación de la propuesta hecha recientemente por el partido demócrata: *The American Dream and Promise Act 2019* [Acta de Promesa y Sueño Americano].

De acuerdo con distintas columnas en periódicos, los *dreamers* o *DACAmentados* en Estados Unidos, se encuentran viviendo entre la angustia, incertidumbre, esperanza y en constantes plegarias ante la manera en cómo se han conducido las dos últimas administraciones de Estados Unidos, en cuanto al tema de continuar o no protegiendo a los miles de jóvenes beneficiarios del programa. Así también este grupo de migrantes en EU expresan sentirse abandonados por el gobierno de ambos países, ya que afirman –en su mayoría- no tener interés por volver a un país que los desconoce.

En este punto, cabe hacer una pausa y diferenciar a los migrantes que, por su edad, se incorporaron a su llegada a la *Elementary School* [Escuela Primaria], de aquellos que se incorporaron a la *Intermediate* o *Junior School* [Escuela Secundaria]. Y es que, aquellos migrantes indocumentados que residen actualmente en EU y que llegaron siendo aún menores de edad -algunos de ellos, incluso con tan solo meses de haber nacido en México- pasaron por un proceso de inserción al sistema educativo distinto al que pasan los migrantes que ingresaron al país siendo unos adolescentes o pre adolescentes.

La razón de lo anterior se debe al aprendizaje y/o adquisición del inglés; ya que, a menor edad, el proceso de aprendizaje se asemeja más al proceso de adquisición de la lengua materna y a mayor edad el proceso se torna más complicado; lo que hace que existan diferencias en

cuanto al acento en el idioma inglés entre quienes emigran antes de los 6 años y los que lo hacen después de esta edad.

Aunado a lo anterior, los hijos de los migrantes mexicanos que llegaron con bajos niveles de escolaridad y con nulo conocimiento de inglés, son los que menores oportunidades tendrán de incorporarse -en un futuro- a la educación superior y que probablemente ocuparán los trabajos más riesgosos. En otras palabras, “el bajo perfil educativo de los niños y jóvenes que migran hacia EU se convierte en una condición desventajosa que puede minar sus expectativas de futuro en ese país” (OCE, 2010, p. 76).

Ante todo, es necesario recalcar que estos niños no participaron en la toma de decisión de sus familias de emigrar y crecieron en un país que hoy día consideran como el lugar al que pertenecen, pues ahí crecieron y estudiaron. Además, no son ciudadanos estadounidenses, ya que no cuentan con un estatus migratorio regular que les garantice tener todos los derechos al igual que alguien que nació dentro de aquel país. Si bien, cuentan quizás con uno, dos o más hermanos nacidos en EU, los llegados en la infancia son bilingües en su mayoría, pero continúan siendo indocumentados, una característica que marca considerablemente su trayectoria migratoria, educativa y que permea indiscutiblemente en sus emociones, ya que el no tener documentos los coloca en una situación de vulnerabilidad y los excluye de las mismas oportunidades y derechos de quienes sí cuentan con ellos.

La desfavorable situación en la que se encuentran los *dreamers*, se acentúa cuando ellos se consideran a sí mismos estadounidenses ya que sus trayectorias educativas y de vida en general, se han configurado dentro del espacio estadounidense y ven a México como un país ajeno a ellos, aunque algunos de ellos estén conscientes de que no poseen un estatus migratorio que les garantice los mismos derechos que un ciudadano estadounidense.¹⁰ Dicho de otro modo,

¹⁰ (González, 2012) le llama ‘despertar a una pesadilla’ cuando estos jóvenes que se consideraron por tantos años estadounidenses se dan cuenta al concluir la High School de su verdadero estatus migratorio, ya que el hecho de ser indocumentado implica que muy probablemente no tendrán la misma garantía de asistir a una universidad al igual que aquel que cuenta con un estatus migratorio regular.

son pocas las oportunidades que tienen los hijos de migrantes en cuanto a continuar estudiando y poca la rentabilidad de la propia familia a la educación de los hijos, esto, debido a los bajos ingresos de los hogares mexicanos en EU, los miembros de la familia deben integrarse a trabajos muy duros, con escuetos derechos laborales y salarios bajos. Aunado a un problema relacionado con las escuelas a las que asisten, lo cual se explicará más adelante.

El no contar con un número de seguro social y el tener que pagar tarifas muy altas por no ser considerados como residentes –a pesar de todos los años vividos en aquel país (Gonzalez, 2012) los lleva a vivir en la incertidumbre de cuánto tiempo podrán permanecer en el colegio o en la universidad. Hay que destacar además que, al ser indocumentados, se les obstaculiza el acceso a programas académicos de mejor calidad, con profesores mejor calificados, lo que evidentemente tendrá un efecto en su desempeño escolar, en las oportunidades de graduarse, en el ingreso a la universidad y en la inserción a su campo de trabajo.

Todo lo anterior ha impactado en la dimensión emocional de los *dreamers* y ha coadyuvado a que los estudiantes llegados en la infancia reconfiguren en gran medida el curso que habrán de tomar sus trayectorias educativas, pues al inicio de la administración de Trump, ellos creían que sus metas de continuar hacia el colegio o la universidad ya no serían realizables. Sin embargo, con el paso de los meses, estos migrantes han vivido momentos en los que pareciera ser que la esperanza de continuar estudiando permanece latente. Sin duda alguna, sus trayectorias educativas están llenas de vivencias emocionales que están en un constante cambio. Y pareciera que la angustia, el miedo, la incertidumbre y el sentimiento de sentirse abandonados por ambos países, hace que ellos busquen la manera de ‘salir adelante’ y emprender distintas estrategias que les permitan continuar en alguno de los colegios, universidades o en mejores empleos. Por tal motivo, para la presente investigación, se consideró tomar como referente temporal la administración de Donald Trump, para lo cual se plantearon las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

3.4 Preguntas de investigación

3.4.1 Pregunta General

¿Cómo se han construido las trayectorias migratorias y educativas de *dreamers*, pertenecientes al programa DACA a lo largo de su curso de vida y qué impacto han tenido en ellas, tanto el limbo migratorio en el que se encuentran, como las emociones que han experimentado?

3.4.2 Preguntas Específicas

¿Cómo se han construido las emociones dentro del curso de vida de jóvenes DACA que residen en una ciudad santuario?

¿Qué impacto han tenido las emociones en la configuración de las trayectorias migratorias y educativas de jóvenes DACA que residen en una ciudad santuario?

¿De qué manera las emociones han cambiado los *habitus*/figuraciones de los migrantes DACA y les han permitido reconfigurar sus trayectorias tanto migratoria como educativa?

¿Qué impacto ha tenido el limbo migratorio en el que se encuentran los jóvenes DACA en cuanto a las emociones que han experimentado en su trayectoria educativa?

3.5 Objetivos de investigación

3.5.1 Objetivo General

Analizar las trayectorias migratorias y educativas de jóvenes DACA a lo largo de su curso de vida y discutir el impacto que ha tenido tanto el limbo migratorio en el que se encuentran, como las emociones que han experimentado.

3.5.2 Objetivos Específicos

- Reconstruir la trayectoria migratoria del migrante DACA, a partir de las emociones experimentadas y el impacto de estas sobre el *habitus*/figuraciones del migrante.

- Reconstruir la trayectoria educativa del migrante DACA, a partir de las emociones experimentadas y el impacto de estas sobre el *habitus*/figuraciones del migrante.

3.6 Supuestos de la investigación

Se parte del supuesto de que las emociones experimentadas por los sujetos mueven la acumulación de sus capitales, la reconfiguración de sus *habitus* y figuraciones en la construcción de sus trayectorias educativas y migratorias.

Algunas consideraciones

A inicios de la revisión de la literatura, uno de los primeros documentos leídos para la construcción de esta investigación, daba cuenta de datos arrojados por el Observatorio Ciudadano de la Educación, OCE, (2010), en el que afirmaba por una parte que, los bajos niveles de escolaridad de quienes emigran a Estados Unidos, coadyuva a que los hijos presten poca o nula importancia a continuar estudiando. En este sentido, el perfil de los niños que emigran los coloca en una situación desventajosa y al llegar a aquel país se enfrentan a un sistema educativo distinto al que tenían en México, no hablan inglés¹¹, no tienen un estatus migratorio regular, ni las condiciones económicas para poder hacer frente a los retos del sistema educativo estadounidense. Todas estas desventajas con las que camina el hijo del migrante, lo acompañan a lo largo de su curso de vida, no obstante, hace varios años este panorama está empezando a cambiar, pues el migrante llegado en la infancia hoy día se está posicionando en mejores lugares en el ámbito laboral y busca día a día ganar un lugar en las aulas universitarias, lo que significará un cambio en la manera de conceptualizar al migrante. Sin embargo, esto no es una tarea fácil pues el panorama político pareciera que no está a favor de permitirle continuar avanzando.

¹¹ A pesar de que por muchos años han existido en Estados Unidos programas de clases bilingües, estos han ido decreciendo en los últimos años.

Capítulo 4

El Viaje Metodológico en esta Investigación

Max Weber, sociólogo alemán, postulaba que la acción social es “una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (Weber, 1996, p. 5). Emilio Durkheim, sociólogo y filósofo francés, postulaba que para observar los hechos sociales era imprescindible seguir ciertas reglas que permitieran llegar al conocimiento científico de la realidad (Durkheim, 2005), permitirían constituir el objeto científico que interesaba al científico social. Sociólogos más contemporáneos como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron afirmaron que, para el estudio de todo hecho social, era imprescindible:

preguntarse qué es hacer ciencia o, más precisamente, tratar de saber qué hace el científico, sepa o no lo que hace, no es solo interrogarse sobre la eficacia y el rigor formal de las teorías y de los métodos, es examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1976, p. 25).

En este sentido, el estudio de las Ciencias Sociales es un asunto complejo, pues se trabaja con personas con su contexto social, interacciones, ideologías y la visión que tienen del mundo. Es así que, son dos las metodologías que han prevalecido en la investigación social: la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa, mismas que a su vez se circunscriben en paradigmas –que en varios momentos históricos de las Ciencias Sociales han sido puestos en los extremos de la mesa de análisis: positivistas y naturalistas. Sin embargo, no debe ser un dogma el pretender tener un entendimiento generalizado del mundo, ni desarrollar nuestras investigaciones bajo determinados paradigmas y enfoques metodológicos, pues la naturaleza de cada investigación nos va abriendo la brecha sobre el camino que habremos de seguir.

En este tenor, la investigación que se realizó para la redacción de esta tesis fue en todo momento, un viaje teórico y metodológico, fue un ir y venir eligiendo las mejores herramientas conceptuales y metodológicas que pudieran servirme para recoger y analizar los datos. Este capítulo hace alusión también al término viaje como una remembranza del trabajo de campo realizado a lo largo de los cuatro años del programa de Doctorado que realicé. Dicho trabajo de campo, las bondades de la investigación cualitativa, así como las vicisitudes, son algunos de los elementos que se presentan a continuación.

4.1 Decidirme por utilizar una metodología cualitativa

He de mencionar además que, en los inicios de esta investigación me sentí atraída hacia la idea de realizar una investigación mixta ya que en el campo de los estudios migratorios poco a poco se ha enfatizado la necesidad de considerar los métodos mixtos como un enfoque complementario; por ejemplo, Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) afirman que los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, para realizar inferencias producto de toda la información recabada, con el fin de lograr un mayor entendimiento del fenómeno que se encuentra bajo estudio; sin embargo, ante la urgencia de darle voz a mis sujetos de estudio, elegí utilizar una metodología cualitativa como una forma más de abordar y comprender la realidad.

Opté por un paradigma que me permitiera resaltar “las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 20) y que me permitiera “captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista para contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático” (Ruíz, 1999, p. 17), pues la investigación cualitativa se enriquece no solo de las percepciones y significados que dan los individuos a su realidad sino también del mundo de símbolos en los que se encuentran.

No olvidemos que, para optar por una metodología u otra, era necesario tener presente que el objetivo de esta investigación era analizar las trayectorias migratorias y educativas de jóvenes DACA a lo largo de su curso de vida y discutir el impacto que ha tenido tanto el limbo migratorio en el que se encuentran, como las emociones que han experimentado. La trayectoria migratoria entendida como el cambio de residencia de México a Estados Unidos, la edad al momento de emigrar, las razones y las primeras impresiones en el contexto de llegada y, por último, el acceso al programa DACA y los beneficios reflejados de su pertenencia al mismo. La trayectoria educativa en la que se puede observar la transición escolar inicial y se abordan los primeros años de escolarización en Estados Unidos, el proceso de aprendizaje del inglés y algunos tópicos relacionados con la discriminación, los estigmas y el racismo en las escuelas; así también los recuerdos que tiene este sujeto migrante, con respecto a su lugar de nacimiento y los años vividos en Estados Unidos que se reflejan no solo en su competencia lingüística en inglés y español, lo cual lo lleva a reflexionar además, acerca de su identidad nacional.

4.2 Un estudio retrospectivo

Por todo lo anterior y considerando el tiempo de realización de esta investigación, se desarrolló un estudio retrospectivo, el cual tuvo el propósito de rebuscar en la memoria de las personas, la reconstrucción de hechos pasados que me permitieran reconstruir –desde sus narrativas- sus trayectorias migratorias y educativas. Con el propósito de poder responder a las preguntas de investigación y así poder elaborar entonces, una reconstrucción y análisis biográfico que permitiera analizar trayectorias migratorias y educativas, opté por un estudio biográfico, inscrito en una perspectiva epistemológica interpretativa.

Lo anterior debido a que esta perspectiva revaloriza “al sujeto como objeto de investigación, esta perspectiva se preocupa, en líneas generales, por rescatar la trayectoria vital del actor social, sus experiencias y su visión particular y por revisar el contexto en el que tienen

lugar” (Muñiz, 2018, p. 2). En otras palabras, “desde esta aproximación todo trayecto de vida puede ser considerado como un entrecruzamiento de múltiples líneas biográficas más o menos autónomas y dependientes unas de las otras” (Muñiz, 2018, p.2). Es decir, en el camino de la reconstrucción de la trayectoria educativa, otras trayectorias subyacentes suceden e inevitablemente están conectadas a la trayectoria de mi interés en esta investigación.

4.3 El Enfoque de Curso de Vida

Son dos las corrientes que buscan dar respuesta al problema de la articulación existente entre lo individual y lo colectivo, entre la biografía del sujeto y la estructura social (Roberti, 2012). Una, desde la propuesta teórica de la sociología norteamericana con las aportaciones de Elder (1985, 2002), Hareven (1994), Saraceno (2005) y la otra, la del enfoque biográfico en Europa, con las aportaciones de Pujadas (1992); Ferraroti (1993) y Bertaux (1999).¹² Para la presente investigación, se tomaron algunos elementos conceptuales del enfoque teórico desde la sociología norteamericana.

Glen Elder, sociólogo norteamericano y uno de los principales exponentes de este enfoque, menciona que el curso de vida toma como referente una serie de eventos, así como ciertos roles sociales que están dentro de la estructura social y el cambio histórico (Blanco, 2011). Y señala que son tres los elementos que sirven como conceptos y como herramientas metodológicas: trayectoria, transición y *turning point* [puntos de inflexión]. Estos elementos fueron el punto de referencia y de partida para el análisis de las trayectorias migratorias y educativas, que permitiera explicar cómo las emociones se articulan e impactan en la reconfiguración de ellas. Y es que, el curso de vida, según Saraví (2009, p. 27), “puede pensarse como un patrón de sucesivos eventos y roles asociados con la edad, el cual se encuentra inserto

¹² Escuela francesa del análisis demográfico de las biografías es el equivalente a lo que la escuela norteamericana llama como curso de vida.

en un contexto socio-histórico particular”, lo cual se puede ver en el contexto en el que vive el estudiante indocumentado”.

4.3.1 Trayectorias

Elder (1985, p. 63), menciona que la trayectoria “se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” En el curso de vida hablaremos de cómo varias trayectorias se entrelazan. Ello implica que la trayectoria vaya más allá de una simple secuencia de eventos que se dan con cierta armonía rítmica a lo largo de la vida de los llegados en la infancia y, en su lugar, vaya acompañada de puntos de inflexión y transición.

Puede decirse, además, que una trayectoria puede estar entrelazada con las de otros individuos más. Incluso un mismo individuo puede tener más de una o tener distintas entrelazadas entre sí, pero de todas ellas, hay una que actúa como ‘trayectoria vital’ es decir, la que rige todo el curso de vida del sujeto (Blanco, 2003, p. 460). Por ejemplo, los llegados en la infancia irán desarrollando distintas trayectorias en Estados Unidos, algunas relacionadas a su vida personal y otras relacionadas a lo educativo.

Era necesario pues recalcar la importancia de saber qué fase de la vida del individuo se pretendía estudiar, pues los factores endógenos que rodean la trayectoria cambiarían dependiendo del momento en el que se estudiara a un individuo. De ahí que, para este estudio se puso especial énfasis en las trayectorias migratorias y educativas de los migrantes indocumentados pertenecientes al programa DACA y en los elementos que componían a las mismas, así como no se omitió dejar de lado, cómo otras trayectorias se entrelazaban con lo educativo como parte de su curso de vida.

Por otra parte, un elemento a considerar fue la dimensión temporal como un elemento clave en el análisis de trayectorias. Tanto a nivel individual como a nivel macroestructural, era

imprescindible estar provistos de información 'longitudinal' del individuo o del grupo que se pretendía estudiar y que permitiera llevar a cabo el análisis biográfico (Blanco, 2003). Por ello, resultaba imprescindible conocer cómo se había dado el proceso de inserción al sistema educativo estadounidense para poder entender su trayectoria educativa. Además de que los determinantes macrosociales dentro de los que se dieron las trayectorias, estaban vinculados a la dimensión familiar y social del individuo.

Continuando con la discusión sobre las trayectorias, son cinco los principios que rigen el análisis:

a) El principio del desarrollo a lo largo del tiempo

Existe una dualidad entre individuo y su desarrollo histórico-temporal. En este sentido, para el análisis de las biografías de los individuos se requirió tomar como trasfondo un periodo de tiempo de muchos años. Es decir, no se podía entender solo un momento o tiempo en específico, pues se necesitaba revisar lo que precedió con mucha anterioridad para poder entenderlo. En otras palabras, "estudiando las vidas a lo largo de períodos sustanciales de tiempo incrementamos el potencial del interjuego entre cambio social y desarrollo individual" (Elder, Kirkpatrick, 2006, p. 12).

b) El principio de tiempo y lugar

Tomando como referente lo dicho por Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2006, p. 12) en cuanto a que "se considera que el curso de vida de los individuos está incrustado [*embedded*] y es moldeado por los tiempos históricos y los lugares que le toca experimentar a cada persona". Este principio afirma que siempre existe una relación entre individuo y la dimensión espacio-temporal en la que se desenvuelve su biografía, en el sentido que todos los pertenecientes a una misma época o cohorte, tienen en común ciertas características históricas y contextuales.

c) El principio del *timing*

Por *timing* [momento] se refiere al momento de ocurrencia de un suceso o lo que sea, es decir, al momento específico en el que se entra o se sale de una transición o de un rol. El principio

de *timing* da cuenta de la importancia del momento en el que se suscitan las transiciones en la vida del individuo, ya que habrá situaciones que sean más o menos significativas para el sujeto, dependiendo de la etapa de vida en la que se encuentre.

d) El principio de vidas interconectadas

Este principio refiere a que las vidas de los individuos estarían siempre conectadas entre sí, lo que precisaba un impacto entre ellas. Esto quiere decir que las vidas de los individuos no se desarrollan de manera aislada, sino siempre dentro de entornos que pueden ser familiar, educativo, laboral u otros; se requiere analizar cómo un curso de vida está asociado a otros.

e) El principio del libre albedrío (agencia)

En este último principio, se trataba de generar una discusión entre el efecto de lo estructural sobre lo individual. Es decir, que no solo la estructura determinaba y definía todo el sentido de la vida de un individuo, sino que este mismo se construye tomando sus propias decisiones y define de este modo el rumbo que habrá de tomar su vida.

Para entender las trayectorias que daban cuenta de aprendizajes dentro y fuera de las instituciones educativas, debía existir un compromiso con una construcción teórica mucho más inclusiva, que considerara las trayectorias escolares que solo se circunscribían al hacer escolar en particular y que, conceptualmente, nos remitiera al mismo tiempo al concepto de trayectoria teórica y al de trayectoria real. De tal modo, Terigi (2009) hace una distinción entre los conceptos de trayectoria teórica y trayectoria real. La primera tiene que ver con un seguimiento sistemático y estrictamente cronológico del individuo a través del sistema educativo. La segunda tiene que ver con la verdadera trayectoria en tiempos que cursa el sujeto.

Habría que decir también que, trayectoria escolar no es sinónimo de trayectoria educativa, pues lo educativo se torna como un elemento más general. Es decir, la trayectoria escolar transcurre solo en el espacio de la escuela, mientras que la trayectoria educativa transcurre en cualquier espacio que signifique un espacio de aprendizaje para el estudiante.

Entonces, partimos del supuesto de considerar, para la presente investigación, el concepto de trayectoria educativa, con la finalidad de conocer a profundidad la historia de cada alumno dentro del espacio escolar. “El concepto de trayectoria invita a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación” (Terigi, 2009, p. 1). Estudiar dicha trayectoria, consistió en identificar sus *turning points* y de transición que se presentan. Esto sirvió para conocer, además, cuáles han sido los procesos y/o estrategias que han empleado los estudiantes universitarios mexicanos para lograr el acceso a la universidad.

4.3.2 Transiciones

Por transición, Elder (2009, citado en Blanco, 2011, p. 13) señala que estas “pueden describirse según su *timing* y su secuencia, y los estados por su duración. Las transiciones siempre están contenidas en las trayectorias, que son las que les dan forma y sentido”. Así, las transiciones forman parte de las trayectorias y son aquellas que se presentan de manera no predeterminada, es decir que estas pueden suceder en cualquier momento, pues no permanecen estáticas y pueden o no estar determinadas por factores. Las transiciones, además, están institucionalizadas, pueden ser previsibles y pueden presentarse de acuerdo a las normas sociales que señalan en qué etapa del individuo deberían darse ciertas transiciones. En este sentido, se habla de la transición a la adolescencia o a la adultez, la transición hacia el matrimonio, hacia la vida laboral, etcétera.

Las transiciones refieren siempre a los cambios sociales y significativos en la vida de los sujetos, por ejemplo, en el curso de vida de los estudiantes migrantes. Tienen además un carácter poco predecible pues no hay forma de garantizar cómo habrán de llevarse a cabo las trayectorias educativas. Recordemos lo dicho por Terigi (2009) en tanto que una trayectoria puede darse de manera teórica o de manera real. De este modo, será el sujeto quien construya

su propia trayectoria migratoria y educativa a partir de las emociones que le ayudarán a movilizarse. Saraví (2009, p. 28), señala que las transiciones también son:

[...] períodos críticos en la vida de los individuos, no sólo por las angustias, incertidumbres y expectativas depositadas en ellas, sino por el carácter condicionante que pueden tener sobre el futuro de las trayectorias vitales en las que se enmarcan y en otras con las que se asocian.

Por su parte Elder y O'Rand (1999, citados en Saraví, 2009, p. 28) mencionan que, Ninguna otra idea ilustra mejor el vínculo contemporáneo entre el contexto social y la agencia del individuo que el concepto de transición [*life transition*] el cual define el problema como un cambio de estados, social y psicológico. Los adultos traen consigo una historia de experiencias de vida a cada transición, interpretan las nuevas circunstancias a partir de ese legado, y generan adaptaciones que pueden alterar el curso de sus vidas. Cuando las transiciones perturban un comportamiento o patrón habitual, ofrecen la posibilidad de que la vida tome nuevas direcciones y se constituyen así en un punto de quiebre o de inflexión [*turning point*].

4.3.3 *Turning points* o Puntos de Inflexión

Elder menciona que los *turning points* son momentos muy importantes dentro de la trayectoria de un individuo y que pueden cambiar precipitadamente el rumbo de su vida (Elder, 1985), por ejemplo, la adscripción al programa DACA. Es decir, que un *turning point* es un suceso en la vida de una persona que provoca cambios radicales en la dirección de sus trayectorias dejando cambios significativos en el curso de vida de un individuo.

Estos sucesos pueden ser favorecedores como la migración por mejorar la calidad de vida o cuando se huye de un contexto de violencia, pero también pueden ser desfavorecedores, por ejemplo, cuando ante la muerte de algún familiar muy cercano surge la obligación de

abandonar los estudios y comenzar la vida laboral. Montgomery et al. (2008, p. 271) sugieren que los *turning points* “no pueden ser determinados prospectivamente; solo se puede hacer retrospectivamente y en relación con las vidas individuales”.

Teniendo como eje metodológico el enfoque de curso de vida, se tomó como referente “una aproximación a la estructura sincrónica de los relatos e historias de vida identificando nodos o tópicos temático-narrativos” (Muñiz, 2018, p. 5). Además, “es una estrategia de análisis tradicional al interior de las investigaciones cualitativas que alude a la identificación de ‘áreas temáticas’ significativas y consistentes en la estructura narrativa del relato, sin prestar atención a su secuencialidad y desarrollo temporal” (Muñiz, 2018, p.5).

En este sentido y como afirma Pujadas (1992, p. 78), “utilizar el método biográfico permite revalorizar al sujeto como el objeto de la investigación”. Sautu (1998, p. 23), también coincide en señalar que el método biográfico ofrecerá la posibilidad de “recoger la experiencia de la gente, tal como ellos la procesan e interpretan” Las historias de vida son además uno de los recursos metodológicos más empleados en las Ciencias Sociales.

Para la recopilación de la información, se consideró la realización de entrevistas biográficas semi-estructuradas, también llamadas entrevistas a profundidad, con las que se pudo generar un diálogo abierto con mis informantes en sus contextos educativos, familiares y laborales. Entonces, después de una revisión bibliográfica y de realizar observación participante y el pilotaje de una entrevista, así como el regresar nuevamente a la revisión de la literatura e ir a campo, se pudo generar la guía de entrevista que se aplicó durante el trabajo de campo y que se encuentra anexada al final de esta investigación.

4.4 El escenario de estudio

La elección de la ciudad de Nueva York como escenario de esta tesis se debió a que las investigaciones que retoman a los sujetos de estudio arriba descritos son menos en cantidad que

aquellas que toman como escenario otros estados sureños del país. Nueva York, además de ser una ciudad santuario, se presenta como un crisol de culturas, donde se pudiera pensar que todos son tan distintos entre sí que no hay razón por la cual ver al 'otro' como 'el extranjero' o 'el forastero' (véase figura 12)

Figura 12.

Nueva York Migrante



Nota: Esta fotografía representa que Nueva York es hoy día una ciudad de migrantes.

Tomada de www.eldiariony.com, noviembre, 2022.

Por otro lado, son cuatro las universidades principales en la Ciudad de Nueva York: *The New York University* [La Universidad de Nueva York]; *The City University of New York, CUNY* [La Universidad de la Ciudad de Nueva York] y *The State University of New York, SUNY* [La

Universidad Estatal de Nueva York]. Sin embargo, para la presente investigación, se tomó como escenario de estudio a CUNY, una institución pública, que alberga once colegios principales, seis colegios comunitarios, un centro de estudios de posgrado, una escuela de derecho, una escuela de estudios de posgrado en periodismo, un centro de estudios avanzados, una escuela de estudios profesionales y una escuela de biomedicina, con un total de más 226,000 estudiantes, inscritos en cursos con valor curricular y más de 25,000 alumnos inscritos en cursos de educación para adultos y educación continua (www.cuny.edu) (véase figura 13)

Figura 13.

CUNY en Nueva York



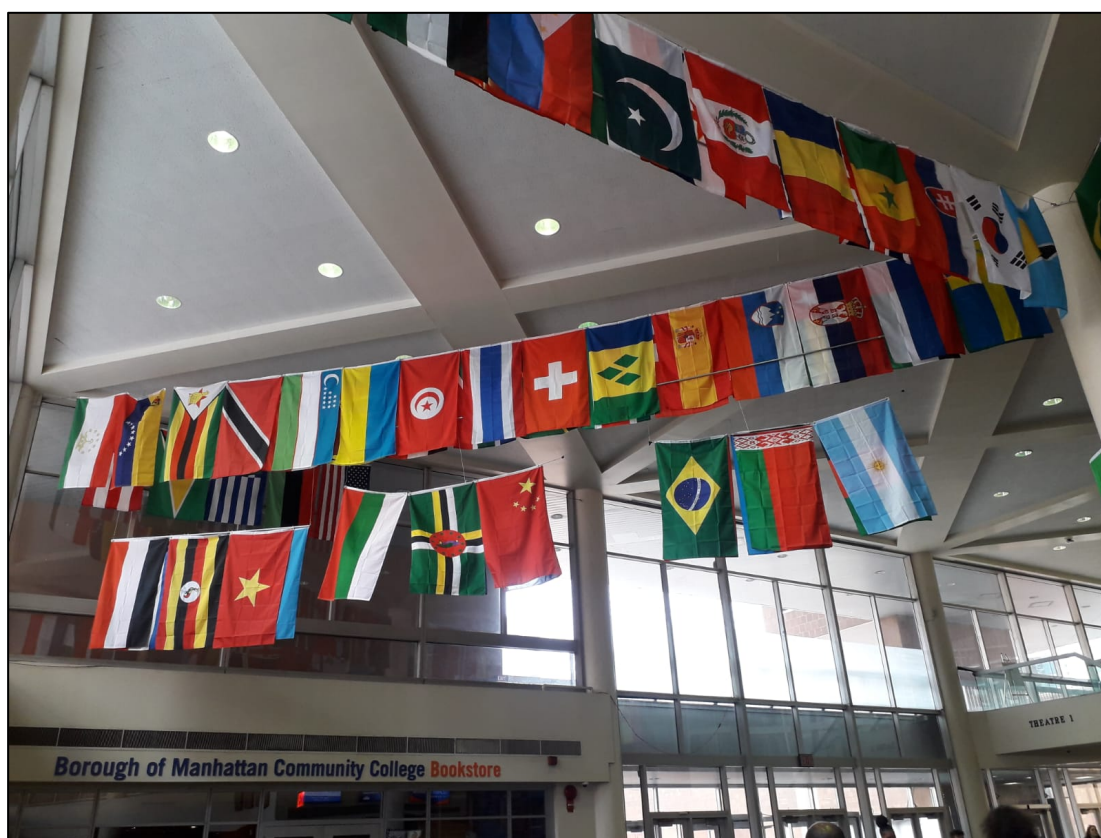
Nota. Mapa que muestra la localización de los colegios de CUNY.

Tomada de <https://cuny.manifoldapp.org>, noviembre, 2022.

La ubicación de los colegios en toda la ciudad permite que la población de estos sea de carácter multicultural (véase figura 14). Aunque se reconoce que hay una tendencia a ver ciertos grupos étnicos en algunos colegios, por ejemplo, en *Queens College* [Colegio Queens] donde asisten un gran número de estudiantes de origen asiático. Dicho en otras palabras, la universidad en esta ciudad, es un reflejo también del multiculturalismo, pues en ella se hablan 186 idiomas y 36% de su matrícula estudiantil nació fuera de EU. En el perfil demográfico de sus estudiantes se puede ver que 31% son afro americanos, 26% hispanos o latinos, 22% blancos y 20% asiáticos.

Figura 14.

Matrícula de CUNY



Nota. Fotografía que muestra las banderas de los países de los estudiantes de CUNY.

Tomada en Borough of Manhattan Community College, CUNY, marzo, 2020.

Aunado a lo anterior, según *The City University of New York, CUNY* [La Universidad de la Ciudad de Nueva York] y *The Central Office of Student Affairs, COSA* [La Oficina Central de Asuntos Estudiantiles], tienen el compromiso de colaborar en el proceso de ingreso y permanencia de todos sus estudiantes. Teniendo en mente que los estudiantes *dreamers* son un claro ejemplo de resiliencia, persistencia y coraje, CUNY está comprometida a otorgar las herramientas y recursos para hacer más llevadera su experiencia y trayectoria educativa (CUNY, 2019).

4.5 La entrada al campo

La primera visita al campo sucedió en octubre de 2018. En primer lugar, consideré contactar a estudiantes *dreamers* o pertenecientes a DACA por medio de asociaciones como *Make the Road New York* y la Asociación Tepeyac de Nueva York y. Sin embargo, al entrar en contacto con ellas, pude ver que este no era el camino hacia mis informantes, ya que en el caso de *Make the Road New York*, me percaté que esta asociación estaba enfocada en capacitar a jóvenes para las pruebas que tienen que acreditar para su ingreso a la universidad y según el criterio de selección de los informantes que mencioné arriba, los sujetos de estudio de mi interés, ya debían estar inscritos o cursando la educación superior, por lo que descarté esta asociación como una forma de contactar a mis informantes.

En cuanto a 'Asociación Tepeyac de Nueva York' es una asociación que está principalmente enfocada en la realización de actividades culturales con la comunidad mexicana en la ciudad; por ejemplo, la Carrera Tepeyac que sale de la Ciudad de México y que llega hasta la Catedral de San Patricio en NY, por lo que esta asociación tampoco se presentaba como la vía para contactar a estos jóvenes. Por tal motivo, decidí ir directamente a alguno de los campus de CUNY.

Por el lugar donde me hospedaba en aquella ocasión, para mi primera visita a uno de los campus, elegí *Lehman College* [Colegio Lehman], el cual es uno de los colegios de CUNY ubicados en El Bronx. En este Colegio se encuentra el Instituto de Estudios Mexicanos Jaime Lucero, perteneciente a la Universidad de la Ciudad de Nueva York y el cual tiene como propósito incentivar la inscripción de estudiantes mexicanos y méxico-americanos a la educación superior. No obstante, en aquella ocasión, los representantes estaban de visita en México y no pude hablar con ellos. Me dediqué entonces a observar la vida universitaria en *Lehman College* y a tomar mis notas de campo de cómo era la vida y la comunidad estudiantil (véase figura 15)

Figura 15.

Lehman College, CUNY



Nota. Fotografía de Lehman College, CUNY, ubicado en El Bronx.

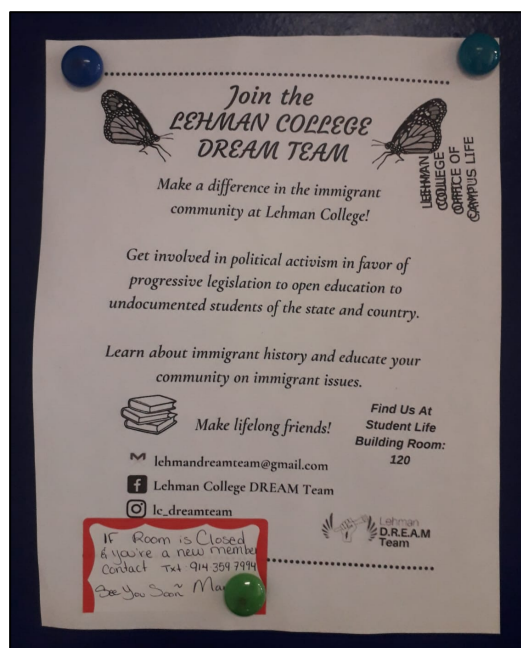
Tomada en marzo, 2020.

La observación participante me permitió darme cuenta de la diversidad étnica y religiosa en la que existía y existe –quizás por la ubicación del Colegio- una prevalencia del grupo de hispanos, musulmanes y afro americanos. Así también, pude observar que la mayoría de los estudiantes utiliza el tren para llegar a la universidad, el ambiente universitario es pacífico y durante las horas que no están en clase, los estudiantes se dirigen al edificio donde se encuentran algunos de los clubes o simplemente, ellos abandonan el campus al terminar sus clases.

Fue durante el segundo día, cuando al interactuar con una persona en la biblioteca me puso en contacto con David Charcape, una persona del personal administrativo en el edificio donde se reúnen los distintos clubes de estudiantes y quien fue el puente para contactar al *Lehman College Dream Team* [Club de Soñadores de Lehman] (véase figura 16)

Figura 16.

Lehman College Dream Team



Nota. Fotografía que muestra la invitación a formar parte del Lehman College Dream Team,

CUNY. Tomada en marzo, 2020.

En aquella ocasión, la misma persona de la biblioteca me comentó que también ella era una estudiante migrante e hice mi primera entrevista 'piloto', la cual me permitió hacer algunos cambios a las preguntas de mi guía de entrevista. La segunda visita al campo la realicé en abril de 2019. A partir de que en la visita anterior había establecido contacto con David Charcape y había quedado pendiente hablar con los representantes del Instituto Jaime Lucero, en esta segunda ocasión, llegué directamente al Instituto para solicitarles autorización para poder realizar mis primeras entrevistas, pero ante la negativa de ellos para fungir como contacto entre los informantes y yo como tesista, fui directamente al edificio donde se reunían los estudiantes *dreamers*. En este edificio, contacté nuevamente a David Charcape quien me presentó con la vicepresidenta de *Lehman College Dream Team*. Fue a través de ella como logré realizar dos entrevistas a dos estudiantes mexicanos DACA que estaban estudiando en CUNY. De este modo, las entrevistas realizadas en el mes de abril de ese año, me permitieron tomar importantes decisiones, no solo teóricas sino metodológicas, pues el acercamiento al campo ofrece precisamente esas bondades dentro de un estudio cualitativo: ir dando forma a la investigación.

La tercera visita la realicé en marzo de 2020. Esta visita fue muy fructífera, pues gracias a la ahora presidenta de *The Lehman College Dream Team* (véase figura 17) pude realizar seis entrevistas, logrando tener un total de ocho, según lo muestra la tabla 4, al final de este capítulo. Cabe mencionar además que, se tenía planeado continuar con una cuarta visita para los primeros días del mes de mayo de ese mismo año, justo antes de que mis informantes se graduaran, pero ante la emergencia por la enfermedad SARS-CoV2, esto se tuvo que cancelar, por lo que se decidió construir el capítulo empírico teniendo como referente lo recabado en las ocho entrevistas realizadas.

Figura 17.*Lehman D.R.E.A.M. Team*

Nota. Fotografía que muestra el comité estudiantil de The Lehman College Dream Team, CUNY. Tomada en marzo, 2020.

He de reconocer que, hacer trabajo de campo en otro país que no es el mío no fue fácil, en primer lugar, por las condiciones políticas de Estados Unidos de ese entonces y aún en la actualidad, las cuales estaban relacionadas al miedo y desconfianza entre las personas con las que interactué, pues no solo para ellos, yo era una persona desconocida que se encontraba interesada en conocer parte de su vida; sino además porque las distancias y a veces el clima que hacía lento mi paso en la ciudad.

Sin embargo, una ventaja que tuve a mi favor es el mapa de la ciudad que llevo en la cabeza, por las varias visitas previas a Nueva York, desde la primera vez que estuve en la ciudad en 2005. He pretendido a desplazarme por todos los rincones de la ciudad, con una actitud

mezclada de estudiante que desea avanzar en su investigación y por qué no decirlo, a ratos intentando imitar el caminar y el estilo de vida de un neoyorquino que vive el ritmo de vida de una ciudad que suele ser muy ajetreado, pues en Nueva York se vive rápido, los sueños se hacen presentes y en una ciudad de oportunidades, no hay lugar ni tiempo para poder pensar con calma lo que habrá de hacerse.

Encontrar a mis informantes fue una tarea ardua, pues a pesar de que Nueva York es una ciudad de migrantes, donde una pudiera encontrar a los informantes en casi cualquier lugar, yo no sabía si el migrante que yo tenía frente a mí contaba con las características que yo buscaba en ese momento. A veces me guié por la portación de cara, sin embargo, esto ha sido engañoso. Esto, me llevó cambiar mis prejuicios, pues había caído en la trampa de pensar que el migrante indocumentado era solo aquel que, por su color de piel, estatura, peso, vestimenta era el que yo buscaba.

En ese proceso encontré que los hispanos, como le llaman allá a todo aquel que habla español, son frecuentemente confundidos. Esta portación de cara incluso me llevó entonces a observar símbolos que llevan consigo; por ejemplo, cuando realicé mi tercera entrevista y mi informante llevaba en un pin, pegado a su ropa, la imagen de la Virgen de Guadalupe junto con el Águila de los Estados Unidos. Aunado a ello, a veces la complicidad en las miradas mientras caminaba por las calles me llevó a pensar en ese momento que se trataba de un migrante. Al andar en el tren por la ciudad, me encontré con gente latina que me veía y me sonreía, encerrando en esa sonrisa quizás la pregunta: *¿de dónde eres/sos?, ¿Qué tal tu día?*, pero también encontré personas con quienes, al buscar su mirada, me encontraba con un rechazo previamente anunciado.

Por otro lado, hablar inglés fue una buena herramienta para desplazarme en búsqueda de mis informantes, sin embargo, fue un enemigo cuando intentaba hablar con mis informantes pues era claro que mi forma de hablar delataba que yo no lo había aprendido allí. He de decir que el acento en inglés crea una distinción entre quienes nacieron ahí, quienes llegaron de muy

pequeños y quienes llegaron a mayor edad. En este sentido, no todos hablan inglés de la misma manera. Lo mismo sucede en la manera en cómo hablan español, pues el acento dice mucho de los años que alguien lleva viviendo en Estados Unidos.

Entonces, el 'no ser de allá' implicó un reto en tanto tuve que construir redes de apoyo y comprendí la necesidad del ser humano de mantenerse como un ser social, pues necesitamos de otros para complementar nuestras actividades. Sin dejar además de hacer énfasis en que mis informantes forman parte de un grupo que vive de prisa, pues ser estudiante universitario indocumentado en Estados Unidos es claramente algo que no representa a muchos estudiantes universitarios en México, pues en Estados Unidos ante la presión de no contar con la residencia o la ciudadanía les demanda trabajar en uno, dos o hasta tres lugares para más o menos cumplir con el compromiso de pagar el semestre en un colegio, aún comunitario. Por todo esto, y por "vivir en las sombras" como ellos me han enseñado a decir: no fue fácil encontrarlos.

4.6 Cohortes Generacionales

La Oficina del Censo de los Estados Unidos puntualiza el *status* generacional de las personas que emigraron a EU. Esto lo lleva a cabo tomando como referente el lugar de nacimiento de la persona o el lugar de nacimiento de alguno de sus padres —o de ambos, dando como resultado la clasificación propuesta en cuanto a referirse a los migrantes como de 'primera generación', 'segunda generación' o 'tercera generación'.

Entonces, para esta instancia de gobierno, pertenecer a la primera generación implica que la persona nació en el extranjero. El término 'segunda generación' es utilizado para distinguir a aquellos migrantes nacidos en territorio estadounidense, pero que al menos uno de (ambos) padres nació en el extranjero. Y, por último, refiere a la tercera generación como aquella en la que tanto la persona nacida en Estados Unidos como sus padres nacieron dentro de territorio estadounidense.

Sin embargo, la clasificación de las cohortes generacionales que hace la Oficina del Censo de los Estados Unidos no considera un dato sumamente importante de los migrantes: el de las edades de los individuos al momento de emigrar. Por tal razón, la tipología que tomé como referente para definir conceptualmente las cohortes generacionales en este estudio es la que propusieron teóricos como Rumbaut (2006) entre otros, ya que es la que matiza las cohortes generacionales y que me ayudará a diferenciar más adelante emociones incrustadas en las transiciones de las trayectorias educativas (véase tabla 4).

Tabla 4.

Cohortes Generacionales

Cohorte Generacional	Edad al momento de llegar
1.0	Llegados a la sociedad de destino con más de 17 años.
1.25	Llegados a la sociedad de destino entre los 13 y los 17 años.
1.50	Llegados a la sociedad de destino entre los 6 y los 12 años.
1.75	Llegados a la sociedad de destino entre los 0 y los 5 años.
2.0	Nacidos en la sociedad de destino con los dos progenitores extranjeros.
2.5	Nacidos en la sociedad de destino con un progenitor extranjero.

Nota. Elaboración propia, a partir de la información presentada por Lapresta-Rey,

Huguet-Canalis, Sansó-Galiay y Ianos, 2012, p.106.

Rumbaut (1997) es uno de los autores que identifica las edades y cohortes generacionales de los migrantes llegados en la infancia. Él hace una subdivisión de la generación 1.5 según el momento en el que ocurrió la primera migración. De este modo, identifica la infancia temprana (de los 0 a los 5 años de edad); infancia intermedia (de los 6 a los 12 años de edad) y la adolescencia (de los 13 a los 20 años de edad). En cuanto al proceso de asimilación, este autor señala que son los migrantes que llegaron a EU, en la infancia temprana, los que adoptarán los elementos culturales de manera más rápida que sus familiares llegados a edades más avanzadas.

[...] quienes llegan en la infancia temprana (edades de 0-5) –que en otros lugares ya han sido etiquetados como la generación “1.75” porque su experiencia y sus resultados en la adaptación están más cercanos a los de la segunda generación, nacida en Estados Unidos– son niños en edad preescolar que prácticamente no retienen memoria alguna de su país de origen, eran demasiado pequeños para ir a la escuela y aprender a leer o escribir en la lengua de los progenitores en el país de origen (y típicamente aprenden el inglés sin acento) y son socializados casi por completo en Estados Unidos-. (Rumbaut, 1997, p. 369).

En cuanto a quienes emigran entre los 6 y los 12 años, Rumbaut (1997, p. 369) señala que,

[...] son niños preadolescentes, en edad de asistir a la escuela primaria, que han aprendido (o comenzado a aprender) a leer y escribir en el idioma materno mientras estaban en la escuela en el extranjero, pero cuya educación se completa en buena parte en Estados Unidos.

Mientras que aquellos que emigran entre los 13 y los 17 años, menciona que no siempre van acompañados de sus familias, el proceso de aprendizaje del inglés es más complicado y no siempre se incorporan al sistema educativo estadounidense, ya que muchas veces son canalizados directamente al mercado laboral. Teniendo en claro la diferenciación en cuanto al

momento de llegada, conviene además aclarar las distintas denominaciones que existen para nombrar a los jóvenes que han llegado en la infancia a Estados Unidos.

La oficina del Censo de los Estados Unidos de América, hace una división de sus ciudadanos de acuerdo con su lugar de nacimiento, clasificándoles en: *native born* [nacidos en EU] y *foreign born*, [nacidos en el extranjero]. En cuanto a los primeros, señala que son considerados como tal, aquellos que han nacido dentro de territorio estadounidense, es decir, en alguno de los cincuenta estados del país, así como en Puerto Rico, en el área estadounidense de todas aquellas islas pertenecientes a EU, en Guam, en las Islas Marianas del Norte, en las Islas Vírgenes o incluso en cualquier país del extranjero siempre y cuando al menos uno de los padres sea ciudadano estadounidense. En cuanto a los segundos, no son ciudadanos estadounidenses de nacimiento, aquellos ciudadanos estadounidenses naturalizados, residentes con permanencia legal (inmigrantes), migrantes temporales (por ejemplo, los estudiantes extranjeros), migrantes humanitarios (por ejemplo, aquellos que han solicitado refugio o asilo) e inmigrantes no autorizados, tal es el caso de los *dreamers* o los llegados en la infancia quienes nacieron en territorio mexicano y a que a pesar de que toda su vida han vivido en Estados Unidos, no son considerados ciudadanos estadounidenses.

4.7 El siguiente paso: la selección de los informantes

Tomando como referente la diferenciación de edades y cohortes que hace Rumbaut (1997), decidí tomar como sujetos de estudio a todos aquellos pertenecientes a la generación 1.75 y 1.5 por haber emigrado durante la infancia temprana (entre los 0 y los 5 años de edad) y la infancia intermedia (entre los 6 y los 12 años de edad) a Estados Unidos, esto se debe a que son quienes más probabilidades tuvieron de insertarse en el sistema educativo estadounidense y continuar hasta la educación superior.

Cabe señalar que a pesar de que Nueva York es una ciudad en la que existe claramente la presencia de grupos étnicos de México, ninguno de los informantes que colaboraron en esta investigación pertenece a alguno de ellos. Otro de los criterios de selección de los informantes consistió en elegir jóvenes pertenecientes al Programa DACA que ya tuvieran concluida la educación hasta el doceavo grado (el equivalente a terminar la Educación Media Superior en México) y que hubieran ingresado a alguno de los colegios, universidades o se hubieran graduado de estos o se encontraran con intenciones de retomar sus estudios en la educación superior. En virtud de lo anterior, se pudo entrevistar a ocho beneficiarios del programa DACA. La tabla 5 presenta algunos datos de los informantes que participaron en esta investigación.

Algunas consideraciones

La revisión de la literatura planteaba hasta hace 10 años, la necesidad de lograr una mayor producción académica que abordara temáticas relacionadas a los estudios migratorios y que tomaran el enfoque de curso de vida como una herramienta tanto teórica como metodológica. La presente investigación hace uso de este enfoque para conocer cómo se han construido las trayectorias educativas y migratorias de un grupo de migrantes que hoy día han captado la atención no solo de los medios de comunicación sino también de la academia. El análisis se hace agregando además la óptica conceptual de las emociones para comprender su papel dentro de dichas trayectorias.

Tabla 5.
Informantes

<i>Nom bre</i>	<i>Lugar de nacimiento</i>	<i>Edad al mi grar</i>	<i>Lugar de Residencia</i>	<i>Edad al 2020</i>	<i>Status estudiantil</i>	<i>Carrera que estudia</i>	<i>Colegio/ Universidad a la que asiste</i>
Francisco	Puebla México	2	Westchester, NY	24	Estudiante graduado	Biología- Antropología Química	Lehmann College The City University of New York
María	Tlaxcala México	7	Westchester, NY	22	Estudiante por graduarse	Biología- Medicina	Lehmann College The City University of New York
Rey David	Estado de México México	2	Staten Island NY	22	Estudiante por graduarse	Ciencias Humanas	Borough of Manhattan Community College The City University of New York
Prioska	Ciudad de México México	5	Bronx NY	22	Estudiante (baja temporal)	Periodismo	Borough of Manhattan Community College The City University of New York
Percy	Lima Perú	11	Queens NY	28	Estudiante graduado	Periodismo	Lehmann College The City University of New York
Jorge	Puebla México	8	Brooklyn NY	28	No (no pudo ingresar)	---	---
Efrén	Jalisco México	7	Harlem NY	22	Estudiante por graduarse	Diseño Gráfico	Lehmann College The City University of New York
Brenda	Puebla México	9	White Plains NY	25	Estudiante por graduarse	Terapia de Lenguaje	Lehmann College The City University of New York

Nota. Elaboración propia, a partir de la información proporcionada por los informantes.

Capítulo 5.

La Construcción Social de las Emociones

*No me llames extranjero porque haya nacido lejos,
o porque tenga otro nombre la tierra de dónde vengo [...]*

No me llames extranjero si en el amor de una madre

Tuvimos la misma luz en el canto y en el beso

Con que nos sueñan iguales las madres contra su pecho [...]

No me llames extranjero, mírame bien a los ojos,

mucho más allá del odio, del egoísmo y el miedo,

y verás que soy un hombre, no puedo ser extranjero.

Rafael Amor

De acuerdo con Castels y Miller (2004, p. 33), “la migración es una acción colectiva que se origina en el cambio social y que afecta a toda la sociedad, tanto en las áreas de salida como en las de llegada”. Husserl (1985) habla de dos mundos: el de cercanía y el mundo extraño. El mundo más cercano que tiene el migrante, aquel que llegó a Estados Unidos siendo aún menor de edad, pertenece a un contexto estadounidense del que formó parte desde temprana edad. En este mundo, el migrante llegado en la infancia, ha construido su subjetividad por medio del idioma, de las prácticas y de los símbolos propios de la cultura en la que vive. En tanto el mundo extraño, cada vez es más ajeno al de su país de origen, pues estos jóvenes ya no se sienten reconocidos por el lugar que los vio nacer, ya que solo prevalece el recuerdo y la nostalgia de lo que México representa para ellos. Castels y Miller (2004) señalan además que el migrante es un sujeto con género, incorporado a una amplia gama de relaciones sociales, es decir, las personas no se mueven de manera individual, en su lugar, son grupos de personas los que constituyen la mayor parte de los flujos migratorios.

En el discurso antiinmigrante –de manera particular hacia ‘lo mexicano’-, del ex presidente de Estados Unidos de América, Donald Trump, la figura del extranjero en Estados Unidos se presentó como una amenaza espectral en contra de la política de identidad de cualquier nacionalismo (De Genova, 2017 en Álvarez, 2017). Esa política racista exarcebó el nativismo y nacionalismo de algunos estadounidenses. En este sentido, “la escalada de hostilidad hacia los ‘extranjeros’ migrantes y refugiados no se trataba simplemente de su ‘exclusión’ aparente, sino que sirve productivamente a los fines de su estigmatización, precarización, securización y subordinación” (De Genova, 2017 en Álvarez, 2017, p. 160).

Con el propósito de adentrarnos en la discusión teórica de las emociones y su impacto sobre las trayectorias educativas y migratorias de los jóvenes pertenecientes al programa DACA y que residen en Nueva York, este capítulo teórico permitirá presentar algunos de los conceptos utilizados dentro de esta investigación.

5.1 El migrante DACA

Benhabib (2005, p. 13) menciona que, el “sistema moderno de estados nación ha regulado la pertenencia en términos de una categoría principal: la ciudadanía nacional y, en el marco de este sistema, las políticas definen a algunos como miembros, a otros como extranjeros”. En el lenguaje cotidiano, el ser ‘extranjero’ denota la condición de no haber nacido en el país del interlocutor, sin embargo, desde la sociología, se aborda esta discusión conceptual desde distintas miradas. Como parte de este primer apartado, haremos una revisión de la ‘otredad’ desde las categorías conceptuales de ‘extranjero’ de Georg Simmel y el de ‘forastero’ de Alfred Schütz.

En primer lugar, desde la propuesta de Georg Simmel (2002, p. 1), se hace un llamado a mirar lo extranjero desde las formas, señala que, “el extranjero no es una persona sino una forma social, pues se trata de un vínculo específico de relación, una forma particular de ser con

otros". Es decir, que el extranjero es solo una percepción en los otros, pero no se es un extranjero per se; más aún, podría haber nacido en el país en el que es visto como extranjero y, aun así, continuar siendo percibido como tal. La propuesta fenomenológica de Simmel, menciona además que vivimos en una sociedad mundial en la que no existen afueras sociales, es decir, no hay "legítimamente un extranjero de la sociedad" (Buchenshorst, 2016, p. 140).

En esta discusión de la 'otredad' presentada por Simmel (2002), se plantean dos tipos ideales: por una parte "las dinámicas de distanciamiento que nace no de la existencia de diferencias que podemos considerar objetivas (lengua, costumbres, rasgos fenotípicos), sino de consideraciones estrictamente subjetivas, que convierten en otros incluso a quienes son miembros del propio grupo" (Izaola y Zubero, 2015, p. 113). La incorporación del sujeto migrante dependerá mucho de su propia perspectiva dentro del contexto y la forma en cómo construya su propia mirada sobre su entorno, pues podría dejar de ser un extraño o podría reafirmar su naturaleza de lo extraño o de otredad. Entonces,

El extranjero a quien vamos a referirnos no es el nómada migrador, en el sentido que hemos dado a esta palabra hasta ahora, no es el que viene hoy y se va mañana, es el que viene hoy y se queda mañana; es, por decirlo así, el emigrante en potencia, que, aunque se haya detenido, no se ha asentado completamente. Se ha fijado dentro de un determinado círculo espacial –o de un círculo cuya delimitación es análoga a la espacial, pero su posición dentro de él depende esencialmente de que no pertenece a él desde siempre, de que trae al círculo cualidades que no proceden ni pueden proceder del círculo (Simmel, 1977, p. 716, citado en Izaola e Zubero, 2015, p. 111).

El nómada migrador, en palabras de Simmel, sería aquel migrante indocumentado que llega a Estados Unidos a muy temprana edad, es un individuo que no emigra de manera temporal, pues regularmente va acompañando a sus padres, quienes probablemente ya tienen alguna experiencia migratoria previa y que ven al lugar de destino como un espacio en el que desean que sus hijos crezcan. Por esta razón, no es un migrante que viene y va. Se trata de un migrante

que llega a Estados Unidos para crecer, incorporarse al sistema educativo, asimilar elementos culturales y lingüísticos y hacer una vida cotidiana como todos los que viven ahí.

Sin embargo, la diferencia en cuanto a su trayectoria migratoria es que no nació ahí y eso coadyuvará a que siempre sea considerado un extranjero, un “lejano [que] está próximo” (Simmel, 1977, pp. 716-717, citado en Izaola e Zubero, 2015, p. 111) pues no es un individuo que siempre ha pertenecido a ese mundo y que, a pesar del tiempo vivido ahí, no puede participar del mismo acceso a los servicios. Por todo esto, el migrante llegado en la infancia, aún con DACA, sigue siendo considerado un ‘extranjero’. Por ejemplo, cuando el migrante indocumentado arriba a su destino y se incorpora al sistema educativo, este le plantea nuevos retos que habrá de cumplir para poder ser parte del mismo.

En esa situación de incertidumbre, el recién llegado a Estados Unidos, el ‘forastero’, categoría conceptual utilizada por Schutz, únicamente dispone de entrada de su propia pauta o marco cultural para intentar interpretar las reglas y códigos de la sociedad a la que acaba de llegar (Izaola y Zubero, 2015, p. 109). Para Schütz, quien ofrece una “mirada desde la experiencia”, señala que el extranjero es más que un forastero, es decir, “el forastero no es forzosamente un inmigrante, sino puede ser cualquiera que trata de ser aceptado y tolerado por un grupo al que se aproxima” (Izaola y Zubero, 2015). Este autor hace énfasis en hablar de forastero o de extranjero y no de un extraño, pues esta última categoría conceptual, refiere a alguien que jamás podrá adaptarse al lugar de llegada y que a pesar de los años que transcurran, siempre será una figura extraña para el endogrupo (Schutz, 1972). Desde esta perspectiva, el migrante DACA logra adaptarse al lugar de llegada y adaptar muchas de las formas y símbolos de la sociedad receptora; sin embargo, no logra percibirse a sí mismo como integrado a todo debido a que no cuenta con documentos que definan claramente su situación migratoria.

Schutz (1972), menciona que el forastero es una persona perteneciente a una misma época que busca la aceptación o tolerancia por parte del grupo al que se acerca, así como sucede con el migrante indocumentado quien, a través de su incorporación al programa DACA, busca la

aceptación de una sociedad en la que ha crecido. Pero, “el forastero no quiere ser un mero observador ni participante, sino que aspira a convertirse en miembro de ese grupo” (Izaola y Zuribe, 2015, p. 109).

La incorporación al programa DACA y el deseo por ir más allá de esto, es decir, la búsqueda de una ciudadanía obedece no solo a un deseo de ‘contar con documentos’, sino a la aceptación por parte de la sociedad a la que desea y siente pertenecer, al deseo de dejar de ser considerado como un extranjero y pasar a ser un miembro aceptado en la comunidad. Es un deseo por dejar de ser un ‘otro’; pues, el forastero dejará de serlo solo cuando su proceso de adaptación o ajuste a su realidad social con el endogrupo sea exitoso (Schutz, 1972, p.107).

Y es que, para el migrante DACA, existe una constante definición de no saberse ni de aquí, ni de allá. El forastero representa una hibridación “cultural que vacila entre dos pautas diferentes de vida grupal sin saber a cuál de ellas pertenece” (Izaola y Zubero, 2015, p. 108). El migrante DACA dejará de ser un forastero solo cuando este haya logrado dominar y ajustarse a las experiencias culturales que antes le eran ajenas, pero que ahora ha adaptado casi en su totalidad. Sin embargo, habrá ocasiones en las que este ‘forastero’ no logrará desprenderse en su totalidad de sus experiencias culturales previas y entonces podría someterse a una ‘dudosa lealtad’ de parte de los forman parte del grupo de los establecidos. Esto sucede cuando el migrante indocumentado no deja sus prácticas culturales llenas de simbolismos religiosos y lingüísticos, lo que, en muchos casos, lleva a que la sociedad receptora muestre una “falta de comprensión que explica muchas actitudes de rechazo a la inmigración” (Aziola y Zuribe, 2015, p. 110), por parte de los miembros del grupo de los establecidos hacia la naturaleza del forastero.

El forastero “pasa a ser alguien que cuestiona gran parte de lo que parece incuestionable para los miembros del grupo al que se aproxima, con lo cual rompe la normalidad de quienes viven su vida cotidiana con total naturalidad” (Izaola y Zubero, 2015, p. 108). Es entonces que se replantea la necesidad de generar nuevas dinámicas de incorporación de esta nueva forma de legalidad que constriñe la definición de lo que es legal.

Aún cuando se considere que en las ciudades santuarios, existe una mayor apertura a lo que se presenta como extranjero o como forastero, la cualidad que marca una distinción tiene un efecto en cuanto a la manera en cómo logra incorporarse el migrante DACA en su totalidad. Es así como Schutz, desde una mirada de la experiencia, se refiere a todo aquel que sin importar el lugar donde nació, va a ser percibido como un forastero, si es aquel que trata de ser aceptado por el grupo en el que se encuentra, es decir, para este autor, el forastero, no necesariamente será un inmigrante, cualidad que podría presentarse para aquellos migrantes de la segunda generación que nacieron en Estados Unidos pero que ambos padres son migrantes indocumentados.

Por otro lado, la perspectiva de Norbert Elías, radica en mirar el extrañamiento del mundo, desde las figuraciones. Puede presentarse grosso modo que la figuración invita a romper la dualidad de la sociología contemporánea individuo-sociedad; así en su propuesta teórica. Elías presenta un análisis desde estudios psicogenéticos y sociogenéticos; además de conceptos que permitirán pensar en formas procesuales como relacionales, explicando en todo momento que el individuo actúa conforme a la red de interdependencias en la que se encuentra y la posición que ocupa respecto a otros. Es esta última propuesta la que se tomará como referente para esta investigación y en la que profundizaré en las próximas páginas. No sin antes poner a discusión lo referente a las emociones desde una mirada socioantropológica.

5.2 El estigma de ser indocumentado

Los jóvenes mexicanos denominados como generación 1.75, 1.50 o 1.25 (según la edad al momento de llegada al destino) son frecuentemente estigmatizados en las escuelas, colegios o universidades. Lo anterior debido a aspectos relacionados con su nacionalidad, nivel de competencia lingüística en el inglés, e incluso por su color de piel. Es decir, “el estigma se identifica como una marca, señal o signo, manifiesta o no, que hace que el portador de la misma

sea incluido en una categoría social hacia cuyos miembros se genera una respuesta negativa” (Marichal y Quiles, 2000, p. 458).

De acuerdo con Goffman (1963), uno de los primeros en definir este concepto desde la sociología; el estigma puede ser de tres tipos: primero, están los estigmas relacionados con los defectos del cuerpo, es decir con las deformaciones o discapacidades físicas; luego, los estigmas relacionados con el carácter del individuo, es decir la falta de voluntad, las pasiones y creencias; por último, “los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia” (Goffman, 1963, p. 2).

He de señalar que, para este estudio consideré que los llegados en la infancia poseen el estigma tribal que, por su nacionalidad, etnia o raza, se hará visible una vez que logren concluir la *high school* y tengan el deseo de continuar estudiando, pues el sistema educativo estadounidense estigmatiza a los estudiantes indocumentados, una vez que están por transitar a la educación superior. Esto es algo que no pasa con la educación preescolar y, hasta el último grado de *high school*. Habría que decir también que para Goffman (1963) el estigma está presente en las interacciones sociales; es decir, cuando un individuo y su identidad social actual o los atributos que posee no satisfacen las expectativas sociales. En otras palabras, el estigma de ‘no tener papeles’ restringe a los migrantes el acceso a la educación superior. Sin embargo, este estigma no presenta un bloqueo total a la educación superior, pero sí se convierte en una serie de obstáculos que podrían ir desde el acceso a tarifas de residentes, así como a un restringido acceso a programas de becas, de prácticas, etc.

No obstante, el migrante indocumentado que llega en la infancia o en la adolescencia, lucha por romper el estereotipo del migrante ‘bracero’ que en las décadas de los años cuarenta, cincuenta y sesenta hacía el trabajo que ni blancos, ni afrodescendientes querían hacer. Este nuevo migrante, en su lugar, busca el camino hacia la escolarización superior, que le permita insertarse de una mejor manera en la sociedad estadounidense. En este tenor, Goffman (1963,

p. 5), señala que el estigmatizado “puede también intentar corregir su condición en forma indirecta, dedicando un enorme esfuerzo personal al manejo de áreas de actividad que por razones físicas o incidentales se consideran, por lo común, inaccesibles para quien posea un defecto”.

En este sentido, la taxonomía de estigmas propuesta por Goffman (1963) permite no solo diferenciar a las personas estigmatizadas según su estigma sea físico; de carácter o personalidad defectuosa; o de características tribales, sino también determinar las posibles reacciones o respuestas de discriminación hacia dichas personas en función de esta clasificación. En otras palabras, el migrante estigmatizado está continuamente siendo discriminado en cuanto a su acceso y permanencia en los colegios o universidades y quizás, a lo largo de su trayectoria educativa.

5.3 Emociones

De acuerdo con Bolaños (2016), el estudio de las emociones en Europa y Norteamérica ha pasado por cuatro momentos. El primero fue durante el siglo XIX, cuando el estudio de las emociones se ligaba fuertemente a la filosofía, la psicología y la literatura. El segundo, a inicios del siglo XX, cuando se intenta romper con la dualidad emoción-razón, individuo-sociedad. Es en este periodo cuando autores como Marcel Mauss y Norbert Elías enfatizan en la importancia de reconocer la relación de procesos sociales con los afectos y las emociones. El tercer momento, sucede después de la segunda mitad del siglo XX. En este momento, aparecen autores como Michael Foucault, Pierre Bourdieu y David LeBreton, quienes contribuyen a que las Ciencias Sociales se alejen de estructuralismo y de las teorías psicológicas que separan lo individual y emocional del mundo social. Por último, el cuarto momento, el que transcurre en la década de los ochentas y en la que resalta el enfoque interpretativo de Clifford Gertz, y otros autores más como Robert Solomon, Michelle Rosaldo, Catherine Lutz y Geoffrey White, de

quienes podríamos decir que sus trabajos siembran los antecedentes de la antropología de las emociones.

Desde la sociología de las emociones, las emociones son entendidas como “experiencias sentidas” (Ariza, 2016, p. 17) lo que implica situarlas fuera de la psique y de la fisiología (Ariza, 2016), asimismo, esta autora parte de los siguientes presupuestos:

1. La vida social tiene una dimensión emocional, es decir las emociones se pueden presentar tanto como causas como consecuencias.
2. Las emociones son de naturaleza social, es decir que son el resultado de las relaciones que tenemos con otros.
3. Las emociones son netamente relacionales, es decir que emergen en la interacción, por lo que no se debe cosificarlas, ni aceptarlas como impulsos pues son algo social y lo social modifica lo biológico. Con esto se quiere decir que el espacio de la sociología de las emociones actúa en lo social y no en lo biológico, ni en lo fisiológico, ni en lo psicológico.
4. Las emociones también están estratificadas, es decir, se trata de ver cómo se sienten las personas con respecto del lugar que ocupan y el de los demás.
5. Las emociones están ancladas situacionalmente, es decir que las emociones son el barómetro de cómo se encuentran los vínculos sociales.

Las emociones son una construcción social que no se dan solo de manera individual en el sujeto, pues como señala Jack Barbalet, “las emociones son siempre físicas, involucran los sistemas hormonales, musculares y neuronales, y son siempre socioestructurales, lo que resulta de encontrarse en una posición de poder sobre otros, por ejemplificar o estar sujeto al poder de otros” (Barbalet, 2006, p. 52. *Traducción propia del inglés*).

Dado que, comúnmente las emociones están asociadas a sentimientos, estados de ánimo y no existe una definición única del término, presento a continuación la manera en la que algunos

autores definen este concepto. Denzin (2009, citado en Bericat, 2012, p. 1) define a la emoción como:

Una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el transcurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada –la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional.

Para Le Breton (2013, p.73),

Las emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo. A través de los signos que traducen a los demás, las emociones informarán mutuamente a los actores en presencia sobre sus sentimientos mutuos (o lo que dan a ver) y son así vectores esenciales de la interacción.

Para Kemper (1987, p. 1), la emoción es:

Una compleja y organizada predisposición a participar en ciertas clases de conductas biológicamente adaptativas ... caracterizadas por unos peculiares estados de excitación fisiológica, unos peculiares sentimientos o estados afectivos, un peculiar estado de receptividad, y una peculiar pauta de reacciones expresivas.

Por último, Gordon hace una distinción entre lo que son las emociones y lo que son los sentimientos y se refiere a ellas como “pautas socialmente construidas de sensaciones, gestos expresivos y significados culturales organizados en torno a la relación con un objeto social” (Bericat, 2012, p. 2). Con respecto a la manera de clasificar las emociones, no existe un consenso. Ekman (1992) menciona que las emociones básicas son universales e innatas ya que son meras expresiones faciales que pueden ser interpretadas de la misma manera por todas las culturas del mundo, por ejemplo, las reacciones ante el miedo, la aflicción o tristeza, la alegría, la sorpresa y el asco.

Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001) las clasifican en positivas, negativas o neutras y primarias o secundarias. Mientras que Vivas, Gallego y González (s.f.) consideran como emociones primarias: el miedo, ira, tristeza, asco, felicidad y la sorpresa; como emociones secundarias: la hostilidad, ansiedad, amor o cariño y, como emociones sociales: la vergüenza, desprecio u odio, culpa, simpatía, compasión, orgullo, amor propio o dignidad, indignación, admiración, envidia, congratulación y crueldad. Por último, Turner y Stets (2006) categorizan como emociones morales al orgullo, la vergüenza, la indignación, la culpa, la gratitud y la humillación.

El espectro de emociones que –como seres sintientes- los actores sociales pueden experimentar es realmente vasto; abarca desde las emociones primarias o básicas: miedo, ira, tristeza, alegría, hasta las sociales y morales, catalogadas por Turner y Stets (2006) como de segundo orden (2006) (citado en Ariza, 2016, p. 17).

En cuanto al análisis de las emociones, este puede darse desde dos miradas: por una parte, la emoción estudiada como consecuencia y, por otra parte, la emoción estudiada como causa (Amândio, 2007. Traducción propia del inglés).

Veamos con mayor detenimiento:

a) La emoción estudiada como consecuencia es el punto de vista dominante. Parte de una visión constructivista de entender las emociones como un resultado, es decir como el efecto de los procesos sociales. Hoschild (1979) se ubica en esta perspectiva de estudio.

b) La emoción estudiada como causa es el punto de vista menos frecuente. Parte del supuesto de que las emociones son vistas como los detonantes de procesos socio-culturales y relaciones. Aquí se ubican las aportaciones de Kemper (1978) y Scheff (1990).

Por otro lado, hablar de emociones nos remite a la estructura social pues las emociones se encuentran determinadas por las propiedades estructurales de la interacción. De este modo,

“la estructura social es la configuración relativamente estable y predecible del sentimiento y de las emociones” (Torregrosa, 1984, p. 187). Y que cuando nos referimos a esta estructura social ocurren en ella distintos elementos diferenciados tales como los roles, clases o las instituciones. Entre las instituciones sociales se encuentran el Estado, la escuela y la familia.

Hablar de emociones dentro del panorama social, implica mencionar que lo que sienten los individuos tiene un impacto o un efecto sobre la dinámica de los fenómenos sociales (Bericat, 2012, p. 1). La imperante necesidad de lograr una mayor comprensión del efecto de estas sobre cómo se experimenta la vida, lleva a la afirmación de: “siento, luego existo” (Bericat, 2012, p. 1). Entonces, las emociones están imbricadas en la vida social (Ariza, 2016) y no pueden ser vistas como ‘algo extra’, ya que están incrustadas en toda la acción humana, incluyendo el pensamiento (Barbalet, 2006).

5.4 Las perspectivas teóricas de Elías y Bourdieu en contextos migratorios

5.4.1 El habitus del migrante DACA

Los regímenes de sentimientos están vinculados circularmente a los sistemas de poder (ya sea en el plano de la sociedad, de la política o de la economía). La idea es que los sentimientos acompañan o producen, a la vez que, los sentimientos son producto del poder (Besserer, 2015). El estudio de las emociones está determinado por la perspectiva teórica que se utilice para su estudio. Esta investigación se apoya en las perspectivas de Norbert Elías y Pierre Bourdieu para intentar aplicarlas en la explicación de cómo se construyen las emociones en contextos de vulnerabilidad migratoria.

Dentro de la Teoría de la Civilización de Norbert Elías, sociólogo alemán, este autor hace un cuestionamiento sobre los presupuestos teóricos establecidos por años por parte de las ciencias humanas que apuntan a que el individuo existe separado de la sociedad. En los conceptos dualistas predominantes de su época, se establecía una oposición entre individuo y

sociedad, libertad-determinismo y hasta objetividad-subjetividad. Para Elías, no puede pensarse la sociedad separada del individuo, ni al individuo separado de la sociedad.

La Teoría de la Civilización postula, por un lado, la resolución de las dicotomías entre aspectos estructurales y formas de vida de los sujetos – sus comportamientos cotidianos, sus emociones-, pero, por otro, ubica al cuerpo y las emociones como el ámbito clave de encuentro entre individuos y sociedad, en tanto se vuelve locus de control y autocontrol (Scribano y Vergara, 2009, p. 414).

Uno de los conceptos que sin duda marcan una aportación importante en la propuesta teórica de Elías, es el de sociedad. Para Elías, la sociedad es como un tejido de relaciones que se encuentran en constante dinámica, una estructura que aglomera modos de comportamientos y esquemas fijos entre individuos. Estos individuos están conectados en un tipo de red en la que actúan de manera interdependiente, pero a la vez conectados en plena convivencia. Como integrantes de una sociedad, los individuos se relacionan y establecen lazos invisibles de interdependencia, pues estos lazos los colocan en una posición con respecto a los demás individuos. Con esto se quiere decir que, no podemos cambiar nuestra posición dentro de la sociedad.

En lo que respecta al concepto de *habitus*, este comúnmente nos remite a la propuesta desarrollada, años más tarde por Pierre Bourdieu, sociólogo francés, quien proporciona -quizás- la más notoria interpretación en la sociología de este concepto que ya había emergido desde antes en el estructuralismo y el subjetivismo, y más aún, es un concepto utilizado desde Aristóteles y Santo Tomás de Aquino, así como desde la sociología de Weber (Guerra, s.f., p. 390).

En su obra *La Distinción*, Pierre Bourdieu, lleva a cabo un acercamiento a las interacciones desarrolladas en la vida cotidiana y a la relación que los individuos desarrollan con relación a la cultura. Este teórico hace énfasis en la diferenciación de clases a partir de las prácticas culturales de los individuos y como éstas van conformando los *habitus* de los sujetos;

es decir, para Bourdieu, la clase no está determinada por una cuestión relacionada solo a la producción del sujeto -en términos económicos- sino a su *habitus*.

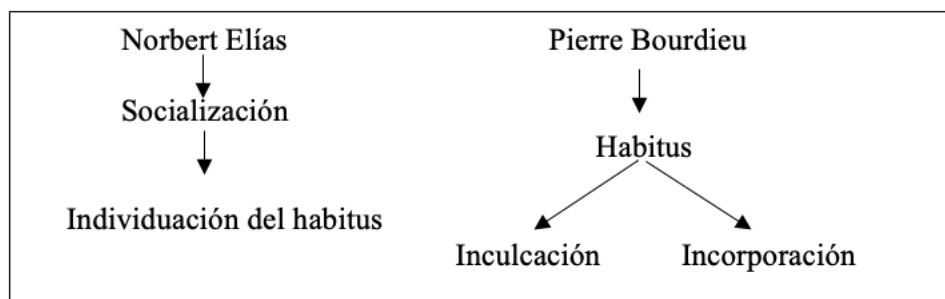
Podemos encontrar el concepto de *habitus* en el trabajo de Bourdieu para referirse a cada una de las experiencias que envuelven el curso de vida de un sujeto. Es decir, “el *habitus*, es un sistema de esquemas incorporados que, constituidos en el curso de la historia colectiva, son adquiridos en el curso de la historia individual, y funcionan en la práctica y para la práctica” (Bourdieu, 2002b, p. 478).

El *habitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el *habitus* produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas. Con más exactitud: al elegir en el espacio de los bienes y de los servicios disponibles, proyectamos la posición que ocupamos en el espacio social. Lo que hace que nada clasifique más a alguien que sus clasificaciones. (Bourdieu, 2000a, pp. 134-135)

Bourdieu habla de que los *habitus* son inculcados e incorporados. Este autor propone que estos pueden darse de manera formal y de manera consciente. Es otras palabras: “la inculcación del *habitus* supone una acción pedagógica llevada a cabo en espacios institucionales (familia, escuela) por agentes especializados” (Guerra, p. 392). Mientras que, “la incorporación, en cambio, se da por la interiorización de los agentes de regularidades inscritas en sus condiciones de existencia” (Guerra, p. 392). Puede agregarse además que, el *habitus* adquirido en el seno familiar, “es la base de la estructuración de las experiencias escolares” (Guerra, p. 392) (véase figura 18).

Figura 18.

Conceptos de Elías y Bourdieu



Nota. Elaboración propia a partir de las lecturas realizadas.

El *habitus* puede ser disposición, esquema y estructuración genética; por ejemplo, cuando nos referimos al curso de vida de una persona, pues esta adquiere desde su etapa más temprana, ciertas prácticas desde el seno familiar que poco a poco se interiorizan y se formalizan más adelante con la educación escolar que recibe el sujeto.

En este tenor, el concepto de *habitus* permite una mayor comprensión en cuanto a reafirmar que el sujeto migrante DACA, no puede ser analizado separado de la sociedad en la que se encuentra inmerso, pues para analizar su problemática social, debemos remitirnos a la sociedad en la que vive y para analizar la sociedad en la que se encuentra viviendo, es necesario entonces verlo como individuo que forma parte de un grupo social. “Los agentes sociales son producto de la historia, de la historia del campo social en su conjunto y de la experiencia acumulada por un trayecto dentro de un subcampo específico” (Guerra, s.f. p. 393).

Para ejemplificar lo dicho hasta aquí por Bourdieu y Elías, podemos focalizar nuestra atención en el niño que llega en la infancia a Estados Unidos, pues a partir del momento que emigra hacia el nuevo destino, comienza a escribir su propia historia y, con el paso del tiempo, poco a poco va ocupando un lugar en el espacio social. Dicho lugar será un reflejo de los recursos con los que cuente al momento de llegar al destino o serán también poco a poco inculcados e incorporados. Esto, es descrito de manera particular por Pierre Bourdieu cuando hace el análisis

del *habitus* en Martin Heidegger y en cuanto Norbert Elías, lo lleva a cabo tomando como referente la vida de Mozart. Podríamos agregar también un elemento importante de análisis en cuanto a referirnos cómo estos dos autores conceptualizan esta dicotomía de individuo-sociedad. En resumen, el concepto *habitus* en Bourdieu, se constituye a semejanza de la *psicogénesis* en el proceso civilizatorio; mientras que los *campos sociales*, se constituyen como la *sociogénesis* en Elías.

El *habitus* es la incorporación y apropiación de normas transmitidas desde la familia, la comunidad. En este sentido, Elías, es consciente de que en la formación del *habitus* se lleva a cabo un proceso de inculcación (socialización) así como uno de incorporación (individuación del *habitus*) (Bourdieu, 2007).

De este modo, el concepto de *habitus*, desde la perspectiva de Norbert Elías y Pierre Bourdieu, coadyuva a que la presente investigación observe que las emociones de los individuos se deben a los procesos colectivos de los que forman parte y no se dan solo en el terreno de lo individual. Dicho de otro modo, la discusión sobre estas dos perspectivas teóricas permitirá comprender cómo las emociones se construyen dentro de los campos y las figuraciones de los migrantes pertenecientes al programa DACA.

5.4.2 Campos y figuraciones del migrante DACA

Es en la obra “La Distinción” en donde Bourdieu introduce el concepto de campo. De acuerdo al sociólogo francés, un campo es un sistema estructurado de posiciones sociales (Bourdieu y Wacquant, 1992), en el cual existen distintos capitales que cada sujeto posee, adquiere e incluso puede llegar a acumular. Los capitales que posee un individuo, ya sea porque se le han incorporado desde su temprana infancia o porque los ha adquirido a lo largo de su curso de vida, van conformando su *habitus*. En este sentido, el *habitus* y los capitales de una persona, lo

posicionará dentro de un campo y lo llevará a establecer relaciones de poder con el resto de los integrantes.

Para Elías, el concepto que se asemeja al de campo, es el de figuración. Por figuración se entiende todas aquellas relaciones de interdependencia que se originan entre las personas en cualquier aspecto o plano social. Una de las bondades del concepto de figuración, es que este concepto puede ser aplicado a contextos micro o macro. “En este sentido, el concepto de campo social de Bourdieu es una figuración en la teoría eliasana, pero no toda figuración es un campo” (Guerra, 2010, p. 404).

La conceptualización de campos y figuraciones nos permite situar al migrante DACA como parte de una sociedad a la que pertenece y que ella a la vez no puede prescindir de él. Si bien el migrante DACA, al ser considerado un extranjero o forastero aún situándose en una ciudad santuario, este sujeto no es una pieza única que no guarde relación con otros, pues en las interacciones que va desarrollando a lo largo de su curso de vida, le permite definir un espacio social. Por espacio social, entendemos aquel donde el sujeto DACA se desplaza en ese entramado de relaciones de interdependencia con los otros.

Dicho de otra manera, la teoría de los campos de Pierre Bourdieu y la Sociología Figuracional de Norbert Elías, permiten a esta investigación entender cómo los campos y las figuraciones representan esos lugares de lucha, donde los migrantes DACA se conglomeran y comparten *habitus* y ponen en juego sus capitales. El contexto migratorio que prevalece en Estados Unidos, de manera particular en las ciudades santuario, permite vislumbrar a esa sociedad como un campo de fuerzas y de clases, donde los migrantes y sus *habitus* van reproduciendo ciertas prácticas comunes al grupo del campo al que pertenecen, por ejemplo: los migrantes DACA, constituyen un campo en el que comparten cierta información con respecto a la renovación del programa, así como los lineamientos a los que deben permanecer atentos, y esto, es solo compartido por este grupo de migrantes. En este sentido, los migrantes DACA

configuran un solo campo o una sola figuración, en la que permanecen en total interdependencia todo el tiempo con relación a otros.

5.4.3 Capitales y/o recursos del migrante DACA

El concepto de capital es encontrado en la obra de Marx, pero este refiere a la dimensión económica. Bourdieu retoma este concepto marxista y a partir de él desarrolla además los conceptos de capital cultural, capital social y capital simbólico. Estos cuatro tipos de capitales, permiten a un individuo moverse dentro de un campo, en el que pueden adquirir un mayor grado o nivel de cierto capital, pueden acumular varios capitales y también, pueden intercambiarlos con otros sujetos dentro de su mismo campo. Ante todo, es importante señalar cómo Bourdieu define los capitales.

El capital económico, que se encuentra constituido por los recursos monetarios y financieros. El capital social, conformado por los recursos que pueden ser movilizados por los actores en función de la pertenencia a redes sociales y organizaciones. El capital cultural, definido por las disposiciones y hábitos adquiridos en el proceso de socialización (existen dos variantes de esta forma: El capital adquirido en forma de educación y conocimiento y el capital simbólico formado por las categorías de percepción y juicio que permiten definir y legitimar valores y estilos culturales, morales y artísticos) (Bourdieu, 2007).

Bourdieu se apoya en la metáfora del juego para hacer alusión a la forma en que los sujetos hacen uso de sus capitales; es decir, a través de estos, el objetivo que se plantea es acceder al poder. De este modo, si pensamos la propuesta teórica que nos hacen Bourdieu y Elías, pensamos en cómo se posicionan los migrantes dentro del campo y cómo cada uno de ellos hace uso de cada uno de los capitales con los que cuentan para alcanzar cierto poder. De este modo, entendemos que las emociones experimentadas por los sujetos mueven la acumulación de esos capitales. “El capital es poder y determina las jugadas posibles” (Guerra,

2010, p.392). “Independientemente de la edad a la que ocurra la migración, implica un rompimiento en el curso de vida de una persona” (Giourguli y Angoa, s.f., p. 372).

Al cambio de residencia, hay elementos positivos o negativos que se conservan, por ejemplo: la dinámica familiar, las redes familiares, el acceso a servicios, la oportunidad en cuanto acceder a ciertos recursos (Reese, 2013). En cuanto sucede la migración, el migrante DACA, muda a un nuevo sistema educativo y debe enfrentar nuevos retos que van desde lo lingüístico, hasta lo emocional; por ejemplo, le implica llegar a una nueva escuela donde el idioma es distinto a su lengua materna y se encuentra en un grupo nuevo de amigos y profesores. Dependiendo de la edad del migrante DACA, este debe asimilar que se encuentra en un sistema educativo distinto y deberá tratar de re ajustarse a los nuevos lineamientos que forman parte de su proceso enseñanza y aprendizaje. Esto constituye los primeros años del migrante en su contexto de llegada.

Sin embargo, una vez terminados los doce años de escolaridad obligatoria y gratuita en Estados Unidos, el migrante DACA se enfrentará ante la incertidumbre de continuar o no hacia la educación superior pues el camino que se pone ante él no es sencillo. Desde la llegada a la sociedad estadounidense, los capitales con los que contaba el menor llegado en la infancia, ya no son los mismos, pues durante su paso por el sistema educativo de aquel país, fue incorporando nuevos capitales, aumentando algunos y acumulando varios que lo reconfiguran como un migrante distinto.

El *habitus* del menor llegado en la infancia se determina en cuanto a sus capitales desde los primeros años y poco a poco esos van aumentando y acumulándose. Por ejemplo, a su llegada, aquellos migrantes que se incorporaron al sistema educativo en Estados Unidos, cuentan con los documentos que forman parte de los requisitos para hacer el trámite de pertenencia al programa DACA. Si nunca abandonaron el sistema educativo y, además aprendieron inglés, esto forma parte de un recurso más. Ambos ejemplos son parte de los recursos de naturaleza cultural de los que habla Elías o en palabras de Bourdieu, forman parte

del capital cultural del sujeto. La incursión al sistema educativo, influye en la manera en cómo se construye este nuevo individuo y cómo será en un futuro.

así se produce una de las características generales en el proceso de creciente individuación: la profundización de la escisión entre el yo y el otro, paralelamente a un creciente diferencial del poder del primero sobre el segundo, en cuanto a la capacidad de describir y prescribir su exterioridad como ajena y diferenciada de él (Kaplan y Krotzsch, s/a, p. 6)

Aunado a lo anterior, el capital social, entendido como las relaciones de amistad, familia, que se van tejiendo en el *habitus* del migrante DACA, coadyuvan a que este pueda poner en juego los otros capitales dentro del campo al que pertenece. Pertenecer a un club u organización puede representarle contar con cierto capital social. Por ejemplo, el Instituto Jaime Lucero en Nueva York ofrece becas para estudiantes indocumentados y les proporciona becas para poder hacer frente a los altos costos de estar matriculado en alguna institución de educación superior.

Es quizás, cuando el migrante egresa de la educación media superior cuando empieza a reconocer más la importancia de contar con cierto capital social, pues dentro del campo en el que se encuentra, este tipo de capital juega un papel muy importante, en tanto que es a través de las organizaciones sin fines de lucro y de los clubes, que el migrante podrá tener una mayor movilidad en el ámbito educativo.

Resumiendo lo dicho hasta aquí, los distintos capitales con los que cuenta el migrante DACA, configura su trayectoria migratoria y educativa. En palabras de Bourdieu “hay cierta correspondencia entre clase y trayectorias de los agentes. A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes” (2002, p. 108-109). Es decir, los integrantes de una sociedad están relacionados con cadenas invisibles y cada uno ocupa una posición con relación a los demás.

5.6 La construcción social de las emociones

La propuesta que hace Norbert Elías con respecto al estudio de las emociones y los afectos, por una parte, problematiza la naturalidad de los sentimientos, en la que “la expresión y la función que aquellos cumplen en la estructura psíquica del individuo no dependen de su naturaleza humana, sino de la historia y la estructura real de sus relaciones con otros humanos” (Elías, 1996, p. 76). Este teórico afirma que los postulados psicológicos plantean que tanto sentimientos y afectos conciernen solo al plano de lo individual. Bejar (1991, p.77 citado en Scribano y Vergara, 2009, p. 8) señala que, para Elías:

El pudor, el temor a Dios, la culpa, el miedo a la pena, el miedo a la pérdida del prestigio social o el temor a sí mismo, no son estados internos del individuo sino respuestas psíquicas a las coacciones que los hombres ejercen sobre los demás dentro de la interdependencia social.

Y, afirma que, el miedo surge de la autoacción (Elías, 2016). Por otro lado, Norbert Elías afirma que no se pueden dejar de lado las emociones y los afectos. De ahí que se mostrara interesado en desarrollar un marco analítico de las emociones y su eminente vinculación con lo político y lo social.

Retomando la idea propuesta por Besserer (2014), en cuanto a que las emociones nos llevan a actuar, en esta investigación se plantea la propuesta de que son las emociones que experimentan los migrantes DACA, lo que los lleva a poner en juego sus capitales. Con esto se quiere decir que, ante el limbo migratorio en el que ha estado el migrante DACA en los últimos doce años, este ha hecho uso de su capital económico para hacer frente a los altos costos de la matrícula en las universidades, pues ser beneficiario del programa no basta para tener acceso a las tarifas de residente; así también el capital cultural, es decir los certificados con los que cuenta y el apoyo familiar, se visualizan como otro capital más a su favor. Por último, el capital social, representado a través de las redes de apoyo y el formar parte del activismo que se encuentra

peleando porque el programa DACA no pierda su vigencia en las cortes federales, coadyuva a que el migrante esté en todo momento buscando activar nuevos capitales que le permitan hacer frente a la serie de obstáculos que se le presenten derivado de no contar con documentos.

En este sentido, las emociones derivan de la manera en cómo juega con sus capitales dentro del campo al que pertenece y, al mismo tiempo, los capitales con los que cuenta deriva en otras emociones. Por último, las emociones nos hablan no solo de contextos específicos, sino de cambios en las mismas en el largo plazo, los sentimientos de vergüenza, pudor, miedo, etc., se encuentran condicionados por determinaciones temporales y contextos sociales que deben ser contrastados y situados en los procesos de largo alcance (Kaplan y Krotzsch, s/a, p. 5).

Los espacios en los que se desarrollan los *dreamers*, se constituyen en espacios de variación en la estructura emocional. En otras palabras, el individuo elige entre un número limitado de opciones determinadas. Con esto se quiere decir que la procesualidad de las configuraciones sociales ayuda a que la dinámica social no sea sino una parte y una contraparte de las situaciones emocionales y afectivas que experimentan los sujetos (Elías, 2016). Podemos agregar por último que: “las emociones constituyen una dimensión para explicar procesos sociales que de otra forma no logran dar cuenta en forma acabada del porqué de las prácticas de los sujetos” (Vergara, 2007, p. 36).

Algunas consideraciones

Las perspectivas de Norbert Elías y Pierre Bourdieu permiten realizar un acercamiento teórico al estudio de las emociones. De manera particular, se resalta la importancia de comprender cómo el sujeto construye su dimensión emocional en contextos de discriminación y racismo, para lo cual, Elías se tomó como referente para entender cómo se construyen las emociones en contextos de vulnerabilidad, complementando esta visión con el abordaje teórico de los capitales que el migrante DACA acumula, tomado desde la perspectiva de Bourdieu.

Capítulo 6.

Never Crossed The Border, The Border Crossed Them: Trayectorias Migratorias

“Never crossed the border, the border crossed them”

Canción: “Dreamers”, Autores: Alex Fayde y Randy Ebright

Figura 19.

Prioska



Figura 20.

Rey David



Figura 21.

Percy



Nota: Figuras 19, 20 y 21 son fotografías de los informantes que participaron en esta investigación. Las fotografías fueron cortesía de ellos para esta tesis.

El capítulo que se presenta a continuación, es el primero de dos capítulos de resultados. Si bien, uno de los objetivos al inicio de esta investigación fue el de analizar las trayectorias migratorias y educativas; este primer apartado inicia analizando los primeros *turning points* dentro de la trayectoria migratoria, mismos que habrán de reconfigurar un nuevo *habitus* del sujeto migrante, quien es de interés para esta investigación. Una vez ocurrido el cruce *migratorio*, el siguiente punto para analizar tiene que ver con las emociones experimentadas de manera común entre un grupo de personas que comparten la misma experiencia y que legitiman sus emociones una vez llegados al nuevo hogar.

Aunado a lo anterior y, a partir de la información recabada en las entrevistas a ocho jóvenes migrantes beneficiarios del programa DACA, que residen en la Ciudad de Nueva York y que llegaron a la ciudad antes de los 12 años de edad, se analizan a continuación, los cambios que se han presentado en sus vidas, desde su llegada a EU hasta su ingreso a DACA. Y es que, hasta este punto, la trayectoria migratoria de los niños que emigran a temprana edad se encuentra marcada por un estatus migratorio irregular, el cual durante su infancia no se visibiliza ni tiene gran impacto sobre sus emociones pero, al terminar la *High School*, esta irregularidad de no contar con documentos que acrediten su residencia o ciudadanía, se hace completamente visible e impacta fuertemente sobre las emociones presentes en las trayectorias migratorias y educativas del DACAdo.

6.1 La decisión de emigrar

A la edad de dos años, Francisco, quien es originario de Piaxtla Puebla, emigró -acompañado de su mamá- a la Ciudad de Nueva York, (NY) y vive en el condado de Westchester con su familia desde 1998. Debido a su corta edad jamás estuvo inscrito en el sistema educativo mexicano. En 1999, Rey David salió de Chalco, en el Estado de México hacia Staten Island, NY

para vivir con sus padres. En ese entonces, él tenía dos años, razón por la cual no cursó ni la educación inicial en México.

Prioska y Efrén son originarios de dos de las ciudades más grandes de México: Ciudad de México y Guadalajara respectivamente. Prioska, quien había cursado solo el primer grado de primaria en México y mitad del segundo grado, llegó a los seis años de edad a la Ciudad de Nueva York de la mano de su mamá y actualmente vive en El Bronx, donde ha residido durante 16 años. Efrén, había cursado primero y segundo grado de primaria cuando emigró desde Guerrero, México, -último lugar en el que vivió-, con destino a NY, tenía en ese entonces siete años. Actualmente reside en el Harlem desde hace 14 años.

María emigró hacia Estados Unidos con su mamá y su hermana cuando tenía siete años, cursaba principios de segundo grado. Es originaria de Tlaxcala y vive actualmente en Westchester, donde ha vivido durante 15 años. Jorge, originario de Acatlán, Puebla, tenía ocho años cuando emigró a Nueva York con su mamá, había cursado hasta el segundo grado de primaria en México y llegó a vivir a Brooklyn con sus papás, donde ha estado durante 20 años. A los 9 años de edad, Brenda emigró con su mamá, donde actualmente vive en White Plains desde hace 17 años. Ella cursó hasta el tercer grado de primaria en México. Percy, originario de Lima, Perú emigró a la edad de 11 años, acompañado de su hermana para reunirse con sus padres en Queens. Actualmente lleva 17 años viviendo en Estados Unidos.

Todos estos niños llegados en la infancia a Estados Unidos, tienen un rasgo en común: no haber participado en la decisión de emigrar, pues ellos solo siguieron el deseo y el sueño de sus padres, 'los primeros soñadores' como los definen sus hijos y quienes fueron los que tomaron parte en esta decisión (González, 2012).

María, Efrén y Percy recuerdan con exactitud que fueron sus padres quienes decidieron llevarlos a Estados Unidos, específicamente a Nueva York, quizás por la aventura de vivir en un nuevo lugar o por la idea generalizada que prevalece entre quienes tienen familiares en Estados Unidos de que: 'allá se vive mejor'.

Mis padres tomaron esa decisión. Mis padres eran padres jóvenes, así que mi papá fue por experimentar nueva vida y como nació en un pueblito pequeño, él quiso experimentar, salirse de la casa porque en aspectos de México, había un poco de machismo, entonces quería él liberarse. Cuando él llegó a este país, miró que la educación, las oportunidades de trabajo y entre otras cosas, era más grandes que las que teníamos en casa, así que por esa razón fue que decidieron traer a mi mamá, traerme a mí y a mi hermana (Entrevista a María, abril, 2019).

Mi mamá tenía seis años viviendo en Nueva York cuando me recuerdo que un día mi abuelita me dijo: tú mamá me dijo que te quiere ver y te va a venir a recoger. Era niño y no conocía... como no había visto en persona a mis padres -con la conciencia no los había visto- entonces no quería venir porque no los conocía... los había visto de bebé cuando ya, mi papá me fue a traer y me trajo aquí (Entrevista a Efrén, marzo, 2020).

Para analizar y comprender el acto de emigrar, dentro de las relaciones familiares partimos en primer lugar de que el poder se sustenta en acciones coercitivas para ejercer control de un actor sobre el otro (Bericat, 2000), es decir, los padres quienes al tomar la decisión de que sus hijos también debían emigrar con ellos, tomaron control sobre el curso de vida de los pequeños quienes por ser menores de edad, no estaban en condiciones de elegir si querían o no emigrar a EU. En cuanto al *status* que se otorga, este se sustenta en la “disposición voluntaria y no coactiva” (Bericat, 2000, p.153), lo que se traduce en un acto de amor y de aprobación otorgado a quien ejerce el poder, es decir, los hijos con la ilusión de recontrarse con sus padres y reunificarse con sus familias, aprobaron de manera voluntaria e incluso amorosa el acto en sí mismo de la migración internacional.

Simplemente era una decisión que mis padres tomaron y yo no. Simplemente va y uno no sabe, [uno] no tiene voz, ni voto, uno simplemente va, eso es lo que decidieron, uno va a acompañar a sus padres (Entrevista a Percy, marzo, 2020).

Conviene subrayar que, en el caso de la migración en edades tempranas, esta está sujeta a la decisión de los adultos. En este sentido, para María, Francisco, Efrén, Prioska, Rey David, Jorge, Brenda y Percy, salir del país en donde nacieron e irse a vivir a un país extranjero, representa la primera transición de su trayectoria migratoria, ya que no se trató solo de un cambio de residencia temporal, sino que implicó dejar el lugar donde nacieron y probablemente pasaron los primeros años de su vida para irse a vivir a un lugar nuevo. En ese momento, se empezará a reconfigurar un nuevo *habitus* para estos niños.

Por otro lado, la naturaleza jerárquica en las familias de estos jóvenes cuando eran niños, se pueden visibilizar relaciones de poder, en tanto son los padres, quienes suelen modificar la residencia de estos niños. Con respecto a los motivos que tuvieron los padres de ellos para emigrar a Estados Unidos, se encontró una diversidad en las respuestas de los entrevistados. Esto enfatiza el avance que ha tenido el estudio de la migración en cuanto a afirmar que hasta el momento no exista una teoría única que postule las causas de la migración internacional y que en su lugar sigue existiendo una diversidad en cuanto a teorías que han sido desarrolladas para abordar alguno de estos factores de salida, los modelos y tendencias prevalecientes en la migración, la diversidad de enfoques metodológicos, la variedad de supuestos y perspectivas, así como los niveles de análisis.

Es evidente, no obstante, que muchos de los desplazamientos que se realizan en este mundo, cada vez más integrado, responden a razones que no se podrían calificar -al menos de forma automática- como razones “económicas”; por ejemplo, el turismo, los procesos de reagrupación familiar o los desplazamientos por estudio (Mendoza y Ortíz, 2016). En este tenor, como parte de los hallazgos se encontró que algunas de las causas por las cuales estos niños

emigraron, tiene que ver con causas de tipo económico y con el deseo de conseguir una mejor calidad de vida o insertarse en un contexto al que denominan uno 'con mejores oportunidades'.

Emigré por mejores condiciones económicas. Mi padre emigró un año antes, después mi madre y yo y mi hermana llegamos después (Entrevista a Percy, marzo, 2020).

Pero también las personas emigran por cuestiones médicas, con el deseo de encontrar un mejor tratamiento o por buscar actividades que los haga sentir mejor. Lo cual contradice el supuesto generalizado y erróneo, de que la migración podría ser evitada si en el país de salida se lograran implementar programas económicos que garanticen mejores condiciones de vida, pues la migración se mantendrá siempre como un fenómeno inevitable y multicausal.

Un año después que nació, mi padre vino acá (a Nueva York), luego regresó por nosotros. Sólo sé que [yo] estaba muy enfermo allá (en México), fue la razón principal que mis padres vinieron para acá (a Nueva York), por las enfermedades que [yo] tenía allá (en México) (Entrevista a Rey David, marzo, 2020).

Hay, además, una idea que sigue prevaleciendo en los padres, de que sus hijos tengan la oportunidad de aprender inglés o de estudiar en instituciones de Estados Unidos. En este sentido, hay quien emigra además por razones educativas, es lo que narra Prioska:

Emigré por trabajo, educación y porque mi papá estaba aquí (Entrevista a Prioska, marzo, 2020).

Gómez (2010) también hace referencia a que las personas han emigrado además por razones familiares, es decir por el deseo de reagruparse en familia o con seres queridos, esto aunado al deseo de tener una 'mejor vida'. Veamos:

Más que nada porque mi papá ya había establecido trabajo aquí. Se había establecido con otro de sus hermanos y ya empezaron a llegar gran número de la familia a este lado del país, y prácticamente la necesidad económica, como muchos y para mantener una familia grande se requiere de ingreso mayor (Entrevista a Francisco, abril, 2019).

De acuerdo con lo anterior, los motivos por los cuales los padres de estos niños emigraron hacia EU son diversos y no puede hablarse de un solo factor que condicionó su salida de México y de Perú. No puede dejar de mencionarse que entre las emociones y los sentimientos que emergieron en estos niños, se encuentran: la emoción por ir a un país nuevo, la incertidumbre por no saber qué vendría después, la tristeza por dejar a su familia y amigos, así como el miedo de no saber si su nuevo lugar de residencia sería el que esperan.

Esta experiencia quedó grabada en las vidas de estos niños como un suceso lleno de fantasías e imágenes del lugar de destino y de la vida que les esperaba: el famoso Sueño Americano, que había sido reconstruido por sus padres a partir de lo que habían escuchado de otros familiares y amigos o en muchos casos por la propia experiencia migratoria y la promesa hecha por los padres a los hijos de que en Estados Unidos, tendrían una mejor calidad de vida. Sin embargo, posterior a la toma de esta decisión tan crucial, llegó otra experiencia más que marcó sus vidas: el cruce migratorio.

6.2 La experiencia del cruce: entre la ingenuidad y el miedo

Tres días, caminando a cielo abierto

a 120 grados el desierto

latinos, en aparadores

un hobby para francotiradores.

La luz pinta en la sombra

California

con sangre de hispano buscando

el sueño americano.

Canción: "Sueño Americano", Autor: Mario Domm

La migración irregular de menores de edad de México a Estados Unidos toca varias fibras delicadas que visibilizan la situación de riesgo que viven niños y niñas en el cruce por la frontera entre México y Estados Unidos. La exposición de ser víctima de bandas de traficantes de personas, de ser víctima de secuestro o extorsión por parte de grupos delictivos en el país, el ser detenido y deportado por la patrulla fronteriza de Estados Unidos e intentar cruzar nuevamente una y otra vez o simplemente, tener la fortuna de cruzar a la primera, son varias de las opciones que no se eligen pero que sin duda los jóvenes que llegaron en la infancia a Estados Unidos debieron haber vivido. Aunque cabe mencionar que también otros niños llegaron por la vía legal, es decir, con visados de turistas que, al vencerse el permiso de los 6 meses, no fueron renovados o aquellos que cruzaron por la línea con documentos falsos. En cualquiera de estos casos, el tránsito de migrantes en la frontera es algo que ocurre día a día de manera legal e ilegal desde hace varios años.

Las narrativas del momento del cruce que se presentan en este capítulo permiten ver que la corta edad de Francisco, quien no recuerda cómo cruzó y de Rey David quien sabe cómo

cruzó, solo gracias a las narrativas hechas por sus padres, quienes le han contado cómo cruzaron y bajo qué condiciones, permite ver que el miedo, como una emoción colectiva y grupal, no se contagia cuando el individuo se encuentra en una etapa de infancia temprana. En este sentido, el miedo u otra emoción como la angustia o preocupación, no se presenta en el discurso de quienes cruzan la frontera antes de los dos años, ya que el emigrar a muy temprana edad deja en el olvido o en recuerdos poco lúcidos, las emociones que se experimentaron en ese momento.

Sé que pasamos por Douglas, Arizona y de ahí según fuimos por San Francisco, California y luego de ahí hasta Nueva York. Conozco muy bien según cómo vine. No quiero decir traficar, pero vení [sic] por maleta... con dos personas. Mis padres luego cruzaron, ellos no lograron, los dejaron ir y luego otra vez, intentaron otra vez. En ese tiempo estaba con las personas que me trajieron [sic] y en ese entonces, según los que los trajieron [sic] fueron amables, y estábamos bien, fue diferente tiempo en el 1999, cruzando... hasta ahora que ya es imposible (Entrevista a Rey David, marzo, 2020).

Es necesario recalcar que, el evento migratorio *per se*, suele ser transmitido a los hijos como “un recuento idealizado de aventura, o como una necesidad cuando se ha elegido un estilo de vida; aunque en el contexto actual las desavenencias que viven en el trayecto bajo condiciones de clandestinidad, se experimenta como un drama doloroso y destructivo” (López-Pozos, 2009, p. 87).

Sin embargo, los niños de la generación 1.5 (Rumbaut y Portes, 2001, 2005, 2010), quienes cruzaron la frontera a mayor edad (entre los 6 y los 12 años), mencionan haber experimentado momentos de angustia, desamparo y haberse sentido por momentos, inseguros. Cabe señalar que las condiciones en las que se da el cruce implica que, para los padres, entregar a sus hijos a extraños, con la promesa de reencontrarse del ‘otro lado’, trae consigo emociones

de miedo, preocupación, inseguridad o desamparo, esto debido a las condiciones de riesgo y el carácter clandestino del cruce (López-Pozos, 2009).

Las historias de Jorge (8 años, al momento del cruce); María y Efrén (7 años, al momento del cruce), permiten identificar emociones como el miedo y temor presentes en sus narrativas y que prevalecen como emociones asociadas a este momento experimentado y que queda en sus recuerdos.

Eso nunca se me va a olvidar. Me acuerdo que pasamos por Tijuana. Caminé en desierto, sí caminé demasiado, por horas de noche. Al principio sentí que era algo... que era como una aventura porque cuando mi mamá dijo: ¿quieres ir a ver a tu papá?, [yo] dije: ¡sí!. Ella me dijo: está muy lejos. Ella, prácticamente, como que me quiso preparar, se puede decir mentalmente, diciéndome: ¿sabes que?, esto va a pasar, vamos a caminar mucho, y sí, caminamos mucho. En algún momento, tuve miedo, sí... porque vi ciertas ahmm... a mi edad yo no sabía... bueno... sí sabía qué eran las cruces de la gente que había fallecido. Yo tuve una tía, un tío que falleció y me acuerdo todavía de pequeño que fui a su velorio y había... ví su cruz. Cuando yo ví esas cruces (en el camino), y yo le pregunté a mi mamá porque habían esas cruces y ella me contó que gente hasta ahí quedó, que ya no pudo caminar, ahí quedaron... y fue ahí cuando empecé a sentir miedo y temor [...]. (Entrevista a Jorge, marzo, 2020).

Fue miedo de separarme de mi mamá, como venía con mi mamá y mi hermana, nos tomó tres veces tratar de cruzar a los Estados Unidos. Creo que la primera, nos agarraron por estar en el carro, ya viniendo. La segunda fue porque nos paramos, yo fui hacer del baño con una señora, este, y al punto de que con ella íbamos a hacer nuestras cosas y salir [sic] la migra, entonces allí yo le grité a mi mamá, que me dejara, que se fuera y no pues... viendo la perspectiva de ahora, es así como que, ¿qué mentalidad tenía yo? ¿no? ¿cómo

hubiese llegado? Siempre que lo pienso, es como que el valor de ella. Era siempre estar allí, porque ella tenía veintiún años... estaba en sus veintes (Entrevista a María, abril, 2019).

Tenía como cinco, vine (a la frontera) y no pude pasar, entonces me tuve que regresar a mi casa y volví cuando ya tenía como siete. No recuerdo por qué ciudad pasé [...]. Mi primer recuerdo después de que crucé la frontera, estábamos escondidos debajo de los árboles y ves cuando las culebras dejan su pellejo. Íbamos caminando, estábamos escondidos y había un pedazo de su piel y me cortó la frente, cuando lo pienso eso me recuerdo siempre (Entrevista a Efrén, marzo, 2020).

El cruce, sin duda alguna está presente en las narrativas de manera vívida y el rostro de quienes lo recuerdan expresa algo que no están dispuestos a volver a vivir, más aún en tiempos recientes que se ha agudizado la persecución en contra de quienes cruzan la frontera.

Pasé por Tijuana [...]. No viví, solamente como que pasé por algunos días de Tijuana, llegué a Los Ángeles a California, y de los Ángeles para acá (a Nueva York). De hecho, de Tijuana a México no me separé de mi mamá, nos separaron y las dos cruzamos de maneras diferentes. Yo pasé 2 semanas con una señora que sería la que me cruzaría [...]. Yo creo que era ese gran anhelo (de ir a Estados Unidos), era como emoción de la inocencia y la inocencia no me dejaba dar cuenta, porque yo no me di cuenta y no extrañé a mi mamá. Cuando mi mamá me entregó con la persona, yo me sentía como súper segura porque sentí que si mi mamá me estaba entregando con esa persona, sentía como que esa seguridad. Con la señora, pasé dos semanas y me sentí como que en confianza, no fue hasta que llegué a Los Ángeles y esta señora me entrega con otra pareja en un mercado y eran personas que yo no conocía y ya era como un lugar desconocido para

mí y ahí sí sentí feo, ahí sí quería llorar, quería gritar, yo pensaba que nunca iba a volver a ver a mi mamá (Entrevista a Brenda, marzo, 2020).

El miedo como emoción compartida con el grupo con el que cruzaron, se entrelaza con la esperanza por llegar a su destino y reunirse con su familia, López-Pozos (2009, p.88) afirma que, “el miedo y la angustia que experimentan al estar con extraños cuando son dejados por sus padres con los coyotes o familiares, se convierte en una pesadilla que se revive en sus sueños nocturnos durante mucho tiempo”. El coyotaje y las redes familiares para el cruce migratorio, se constituyen como un tipo de capital social que actúa modificando el *habitus* de los niños llevados en la infancia a Estados Unidos, pues no todos los migrantes cuentan con el apoyo familiar del otro lado de la frontera, lo que definitivamente representa un capital valioso, pues el cruce migratorio es una de las experiencias que más huella dejan en el curso de vida del sujeto migrante. Llegados a este punto, en una de mis notas de campo, escribí:

De camino a casa, en el tren, me espera un camino de aproximadamente 45 mins entre Lehman College y Parkchester. Hace 10 minutos me despedí de mis últimos entrevistados, en este viaje. Me han dejado con el sentimiento a flor de piel, con sus narrativas hechas del momento del cruce y he observado en sus rostros nuevamente el temor generado en esa situación y pude percatarme que no cabe en ellos la posibilidad de volver a experimentar ese momento tan fuerte en sus vidas (Escrito propio, Nueva York, marzo de 2020).

Es así que, todas esas emociones conjugadas, los motivaron para aguantar una situación tan extrema como cruzar la frontera entre México y Estados Unidos, siendo muy pequeños. Prioska (6 años, al momento del cruce) fue la única en mencionar que no sintió miedo, ni temor, pero sí recuerda haber generado fobia por los helicópteros. Y es que, los seres humanos

sentimos y expresamos de maneras muy distintas nuestras emociones y no siempre se nombran de la misma manera.

Creo que yo nunca he tenido temor o miedo. Yo estaba más emocionada, aunque cruzamos por la frontera y había frío y había calor y corríamos y nos escondíamos, para mí fue como que emocionante porque era al final del trayecto a donde yo quería llegar... yeah. Crucé por Arizona, por el desierto, para mí solamente, era la emoción y luego el frío, lo que yo recuerdo es mucho desierto, a veces cruzamos y lo que más me recuerdo son como muchos helicópteros y que tenías que correr, que hacía frío y hacía calor, yo fui cargada por la gente que estaba con nosotros, mi mamá y otras muchachas y muchachos de ahí, me acuerdo de lo que comía: como las salchichas con el huevo o como sopa maruchan, pero lo que me agradó fue la vista, como estaba chiquita no sabía del peligro pero por mí era más como ver la vista, de ver las montañas, el cielo, las estrellas, fue como algo que siempre se me quedó, pero agarré como una fobia a los helicópteros, es algo como que me acuerdo mucho de eso y me acuerdo un día despertar... básicamente en la noche estábamos al lado de la carretera, estaba todo verde y había pasto, como descansamos ahí por una casa, como esa de concreto, amanecimos como enterrados como en la nieve, me acuerdo mucho de eso (Entrevista a Prioska, marzo, 2020).

Lo anterior, rescata la idea de que las imágenes que se evocan por el reencuentro con los seres queridos, que los esperan 'al otro lado', se mantiene en el imaginario del niño pero sin ser consciente de los peligros que le acechan, ni mucho menos siendo consciente del carácter clandestino de su cruce, el cual -dependiendo de la edad del migrante, al momento de cruce- queda, evidentemente, como una marca o fisura en su curso de vida.

Habría que decir también que la trayectoria migratoria de quienes 'se van' está marcada por este momento vivido por la mayoría de los migrantes indocumentados que residen en Estados Unidos. Aunado a ello, la separación 'momentánea' -cuando ocurre el cruce- que viven muchos de los niños de sus padres, solo agudiza los sentimientos y emociones de desamparo en esos momentos. De ahí que, Grinberg y Grinberg (1984, p.24), se refieran a este punto de inflexión como un "trauma acumulativo y de tensión con reacciones diversas, según el tipo de personalidad; pero que siempre implicará efectos profundos y duraderos" y que permanecerá en los recuerdos y en las emociones de todos los migrantes que han cruzado la frontera México-Estado Unidos a pie.

Para cerrar este apartado, cabe mencionar que ni María, Francisco, Prioska, Rey David, Jorge, Brenda y Efrén junto con sus familias, volvieron a México después de cruzar la frontera entre México y Estados Unidos. Tampoco los padres de Percy consideraron la opción de volver a Perú una vez que se les había vencido la visa de turista. Y es que, la experiencia del cruce se presenta como una experiencia que marca profundamente la trayectoria migratoria, la cual en la mayoría de las veces, por las condiciones del cruce, se convierte en algo que muchos migrantes no desean volver a experimentar.

6.3 New York, New York: las primeras impresiones y las emociones por los reencuentros

Para la realización de este apartado del capítulo tuve que volver a mis notas de campo y a lo escrito acerca de lo que observé en mis días en esta ciudad. Mis escritos están cargados de las emociones percibidas en los espacios escolares, de ocio, familiares y laborales de mis entrevistados y además de mis propias emociones y subjetividades como investigadora en un lugar elegido para mi estudio con el que a lo largo de 15 años, he establecido una proximidad geográfica y subjetiva, desde mis experiencias personales y como estudiante, todo ello, sin duda

alguna me permitió tener un mejor acceso al escenario de estudio. Estando en el apartamento en el que me habían permitido quedarme en El Bronx, durante la primer noche, escribí:

Recuerdo perfectamente la primera vez que vine a Nueva York. Llegué en la madrugada de un 17 de diciembre de 2005, al aeropuerto John F. Kennedy en Queens, NY. Mi primer visita no había sido por placer. Uno de mis dos primos hermanos que trabajaban aquí, había caído en la mañana del día anterior, por el hueco de un elevador de un edificio de ocho pisos, que se encontraba en construcción, lo que le ocasionó una muerte instantánea. Su cuerpo, había sido trasladado a la morgue en Brooklyn y, si ningún familiar reclamaba su cuerpo en los días posteriores, él sería cremado y sus cenizas serían depositadas en algún panteón de la ciudad. Entonces, yo me ofrecí para venir y hacer los trámites funerarios que permitieran repatriar su cuerpo.

No era mi primera vez en Estados Unidos, pero sí mi primera vez en esta ciudad. Mi primera sensación al salir del aeropuerto fue de frío, en parte por la temperatura que era de 2 grados Celsius, pero mi frío además, era de nerviosismo por la situación que me había traído hasta esa ciudad. En aquella ocasión, por los días de temporada navideña en los que nos encontrábamos, no pude conseguir boleto de regreso sino hasta el 30 de diciembre de aquel año. Fue una amarga navidad.

Debido a los trámites funerarios y de repatriación del cuerpo, tuve la oportunidad de conocer el Consulado de México en Nueva York, en Manhattan; una de las estaciones de la Policía de Nueva York, en Brooklyn; así como, el lugar donde se ubicaba la morgue en El Bronx y, a causa de las condiciones de trabajo en las que se encontraba mi primo fallecido, indocumentado y apenas llegado a la ciudad tres meses antes, decidí levantar una demanda en contra de la compañía de elevadores por la inseguridad laboral, misma que sigue estando presente en la actualidad en muchos de los trabajos de construcción en esta ciudad, donde al año mueren muchos inmigrantes indocumentados, como él.

La huelga de The Metropolitan Transportation Authority, New York City, la Autoridad Metropolitana del Transporte de la Ciudad de Nueva York, (MTA NYC, por sus siglas en inglés) que se suscitó durante los días en que estuve por primera vez aquí, me obligó a caminar a diario por varias calles donde el transporte de la policía – el cual se había puesto a disposición de la población derivado de la huelga de los trabajadores del MTA NYC- no alcanzaba a llegar. Las condiciones generadas ante la escasez del transporte, me permitieron conocer esta ciudad, lo suficiente -para haber sido la primera vez-. Después de esas dos semanas, yo regresé a México y posteriormente, realicé más de 15 viajes a Nueva York durante los siguientes cinco años, lo que me llevó a crear un fuerte vínculo de apego con Nueva York y con personas que vivían aquí y con las que establecí una relación muy cercana en esta ciudad. (Escrito propio, Nueva York, marzo de 2020, en la víspera del confinamiento, por la pandemia generada a causa de la enfermedad SARS-CoV-2, COVID-19).

La necesidad de escribir lo anterior está sustentada en la idea de Richardson (2003, p. 512), con relación a que “las autoetnografías son altamente personalizadas, textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural”, sin dejar de dar cuenta de mi carácter reflexivo como investigadora y de la conexión establecida con mi contexto de investigación.

Aquello narrado líneas arriba me permitió tener una mayor sensibilidad y me facilitó el *rapport* con mis sujetos de estudio y al momento de realizar las entrevistas, me pude percatar de la emotividad en las palabras de cada uno de ellos cuando recordaron las emociones que experimentaron cuando también llegaron por primera vez a la ciudad y se reencontraron con su mamá o su papá, después de muchos años de no verlos. Y es que Nueva York se constituye como un lugar que atrae no solo a miles de turistas al año, sino además como un centro de

migrantes provenientes de todo el mundo quienes apuestan en esta ciudad, y sueñan con la idea de alcanzar una mejor calidad de vida.

Por la edad que tenían al momento de emigrar, ni Francisco, ni Rey David pudieron describir al momento de la entrevista cuáles fueron sus primeras impresiones cuando llegaron a Nueva York. Contrario a ellos, María experimentó una cadena de emociones que fueron de la alegría por haber llegado al lugar donde se encontraba su papá, al miedo por sentirse amenazada por personas del barrio al que había llegado y luego, experimentó tristeza cuando se dio cuenta que no volvería a regresar a México y ver a sus abuelitos.

Fue diferente a... no sabía que idioma hablaban, yo pensé que era chino y yo ¡Wow!. Vi que había gente de varios colores, diferentes rasgos, por los primeros días fue bien, después experimentamos un poco de racismo de parte de grupos, digamos, no serían el término de negros, colores –no colores- afroamericanos. La perspectiva de ellos es diferente, la que tenemos en sí, todos a ellos es diferente, entonces ellos fueron los que nos demostraron un poco el racismo, porque conocían que nosotros no sabíamos el idioma, entonces a los meses empujaron a mi mamá de las escaleras. Entonces a nosotros, a mí me dio miedo, ya no me gustó estar aquí, pero al principio fue algo bonito conocer a mi papá, desde el primer día que bajé del carro en el que veníamos, nos estaba esperando con brazos abiertos, entonces eso fue muy emocionante, pero como mencioné, a los meses se fue la ilusión porque ya no iba a volver a ver a mis abuelitos, entonces fue cuando me entró la tristeza y todo lo demás (Entrevista a María, abril, 2019).

Y es que a medida que las personas van viviendo distintos momentos y/o situaciones como lo hacen los migrantes recién llegados a Estados Unidos, experimentan diversas emociones que están enmarcadas por la situación social en la que se encuentran y que se convierten en sentimientos. En este sentido, “sentir emociones significa estar vivo (a), conectado

(a) con el mundo que nos rodea. Nosotros, individuos con la capacidad de sentir emociones y de expresarlas, conformamos la sociedad mediante interacciones en diversos espacios” (Asakura, 2016, p.69).

Habría que entender además que las emociones se configuran por el momento social y cultural que enmarcan la subjetividad de quienes las experimentan. Para Elías “la procesualidad de las configuraciones sociales permite advertir que la dinámica social no es sino parte y contraparte de las dinámicas emocionales y afectivas que perciben y sienten los sujetos” (Scribano y Vergara, 2009, p. 414).

En este sentido, la Ciudad de Nueva York y vivir en ella, suele proyectarse en imágenes que se configuran a través de las narrativas que hacen los padres –que ya se encuentran viviendo en la ciudad- hacia los hijos (los niños llegados en la infancia), quienes la ven como el lugar donde viven uno o ambos padres, la imaginan teniendo como referente, algunos símbolos compartidos no solo de padres a hijos, sino además por símbolos y características como la arquitectura o las condiciones climáticas que se muestran en la música o en el cine y que no siempre corresponden a como lo perciben quienes residen de manera definitiva en ella, pues “los sentimientos forman parte de los universos de representaciones, de los imaginarios sociales, de los procesos de construcción de identidad o de la diferencia y de las experiencias cotidianas de los grupos” (Calderón, 2014, p.16).

Cuando en la entrevista, llegó el momento de preguntar cuáles habían sido sus primeras impresiones de la ciudad y qué habían sentido cuando llegaron aquí y se recontraron con alguno o ambos padres, esto fue lo que respondieron:

Tal vez de cierta manera sí, no era algo, no creo que era una cosa muy... bueno, todos ven Nueva York en las películas, en series, yo creo que muchas personas en el mundo saben cómo luce Nueva York y verla en vivo y en directo no es tan revelatorio, tal vez un poco decepcionante, ¡wow!, ¿qué tiene?, no tiene nada en especial, es simplemente una

ciudad así como cualquiera, pero lo más impresionante, los edificios, la arquitectura, el diseño de las calles que es diferente... Llegamos para el dos mil tres, el mes que hubo el gran apagón en Nueva York, que donde se perdió la luz en tres estados y ese fue cuando realmente nos dimos cuenta de lo importante que era Nueva York, porque en un día toda la infraestructura de la ciudad queda paralizada y uno la puede ver en caos y luego no se da cuenta de la magnitud de la escala, no sé, la escala de lo que es Nueva York como ciudad, como sede del comercio y de la cultura, no sé... eso es en el mismo mes que llegamos hubo el apagón de Nueva York, fue algo increíble... sí (Entrevista a Percy, marzo, 2020).

Llegué en tiempo (a Nueva York), si no me equivoco, de invierno estaba la nieve, me encantó la nieve... sí y como muchos que vienen a recitar o muchos que vienen, se van a Manhattan, se van a la 42 y ven los edificios grandes, se quedan asombrados, yo, de donde vengo no había.... Lo que me platicaba mi mamá sí, me dijo: 'mira, Nueva York es así, esto es Manhattan, esto es donde vamos a ir' y sí (Entrevista a Jorge, marzo, 2020).

Cuando yo llegué a Nueva York, la primera cosa que me di cuenta es que había mucha luz. Yo vivía en un pueblito, no había visto tanta luz como aquí (Entrevista a Efrén, marzo, 2020).

Con esto se quiere decir que, el momento vivido es un factor que determina que surjan ciertas emociones en los individuos. Es decir, "la naturaleza de las emociones está condicionada por la naturaleza de la situación social en la que los hombres sienten. Son expresión, en el cuerpo de los individuos, del riquísimo abanico de formas de relación social" (Bericat, 2000, p.150).

¿Qué sentí?, por el momento como mucha emoción, exactamente describirlo no sé... ¿Sabe?, yo venía con un gran anhelo de venir a este país, porque había crecido sin mi papá y había venido aquí para reencontrarme con él, entonces como que en mi inocencia, ese anhelo me hizo no darme cuenta de qué tan lejos iba a estar y de que regresar no sería tan fácil. Al llegar a Estados Unidos, sentí como mucha emoción, exactamente, describirlo no sé (Entrevista a Brenda, marzo, 2020).

Cuando llegué a Nueva York, sentí emoción y tenía frío, pero la emoción de ver a mi papá y cuando llegué estaba nevando, se veía bonito y vi a mi papá (Entrevista a Prioska, marzo, 2020).

Hasta este punto, las emociones, los sentimientos o los estados de ánimo son el resultado de la particularidad de los momentos en los que se encontraban inmersos los sujetos de estudio. Tal como lo menciona Bericat (2000, p.150), "soledad, envidia, odio, miedo, vergüenza, orgullo, resentimiento, venganza, nostalgia, tristeza, satisfacción, alegría, rabia, frustración y otro sinfín de emociones, corresponden a situaciones sociales específicas".

Entonces, de acuerdo con Calderón (2014, p. 23) "las vivencias se tornan significativas y culturales". Es decir, cada individuo experimentará de acuerdo a su contexto familiar y social distintas emociones. Ante esto, Wierzwika (1999) y Hochschild (1998) proponen que las emociones están relacionadas con la realidad y que la manera en cómo percibimos las emociones dependen de la situación en la que nos encontremos.

Desde el planteamiento de Bourdieu y de Elías, las emociones sentidas por quienes experimentan esta sensación de llegar a vivir a un nuevo lugar, sin saber si algún día podrán regresar a su terruño, se constituye como un tipo de capital muy particular, esto debido a que es algo que se experimenta de manera particular solo por este grupo de personas. "La sensibilidad, esto es el refinamiento de las emociones, se instituye en una propiedad natural, es decir, en un

capital que tienen un grupo relativamente pequeño y que no amerita ningún tipo de justificación: se posee o no se posee” (Di Napoli, 2015, p. 5).

6.4 El nuevo hogar: de la felicidad al desencanto

Seis años, viviendo de este lado

aquí me llaman indocumentado

trabajo 18 horas al día

luchando por traer a mi familia

aún pido cada noche de rodillas

que el sueño no termine en pesadilla

Canción: “Sueño americano”, Autor: Mario Domm.

La dinámica de los flujos migratorios hacia Estados Unidos cambió durante la década de los noventa cuando los padres, en busca del famoso sueño americano, empezaron a emigrar acompañados de sus hijos o cuando los padres que ya se encontraban viviendo en Estados Unidos empezaron a atraer poco a poco a sus familias hacia el país del norte. Por consiguiente, las condiciones de vida de los migrantes cambiaron, pues los migrantes mexicanos que permanecieron en EU y los que nacieron allá poco a poco fueron teniendo acceso a la educación, al aprendizaje del inglés y a la capacitación para el trabajo.

Por otra parte, resulta pertinente analizar el contexto de llegada de los migrantes, como un espacio anhelado y proyectado en el que se podrán alcanzar muchas de sus metas. Además de imaginarlo como un espacio donde nuevas emociones van a emerger y que serán distintas a las que se experimentaron en el momento de llegada. En este sentido, aquel espacio que fue construido -a través de las narrativas de otros- como un espacio ideal, no logra cumplir con todas

las expectativas pensadas. Por ejemplo, María con un poco de desagrado narra cómo era el lugar donde vivía en Nueva York, cuando era niña:

Esa vecindad era un poco violenta, no tanto pero un poco en el aspecto de que, siempre llamaban a la policía de vez en cuando, no digo una vez a la semana, pero más o menos (Entrevista a María, marzo, 2020).

El miedo ante la incertidumbre de no saber si el nuevo hogar sería un lugar que les gustaría o no. Veamos:

Me sentí con miedo porque no sabía si me iba a gustar aquí y aquí siento que estamos viviendo como en una cárcel porque no podemos salir fuera de... ¿cómo lo explico?... muy difícil de explicar... es como una jaula de oro (Entrevista a Jorge, marzo, 2020).

Mientras que en el discurso narrativo de Rey David podemos encontrar un sentimiento de añoranza conectado a un nacionalismo:

En el lugar donde yo crecí fue un barrio muy americano, no había nada mexicano, creo que yo fui el único mexicano ahí. En la parte en que yo vivo ahora sí, hay muchas tiendas mexicanas (Entrevista a Rey David, marzo, 2020).

Otra emoción encontrada en las narrativas que hacen estos jóvenes con respecto al lugar en el que crecieron en Nueva York, es el orgullo -como una emoción siempre presente- por vivir en una sociedad multicultural.

El barrio, es un barrio mixto, hay mucha diversidad (Entrevista a Prioska, marzo, 2020).

Es un poco de la mezcla, en sí es un barrio mezclado, pero como mayoría hispano/latino (Entrevista a Brenda, marzo, 2020).

Por otro lado, el orgullo además por conocer bien una ciudad y cierta nostalgia por los años de infancia que vivieron en Nueva York:

Llegué a los once años, lo recuerdo, no voy a decir vagamente, pero es un recuerdo distante. Recuerdo cómo lucía el barrio, pero las memorias uno nunca sabe si es verdad lo que recuerda, ahí uno es más pequeño en contextura así que las cosas parecen más grandes, pero sí recuerdo el lugar, recuerdo mi escuela, recuerdo el barrio, recuerdo la ciudad... no tuve... no era independientemente suficiente, pues para navegar la ciudad, por ahí solo así que no la recuerdo, no tengo un mapa de la ciudad, como tengo un mapa mental de Nueva York, pero sí la recuerdo visualmente (Entrevista a Percy, marzo, 2020).

La pretensión de identificar y focalizar las emociones que han resultado de ciertos momentos entendidos como *turning points* en la trayectoria migratoria, se apoya en lo dicho por Hochschild (1979), quien afirma que las emociones son el resultado de procesos y momentos vividos por el sujeto. Esto cobra fuerza desde una visión constructivista que ve a las emociones solo como el resultado de las experiencias de los individuos.

Entonces, el propósito de presentar de manera particular los *turning points* insertos en las trayectorias migratorias hace que veamos al cruce fronterizo y a la migración irregular de menores de edad, como el primer *turning point* que contiene diversas emociones, las cuales son compartidas de manera colectiva y grupal; por ejemplo, el miedo y el temor que sienten aquellos que pertenecen a una generación 1.50 (aquellos que llegaron a Estados Unidos entre los 6 y los doce años), pero que esas emociones son inexistentes en individuos pertenecientes a la generación 1.75 (entre los 0 y los 5 años).

De la misma manera, la sorpresa al llegar a la Ciudad de Nueva York, escenario no solo de películas sino construida a partir de ciertas características descritas por los padres y reconstruidas en la imaginación del niño, hace que aquellos de la generación 1.50 compartan la sorpresa como una de las primeras emociones que emergen al llegar a Nueva York, vinculada con la alegría por reagruparse con sus seres queridos pero que, al percatarse de la distancia y de la no posibilidad de regresar al hogar que han dejado en su lugar de origen, les causa tristeza y añoranza, emociones que tampoco son percibidas por aquellos que pertenecen a la generación 1.75. Para decirlo de manera más clara, uno de los argumentos que más se repitieron en las entrevistas fue que, una vez que habían llegado al lugar de destino, estos niños tuvieron que adquirir ciertos tipos de comportamiento, por ejemplo: hablar solo con ciertas personas, abstenerse de dar detalles de dónde viven o quienes eran sus padres, etc.

6.5 El ingreso a DACA

A menudo suele englobarse en una sola definición al sujeto migrante como aquel que cambia de residencia de un lugar a otro, dentro del espacio nacional o internacional. No obstante, a lo largo del tiempo, esta manera de conceptualizarlo ha quedado circunscrita a ciertas características que no permite visibilizar la diversidad de personas que emigran y que se diferencian unas de otras no solo por su participación en la toma de decisión para emigrar, sino la manera de insertarse en el nuevo contexto de llegada.

Uno de los hallazgos, tienen que ver con el impacto que DACA ha tenido en cuanto a prevenir cualquier riesgo de deportación, otorgar un número de seguro social, una autorización de empleo y una identificación del estado donde reside el solicitante, pero no siempre otorga las oportunidades de escolarización en la educación superior pero sí es muy utilizada para obtener salarios dignos y mejores empleos. Como se ha mencionado con anterioridad, el programa DACA comenzó en el 2012, en ese mismo año Rey David y Brenda recuerdan haber ingresado al tiempo

que salió, María, un año después de haberse iniciado y Prioska ingresó dos años más tarde. En general, los informantes están en promedio en su cuarta renovación.

6.6 Beneficios del programa DACA

Lo expuesto en el planteamiento del problema, fue confirmado por los entrevistados quienes mencionaron los siguientes beneficios que tuvieron a partir de que ingresaron al programa DACA. Primero, fue el obtener un número de seguro social, el cual permite que cuenten con un permiso de trabajo y de estudio, no obstante, no los exime de pagar las tarifas de las universidades, por lo que DACA solo es la oportunidad de que trabajen de manera legal y con sus propios ingresos puedan pagar sus estudios en la universidad. Esto contradice uno de los primeros supuestos de esta investigación en el que se creía que DACA da acceso a tarifas de residente. Enfatizando los beneficios que otorga DACA, según los entrevistados,

Otros de los beneficios son la licencia de conducir, en los cinco condados quizá no se usa pero al ir más al norte en el condado de Westchester para arriba, se necesita para transport care creo que esa es una de las formas que igual nos ha beneficiado (Entrevista a María, abril, 2019).

Más que nada trabajar en los Estados Unidos, un permiso de trabajo, verdad, porque uno aquí en Nueva York, trabajo sobra, pero trabajos que pagan bien esos sí son muy difícil de encontrar trabajos que pagan bien, ya con el permiso de trabajo puedo ingresar a una organización o un trabajo legítimo lo que me pagan lo que es, lo que se requiere, mínimo [...] Y al ser indocumentado, las opciones de trabajo no son tan buenas, sino en la industria de restaurant, la industria de limpieza o de construcción y hay muchas negligencias en estas industrias de trabajo donde no se les paga bien, no hay beneficio y

si algo les sucede al trabajador no está tan protegido exactamente (Entrevista a Francisco, abril, 2019).

El DACA te ayuda a conseguir los trabajos legalmente, te ayuda a conseguir una ID del estado o licencia de manejar que ya es para todos pero sólo en Nueva York. Salud, con DACA te dan cobertura de salud (Entrevista a Rey David, marzo, 2020).

Daca, da el seguro social y sin el seguro social no me hubiera unido a un sindicato no estaría pues primero ganando lo que me estoy ganando y no pudiera estar este, estar este pues con los beneficios la plataforma organizativa que tengo eso es muy importante para mí esa organización que tengo sea, cuando, tener eso es para lo que yo quiero hacer, ha sido una gran ayuda (Entrevista a Percy, marzo, 2020).

Por el contrario, DACA no implica tener por completo los derechos de un residente ni mucho menos los de un ciudadano, pero tampoco los beneficiarios del programa se consideran del todo indocumentados.

*Diez años se han cumplido,
los míos finalmente están conmigo
al llanto le crecieron flores,
mis hijos son llamados soñadores.*

Canción: "Sueño Americano", Autor: Mario Domm

Todo aquel que alguna vez en su vida decide salir de su lugar de origen para emigrar a otro lado, de manera particular al extranjero, ha sufrido varias vicisitudes que han hecho que en él emerjan un gran cúmulo de emociones y sentimientos en torno a esa experiencia.

Para los migrantes nacidos en México y que toda su vida han vivido en Estados Unidos, el haber llegado, pasado la dura experiencia del cruce y haber llegado a un lugar donde no están todos sus tíos, primos, amigos, profesores de escuela, representa momentos difíciles que no se pueden olvidar. Al mismo tiempo, han tenido que crecer en un lugar que les ha hecho saber que son indocumentados y que no tendrán las mismas oportunidades que otros que no lo son, situación de sorpresa para muchos al saber de su condición de migrante, lo que lleva a que vivan en un miedo constante y temor a ser deportados.

El nivel socioeconómico, la escolaridad o la nacionalidad, son categorías sociales en las que se ubican las personas y que dan cuenta de las emociones que se experimentan en el grupo al que pertenecen. Entonces, estudiar la relación que existe entre identidad social y emociones permite ver cómo estas tienen una influencia sobre la autodefinición de cómo nos identificamos (Livingstone, Spears y Mantead, 2011). En otras palabras, “los sentimientos forman parte de los universos de representaciones, de los imaginarios sociales, de los procesos de construcción de identidad o de la diferencia y de las experiencias cotidianas de los grupos” (Calderón, 2014, p.16).

Esmeralda: Si yo te preguntara donde está tu hogar, ¿qué me dirías?

Francisco: Mi hogar está donde está la gente que conozco, mis compañeros de escuela que desde la secundaria están conmigo, mis primos, los pocos que tengo aquí, mis tíos, mis papás, mis hermanos, donde están ellos es donde estaría mi hogar, es aquí (Entrevista a Francisco, abril, 2019).

Esmeralda: Y, por ejemplo, si yo te preguntara, ¿Dónde está tu hogar, ¿tú qué me dirías?

María: No lo sé ...

Esmeralda: ¿Es complicado decirlo?

María: Sí [agacha la mirada, asiente con tristeza].

(Entrevista a María, abril, 2019).

A través de las narrativas que se lograron obtener luego de realizar las ocho entrevistas biográficas a profundidad, así como del análisis de estas, identificando en todo momento las emociones que envuelven a las transiciones que fueron reconfigurando las trayectorias migratorias de jóvenes migrantes protegidos bajo el programa DACA, se pudo constatar que estos jóvenes muestran además una emoción que ninguno menciona: confusión. Esto, ante el hecho de no identificarse plenamente como mexicanos puesto que crecieron en Estados Unidos y no considerarse plenamente como 'americanos' por no tener documentos que les otorgue el estatus migratorio de residente y/o ciudadano; en todo caso es mejor autodefinirse como *New Yorker* [*Neoyorquino, el gentilicio en español*], según uno de los entrevistados o se trata también de una nueva forma de ser americano, como apuntó otro informante.

Es difícil como que elegir porque de corazón yo soy mexicana, mi cultura, la comida como en casa no hay, aún cocina comida auténtica mexicana, pero como le explicaba al principio, el decir que yo puedo regresar a México libremente y decir yo soy de aquí, yo conozco cómo ir de un lugar para otro, yo soy de aquí, eso ni lo puedo considerar, porque yo sé que, si esa fuera mi realidad, la verdad es que yo no sé qué haría, es que es la verdad, pensarlo es como que, ¿cómo empiezo? ¿dónde empiezo? ¿qué hago? [se queda pensando, segundos después] Creo que mi hogar ahora es aquí (Entrevista a Brenda, marzo, 2020).

Sí, luego, siempre hay esa cuestión de cuando la gente te dice ¿oh! ¡tú eres de acá! y digo, ¡no!, ¡no soy de acá, yo nací allá!, sí, pero ¡tú eres americano! Yo ni lo veo así, ni me clasifico americano, me clasifico como New Yorker, Nuevo Yorquino [sic] [ríe], eso sí lo sé... Cuando pienso mucho en eso, pienso cuando en esa película de Selena, cuando el padre le dijo a la hija que cuando estás en México necesitas que ser más mexicano que los mexicanos en México, y cuando estás acá necesitas que ser más americano que

los americanos de acá, por eso siempre lo tenía en mi mente (Entrevista a Rey David, marzo, 2020).

Yo soy peruano, yo digo que soy peruano, nunca me he sentido americano, aunque por puro entendimiento de lo que es la nacionalidad, sé que soy una clase de americano, tal vez hay otras formas de ser americano, ¿no?, pero soy una clase de americano, pero yo creo que es una clase nueva de americano que todavía le falta surgir en términos políticos y sociales... pero sí en caso me preguntan, yo digo que soy peruano, esa es mi nacionalidad (Entrevista a Percy, marzo, 2020).

Sin embargo, prevalece el sentimiento arraigado de que Estados Unidos es su hogar, el lugar donde quieren vivir, estudiar, trabajar y 'hacer su vida'.

Tal vez no, no me gusta mi ciudad (refiriéndose a Lima, Perú), me gustaría volver algún día, pero vivir allí, para lo que yo quiero hacer ahí, para mis ambiciones, para mi vocación, no creo que sería bueno porque yo conozco Nueva York, me identifico con Nueva York, es, forma más parte de mi identidad, yo creo que mi ciudad natal por varias razones ¿no?. Así que yo creo para visitar mi ciudad natal sería muy bueno, pero vivir allí, no. ¿Qué?, ¿dónde está mi hogar?... está aquí, está en mi ciudad, esta es mi ciudad, aquí está la gente que yo quiero, la gente, los lugares que yo frecuento, las experiencias que forjaron mi identidad están en esta ciudad, ésta es la razón, por eso la considero mi hogar (Entrevista a Percy, marzo, 2020).

Y que por tanto la idea de regresar a México no está presente en sus mentes, ya que, al preguntarles si consideraban la posibilidad de regresar a México, la mayoría de manera contundente consideró que no está en sus planes regresar al lugar donde nacieron.

No, porque ya como me trajeron de pequeño aquí ya estoy establecido, ya estoy ya conozco los sistemas de educación, de transporte, la cultura. Ir a México en este punto y tratar de integrarme, no estoy acostumbrado a la cultura allá (Entrevista a Francisco, abril, 2019).

No quería hacer esto por muchas razones [refiriéndose a la entrevista], este mes de enero perdí a mi abuelita que consideraba como mi última conexión a México, es difícil, porque ahora sí, no podré negar que tengo como el deseo de regresar, pero mi mayor anhelo era eso, volver a verla y pues ya no (Entrevista a Brenda, marzo, 2020).

Considerando que los seres humanos solo vivimos la vida emocionalmente, uno de los temas más sensibles que se tocaron en el estudio de las emociones de jóvenes migrantes que se encuentran bajo la protección del programa DACA y que residen en Nueva York aborda – desde sus subjetividades- los recuerdos y añoranzas que tienen de México y Perú, según sea el caso.

No fue fácil acercarnos a las emociones contenidas en las narrativas de los recuerdos de México, de la familia que dejaron, de los amigos, de la escuela, de la vida que tenían allá. Sin embargo, este tipo de entramado emocional se encuentra muy latente en las trayectorias de migrantes en Estados Unidos, de manera particular en este grupo de jóvenes que al llegar a una edad muy temprana, vivieron casi toda su vida en Nueva York y algunos de ellos conservan recuerdos muy lúcidos y otros solo imágenes empañadas que van y vienen del lugar donde nacieron y de las personas con quienes vivían. Esto pudiera estar quizás fuertemente vinculado a la edad al momento de emigrar. Al momento de cuestionarles qué era lo que recordaban de México, las respuestas fueron:

Muchos recuerdos bonitos, por ejemplo, todavía me tocó la oportunidad de ser parte de la escolta, era uno de mis más grandes anhelos, recuerdos que tengo tan bonitos, y ahora cada vez que veo fotos de niños... estaba viendo un concurso aparentemente ... me imagino que niños concursan en las escoltas (Entrevista a Brenda, marzo, 2020; edad al momento de emigrar: 9 años).

Tenía mucha afección a mi abuelita, del lado de mi papá, así que eso fue un poco difícil, tenía tías favoritas y otras cosas así, pero siempre pensé que conocer a mi papá iba a ser lo máximo, porque nunca tuve ese experimento (Entrevista a María, marzo, 2020; edad al momento de emigrar: 7 años).

Prácticamente [no recuerdo] nada sólo imágenes que aparecen y se van y les cuento a mis papás y ellos me cuentan la historia detrás de estas breves imágenes que tengo en mi mente, porque uno no recuerda nada a la edad de dos. De lo que me cuentan, yo vivía siempre con mi mamá y con los familiares de mi papá. Cuando se juntaron mi mamá y mi papá, empecé a vivir con la familia de mi papá (Entrevista a Francisco, marzo, 2020; edad al momento de emigrar: 2 años).

De las fotos que yo veo, entiendo que vivíamos muchos en una casa... [según eso] vivía con mis abuelos, mis primos, una familia muy grande allá, con 5 tíos y 5 tías (Entrevista a Rey David, marzo, 2020; edad al momento de emigrar: 2 años).

Por su parte, Percy recuerda de Perú:

Ah, últimamente sí, me he dado cuenta, he visto películas, series donde está mi ciudad y provoca estar allá, porque hay cosas que como adulto me interesa, digo como cosas que

me gustaría experimentar en esa ciudad, cosas que este... pues tal vez... uno esa cultura que de alguna manera se siente parte pero a la misma vez alejado, por eso me gustaría ver una no manera, de reconectarme con esa parte de mí que pues ya ahora es como un recuerdo (Entrevista a Percy, marzo, 2020; edad al momento de emigrar: 11 años).

Resulta casi obligado retomar la dimensión emocional de los sujetos cuando se pretende analizar las transiciones presentes en las trayectorias migratorias de jóvenes DACA que residen en la Ciudad de Nueva York, pues a partir del enfoque en las emociones que han experimentado y desarrollado se puede estudiar mucho del sentido que actualmente otorgan estos jóvenes a la escuela, pero sobre todo a sus vidas.

Prevalece en ellos la nostalgia como una emoción al recordar México, de manera particular para quienes emigraron después de los seis años, y en sus gestos se puede apreciar un sentimiento de añoranza por lo que se quedó atrás y la tristeza se sintió -por un momento- en el lugar donde se hacía la entrevista.

Nostalgia, orgullo y también la otra parte que es, sabiendo y conociendo los problemas que tiene México, de violencia, impunidad todo eso me pone un poco triste porque somos México, somos una nación grande que puede lograr cosas grandes, si se pone a lo que es iniciativa de los gobiernos, iniciativa de la gente para cambiar todos estos problemas que tenemos (Entrevista a Francisco, abril, 2019).

Algunas consideraciones

El hecho de que estos jóvenes estén en el limbo, como señalan algunos autores y que no puedan definir su situación migratoria y les sea difícil identificarse con un país u otro, plantea la urgencia de llevar a cabo una reforma migratoria que les garantice la estancia permanente y/o el camino

a la ciudadanía. Mientras tanto la confusión, la angustia y la desesperación, seguirán permaneciendo latentes en sus vidas. Estar establecido en el lugar que representa aquel donde logran sus sueños, sin embargo, trae en ellos alivio y esperanza que a veces disfraza la tristeza y la nostalgia por no estar en sus lugares de origen. De ahí que, con la ilusión de hacer realidad sus sueños, los jóvenes migrantes que llegaron en la infancia a EU, busquen ingresar al programa DACA. No obstante, la condición de ser indocumentado para todos aquellos llegados en la infancia cambió a la de ser DACA cuando en el 2012, fue implementada la Acción Diferida. El ingreso al programa DACA, es identificado en esta investigación como el segundo *turning point* en la trayectoria migratoria.

Capítulo 7
Neither From Here, Ni De Allá:
Trayectorias Educativas

Figura 22.

Success



Nota: Para la realización de la figura 22, se tomaron fotografías de birretes de estudiantes graduados de CUNY. Las fotografías fueron cortesía de ellos para esta tesis.

7.1 El sistema de zonificación de las escuelas en Nueva York

La Ciudad de Nueva York, New York City (NYC, por sus siglas en inglés), es la ciudad más poblada en Estados Unidos. Cuenta con una población de 8.5 millones de habitantes con una edad promedio de 36.2 años. Se encuentra conformada por Manhattan, Queens, Brooklyn, The Bronx y Staten Island.

La ciudad de Nueva York tiene el sistema educativo público más grande de Estados Unidos. El Departamento de Educación en esta ciudad está dividido en 32 distritos escolares que cuentan con más de 1,500 escuelas que atienden a más de 1 millón de estudiantes cuyas edades están entre los 5 y los 21 años y quienes tienen derecho a una educación pública gratuita. El sistema de educación pública en Nueva York, opera a través de la llamada 'zonificación', esto refiere a que la colocación de un estudiante en la escuela primaria está determinada por su domicilio. Entonces, todo niño tiene derecho a asistir a la escuela dentro de la zona donde se encuentra su hogar.

Cabe señalar que debido a que el acceso a una educación pública básica es gratuito, cualquier niño que se inscriba en una escuela no está obligado a poseer una '*green card*' o 'número de seguro social', en otras palabras, todo niño tiene derecho a la educación básica, sin importar su estatus migratorio. Sin embargo, el crecimiento poblacional de ciertos barrios en la ciudad, así como la popularidad de ciertas escuelas, ha traído como resultado la saturación en distritos que tienen buenas escuelas, por lo cual no siempre es posible que un estudiante asista a la escuela que le corresponde. Entonces se sigue la política de darle preferencia a quienes son hermanos y los lugares vacantes en la escuela, son repartidos de manera aleatoria entre los estudiantes solicitantes. Por este sistema de zonificación escolar, los niños son asignados a la escuela que se encuentre más próxima a su domicilio.

7.2 El sistema de cuotas

La educación superior en Estados Unidos suele ser muy costosa. La situación se agudiza cuando no se cuenta con un estatus migratorio regular, pues la educación superior en Estados Unidos hace una diferenciación en cuanto a si el solicitante es residente o no en la ciudad donde se encuentra la universidad. Básicamente son dos formas de conocer cuál es la tarifa a la que se tienen que sujetar todos aquellos interesados en estudiar en algún colegio o universidad en aquel país:

a) *In State Tuition Rates*¹³.- Estas tarifas aplican si se trata de un ciudadano estadounidense o un residente permanente de los Estados Unidos cuyo domicilio ha sido en el estado, por ejemplo de Nueva York por al menos un año previo a la solicitud de ingreso a la universidad. También aplica para todos los miembros de las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos. Cabe señalar que este beneficio es solo para el individuo con estas características, no así para el/la esposo/a o dependientes.

b) *Out State Tuition Rates*.- Estas tarifas aplican para todas las personas que no cumplen con los requisitos previamente mencionados. Es decir, aquellos que no son ciudadanos estadounidenses, ni residentes permanentes de los Estados Unidos, aquellos estudiantes que cuentan con un status migratorio temporal, los estudiantes que se encuentran en la espera de cambio de su estatus migratorio y aquellos estudiantes extranjeros con presencia ilegal en los Estados Unidos, por ejemplo los llegados en la infancia, quienes a pesar de haber vivido la mayor parte de su vida en el país, no pueden ser candidatos a pagar tarifas de residente (*In-State Tuition Rates*).

Como un aspecto a resaltar, en la década de 1970, cuando imperaba en la Ciudad de Nueva York una crisis financiera, el estado tuvo que intervenir para rescatar a CUNY y ofrecer

¹³ Tasas de matrícula en el estado.

de manera gratuita la oportunidad de estudiar la educación superior para un sector de la población. En la actualidad, el gobernador de este estado se comprometió a que CUNY y SUNY, fueran gratuitas para las familias con un ingreso menor a 120,000 dólares al año. Sin embargo, esto no aplica para los estudiantes indocumentados en la ciudad.

7.3 El ingreso a un nuevo sistema educativo

Mucho se ha dicho sobre el fuerte impacto positivo de la escolarización sobre el tipo de empleo y los ingresos que habrán de tener los migrantes en Estados Unidos, de tal manera que no solo se trate del envío de remesas, sino que los mexicanos que emigran aporten ideas, actitudes, valores y aprendizajes con respecto a sus experiencias en el exterior (González, 2012). En otras palabras, para los niños migrantes “la escuela constituye la opción real para incluirlos a la vida estadounidense en mejores condiciones que la que han tenido sus padres, por lo que su paso por esta institución es una posibilidad real de inserción social” (Franco, 2017, p.710). Asimismo, autores como Castells (2002, p. 18) afirma que “hoy día el nivel de escolaridad es un factor cada vez más importante en la determinación del nivel de ingresos de las personas”.

No obstante, las experiencias educativas varían de acuerdo con la situación de migración pues no se puede hablar de una educación igualitaria en un contexto en el que prevalecen grandes diferencias étnicas y lingüísticas (Smith, 2015), contexto que encontramos en la mayoría de las ciudades santuario. De ahí que este autor, proponga una diferencia entre:

- a) los hijos de migrantes nacidos en Estados Unidos,
- b) los que llegaron antes de los 10 o 12 años (generación 1.5),
- c) los adolescentes migrantes que llegaron a los 12 o 13 años o después y asistieron a la escuela
- d) los migrantes adolescentes que no se insertaron en la escuela.

Retomando los elementos empíricos obtenidos en las entrevistas hechas a ocho jóvenes DACA que residen en la Ciudad de Nueva York, se encontró que poco tiempo después de haber

llegado, de haberse reencontrado con los familiares que no habían visto en años, de adaptarse a un nuevo lugar, una nueva casa, un nuevo barrio, había llegado el momento de incorporarse aún más en la cotidianidad, a partir de ingresar a la escuela. Hay un giro en cuanto a pasar de un sistema educativo a otro, ya que no se trata solo de un cambio de escuela dentro de un mismo país que comparte planes y programas de estudio afines, sino que se trata de un cambio radical en cuanto a la forma de enseñanza, la dinámica escolar, incluso el uso o no de uniforme, el idioma bajo el cual se enseña y los contenidos de las asignaturas.

Los padres de los niños que llegan a una edad temprana tienen como prioridad incorporarlos de manera inmediata a las escuelas de educación básica. Es variado el tiempo que pasa entre la llegada a EU y el ingreso al sistema educativo estadounidense. Percy, por ejemplo, recuerda que pasó como un mes para que pudiera ingresar a la escuela, Prioska recuerda haber llegado en febrero de 2004 y haber ingresado a la escuela a finales del ciclo (para concluir segundo grado), mientras que Efrén tuvo que esperar hasta el siguiente ciclo escolar para poder ingresar. La importancia que confiere la familia a la educación de sus hijos es una manera de reconfigurar los *habitus* de este grupo de migrantes. La incorporación al sistema educativo, el lograr credenciales escolares e ir ascendiendo a más certificados y diplomas, se traducen en capital cultural objetivado para el migrante DACA; así también la importancia e interés en que el niño llegado a la infancia aprenda inglés, se constituye como capital cultural interiorizado. La suma de estos capitales, poco a poco irá reconfigurando sus *habitus* y de este modo, les proporcionará recursos para que este grupo de migrantes puedan tener una mayor movilidad social dentro de su campo.

Por otro lado, uno de los aspectos que vale la pena resaltar, es el proceso de incorporación a la escuela, al que se enfrentan los migrantes llegados en la infancia. Por ejemplo, el grado escolar al que ingresan es comúnmente la continuación de lo que estaban cursando en México, aunque con las particularidades del sistema educativo. En algunos casos, tienen claro hasta qué grado cursaron en sus lugares de origen.

Yo estuve hasta el sexto grado de primario que es evidente, en Perú la primaria va de primero a sexto grado y después son cinco grados de secundaria. Yo ingresé a primero de secundaria para nosotros, pero sería el séptimo grado de middle school, era una escuela intermedia, intermediate (Entrevista a Percy, marzo, 2020).

Para entrar a la escuela... ahmm yo sé que al principio querían que yo... en la escuela querían que cursara el segundo grado otra vez porque yo había llegado casi a finales de segundo de aquí ahmmm pero mis padres insistieron y me hicieron tomar un examen antes de entrar, a mí así fue como me dejaron que solamente terminara la escuela y no lo hiciera de nuevo y luego yo sé que el papeleo, pero solamente fue eso (Entrevista a Prioska, marzo, 2020).

En este sentido, es conveniente mencionar la edad al momento de emigrar, el último grado escolar que cursaron en México (para el caso de quienes sí estudiaron en México) y el grado escolar al que se incorporaron a su llegada. En el cuadro 1, puede observarse que la edad de llegada de los ocho entrevistados que participaron en esta investigación, oscila entre los 2 y los 11 años y que todos ingresaron al sistema educativo estadounidense en momentos distintos. Francisco y David fueron los únicos que no tuvieron ninguna experiencia escolar previa en México y toda su educación ha sido en los Estados Unidos de América. María y Prioska, cursaron algunos meses de su segundo grado de primaria en México y concluyeron ese mismo grado, ambas presentaron solo algunas pruebas para poder incorporarse al mismo grado que cursaban en México. Mientras que, Jorge y Efrén concluyeron satisfactoriamente el segundo grado en México y empezaron el tercer grado en EU. Brenda, concluyó tercer grado en México y empezó en cuarto grado en EU. Por último, Percy, quien de los entrevistados es el que llegó a mayor edad, había cursado la educación primaria en Perú y al llegar a Nueva York, ingresó a la educación secundaria.

Tabla 6.*Secuenciación de grados escolares de los entrevistados*

Nombre	Edad al momento de emigrar	Último grado escolar cursado en su país de origen	Grado escolar al que se incorporó al llegar a Estados Unidos
María	7 años	Cursó principios de segundo grado de primaria	Llegó a concluir el segundo grado (Elementary School)
Francisco	2 años	ninguno	Ingresó Pre-K
Rey David	2 años	ninguno	Ingresó Pre-K
Prioska	6 años	Cursó hasta mediados de segundo grado de primaria	Llegó a concluir el segundo grado (Elementary School)
Percy	11 años	Concluyó sexto grado de primaria	Ingresó al séptimo grado (Middle School)
Jorge	8 años	Concluyó segundo grado de primaria	Ingresó al tercer grado (Elementary School)
Efrén	7 años	Concluyó el segundo grado de primaria	Ingresó al tercer grado (Elementary School)
Brenda	9 años	Concluyó tercer grado de primaria	Ingresó al cuarto grado (Elementary School)

Nota. Elaboración propia, a partir de la información proporcionada por los informantes.

Por la edad, Percy, ingresó al Middle School; por su parte, Prioska, María, Brenda, Efrén y Jorge se incorporaron a lo que llaman la Elementary School, el equivalente a la educación básica o escuela primaria en México, aunque en el caso de Francisco y Rey David, el ingreso fue desde el Pre-K, el equivalente al preescolar en nuestro país.

Primer llegando, no sabiendo el inglés en Pre-K porque no sabían casi nada, aparte que en el Pre-K todos están empezando a hablar, [...] y recuerdo pidiendo hacer del baño y no podía decirlo en inglés (Entrevista a Rey David, marzo, 2020).

Los padres de los niños migrantes regularmente enfrentan pocos obstáculos para poder inscribirlos y son solo algunos requisitos mínimos con los que deben cumplir, según lo estipulado por el Departamento de Educación de Estados Unidos, entre los cuales se encuentran: la prueba de edad y la prueba de residencia. Al preguntarles sobre los obstáculos a los que se enfrentaron sus padres para poder inscribirlos en las escuelas, los jóvenes entrevistados respondieron:

No, realmente no, simplemente unas vacunas, tal vez creo que teníamos que probar que habíamos estudiado cursos en Perú para poder estudiar, para que nos pusieran a un grado que nos correspondía pero después todo normal, sin ningún obstáculo (Entrevista a Percy, marzo, 2020).

No, creo que los únicos obstáculos fue que le preguntaron acta de nacimiento, la edad, si tenía yo algunas vacunas que en realidad no tenía yo, en México la madre mía no me las había puesto (Entrevista a Jorge, marzo, 2020).

Cuando yo estaba en la escuela en México, no aprendí mucho, so tenía que aprender español como otra vez, aprender a leer, a escribir, matemáticas, todo lo básico que yo debía saber al momento, no lo sabía, so tenía que aprender eso antes de aprender inglés. (Entrevista a Efrén, marzo, 2020).

Vale la pena aclarar que, por derecho constitucional, todos los niños pueden acceder a la educación pública básica y secundaria de manera gratuita y los distritos escolares tienen el deber

de inscribirlos sin hacer distinción de raza, color de piel, etnia, nacionalidad, ciudadanía, nivel socioeconómico, religión, ni estatus migratorio de ellos o de sus padres. Cualquier distrito escolar que incurra en algún tipo de discriminación o exclusión, considerarán estar quebrantando la ley federal.

Examinemos ahora que el lugar de residencia y la zonificación escolar definirán como estará constituido el contexto escolar en el que los niños migrantes crecerán y aprenderán. Esto se plantea como un elemento importante en el análisis de Bourdieu, pues el lugar de residencia determina cómo los *habitus* del migrante DACA serán interiorizados. Así también desde la sociología figuracional de Elías, las redes de interdependencia que establezcan los migrantes DACA será determinante en su futuro, pues aquellos que se inserten en escuelas ubicadas en mejores distritos escolares, acumularán mayor capital cultural y podrán tener más ventajas en cuanto a conocimiento (capital cultural), al momento de ingresar a las universidades.

Nueva York, al ser una ciudad santuario que además es multiétnica, multicultural y multilingüística y que al mismo tiempo existe en ella una tendencia de los habitantes a conglomerarse por afinidad étnica o nacionalidad, permite que un estudiante se desarrolle en barrios donde se hable inglés en mayor o menor grado. Es decir, aquellos que viven en barrios mayoritariamente hispanos, estarán matriculados en escuelas con un alto porcentaje de estudiantes hispanos, tal como ocurrió con Percy.

Cuando llegamos, llegamos al condado de Queens, el condado de Queens es muy diverso y muchos emigrantes y yo creo que es muy propio de las escuelas de Nueva York, que las escuelas de Nueva York son muy diversas... son muy pocos lo que les llamaríamos gringos americanos, son muy pocos, eh... no es una cosa que y tal vez, tal vez el conflicto será más grande entre los afroamericanos y los latinos, pero incluso los afroamericanos se reconocen como somos los, eh... o sea somos gente del mismo bote y gente que, pues... está, y ya tienen experiencia lidiando con latinos de hace años, así

que no es algo que lo encuentran como ese, como algo así distinto, muy extraño, es algo normal para ellos, es simplemente las cosas cómo fueron cómo creciendo, y eso es como lo que creo que en mi experiencia llegando por primera vez acá, no experimenté ningún tipo de discriminación racial por parte de nadie, tal vez uno no se da cuenta, al menos... pero no había discriminación racial o étnica (Entrevista a Percy, marzo, 2020).

Mientras que aquellos migrantes, cuyos domicilios se encuentren más en barrios de asiáticos u otra nacionalidad que no sea hispano, estarán en menor contacto con elementos de tipo hispano, lo cual podría generarles sentimientos de aislamiento.

En el lugar donde yo crecí fue una escuela muy americana, no había nada mexicano, creo que yo fui el único mexicano ahí (Entrevista a Rey David, marzo, 2020).

Consideremos ahora que “los niños latinos padecen los efectos de la segregación de facto, que es el resultado de la determinación económica del lugar de residencia y, por ende, de la escuela a la que asisten” (Levine, 2006, p.175). Con esto quiero hago énfasis en que Nueva York, es una ciudad en la que existen barrios tan sofisticados y/o ricos como el bajo Manhattan y barrios tan pobres como algunos sectores de El Bronx; es evidente que las escuelas se encuentren en distritos escolares localizados tanto en barrios con ingresos altos como barrios con ingresos bajos y en los que sus escuelas carezcan de instalaciones en buenas condiciones y con los materiales adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. “El móvil de la lucha de clases está constituido por bienes y clasificaciones (capital simbólico)” (Guerra, 2010, p. 401). Por todo lo anterior, se puede inferir que la emoción del niño migrante de incorporarse en una escuela nueva, implicará un completo shock cultural, pues la nueva escuela no solo será distinta en cuanto a estructura, sino además en cuanto a las prácticas culturales y de ocio de los

estudiantes, así como el trato de los compañeros de clase e incluso de los profesores, lo cual generará un cúmulo de emociones como se presenta en el siguiente apartado.

7.4 La transición al bilingüismo: entre la discriminación y el alivio

Aprender un idioma nuevo constituye un importante ascenso en el capital cultural o recurso de naturaleza cultural y es al mismo tiempo, un proceso sencillo cuando se tiene el método adecuado a las necesidades del alumno, un buen acompañamiento del docente, buenos materiales didácticos de apoyo, motivación y gusto por aprender un idioma. Además, este proceso se facilita si se tiene contacto con el idioma más allá de un salón de clases. Todo fluye si las emociones del estudiante suelen ser de esas llamadas como positivas, tales como el entusiasmo por aprender, la satisfacción por empezar a ver resultados o la fascinación que puede resultar aprender nuevas frases, etc. Sin embargo, para los niños migrantes, el aprendizaje del inglés podría haber estado acompañado de sentimientos de angustia, desesperación, inseguridad o enfado; todo un cúmulo de emociones negativas que hicieron de este proceso, algo difícil.

De acuerdo con la información obtenida en las ocho entrevistas, Prioska, Efrén, Brenda, Jorge, María y Percy quienes llegaron a EU cuando cursaban la educación básica en México y en Perú, tuvieron que verse forzados a aprender inglés rápidamente, con el propósito de que pronto se adaptaran a la vida escolar estadounidense, contrario a Francisco y Rey David quienes llegaron a los dos años de edad. De esta manera, la llegada de los niños migrantes a la nueva escuela, suele ir acompañada de problemas que se callan y se ocultan por la condición de migrante indocumentado, lo que lleva a que los niños pudieran estar en condiciones de reprimir muchas emociones negativas no solo por el contexto escolar nuevo, sino además por el idioma que no dominan.

Bajo estas condiciones, el estudiante indocumentado carece de todo poder y prestigio, en tanto es un individuo sin documentos, carente de conocimiento de la cultura que impera en el contexto de llegada, de la dinámica escolar, así como de la lengua que se habla en el contexto escolar. Razón por la cual, Rey David, menciona haber sufrido racismo en algún momento de su trayectoria educativa, por parte de una de sus profesoras:

Mi mamá me comentó que una maestra no le agradaba y de verdad no entendía por qué, pero siempre yo hice, no hice problemas... niño calmado, sólo a una maestra creo no le agradé por mi color, es lo que sentía y lo que decía mi mamá y eso porque mi mamá siempre fue al Parent Teaching Conference y como no había traductores en ese tiempo fue bien difícil, yo necesitaba que tradujera por ella, como otro niño, ya en Middle School... creo que tenía unos dos, tres que no les gustaban por nada, antes teníamos nuestros rosarios y nos decían que clasificaron nuestros rosarios como de ganga y (el Dean¹⁴) nos los quitaba, nos quitaba los rosarios (Entrevista a Rey David, marzo, 2020).

Para mí en ese entonces, apenas estaban empezando a salir los inmigrantes a la luz y como antes habían unos compañeros burlarse y decir: ah tú eres mexicana, eres migrante, como que lo decían jugando y yo me quedaba callada (Entrevista a Prioska, marzo, 2020).

Las emociones de desconcierto e indiferencia por los momentos que vivieron Rey David y Prioska, contrastan con lo percibido por Francisco, Jorge y Efrén quienes mencionaron no haber sufrido jamás ningún tipo de racismo, ni de discriminación. Brenda menciona que la discriminación no se hace presente cuando los niños migrantes llegan a escuelas que cuentan

¹⁴ Decano.

con programas de educación bilingüe, educación bilingüe de transición, *Transitional Bilingual Education*, o de inglés como segunda lengua, *English as a Second Language*, (ESOL, por sus siglas en inglés) y que la discriminación se siente más cuando se hace la transición hacia las escuelas monolingües, tal como lo expresa María.

En la escuela también experimenté un poco de racismo cuando después de pasar de las clases de bilingüe a monolingüe, fue allí donde experimenté un shock en el que al tratar de tomar clases de after school en el cuarto grado, es que estaba en mi último año bilingüe, los muchachos eran un poco, racistas ya, ya eran más racistas... que los blancos este.. que sí hacían símbolos que yo obviamente no entendía porque no sabía [...] entonces hacían ese tipo de bullying con ese muchacho que me hacía bullying por mi nombre, y este... igual por decirme que no tenía una ID y no sé qué, son cosas que obviamente no sabía cual era la terminología, pero sí sabía que me estaba diciendo, que no soy... que no tenía papeles para seguir estudiando en este país, que era indocumentada y pues en ese entonces pues no sabía tanto las diferencias [...] pero entrando a la Middle School, fue muy diferente, la escuela donde fui era de diferentes culturas así que no nomás eran los mexicanos, hasta eso había menos hispanos, mexicanos, salvadoreños, ecuatorianos, los grupos eran más pequeños, igual había más dominicanos, que otra raza, porque el área donde vivía eran más mexicanos, pero la escuela que iba eran más dominicanos en grupo, pero aún así, los hispanos éramos más pequeños, aún así habían más que de India, Bangladesh, ahhh..., de otros países algunos asiáticos, así que era muy multicultural (Entrevista a María, abril, 2020).

Al respecto, habría que aclarar que en la Ciudad de Nueva York, al ser una ciudad santuario, al igual que en muchas ciudades de Estados Unidos con una alta población de migrantes, existen programas de educación bilingüe que han generado mucha polémica dentro

de la agenda de la política educativa, la cual ha sido “diseñada para atender, en las escuelas públicas estadounidenses, al creciente número de alumnos cuya lengua materna no es el inglés” (Levine, 2006, p.41).

Aunado a ello, las inconsistencias entre los especialistas en el área de enseñanza, quienes no han logrado llegar a un acuerdo sobre la instrucción que deberían tener los niños migrantes para alcanzar un dominio del inglés y acerca de la segregación escolar que conlleva el hecho de que los niños sean separados al interior de las escuelas teniendo como referente su nivel de competencia en el idioma.

Esa segregación otorga un capital cultural a quienes logran dominar el inglés, mientras que quienes no lo logran son enviados a grupos donde aprenden inglés con otros estudiantes extranjeros – muchos de ellos hispanos- y también recién llegados a Estados Unidos. En este tenor, Valencia (citada en Levine, 2006, p.195) afirma que “la estratificación les niega a los latinos oportunidades educativas iguales y limita su acceso al conocimiento de alto nivel que involucra el pensamiento crítico y la indagación científica, tan necesarios para acceder a y poder permanecer en las instituciones de educación superior (Levine, 2006, p.195). Esto lo afirmó Francisco,

Ya en la secundaria me pusieron en clases avanzadas de inglés literatura y al ver eso, las universidades no requieren un examen de prueba porque puedes manejar el inglés con facilidad (Entrevista a Francisco, abril, 2019).

Aunado a lo anterior, Percy, Brenda y María hablaron de su experiencia en las escuelas en las que recibieron educación bilingüe y de su transición al bilingüismo, y luego su paso a las escuelas monolingües como sucesos cargados de emociones como la frustración, angustia y luego el alivio cuando ya habían aprendido inglés.

Estábamos todos en un programa bilingüe así que todos nos hablábamos en español no y, y hablamos inglés poco a poco, practicábamos inglés y aprendíamos juntos así que eso no fue tan, tan fuerte, tan, los compañeros en ese aspecto no fue, no había tantos problemas. [...] yo me acuerdo, una profesora de arte sobre todo, no quería que habláramos español en su clase y yo creo que eso no se puede, ahora en la actualidad no se vería, ya no se escucha de esas cosas, pero cuando llegué en esos años, eso fue un poco dramático [sic] para mí, porque yo no podía comunicarme con ella y ella me insistía en qué tratara de hablar inglés y no, no le podía sacar el inglés, ¿de dónde le iba a sacar el inglés? (Entrevista a Percy, marzo, 2020).

Si fue difícil a principio, como le digo tener esa escuela fue como que muy, muy bonito porque todos entendían, hasta los que ya hablaban más inglés, que estaban listos para hacer su transición a una escuela elemental, entendían donde estabas tú en el proceso, que eras recién llegada, que no entendías, te hablaban en español, el gran como que shock es cuando te pasas a una escuela donde se habla completamente inglés (Entrevista a Brenda, marzo, 2020).

Yo me salí del centro para recién llegados en el cuarto, para terminar cuarto grado, estuve quinto, sexto, séptimo y pase el examen hasta el octavo, el octavo fue mi primer año donde ya no estaba en este programa, que es un programa para estudiantes que es su segundo idioma (Entrevista a María, marzo, 2020).

Otro elemento que hay que agregar además es que, muchos de los niños que viven situaciones como las descritas arriba, viven en hogares hispanos donde no hablan inglés. Los niños hispanos aprenden inglés y al mismo tiempo aprenden el contenido de las asignaturas, la mejor oportunidad es la opción de inscribir al niño en un programa de lenguaje dual en la escuela

(también llamado inmersión de dos vías o educación bilingüe de dos vías). Estos programas enseñan en su idioma nativo, el español, y luego lo usan para mejorar el inglés. Los niños pasan la mitad del tiempo aprendiendo lo académico en español y la otra mitad aprendiéndolo en inglés.

7.5 La competencia lingüística del migrante llegado en la infancia

La capacidad de poder comunicarse en una lengua extranjera es una habilidad muy valorada hoy día. De los migrantes que llegan a Estados Unidos algunos aprenden inglés, desarrollando una competencia lingüística muy elevada, otros aprenden algunas frases que les permiten desenvolverse con facilidad en su campo laboral y otros solo aprenden vocablos sueltos que les permiten interactuar de una manera muy básica con quienes no comparten su misma lengua materna.

Los menores que llegan en la infancia a Estados Unidos, tienen la capacidad de adquirir al mismo tiempo habilidades sociales y del lenguaje y aquellos que llegan en la infancia a Estados Unidos suelen convertirse, con el paso de los años, en individuos bilingües en su mayoría. Esto derivado del proceso de inmersión en el que han estado por años al crecer dentro de un contexto social, escolar y -quizás- familiar que les exige comunicarse en ambos idiomas. Por tanto, desarrollan la habilidad de comunicarse en inglés y en español con el mismo nivel de fluidez, pero con una ligera tendencia a utilizar el inglés como canal de comunicación. Al preguntarles a los jóvenes entrevistados en qué idioma se sienten más a gusto para comunicarse, todos mencionaron que en inglés.

En inglés, pero yo le entiendo... yo le entiendo a su idioma (ser refiere a que yo hablo español), pero no lo leo bien... mis primos (en México) antes me hacían burla porque no hablaba el español bien pero eso ha cambiado... yo digo lo hablo mejor ahora pero todavía se nota, se nota el acento y ya con todo, donde yo vivo es bien racista, es por eso

el mensaje que estamos echando, que es no sólo somos así, hay diferente tipo de gente que nos discrimina por el lenguaje o hay gente americana que nos discrimina por nuestro color, por cómo nos vemos. Queremos enseñar que hay cultura y que hay más que... ya sabes... mucho más qué cultura (Entrevista a Rey David, marzo, 2020).

Me siento más a gusto para comunicarme en inglés (Entrevista a Prioska, marzo, 2020).

Yo prefiero hablar inglés (Entrevista a Efrén, marzo, 2020).

Yo creo que la mayor parte es en inglés, pero ciertas veces sí pienso en español, pero es muy interesante, incluso la gente te pregunta ¿tu sueñas en inglés o sueñas en español? Y yo creo que, como depende del contexto de mi sueño, con quien estoy, la mente es muy poderosa entonces yo creo que cambia, siento que, si estoy con gente que habla español, yo siento que hablo en español, a veces se me hace más rápido contar en inglés que en español, pero eso no quiere decir que no sepa contar en español, pero sí puedo, pero yo creo que es como el hábito, la mayor parte del tiempo me la paso hablando en inglés (Entrevista a Brenda, marzo, 2020).

La competencia lingüística en la lengua extranjera va a presentar un elemento que la matiza: el acento. Con esto se quiere decir que entre más corta sea la edad del migrante llegado en la infancia, menor será el acento que presente al momento de hablar inglés. Los casos de Rey David y Francisco, quienes no tuvieron la experiencia de estar inscritos en el sistema educativo mexicano presentan un nivel de competencia lingüística más sólida en inglés que en español, a diferencia de quien sí cursó al menos un grado de la educación básica en México y presenta mayor solidez en cuanto a la competencia lingüística en español.

Habría que considerar además otros elementos culturales, tales como el lugar donde han residido, es decir, si se trata de un barrio mexicano, mixto o 'americano', el tipo de escuela a la

que han asistido, así como la diversidad étnica de sus amigos y el idioma empleado en casa. En suma, una gran mayoría de los migrantes llegados en la infancia son bilingües en la actualidad.

Veamos los siguientes ejemplos:

En inglés y en español hay algunas palabras que se me traban porque son muy similares en los dos idiomas, pero sí me he dado cuenta de que mi acento en inglés, mi acento en español no es tan definido, entonces a veces la gente no se da cuenta, pero a veces la gente si presta atención y se da cuenta, y ¡oh! hablas español, o hablas otro idioma, pero la mayoría del tiempo no se dan cuenta que puedo hablar español, regularmente y cuando hablo español se me nota a veces el acento de inglés porque hay palabras que son similares (Entrevista a Francisco, abril, 2019).

No nomás hablo español, pero el inglés, de mi acento, pero a veces se me olvidan ciertas palabras en español o se me olvidan como hacer las frases corrientes en español, así que tengo que saltar de ambos idiomas (Entrevista a María, abril, 2019).

Los dos (idiomas) porque la familia mía es hispana, mi hijo es hispano, mi mujer es hispana, los dos idiomas, pero se habla más el inglés en la casa porque mi hijo no entiende el español (Entrevista a Jorge, marzo, 2020).

Sin embargo, el 'accento' es un asunto que preocupa a muchos de ellos, tal como puede observarse en el extracto de la entrevista a Rey David. Es decir, les preocupa que al hablar inglés en Estados Unidos se les note el acento del español y que, al hablar español en las comunidades donde viven o al comunicarse con sus familiares en México, se les note el acento del inglés.

Aunado a ello, hablar inglés es también un elemento que diferencia la edad de llegada de los dreamers al país. Y esas formas de hablar, esos acentos constituyen además otra forma de

segregación en las escuelas y en las comunidades, pues quienes tienen un acento de un hablante nativo, logran colocarse en las clases más avanzadas o más altas de quienes hablan inglés aún con fallas en la gramática o con una menor fluidez.

7.6 Códigos lingüísticos en el hogar

La competencia lingüística alcanzada tiene mucho que ver con el contexto familiar y social en el que se desenvuelven. En este sentido, se encontró que el bilingüismo prevalece aún dentro de los hogares, pues entre hermanos es común que el canal de comunicación sea en inglés y entre padres e hijos sea en español. Veamos:

Sí, con mis papás hablo español, y ya con mis hermanos la mayoría del tiempo hablamos en inglés pero yo la mayoría del tiempo les trato de empujar la idea de en la casa era hablar puro español como hacia mi papá cuando yo era más pequeño, de llegar a la casa, y me decía puro español, aquí no se habla inglés y creo que después de mi eso, ser estricto se le fue y por eso mis hermanos hablan puro inglés y por eso yo les digo que hablen español porque también deben aprender el idioma español, porque a ellos sí se les nota mucho el acento cuando hablan español (Entrevista a Francisco, abril, 2019).

Mis padres sí entienden el inglés, mi hermana entiende el inglés, a mis padres les hablo en español y a mi hermana también le hablo en español. (Entrevista a David, marzo, 2020).

En el caso de Prioska, ella habla en español con su mamá y con sus hermanos (nacidos en Nueva York) se comunica en inglés. Es sumamente enriquecedor poder apreciar cómo dentro de un mismo ambiente familiar se hace el *language shift* (cambio de idioma) de manera tan

sencilla y 'natural'. Continuando con lo expuesto, Jorge señala que en su casa -tanto sus padres como sus hermanos- hablan perfectamente inglés y español y que considera utilizar uno u otro idioma de acuerdo a la persona con quien se esté comunicando. Por su parte, Percy señala que en casa solo se habla español y que dependiendo del contexto en el que él se encuentre, es decir si está en un contexto académico o laboral, opta por utilizar inglés o español.

Ahmm, puedo hablar español e inglés fluentemente con ningún tipo de pues... problemas. Hablando algunos de... los digamos... hay cosas que prefiero hablar en inglés y hay otras que prefiero hablar en español, ¿no? por ejemplo dependiendo de las personas del rubro social donde me encuentre. En mi casa, por ejemplo, hablo español. En la calle es una combinación, en mi trabajo depende, en mi trabajo yo trabajo con muchas personas que son hispanos, hispano hablantes, así que yo hablo español con ellos, pero hay cosas con ellos por ejemplo temas académicos que yo prefiero comunicarme en inglés porque me es más fácil, toda mi vida académica ha sido en inglés, así que yo prefiero hacerlo, comunicarme en inglés (Entrevista a Percy, marzo, 2020).

7.7 DACA en el acceso a la educación superior

Existe una idea en torno a que DACA garantiza el acceso a la educación superior. Uno de los hallazgos en las entrevistas realizadas a los ocho jóvenes DACA en Nueva York fue conocer que DACA no les garantiza por completo el acceso y la permanencia en la carrera, puesto que son los propios estudiantes quienes tienen que buscar sus propios medios para poder pagar el costo de la matrícula.

Esmeralda: ¿Con DACA te aseguras a que tendrás acceso a tarifas más bajas?

María: No, por decir, tú pagas de tus bolsillos, tú vas a pagar entonces al estar a esa escuela yo no sabía de muchas becas, pero sé que el sistema CUNY es más barato, o sea de que son 12,000 o 13,000 al año, el primer año si lo pagué de mis propios bolsillos, pero aún así siendo realistas sí fue algo que pude, porque yo quería ir a la universidad que era de un poco más prestigiosa de nombre, más cosas más oportunidades, más cosas que tenía la escuela, pero eran casi 30,000 al año.

Esmeralda: ¿Si no hubieras estado inscrito en el programa DACA, estarías de todos modos cursando la universidad?

Francisco: Si, pero me tomaría otros dos años para graduarme, entonces... Si, [tomaría] menos créditos, menos clases para así alivianar el costo, alivianar el estrés, que vienen por estudiar tiempo completo y trabajar tiempo completo, entonces ahorita tal vez estuviera tomando dos clases que serían como cuatro créditos aquí.

Oh, sí, hay un gran número de obstáculos porque he interactuado con varios estudiantes que tienen estatus DACA como yo actualmente o son completamente indocumentados, por ejemplo, viven en familias que tienen un ingreso con un padre o una madre, y tienen varios hermanos, y les caen en ellos contribuir a la casa trabajando para pagar la escuela, su comida, su ropa, para proveer al hogar. También hay estudiantes que he encontrado que me han platicado que se les ha hecho difícil no tener el apoyo, de la familia o de no tener el apoyo institucional y no tener un guía para decirles okey tienes este problema, está bien te podemos ayudar en esta otra oficina y allí se va resolver (Entrevista a Efrén, marzo, 2020).

No contar con una ayuda financiera, aún teniendo DACA podría estar interrumpiendo la trayectoria educativa de los estudiantes beneficiarios de este programa. Esto debido a -como se ha dicho con anterioridad-, los altos costos para cursar la educación superior en Estados Unidos. En el mejor de los casos, muchos optan por tomar menos cursos y postergar su estancia en la universidad para poder reducir el costo de la matrícula por año. Esta situación a la que se enfrentan los *dreamers* está actuando como una forma de moverse hacia el activismo, ya que ellos están luchando por tener las mismas oportunidades de estudiar y desarrollarse profesionalmente. Y es que precisamente el no contar con documentos, no solo obstaculiza su paso a la educación superior, sino también, les coloca en una situación de vulnerabilidad para cuando ellos se gradúan, pues sin documentos y aún con estudios universitarios, no pueden ejercer libremente sus carreras o profesiones. En consonancia con esto, Lapresta-Rey, Huguet-Canalis, Sansó-Galiay y Ianos (2012), discuten la etiqueta de jóvenes de origen extranjero al señalar que, si bien son jóvenes, el ser 'extranjeros' los conduce a una estigmatización y a la no inclusión. Esto sin duda alguna, está causando un impacto fuerte en las emociones no solo de los estudiantes DACA, sino también en quienes aún continúan siendo indocumentados.

Algunas consideraciones

Por lo que se refiere al ingreso y la permanencia en los colegios y las universidades en Estados Unidos, uno de los obstáculos para los migrantes llegados en la infancia, ha sido el de los altos costos de la matrícula. Por ejemplo, con base en la distinción hecha por el sistema de universidades en el estado de Nueva York, no ser un ciudadano estadounidense ni con permanencia legal dentro de los Estados Unidos imposibilita el acceso a las tarifas de residente para matricularse en las universidades en la mayoría de los estados del país, ya que el hecho de que estos jóvenes estudiantes nacieron en México, son, para su ingreso en alguno de los colegios o de las universidades, considerados como estudiantes extranjeros.

Conclusiones

Es larga la historia de la lucha de los migrantes indocumentados por el derecho a la educación superior en EU. En 1982, la Corte Suprema aprobó el derecho de una educación pública para que todos, sin importar su *status* migratorio, pudieran estudiar hasta completar el equivalente a los estudios de bachillerato. Hasta hace unos años, Estados Unidos, era visto como el país de las oportunidades, un lugar al que se iba a trabajar con el deseo de retornar a México y tener una mejor calidad de vida. En la actualidad, esta dinámica migratoria ha ido cambiando, pues las nuevas generaciones ya no están interesadas en retornar, por el contrario, han decidido permanecer en EU, no solo para trabajar o para formar una familia y vivir toda su vida ahí gozando -quizás- de una mejor calidad de vida, sino también para estudiar y crecer profesionalmente. Esto se ha vuelto una realidad y una demanda tanto en el panorama de los *dreamers*, como en la agenda migratoria de EU. Es de esperar, que esto tenga un impacto en la manera en cómo se ha de reconfigurar la sociedad estadounidense y los nuevos retos que se han generado para regularizar la situación migratoria de los más de 600,000 migrantes DACA que hay en el país.

En este contexto se da la lucha por la educación y se establece el firme deseo de estos jóvenes *dreamers* por tener acceso a la educación superior, de tener leyes que estén a favor de los migrantes y de que administradores, líderes de instituciones educativas, legisladores y miembros de la comunidad, los vean y apoyen como estudiantes potenciales dentro de las universidades, cuyas trayectorias educativas merecen continuar, sin importar si cuentan o no con documentos.

Para esta investigación, se tomó como escenario de estudio, la ciudad de Nueva York, ciudad santuario, un espacio donde las agencias locales de la ley han acordado no cumplir con las políticas de inmigración que provienen del gobierno federal y en su lugar, trabajan para dar

protección y cierta garantía a los migrantes indocumentados que residen en ellas, esta ciudad se presenta como un lugar utópico en el que el migrante puede llevar una vida plena; sin embargo, aún no puede hablarse de que sea una realidad que el migrante indocumentado goce de los mismos derechos y garantías que el resto de los ciudadanos.

En esta situación que prevalece aún en las ciudades santuario en las que el migrante DACA no logra tener un acceso igualitario a los servicios educativos, se habla aún de que existen momentos de discriminación y estigmatización que han tenido un efecto fuerte en las emociones de los llegados en la infancia y que los ha llevado a actuar de distintas maneras. Y es que, podría pensarse que el estar en una ciudad santuario, les ha garantizado el tener acceso a los mismos servicios y derechos, por ejemplo: ingresar a las universidades con las tarifas y las oportunidades de beca o movilidad estudiantil de un ciudadano. No obstante, la realidad es otra y es una realidad a la que despiertan una vez que han concluido la etapa de la *High School*. Es en ese momento cuando un cúmulo de emociones nuevas emergen, pues se encuentran ante la incertidumbre de no saber si podrán continuar sus estudios o es el momento de ingresar al mundo laboral para continuar apoyando a sus familias o colaborar en el envío de remesas.

Para contribuir a la discusión, se entiende que las emociones son parte de procesos dinámicos, pues estas mueven el actuar de los migrantes DACA. Es una de las razones por las que ellos a su vez han buscado generar más recursos, no solo económicos, sino también culturales, por ejemplo, cuando a su llegada ingresaron al sistema educativo, decidieron aprender inglés, ingresaron al programa DACA años más tarde, y cuando decidieron cambiar la idea de que a los Estados Unidos solo se va a trabajar en empleos informales. De este modo, este grupo de migrantes en particular está lleno de emociones en toda su vida social.

En torno a la generación de recursos, es imprescindible hablar también de los efectos que se pueden percibir en las reconfiguraciones de los *habitus* de los migrantes DACA, pues el limbo migratorio en el que se encuentran, los ha llevado a utilizar los recursos con los que cuentan dentro del campo como espacio social. Así, los capitales con los que cuentan les ha generado

ciertas emociones que los ha llevado a actuar en favor de una mayor participación en el activismo y en la propuesta de nuevas políticas migratorias que les permitan salir de ese limbo migratorio en el que están.

Como parte importante de esta investigación, puede confirmarse que los capitales con los que cuenta un migrante DACA, no son los mismos que aquellos que posee un migrante indocumentado que ha llegado a mayor edad a EU, ni tampoco son los mismos capitales con los que cuenta un migrante que se ha hecho residente o ciudadano. Los capitales que han interiorizado y adquirido los migrantes DACA, han sido resultado de un largo proceso de participación en la sociedad de Estados Unidos y les han permitido no solo ingresar al programa como beneficiarios, sino también les ha permitido avanzar en su camino hacia la educación superior y a mejores oportunidades en el mercado laboral.

Es precisamente, a través de los capitales, que un migrante DACA ha podido movilizarse, pues ante el miedo de no contar con documentos que le otorguen un *status* de residente o de ciudadano y, ante la constante amenaza de detener el programa, los jóvenes *dreamers* se han tenido que movilizar a través de generar un mayor capital social, por ejemplo: a través de la agrupación en organizaciones y clubes, mediante los cuales han podido ir obteniendo becas de apoyo para sus estudios.

Por otro lado, derivado de la situación en la que viven los DACA, sus emociones se encuentran en una constante montaña rusa, ya que, en todo momento, ellos pasan de un estado de tranquilidad a sentir miedo, angustia y luego, vuelven a sentirse felices y tranquilos. Los DACA, se encuentran en este hilo emocional, pues su sentir va en función de los avisos que hay en torno a política migratoria y el rumbo a futuro que habrá de tomar el programa.

Continuando con este apartado de conclusiones, las preguntas planteadas al inicio de esta investigación cuestionaban ¿cómo se han construido las emociones dentro del curso de vida de jóvenes DACA que residen en una ciudad santuario? y ¿qué impacto han tenido estas emociones en la configuración de sus trayectorias migratorias y educativas?

Esta investigación presenta como uno de sus hallazgos que, si bien es cierto, la conceptualización que existe en torno a las ciudades santuario de verlas como espacios donde el migrante indocumentado goza de los mismos derechos que aquellos migrantes que cuentan con documentos, la realidad es que las ciudades santuario, de manera particular, Nueva York, continúa siendo un lugar en el que se violentan los derechos de la comunidad migrante y en el que aún existen prácticas de discriminación y racismo entre grupos étnicos.

En este sentido, se afirma que los derechos de los *dreamers* siguen siendo violentados pues al ingresar a la universidad, es casi un sueño irrealizable para ellos el poder pagar las altas tarifas de las universidades, pues a pesar de contar con un GED, ellos siguen siendo vistos como estudiantes extranjeros. No tienen acceso a becas, no cuentan con la posibilidad de recibir apoyo por parte del gobierno y desde su paso por la *High School*, han sido segregados a clases de menor nivel académico, así también, son los que reciben menos orientación por parte de los tutores, consejeros y su acceso a la información con respecto al ingreso a la universidad, suele ser limitada, en comparación con estudiantes que no son indocumentados. Esto, es una manera de violentar simbólicamente sus derechos estudiantes y como seres humanos, pues todos deberían tener derecho y acceso a una educación igualitaria.

Habría que agregar además que, en la vida cotidiana y estudiantil, los migrantes continúan siendo reservados con respecto a su información personal, esto fue bastante notorio durante el trabajo de campo, pues no muchos desean o están dispuestos a contar sus historias de vida. Ellos tienen miedo de ser agredidos en las escuelas y de acuerdo con la información obtenida en las entrevistas, se encontró que incluso algunos de ellos optan por mantenerse alejados de ciertos grupos étnicos que consideran racistas. Para agravar más la situación, no solo los estudiantes discriminan, sino también estas prácticas se dan de profesores, directivos y consejeros hacia estudiantes indocumentados.

Nueva York, no es solo una ciudad santuario, donde se creería que las prácticas discriminatorias son inexistentes, todo lo contrario, al ser una ciudad multicultural, existe un

choque entre grupos étnicos en el espacio escolar, siendo el más notorio el que existe entre hispanos y afroamericanos, sin omitir mencionar el papel de los puertorriqueños, quienes al ser considerados como ciudadanos estadounidenses, también participan en las prácticas de bullying, discriminación y racismo en las escuelas hacia los estudiantes indocumentados.

Toda esta situación se agravó aún más durante la administración de Donald Trump. De ahí que se decidiera elegir este periodo como el de interés para la realización de esta tesis, pues la política de gobierno de Trump, fue la de dividir los grupos de migrantes en el país y la de sembrar el miedo entre toda la comunidad migrante a través de un discurso xenófobo y racista, lo que exacerbó el nacionalismo no solo de 'ciudadanos blancos', sino incluso de hispanos que ya no se encuentran en una situación vulnerable porque ya cuentan con documentos.

Otras de las preguntas de esta investigación fue la de conocer cómo las emociones han cambiado los *habitus*/figuraciones de los migrantes DACA y les han permitido reconfigurar sus trayectorias tanto migratoria como educativa. Como respuesta a tal pregunta, se encontró que la dimensión emocional de aquellos dreamers o DACAmentados, está colgada de un hilo, en el que las emociones son también percibidas como algo colectivo, pues están a la expectativa de saber lo que vendrá para ellos.

En este tenor, al inicio de esta investigación se pensaba que el DACA les garantizaba el acceso a la educación superior y a lograr trabajos mejores remunerados; sin embargo, al final de esta investigación, nos podemos percatar que para los DACA, el éxito no solo es terminar la educación superior, sino continuar estudiando algún posgrado o desarrollarse profesionalmente con plenitud, algo que no está garantizado si no se cuenta con documentos, pues mientras se tenga DACA, los *dreamers* pueden estudiar y ejercer, pero sin DACA, los estudios universitarios no serán de mucha ayuda para ellos. Este panorama, se hace aún más crudo si en algún momento el programa DACA llegara a desaparecer y no se implemente alguna otra ley de protección a este grupo de migrantes, pues sin DACA, ellos nuevamente formarían parte de la esfera de la migración indocumentada que se trata como mano de obra barata.

Esta situación, trae desventajas para un país que no ve, ni valora al sujeto por su crecimiento profesional o por su contribución al país, pues solo presta atención a conocer si el sujeto cuenta o no con documentos, y en el peor de los casos, Estados Unidos desperdicia la inversión hecha en este grupo de migrantes y el apoyo que les ha otorgado durante los años de escolaridad obligatoria, pues los deja en el limbo en la educación superior, ignorando a estudiantes de excelencia y con muchos deseos por aportar a la sociedad estadounidense, pues es en ella, en donde ellos se sienten parte.

Una última pregunta que guió esta investigación, cuestiona el impacto que ha tenido el limbo migratorio en el que se encuentran los jóvenes DACA, en cuanto a las emociones que han experimentado a lo largo de su trayectoria educativa. Ante tal cuestionamiento, es necesario recalcar que los *dreamers* enfatizan que aún a pesar de, haber salido de las sombras [coming out of the shadows] y de contar con DACA, el miedo sigue estando presente en sus vidas. Por tal razón, las emociones dependen en gran medida de las decisiones que se van tomando en las cortes federales y cada vez que la vigencia del programa DACA, se pone en cuestión.

Es importante señalar que aún cuando existen emociones de felicidad y orgullo por lo que estos jóvenes han logrado en EU, la nostalgia por México se observó en sus rostros, cuando escuchaban la palabra México. Ellos son agentes *americanizados*, pues su forma de pensar, de vestir, de caminar y de actuar son las propias de un estadounidense, de un New Yorker; sin embargo, los símbolos que los acompañan, denotan sus raíces. Ellos no son de aquí, ni son de allá, lo que lleva a plantear una nueva forma de ciudadanía.

Por todo esto, las trayectorias migratorias y educativas de estos jóvenes *dreamers* se han configurado dentro de espacios de vulnerabilidad en los que la discriminación sigue estando presente. El limbo migratorio por no existir hasta el momento una reforma migratoria que decida sobre su futuro, los mantiene constantemente en un ir y venir dentro de un abanico de emociones.

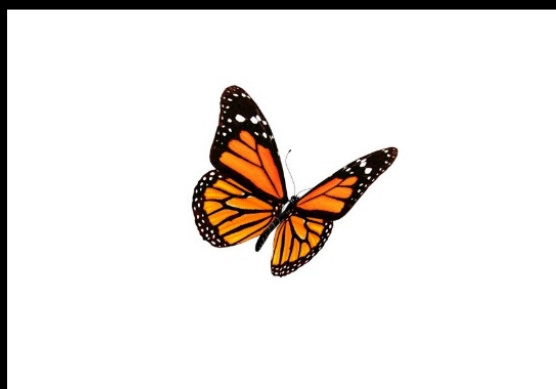
Continuando con lo expuesto, se dice que en toda investigación surgen siempre nuevas preguntas que responder. Como resultado de esta investigación, nos queda preguntarnos, ¿Qué

hay después de la universidad? ¿qué beneficios les otorga DACA una vez que ya cuentan con una carrera universitaria? ¿qué capitales están generando para garantizar su permanencia dentro del país, en caso de que se cancele el programa? Y, considerando que existe una diferenciación al interior de las familias entre los hijos que son nacidos en EU, los que tienen DACA y los que continúan siendo indocumentados, surge la interrogante por conocer ¿si existe diferencia en cuanto al género? Es decir, ¿cómo se configuran las trayectorias educativas de hombres y mujeres? Así también ¿existe alguna diferencia en su configuración o en la manera en la que acumulan las distintas formas de capital? ¿qué ha sucedido con los *dreamers* que han sido retornados a México? y por último, analizar ¿cómo están utilizando los capitales acumulados en EU para re incorporarse o incorporarse a la sociedad mexicana?

Por todo esto, se considera que tanto las preguntas de investigación fueron respondidas como los objetivos planteados en el capítulo 3, fueron alcanzados. En cuanto a los supuestos de investigación, se pudo confirmar que las emociones experimentadas por los sujetos, mueven la acumulación de sus capitales, la reconfiguración de sus *habitus* y figuraciones en la construcción de sus trayectorias educativas y migratorias. Así también, cabe señalar que esta investigación deja en el tintero el abordaje de estos temas desde una perspectiva de género y desde otros enfoques conceptuales que surgieron en el análisis de los datos, por ejemplo: el de la discriminación institucional.

Para concluir, la importancia de haber realizado esta investigación se ha acrecentado pues al día de hoy, se sigue poniendo en juego el futuro de los *dreamers* en EU. Por lo que es de vital importancia que este grupo de migrantes, con sus características peculiares continúen levantando la voz en el Congreso de EU y que el actual presidente, Joe Biden ponga fin al limbo migratorio en el que los *dreamers* han vivido por más de una década. Es urgente una pronta resolución para nuestros compatriotas mexicanos que están escribiendo un nuevo capítulo en la historia de los Estados Unidos y quienes están redefiniendo el *American Dream*.

Galería de Imágenes



Referencias

- Abrego, L. y R. Gonzales (2010). 'Blocked Paths, Uncertain Futures: The Postsecondary Education and Labor Market Prospects of Undocumented Latino Youth' en *Journal of Education for Students Placed at Risk*.
- Alvarez S. (2017). Movimientos migratorios contemporáneos: entre el control fronterizo y la producción de su ilegalidad. Un diálogo con Nicholas De Genova Íconos en *Revista de Ciencias Sociales*. Num. 58, Quito, mayo 2017. Ecuador: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador.
- Amândio, S. (2007). Jack Barbalet (1998/2001). Emotion, Social Theory, and Social Structure. A Macrosociological Approach en *Forum Sociológico*.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.
- Arango, J. (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Septiembre
- Ariza, M. (coord.). (2016). *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. México. Universidad Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Arzaluz S. (coord.). (2007). *La migración a Estados Unidos y la frontera noreste de México*. México. El Colegio de la Frontera Norte.
- Asakura, H. (2016). Entramado de emociones: experiencias de duelo migratorio de hijos e hijas de migrantes hondureños/as. En M. Ariza (Coord.), *Emociones, afectos y sociología: diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. Ciudad de México, México. Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bank C. (2009). *A Dream Deferred: Undocumented Students at CUNY* en University of Illinois Press. Spring.
- Barbalet, J. (2006). Emotion en *Revista Contexts*. American Sociological Association.
- Barros M. (2017) Los efectos del DACA en la carrera profesional y las emociones de jóvenes migrantes en *Revista de Estudios Fronterizos*.
- Benhabib, S. (2005) *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona. Gedisa.

Benner A.D. y S. Graham (2011). Latino adolescent's experiences of discrimination across the first 2 years of high school: correlates and influences on educational outcomes en *MEDline*.

Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología en *Papers*.

Bericat, E. (2012) Emociones en *Revista Sociopedia*. Asociación Internacional de Sociología.

Berman, F. (2011). Nueva York: El sueño de Bolívar en *Revista Nexos*. Enero, 2011.

Bertaux, D. (1999). *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. Francia. Centro Nacional de Investigación

Besserer, F. (2015) Los regímenes de los sentimientos y la subversión del orden sentimental. Hacia una economía política de los afectos en *Nueva Antropología*. México

Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo en *Revista Latinoamericana de Población*. Enero-Junio.

Bolaños, F. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX en *Revista de Estudios Sociales*.

Bourdieu, P. (2002^a). *Lección sobre la lección*. Barcelona. Gedisa.

Bourdieu, P. (2002b). *La distinción. Criterio y bases sociológicas del gusto*. México. Taurus.

Bourdieu, P. (2007a). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Bourdieu P., Chamboredón, J.C y Passerón, J.C. (2002), *El oficio del sociólogo. Presupuesto epistemológico*. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.

Bourdin, G. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias en *Cuicuilco, Revista de Ciencias Antropológicas*. Instituto de Investigaciones Antropológicas y Universidad Nacional Autónoma de México.

Bruce B. (2020). Las ciudades santuario y los indocumentados en tiempos de covid-19 en *Revista Milenio*. Septiembre, 2020.

Bruce B. (2021). Las ciudades santuario como fronteras emergentes en *Seminario Interno del Departamento de Estudios Culturales*. El Colegio de la Frontera Norte.

Buchenhorst, Ralph (2016). Capítulo 8. Digresión sobre el extranjero: La contribución en Vernik, Esteban y Hernán Borisonik *Georg Simmel. Un siglo después*. Argentina. CLACSO.

Caicedo M. (2010). *Migración, trabajo y desigualdad. Los inmigrantes latinoamericanos y caribeños en Estados Unidos*. México. El Colegio de México.

Calderón, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad en *Nueva Antropología*. México, julio-diciembre.

Castels S. y M.J. Miller. (2004). *La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. Universidad Autónoma de Zacatecas.

Castro-Salazar, R. (2010) Ni de aquí, ni from there. Navigating between contexts: counter narratives of undocumented mexican students in the United States en *Race, Ethnicity and Education*. Marzo, 2010.

Chomsky, A. (2014). *Indocumentados. Cómo la inmigración se volvió legal*. México. Paidós.

Cruz E. (2016). Young Immigrants' Association and the Future Latino Leadership in the U.S.: Dreamers' Social Capital and Political Engagement en *Revista Norteamérica*. Julio-diciembre 2016.

Délano, A. (2014). *México y su diáspora en Estados Unidos. Las políticas de emigración desde 1848*. México. El Colegio de México.

De la O, M. (2013). *Los dreamers mexicanos: jóvenes en condición vulnerable en Estados Unidos*. Ponencia dictada en el Congreso Alas Costa Rica en noviembre de 2013.

Diaz-Strong, D.; Gomez, C.; Luna-Duarte, M.; Meiners, E. (2010). Dreams Diferred, Dreams Denied en *ERIC*.

Di Napoli, P. (s.f.). La cuestión de la distinción social en el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu y la sociología figuracional de Norbert Elías en *ICLTS2015*.

Durand, J. (2013). Nueva fase migratoria en *Papeles de Población*. Julio-Septiembre 2013.

Durkheim, E. (2005). *Las reglas de método sociológico*. España. Biblioteca Nueva.

Elder, G. (1985). *Life Course Dynamics, Trajectories and Transitions. 1968-1980*. Cornell University Press.

Elder, G. y M. Kirkpatrick. (2002). The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions, en Richard Settersten (ed.). *Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life*. Baywood.

Elder, G., Kirkpatrick M. y R. Crosnoe. (2006). The emergence and development of life course theory, en Mortimer, J. y M. J. Shanahan (eds.). *Handbook of the Life Course*. Springer.

Escobar S. (coord.). (2016). *Para comprender la migración internacional. Cinco visiones actuales*. México. Universidad Anáhuac.

Fass, P. (2007). *Children of a New World. Society, Culture and Globalization*. New York University Press.

Faus, J. (2018). El supremo rechaza el recurso de Trump y mantiene la protección a los 'dreamers' en *Periódico El País*. Febrero, 2018.

Fernández-Abascal, F. Martínez & M. Chóliz (Eds.) (2001). *Emoción y Clínica: Psicopatología de las emociones*.

Fernández, J. A., Peña, A. y F. Vera. (2006) Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior en *Revista de la facultad de filosofía y letras*.

Ferraroti, F. (1993). Las historias de vida como método en Convergencia en *Revista de Ciencias Sociales*. México.

Franco, M.J. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 22, núm. 74.

Galeano, E. (s.f.) *Envenado: Los emigrantes, ahora*.

Giorguli, S. (2006). *La migración a Estados Unidos desde la perspectiva de las comunidades de origen. Reflexiones en torno a su impacto social*. México. Consejo Nacional de Población, Universidad de Guadalajara, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Casa Juan Pablos y El Colegio de México.

Godoy M. y H. Bauder (2021). Ciudades santuario y solidarias en América Latina: una revisión de literatura en *Migración y Desarrollo*. Red Internacional de Migración y Desarrollo. 2021.

Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu.

Gómez, J. (2010). La migración internacional: teorías y enfoques, una mirada actual en *Semestre Económico*, vol. 13, núm. 26, pp. 81-100.

González R. y L. Chávez (2012). Awakening to a Nightmare en *Current Anthropology*. June.

Greco O. (2008). *Diccionario de Sociología*. Florida. Valleta Ediciones.

Grinberg L. y R. Grinberg (1984). *Psicoanálisis de la migración y del exilio*. Madrid. Alianza.

Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elías: los conceptos de campo social y habitus en *Estudios Sociológicos*. El Colegio de México.

Hareven, T. (1994). Turning Points and Transitions. Perceptions of the Life Course en *Journal of family history*. 13(3).

Hernández R. y C. Mendoza (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México. McGrawHill

Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure en *American Journal of Sociology*.

Husserl, L. (1985). *La idea de la fenomenología*. Fondo de Cultura Económica.

Iglesias de Ussel, J. y A. Requena (coords.). (2010). *Leer la sociedad. Una introducción a la sociología general*. España: Tecnos.

Izaola, A. e I. Zubero (2015). La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos en *Papers 2015*. Universidad del País Vasco.

López-Pozos, C. (2009). El costo emocional de la separación en niños migrantes: un estudio de caso de migración familiar entre Tlaxcala y California en *Agricultura, Sociedad y desarrollo*.

Kaplan, C. y L. Krotzsch (2018). La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias en *Revista Latinoamericana de investigación crítica*.

Kemper, T. (1978). *A Social Interactional Theory of Emotions*. New York. Wiley.

Lacomba, J. y F. Falomir (2010). *De las migraciones como problema a las migraciones como oportunidad*. Madrid. Catarata.

Lapresta-Rey, C., Hugué-Canalis, Á., Sansó-Galiay, C. y A. Ianos. (2012) *Autoidentificaciones de los descendientes de migrantes en Cataluña. Incidencia de la cohorte generacional (1.25/1.50/1.75/2.0/2.5)*. Secretaria per a la Immigració y la Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

Lasch et al., (2018). Understanding Sanctuary Cities en *Boston College Law Review*. Immigrations Research Library.

LeBreton (2013). Por una antropología de las emociones en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Argentina.

Levine, Elaine (2006). Hijos de migrantes mexicanos en las escuelas de Estados Unidos en *Revista Sociológica*. Vol. 21, núm. 60. UAM. México.

Livingstone, Spears and Mantead (2011). *We feel, therefore we are: Emotion as a basis for self-categorization and social action*.

López-Pozos, C. El costo emocional de la separación en niños migrantes: un estudio de caso de migración familiar entre Tlaxcala y California en *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*. Vol. 6, Núm. 1.

Lube M. y J.C. Luque (2015). ¿(Des)dibujar las fronteras de lo político? Reflexiones acerca de la experiencia migrante y de la perspectiva transnacional. Entrevista a Bela Feldman-Bianco, Eduardo Domenech, Alyshia Gálvez y Carolina Stefoni en *Revista de Investigación Social Andamios*. Mayo-agosto 2015.

Lutz, C. y G. White (1986). The Anthropology of Emotions en *Annual Review of Anthropology*.

Maricha, F., y M.N. Quiles (2000). La organización del estigma en categorías: actualización de la taxonomía de Goffman en *Psicothema*.

Marrero, P. (2013). Los dreamers y el sueño desechable en *Revista de Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*.

Martin, S. (2006). La migración mexicana: retos políticos para Estados Unidos. México. Consejo Nacional de Población, Universidad de Guadalajara, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Casa Juan Pablos y El Colegio de México.

Massey, D. & J. Arango (2008). Migraciones y mercados de trabajo en *Revista Trabajo*. Universidad Autónoma Metropolitana. México: Plaza y Valdés Editores.

Massey, D. (2017). Conferencia Magistral en el *Mexican Migration Project* el 27 de octubre de 2017. México. El Colegio de México.

Mendoza, C. y A. Ortiz (2016). Procesos migratorios y transiciones vitales de un grupo de jóvenes universitarios extranjeros en Barcelona, España en *Economía, Sociedad y Territorio*. Toluca, enero-abril.

Montgomery, M. et al. (2008). A Developmental Intervention Science (dis) Outreach Research Approach to Promoting Youth Development: Theoretical, Methodological, and Meta-Theoretical Challenges, en *Journal of Adolescent Research*. Thousand Oaks (California). Sage Publications.

Muñiz, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida en *Forum: Qualitative Research en Memoria Académica*.

Nelson, K. (2015). *Entre la ciudadanía y la extranjería: la identidad flexible de los estudiantes mexicanos informalmente autorizados en Minnesota Estados Unidos*. México. CIESAS.

Norbert, E. (2016). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México. Fondo de Cultura Económica.

Observatorio Ciudadano de la Educación. (2010). La educación de los hijos de emigrantes mexicanos en Estados Unidos en *Revista Este País*. Abril 2010.

Pescosolido, B. (2015) The Stigma Complex en *Annual Review of Sociology*.

Piña, C. (1986). Sobre las historias de vida y su Campo de Validez en las Ciencias Sociales en *Revista Paraguaya de Sociología*.

Popkewitz, T. (2009). La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser en *Revista Profesorado, de Currículum y formación de profesorado*.

Portes A. y Z. Min (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants Among Post-1965 Immigrant Youth en *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*.

Portes A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology en *Annual Review of Sociology*.

Portes y Rumbaut (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. University of California Press y Russell Sage Foundation.

Pujadas, J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Reyes de la Cruz, V. (2015). *Migración de retorno y políticas públicas. El desafío de la región migratoria*. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas y Juan Pablos Editor.

Richardson, L. (2003). Writing A Method of Inquiry en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. California. Sage, Thousand Oaks.

Roberti, E. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales en *Revista Colombiana de Sociología*

Rodríguez Gutiérrez, J.G.; M. Moctezuma Longoria y Ó. Calderón (coords.) (2017). *Hogares y familias transnacionales. Un encuentro desde la perspectiva humana*. México. UNISON, BUAP y Juan Pablos Editor.

Rumbaut R.G. (1997). Paradoxes and (Orthodoxies) of Assimilation en *Sociological Perspectives*.
Rumbaut R.G. (2006). Edades, etapas de la vida y cohortes generacionales: un análisis de las dos primeras generaciones de inmigrantes en Estados Unidos en Portes, A. y J. DeWind (Coords.) *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*. Colección

América Latina y el Nuevo Orden Mundial. México: Miguel Ángel Porrúa, UAZ, Secretaría de Gobernación, Instituto Nacional de Migración.

Saraceno, C. (2005). The time structure of biographies en *Enquête, Biographie et cycle de vie*.

Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México. CIESAS.

Sasley, B. (2011). *Theorizing State's Emotions*. EU. Willey.

Santibañez J. (2014). Dreamers, ¿el sueño mexicano? en *Revista Mexicana de Política Exterior*. Mayo-agosto 2014.

Sautu, R. et al. (2005). *Manual de Metodología*. Colección Campus Virtual. Buenos Aires. CLACSO.

Scheff, T. (1990). *Microsociology: Discourse, emotion, and social structure*. Chicago- The University of Chicago Press.

Schutz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires. Paidós.

Scribano A. y M. Vergara (2009). Feos, sucios y malos: la regulación de los cuerpos y las emociones en Norbert Elías, en *Caderno*.

Simmel, Georg. (2002). *Cuestiones fundamentales de Sociología*. Madrid: Gedisa.

Smith, R. (2015). Mexicanos en Nueva York en *Revista Nexos*. Marzo, 1992.

Solomon, R. (1984). Getting Angry: The Jamesian Theory of Emotion in Anthropology en *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Nueva York. Cambridge.

Soriano R.M. (2010). El estudio de la migración en Iglesias de Ussel, Julio y Trinidad Requena, Antonio. (coords.) (2010). *Leer la sociedad. Una introducción a la sociología general*. España: Tecnos.

Tagliabue, N. (1997). Política Pública educativa en *Revista El fin del siglo en la Educación y la Cultura*. Argentina. Biblos.

The Center for Popular Democracy

Consultado en:

<https://www.populardemocracy.org/>

The City College of New York
Consultado en:
<https://www.ccny.cuny.edu/>

The Pew Research Center
Consultado en:
<https://www.pewresearch.org>

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Thuomi, F. (2017). El sueño americano: inalcanzable para algunos estadounidenses en *Razón pública*.

Tinley, A. (2009). La situación educativa de los mexicanos en Estados Unidos: aprendizajes para orientar las políticas públicas de migración en P. Leite y S. E. Giorguli (coords.). *El estado de la migración: Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos*. Consejo Nacional de Población.

Torregrosa, J.R. (1984). Emociones, sentimientos y estructura social en *Estudios Básicos de Psicología Social*.

Trueba, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones en *Signos Filosóficos*. Julio-diciembre, 2009. UAM Iztapalapa.

Truslow, A. (1931). *The Epic of America*.

Turner, J. y J.E. Stets. (2006). Sociological Theories of Human Emotion en *Annual Review of Sociology*.

UNESCO (2011). *La UNESCO y la educación: toda persona tiene derecho a la educación*.

United We Dream
Consultado en:
<https://unitedwedream.org/>

U.S. Census Bureau
Consultado en:
<https://www.census.gov/>

U.S. Citizenship and Immigration Services
Consultado en:
<https://www.uscis.gov/>

U.S. Department of Homeland Security
Consultado en:
<https://www.dhs.gov/>

U.S. Department of State
Consultado en:
<https://www.state.gov>

Vivas, M.; Gallego, D. y B. González (2007). Educar las emociones en *Revista electrónica de investigación educativa*.

Weber, M. (1996). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wierzbicka, A. (1999). Emotions across languages and cultures: Diversity and universals en APA PsycNet.

Wills, C. (2005). *Destination America. The people and cultures that created a nation*. New York. DK Publishing.

Zeitlin, I. (1979). *Ideología y teoría sociológica*. Argentina: Amorrortu

Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa en *Sinéctica*. Enero-junio.

Zuñiga E.; Arroyo A.; Escobar A. y G. Verduzco (coords.) (2006). *Migración México-Estados Unidos. Implicaciones y retos para ambos países*. México. Consejo Nacional de Población, Universidad de Guadalajara, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Casa Juan Pablos y El Colegio de México.

Anexos

Guía de Entrevista

1. ¿Cuántos años tienes?
2. ¿Estado civil?
3. ¿Tienes hijos?
4. ¿De qué parte de México eres?
5. ¿Hasta qué nivel educativo (kínder, primaria, secundaria) cursaste en México?
6. ¿Qué edad tenías cuando emigraste hacia este país?
7. ¿Sabes por qué razón emigraste?
8. ¿Participaste en la decisión de venirte a vivir aquí?
9. ¿Recuerdas con quien emigraste?
10. ¿A qué ciudad (en Estados Unidos) llegaste por primera vez?
11. ¿Has viajado a México desde la primera vez que emigraste a Estados Unidos?
12. ¿Qué recuerdas del momento en el que cruzaste la frontera?
13. ¿Recuerdas cómo te sentiste cuando cruzaste la frontera?
14. ¿Qué recuerdas de cuando llegaste a este país por primera vez?
15. ¿Qué sentiste cuando llegaste a Nueva York?
16. ¿Fue cómo te lo imaginabas?
17. Actualmente, ¿en qué parte de Nueva York vives?
18. ¿Podrías describir el lugar en el que vives?
19. ¿Cuánto tiempo has vivido en Estados Unidos/Nueva York?
20. ¿Has vivido en otra ciudad que no sea Nueva York?
21. ¿Podrías decirme cuál es el estatus migratorio de tus papás y de tus hermanos?
22. ¿En qué idioma te sientes más cómodo/a para comunicarte?
23. ¿Qué idioma hablas cuando estás en casa?
24. ¿Tus papás o hermanos hablan inglés?
25. ¿Cuántos hermanos tienes?
26. ¿Qué recuerdas del lugar donde vivías en México?
27. Recuerdas ¿con quién vivías en México?
28. ¿Qué te hace sentir cuando recuerdas México?
29. ¿Te gustaría volver a México? ¿para vivir o solo para visitar?
30. ¿Planeas quedarte a vivir en EU? ¿por qué?

31. ¿Sientes más aprecio o cariño por México o por Estados Unidos?
32. En cuestión de nacionalidad, ¿cómo te consideras?
33. ¿En qué momento te sentiste incorporado a la vida en EU?
13. ¿Qué significa para ti vivir en este país?
34. ¿Qué emociones emergen en ti?
35. ¿Qué sentirías si de repente tuvieras que irte de Nueva York y regresar a México?
36. ¿Tienes conocimiento de cuánto tiempo pasó desde que llegaste a este país hasta que ingresaste por primera vez a la escuela?
37. ¿A qué grado ingresaste?
38. ¿Sabes qué obstáculos, por ejemplo, de documentos, enfrentaste o enfrentaron tus papás, cuando ingresaste aquí a la escuela?
39. En general ¿puedes describirme cómo fue tu ingreso al sistema educativo estadounidense?
40. ¿Recuerdas cómo era la escuela a la que asistías?
41. ¿Puedes describir cómo era el contexto escolar/el ambiente estudiantil?
42. ¿Recuerdas cómo aprendiste inglés? ¿Fue fácil o difícil?
43. ¿Participaste en programas de apoyo para el aprendizaje de inglés?
44. ¿En qué momento consideras que ya hablabas inglés?
45. ¿Fue fácil o difícil que te adaptaras a la escuela?
46. ¿Recuerdas cómo te sentías en tu nueva escuela?
47. ¿Tomabas clases especiales? ¿Cuáles?
48. ¿Tuviste apoyo por parte de los docentes?
49. ¿Alguna vez sufriste algún tipo de discriminación?
50. En términos generales, ¿cómo te has sentido estudiando en este país?
51. ¿Durante el tiempo que has vivido en Estados Unidos ¿has tenido conocimiento de tu estatus migratorio?
52. ¿Cuándo te enteraste de tu estatus migratorio y cómo te sentiste?
53. ¿Estás estudiando actualmente?
54. ¿Qué estudias? ¿En qué Colegio?
55. ¿Por qué elegiste esa carrera y ese Colegio?
56. ¿Podrías describir cómo fue el paso de la High School al Colegio o a la Universidad?
57. ¿Qué implicó para ti el ser indocumentado cuando decidiste asistir al Colegio?
58. ¿Tuviste acceso a las tarifas de residente o fue después?
59. ¿Recibes algún tipo de ayuda financiera del Colegio o de alguna otra organización y que te permite continuar asistiendo al Colegio?

60. ¿Cuentas con algún tipo de beca?
61. ¿Qué otros tipos de apoyo tienes?
62. ¿Tu familia te apoya?
63. En términos generales, ¿cómo le haces para pagar los costos del Colegio?
64. ¿Qué obstáculos has enfrentado para poder continuar estudiando en el Colegio?
65. ¿Qué significa para ti poder ir a la universidad? ¿Cómo te sientes al respecto?
66. ¿Cómo te sentirías si de repente no pudieras continuar asistiendo al Colegio/Universidad?
67. ¿Desde cuándo formas parte del Programa DACA?
68. ¿Qué beneficios has obtenido con el Programa DACA?
69. ¿Qué piensas acerca de que el Programa DACA probablemente termine?
70. ¿Te consideras un *dreamer*? ¿Por qué?
71. ¿Sabes que Nueva York es considerada una ciudad santuario?
72. ¿Consideras que en Nueva York se protege al migrante indocumentado?
73. ¿Conoces qué oportunidades ofrece el estado de Nueva York a los estudiantes migrantes?
74. ¿Qué aspiraciones tienes para el futuro?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CUAUTLA

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

FESC Facultad de
UAEM Estudios Superiores de
Cuautla

FECHA DE SOLICITUD

Día	Mes	Año
14	noviembre	2022

FORMATO DE VOTOS APROBATORIOS DE TESIS

PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	NOMBRE(S)	MATRÍCULA
ANZURES	GALEANA	ESMERALDA	8420140201
PROGRAMA		DOCTORADO	

Los integrantes de la Comisión Revisora del trabajo de tesis de Doctorado, intitulado: **"COMING OUT OF THE SHADOWS. EMOCIONES EN LAS TRAYECTORIAS MIGRATORIAS Y EDUCATIVAS DE DREAMERS EN UNA CIUDAD SANTUARIO: NUEVA YORK"** que presenta Esmeralda Anzures Galeana, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, han determinado otorgar los votos aprobatorios para sustentar su tesis en el examen de grado.

LA COMISIÓN REVISORA

_____	_____
DRA. LUZ MARINA IBARRA URIBE	_____
DIRECTOR DE TESIS	FIRMA
_____	_____
DR. JORGE ARIEL RAMÍREZ PÉREZ	_____
REVISOR DE TESIS	FIRMA
_____	_____
DRA. VERÓNICA MEDRANO CAMACHO	_____
LECTOR DE TESIS	FIRMA
_____	_____
DRA. AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS	_____
REVISOR DE TESIS	FIRMA
_____	_____
DRA. MARÍA MAGDALENA GUADALUPE BARROS NOCK	_____
LECTOR DE TESIS	FIRMA
_____	_____
DRA. DIANA GABRIELA POOX MARTÍNEZ	_____
LECTOR DE TESIS	FIRMA
_____	_____
DRA. MORNA MACLEOD HOWLAND	_____
LECTOR DE TESIS	FIRMA

Carr. Fed. México-Oaxaca, No. 218, Col. Plan de Ayala, Cuautla, Mor. C.P. 62743,
Tel. (777) 329 7000, Ext. 2164 / fesc.doctorado@uaem.mx / www.posgrado.fescuaem.mx

**UA
EM**

Una universidad de excelencia



Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

VERÓNICA MEDRANO CAMACHO | Fecha: 2022-11-15 15:30:26 | Firmante
 muGCa91hGMqhmY97PVEMOQUEOaAE+0eH+H2jG9Jm2S14RpuetbQEFTcEv9kpQevU9C2dB9WSB165GCncKSkCHADYH+GMHVPYKADFmOC94FWw2L7cTvAAWHaHv
 KvgUzZocENL3CuQ7APN82rvPocWw4qrc39bBCdA7X4Jh5dmuMXW0nbnUcnahVZraF+HOUHYa7LQKfMjZFoerYovZm9999F XjxYX11VXTPrYpulgkO4pwrmlLkHjWC
 wHqAp1vEmlFnq1F9MDTK07LEBmVNm1FNGGxRNpbcbooyhEOWNEBvA8lXExplYfXFP6JoAQ==

LUZ MARINA IBARRA URIBE | Fecha: 2022-11-15 15:40:03 | Firmante
 DpXnO13BAEBqqs3oxg9zobRCpWA+0qI0arIM3clj6AHUFenfclUNvCyBY2InFqj0bHOvC8qC7KrzngOFKkC5XuXeOJ94kcKBCJaK7wvfcjvbe70lqy7gLuXLPyZnkN9kacvSk45
 SVNp87h127Soc0A2HC8DFwglU0Wwfmj+eZ0T7KIEIAANF55U231nnovejHw9OlahBIJLS1zdxihyJMDNcQu80DSxMTB635zHeOIOUzeYjJM8oWortg1PbHbWUJumYPMn
 3R+7C2zK6803p0EN7mZdTLQWbRfRtIA+86adRDQv6UEgU6YimHAICL7AQKHxNg==

MORNA MACLEOD HOWLAND | Fecha: 2022-11-15 16:03:27 | Firmante
 l3Exvsn7xPdy2tB4gLnj+uRctCe8+eh+4aQlyvWfNs4FNOBeKITrxPo2nzQBie7KvT0m86po5j0+FZUV71c7dw9dDjhw73LeM9Fpe9HygpyYwGDthVRKHtY9dDH5zrzF2k10j0
 n35V4b8H7bdA0SC7SBGp2rSG0PTD8Ujh2cHUUXo1ETAwgVPha+VTC5RRFAPldDyIfPsOTX+YZRa7cXLzLzSBk/A9Q2ZjJX+A2I2+e96wcoQBqYjuTSo0CvdPmOFPYBLS
 eMw+H0neKe1wa9oOCRmtrGRnEP2VpwDr3ORofYXBBDCdmqDgJ07gW0uQNLW==

DIANA GABRIELA POOX MARTÍNEZ | Fecha: 2022-11-15 17:16:05 | Firmante
 R6Zj3dmj322CuRLWja64dnkEunuv+rWZ+OP0TntrbEPA23jFOSoldmLe9AwfNjZ8Gq5iVv9UjQWJRpawzY0gIDMPdk9orbq9qYw2talKN5tsGawWSL0Z07+1CAue6LUVH
 455Qh7U1h0yLHYycTFP9Gf7Z0dxjNrdYRqK74xO3QHQo1Eufw0tpBKCFoly1yhAFTVGY+gbXGEdgipUebG010zgrTD41+3GdGUJahnbLmL4eyLHGuhckz9+5Fp0WTTWAai
 c74NwM5BYT23HM5eM/YdGJ98rOluMEctzjXGJvyXmtq55jNuN7mL5mtSvZ0/8M7A==

AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS | Fecha: 2022-11-15 17:45:42 | Firmante
 DdFJOE8beqH+kmpUAbxniYkOhotzWBSK92E7YWSpBBtsbydTSal68BzHuXZ7hxz549S1ESYshdJSRkP5FxEVYRgJLIXRNM+qflaYLRHNFm4zRGdgrOvz0f0d8XeCQdvN6J
 //B/PMS0Np/TInlieYK6y/VdPr2iU7jsUDmMDeLFyjjreCVy2O2Dk+juQLY00B3NHxrmQTMefWskd8YFB+E7VGcVp68hngB2iXKuaYvWuQ7NpZamYNHkEccDXghMFI+V
 KzT2eRyZ3z4YFIFgzM448HkNC0cbwblPSjseT6oNDIa4SC0mmKFMV56ZPxi8iRw==

JORGE ARIEL RAMIREZ PEREZ | Fecha: 2022-11-16 17:59:11 | Firmante
 PIdaZc1bVulenEhzcCircasmhCWOR4Esu9y5lyCY5KPjKxxBrq2uhWioXkz8QBbQCfemWSgmpkNz9Sy2ddtm6eFLuv+ysYEUTk01MXXgry2V4eVergLAnXupivCo+SU+Dy+
 xEEBu4Lw9lqJ0wpU8vUHSO7ZeE+St3p1ABroMCSmqOlobycehAg0P7hlo8NN4Dv+NdtXKSTK0wKvY22hryk6//BoQ0mCcCJg42g4lnRP21e5XKQ+7ULNwWp+J3KmgBEB
 2+bugG1hhYFSXC4bplfX8sr4Q84HaVxhTny9bjQvRp+GrMnOcX0UY7ITed5H75JrJHQ==

MARÍA MAGDALENA GUADALUPE BARROS NOCK | Fecha: 2022-11-17 10:32:47 | Firmante
 WYwHzdZsRYZUw0oXU6gnNybLTLqLrDg5KQCCOABIOU62h6E9MSgpgSS0Hz4KcoNYNbfMGA3mmuKlm3nxbodMQJhaweYAPGxVikK8VwfbOGpKK0CVHhNivN8G4G0
 qKwB1P71fBOjbgF7XrVn+AxUcJz2g0072MtrNub1zDd87XL9cZa2ETyBWOpd9PVWbzzBJfUibUL48EX267GbgZ5JG73yyaztNeX49cNAQDCZzWcyBm42VDLR3imkXVVL
 sWPpCeSLU3r0yqQdwZGsmmVTP9EYf4aM2+PA5KSeqqM9gtzJxyMb/73Etlj1B9f3g7VHCvFg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
 escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



G38ax8tDd

<https://firma.uaem.mx/hoRepuo/G2pXXYP4ErKX25glak81oSmWghG155>

**UA
EM**

Una universidad de excelencia

RECTORÍA
2017-2023